UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E LITERATURA ALEMÃ

A MODALIDADE EM REDAÇÕES ESCRITAS POR APRENDIZES BRASILEIROS DE ALEMÃO

Maria Cristina Reckziegel Guedes Evangelista

São Paulo
2003

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E LITERATURA ALEMÃ

A MODALIDADE EM REDAÇÕES ESCRITAS POR APRENDIZES BRASILEIROS DE ALEMÃO

Maria Cristina Reckziegel Guedes Evangelista

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Literatura Alemã, do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutor em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Hardarik G. J. Blühdorn
Co-orientadora: Profa. Dra. Esmeralda Vailati Negrão

São Paulo
2003

A meus Pais, Lidia e Gastão,
que me deram a vida
e a Raul e Daniel,
que me ensinam a vivê-la.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Hardarik G.J. Blühdorn, por seu incansável trabalho de orientação.

À Profa. Dra. Esmeralda V. Negrão, por sua orientação e por ter assumido a responsabilidade pela tese junto à FAPESP, possibilitando que ela fosse desenvolvida.

Às Profas. Dras. Neide T. M. Gonzalez e Selma M. Meireles, que acompanharam o desenvolvimento da tese desde o início e muito contribuíram com suas sugestões.

Aos Profs. Drs. Maria Helena de M. Neves, Masa Nomura, Vânia C.C. Galvão, Marize M. Hattnher, Cristina Zancul, José S. Simões e Ronald B. Mendes, que contribuíram para o trabalho com dicas preciosas.

Aos Profs. Drs. Bernt Ahrenholz, da Universidade Livre de Berlim; Stefan Pfänder, da Universidade de Halle, Thomas Johnen, da Universidade de Picardie de Amiens; Kees Hengeveld, da Universidade de Amsterdam e Johann van der Auwera, da Universidade de Antuérpia, por suas contribuições em forma de comentários e/ou material.

Aos funcionários da Secretaria de Pós-graduação da FFLCH-USP e das bibliotecas da UNESP-Araraquara, da FFLCH-USP e da Universidade de Rostock, pelo atendimento sempre cortês.

Aos Professores das Áreas de Alemão da USP e da UNESP de Araraquara, que sempre me incentivaram.

À Dulce de Oliveira Pinto (*in memorian*), por ter me acolhido como a uma filha.

À Regina Benelli, amiga de verdade, que me estimulou a lutar por minha realização pessoal e profissional.

À fisioterapeuta Graziela P. Caetano, que me proporcionou alívio para o corpo e para a alma, com muita competência e carinho.

Aos amigos Agnesed, Alessandra, Ana Lúcia, Anja, Beto, Bi, Celso, Cristina Ranke, Eber, Eneri, Felícia, Gisele, Juliane, Kelly, Maria Berief, Maria do Carmo, Ruth, Su, Sumaia, Virginia, Viviane e a tantos outros, sem os quais a vida não seria tão bela.

Às famílias Guedes, Evangelista, Almeida, Bernardi e Madeira, que sempre torcem por meu sucesso.

A Raul e a Daniel, pela ajuda nas questões de informática e na revisão final, por ouvirem meus comentários sobre a modalidade e, sobretudo, pela paciência nos momentos de crise.

À FAPESP, pela concessão da bolsa de estudos que possibilitou o desenvolvimento da presente tese.

RESUMO

No presente trabalho, analiso o uso de elementos lingüísticos que expressam a modalidade em um *corpus* composto por redações do tipo argumentativo, escritas por aprendizes brasileiros de alemão. O *corpus* foi coletado numa escola teuto-brasileira da cidade de São Paulo e contém redações de aprendizes da 8ª série do ensino fundamental e das três séries do ensino médio. Os informantes pertencem a duas populações. Na primeira, encontram-se alunos com nível de proficiência elevado na língua alemã, falantes nativos de alemão que residem com a família no Brasil e aprendizes brasileiros com desempenho destacado; na segunda, encontram-se aprendizes brasileiros que começaram a estudar alemão na 1ª série do ensino fundamental.

Os elementos lingüísticos com significado modal pesquisados são verbos plenos, principalmente os verbos de crença, verbos modais, advérbios, sintagmas preposicionados, adjetivos e partículas. Esses elementos são estudados em seus usos na expressão das modalidades epistêmica e deôntica e das relações disposicionais.

Partiu-se da hipótese de que as porcentagens de uso desses elementos modificam-se nas quatro séries escolares envolvidas na pesquisa, havendo maior semelhança no uso das expressões modais nas redações das duas populações na última série pesquisada. Entre os fatores que influenciam o uso dos meios de expressão da modalidade nas redações, examinam-se algumas características dos itens lingüísticos, como seu grau de gramaticalização e sua ligação com o sujeito da sentença, características do *input* presente nos livros didáticos, a língua materna e outras línguas estrangeiras, as características de textos falados e escritos e a tipologia textual.

Observa-se, em primeiro lugar, que o uso dos meios de codificação da modalidade é menos diversificado entre os aprendizes com menor proficiência na língua alemã. Além disso, verifica-se que esses aprendizes empregam meios de codificação da modalidade menos gramaticais com maior freqüência, enquanto aprendizes com maior nível de proficiência empregam, além deles, também os meios mais gramaticais. A influência dos demais fatores pode ser verificada no uso de alguns dos meios analisados, sendo que os resultados da análise sugerem que a interação de todos esses fatores é responsável pelas características do *corpus*.

Palavras-chave: modalidade, aprendizagem de alemão como língua estrangeira no Brasil, textos argumentativos escritos, ensino médio e fundamental, gramaticalização.

ZUSAMMENFASSUNG

In der vorliegenden Arbeit, untersuche ich den Gebrauch von modalitätskodierenden linguistischen Elementen in Aufsätzen (Erörterungen), die von brasilianischen Deutschlernern geschrieben wurden. Das Korpus wurde in einer deutsch-brasilianischen Schule in der Stadt São Paulo gesammelt und beinhaltet Aufsätze von Schülern der 8. bis zur 11. Klasse. Die Informanten gehören zwei Populationen an. In der Ersten befinden sich Schüler mit hohem Sprachniveau, deren Muttersprache Deutsch ist und brasilianische Lerner mit hohen Leistungen; in der Zweiten befinden sich brasilianische Lerner, die im ersten Grundschuljahr angefangen haben, Deutsch zu lernen.

Die untersuchten linguistischen Elemente mit modaler Bedeutung sind Vollverben, vor allem Verben der propositionalen Einstellung (mental-state predicates), Modalverben, Adverbien, Präpositionalphrasen, Adjektive und Partikel. Es wird der Gebrauch dieser Elemente in der Kodierung der epistemischen und der deontischen Modalität und der Disposionalität untersucht.

Es wird von der Hypothese ausgegangen, dass sich die Häufigkeit dieser Elemente in den vier Schuljahren so verändern, dass es in der letzten Klasse eine grössere Ähnlichkeit im Gebrauch der modalen Mittel in den Aufsätzen beider Populationen gibt. Unter den Faktoren, die den Gebrauch der modalen Mittel in den Aufsätzen beeinflussen, werden einige Eigenschaften der linguistischen Elemente, wie ihren Grammatikalisierungsgrad und ihre Verbindung zum Satzsubjekt, die Beschaffenheit des Inputs in den Lehrbüchern, die Muttersprache und andere Fremdsprachen, die Merkmale von gesprochenen und geschriebenen Texten und die Texttypologie berücksichtigt.

Als Erstes wurde beobachtet, dass der Gebrauch der modalitätskodierenden Mittel weniger diversifiziert ist bei Lernern mit niedrigerem Sprachniveau in der deutschen Sprache. Es wird außerdem beobachtet, dass diese Lerner die schwächer grammatikalisierten modalitätskodierenden Mittel häufiger verwenden, während Lerner mit höherem Sprachniveau zusätzlich stärker grammatikalisierte Mittel verwenden. Der Einfluß weiterer Faktoren kann beim Gebrauch einiger der anderen untersuchten Mittel identifiziert werden, und die Analyseergebnisse deuten darauf hin, dass die Interaktion aller dieser Faktoren die Eigenschaften des Korpus bestimmt.

Schlüsselwörter: Modalität, Erlernen des Deutschen als Fremdsprache in Brasilien, geschriebene Aufsätze (Erörterungen), Hauptschule, Grammatikalisierung.

ABSTRACT

In the present work I analyse the use of linguistic elements which express modality in a corpus constituted by argumentative school texts written by Brazilian learner of German. The corpus was collected in a German-Brazilian school in São Paulo city and contains texts from the 8th. to the 11th. grades of the secondary level. The informants belong to two populations. On the first group there are students with a high level proficiency, it includes native speakers of German who live with their families in Brazil and Brazilian students with high performance; on the second group there are Brazilian students that study German since the first grade of the primary level.

The studied linguistic elements with modal meaning are full verbs, mainly mental state predicates, modal verbs, adverbs, prepositional phrases, adjectives and particles. These elements are studied in their uses in expressing epistemic and deontic modalities and dispositionality.

The starting hypothesis is that the frequency of such elements changes along the four series involved in the research, with a trend for a higher similarity on the use of the modal expressions on texts of the two populations at the end of the period. Among the factors that influence the corpus data, the following are analysed: some characteristics of the linguistic items, such as their grammaticalization degree and their link with the subject of the sentence, the input characteristics of the didactic books, the native language and other foreign languages and characteristics of spoken and written texts.

It is observed, at first, that the use of linguistic items that express modality is less diversified among students with lower proficiency in German. Furthermore it is verified that such students use a higher frequency of less grammatical items to express modality, while students with higher proficiency level use, besides those, also the more grammatical items. The influence of the other factors can be verified in the usage of some of the other items, but the data suggest that the interaction of all these factors is responsible for the corpus characteristics.

Key words: Modality, learning of German as a foreign language in Brazil; written argumentative texts, fundamental and medium school, grammaticalization.

LISTA DE QUADROS

1. Tipos de modalidade segundo von Wright (1951) 26
2. Tipos de modalidade segundo van der Auwera e Plungian (1998) 30
3. Meios de codificação da modalidade na língua alemã 46
4. Fatores lingüísticos/contextuais que favorecem as leituras disposicional/deôntica e epistêmica segundo Heine (1995), Zifonun (1997), Neves (2000), Nuyts (2001) 56
5. Relações disposicionais, deônticas e epistêmicas, valores codificados e verbos modais correspondentes 57
6. Valores modais expressos pelos advérbios de julgamento 68
7. Algumas partículas modais da língua alemã e seus significados 74
8. Fatores com possível influência no uso dos meios de codificação da modalidade no *corpus* 113
9. Cadeia de gramaticalização dos elementos lingüísticos segundo Hopper e Traugott (1993) 114
10. Hierarquia de gramaticalização segundo Castilho (1997, 2002) 114
11. Critérios de gramaticalização segundo Lehmann (1982) 116
12. Comparação do comportamento sintático dos verbos de crença 118
13. Aplicação dos critérios de Lehmann (1982) às partículas modais segundo Diewald (1997) 123
14. Meios de codificação da modalidade no *Wer?Wie?Was? 3*, livro do aluno ... 132
15. Meios de codificação da modalidade no *Wer?Wie?Was?* 3, livro de exercícios 133
16. Meios de codificação da modalidade no *Wer?Wie?Was? 4*, livro do aluno ... 134
17. Meios de codificação da modalidade no *Wer?Wie?Was? 4*, livro de exercícios 136
18. Expressões epistêmicas: *Magazin* 5, *Wer?Wie?Was? 4*, livro de exercícios .. 136
19. Características dos textos descritivos, narrativos e argumentativos segundo de Beaugrande e Dressler (1981), Biber (1988) e Nieto (2001) 146
20. Pop. B e F: Nº de redações/palavras por série escolar 152
21. Os três grupos da modalidade epistêmica 155
22. Exemplo de tabela de análise das redações 156
23. Exemplo de tabela de contagem dos meios de codificação da modalidade 158
24. Cabeçalho da tabela de contagem dos meios de codificação da modalidade . 159
25. Fatores que influenciam o uso dos meios de codificação da modalidade no *corpus* 226

LISTA DE GRÁFICOS

1. Pop. B e F: Freqüência dos verbos de crença/série 168
2. Pop. B: Freqüência dos verbos de crença/série 170
3. Pop. F: Freqüência dos verbos de crença/série 170
4. Pop. B e F: Freqüência dos adjuntos adverbiais na modalidade epistêmica I/série 181
5. Pop. B e F: Freqüência dos meios de codificação da modalidade epistêmica I/série 182
6. Pop. B e F: Freqüência do verbo *können* na codificação da modalidade epistêmica/série 185
7. Pop. B e F: Freqüência do *Konjunktiv II*/série 187
8. Pop. B e F: Freqüência dos meios de codificação da modalidade epistêmica II/série 190
9. Pop. B e F: Freqüência dos advérbios/sintagmas preposicionados na modalidade epistêmica III/série 196
10. Pop. B e F: Freqüência dos adjetivos na modalidade epistêmica III/série 198
11. Pop. B e F: Freqüência das partículas na modalidade epistêmica III/série 199
12. Pop. B e F: Freqüência total dos meios de codificação da modalidade epistêmica II/série 200
13. Pop. B: Comparação das freqüências dos meios de codificação da modalidade epistêmica I, II e III/série 201
14. Pop. F: Comparação das freqüências dos meios de codificação da modalidade epistêmica I, II e III/série 202
15 Pop. B: Comparação das freqüências dos meios de codificação da modalidade epistêmica I, II e III/série 203
16. Pop. F: Comparação das freqüências dos meios de codificação da modalidade epistêmica I, II e III/série 204
17. Pop. B: Comparação das freqüências dos verbos e categorias verbais/série .. 205
18. Pop. F: Comparação das freqüências dos verbos e categorias verbais/série ... 206
19. Pop. B: Comparação das freqüências dos verbos plenos, expressões adverbiais e partículas/série 208

20. Pop. F: Comparação das freqüências dos verbos plenos, expressões adverbiais e partículas/série 208
21. Pop. B e F: Freqüência total dos meios de codificação da modalidade epistêmica I, II e III/série 210
22. Pop. B: Freqüência dos diferentes verbos modais na codificação da modalidade deôntica/série 214
23. Pop. F: Freqüência dos diferentes verbos modais na codificação da modalidade deôntica /série 214
24. Pop. B e F: Freqüência total dos verbos modais na codificação da modalidade deôntica /série 217
25. Pop. B e F: Freqüência do verbo *können* na codificação da disposicionalidade/série 220
26. Pop. B e F: Freqüência do verbo *müssen* na codificação da disposicionalidade /série 221
27. Pop. B e F: Freqüência total dos verbos modais na codificação da disposicionalidade /série 221
28. Pop. B: Freqüência total de verbos modais na codificação das modalidades epistêmica e deôntica e da disposicionalidade/série 223
29 Pop. F: Freqüência total de verbos modais na codificação das modalidades epistêmica e deôntica e da disposicionalidade /série 224

LISTA DE TABELAS

1. Pop. B e F: Freqüência total dos meios de codificação das modalidades epistêmica (I, II e III) e deôntica e da disposicionalidade 164
2. Pop. B e F: Freqüência total dos meios de codificação da modalidade epistêmica I/série 168
3. Pop. B e F: Freqüência dos verbos de crença em seu emprego com orações c/ e s/ *dass* 176
4. Pop. B e F: Freqüência dos verbos de crença nas construções menos e mais gramaticalizadas 177
5. Pop. B: Freqüência dos verbos de crença em seu emprego com orações c/ e s/ *dass*/série 177
6. Pop. B: Freqüência dos verbos de crença nas construções menos e mais gramaticalizadas/série 178
7. Pop. F: Freqüência dos verbos de crença em seu emprego com orações c/ e s/ *dass*/série 178
8. Pop. F: Freqüência dos verbos de crença nas construções menos e mais gramaticalizadas/série 178
9. Pop. B e F: Freqüência total dos adjuntos adverbiais modais/série 180
10. Pop. B e F: Freqüência total dos meios de codificação da modalidade epistêmica II/série 184
11. Pop. B e F: Freqüência dos meios de codificação da modalidade epistêmica II 190
12. Pop. B e F: Freqüência total dos meios de codificação da modalidade epistêmica III/série 193
13. Pop. B e F: Freqüência dos meios de codificação da modalidade epistêmica III 200
14. Pop. B e F: Comparação das freqüências dos meios de codificação da modalidade epistêmica I, II e III/série 201
15. Pop. B e F: Comparação das freqüências dos meios de codificação da modalidade epistêmica I, II e III 202
16. Pop. B: Comparação das freqüências dos meios de codificação da modalidade epistêmica I, II e III/série 203

17. Pop. F: Comparação das freqüências dos meios de codificação da modalidade epistêmica I, II e III/série 204
18. Pop. B e F: Comparação das freqüências totais dos verbos e categorias verbais/série 205
19. Pop. B e F: Comparação das freqüências totais dos verbos e categorias verbais 206
20. Pop. B e F: Comparação das freqüências dos verbos e categorias verbais/série 207
21. Pop. B e F: Comparação das freqüências totais dos verbos plenos, expressões adverbiais e partículas/série 207
22. Pop. B e F: Comparação das freqüências dos verbos plenos, expressões adverbiais e partículas 209
23. Pop. B e F: Comparação das freqüências de verbos plenos, expressões adverbiais e partículas/série 209
24. Pop. B e F: Freqüência total dos meios de codificação da modalidade deôntica/série 212
25. Pop. B e F: Freqüência dos verbos modais na codificação da modalidade deôntica 214
26. Pop. B e F: Pop. B e F: Freqüência total dos meios de codificação da disposicionalidade/série 218
27. Pop. B e F: Comparação das freqüências de verbos modais na codificação da disposicionalidade/série 220
28. Pop. B e F: Comparação das freqüências dos verbos modais na codificação das modalidades deôntica e epistêmica e da disposicionalidade/série 222
29. Pop. B e F: Freqüência total dos meios de codificação da modalidade epistêmica I e II 226
30. Pop. B e F: Freqüência total dos meios de codificação da modalidade epistêmica III 227
31. Pop. B e F: Freqüência total dos verbos modais na codificação das modalidades epistêmica e deôntica 246
32. Pop. B e F: Freqüência total dos verbos modais na codificação das modalidades epistêmica e deôntica e da disposicionalidade 250

Sumário

1. **Introdução** 15

2. **Fundamentos teóricos** 23

2.1 A modalidade 23
2.1.1 Tipos de relação 34
2.1.1.1 Modalidade alética 34
2.1.1.2 Modalidade epistêmica 36
2.1.1.3 Evidencialidade 39
2.1.1.4 Modalidade deôntica 41
2.1.1.5 Disposicionalidade 44
2.1.2 Meios de codificação da modalidade deôntica e epistêmica e da disposicionalidade 46
2.1.2.1 Meios verbais e relacionados ao verbo 47
2.1.2.1.1 Verbos plenos 47
2.1.2.1.2 Verbos leves 52
2.1.2.1.3 Verbos modais 54
2.1.2.1.4 Modos verbais 62
2.1.2.2 Meios pertencentes a outras categorias gramaticais 67
2.1.2.2.1 Advérbios modais 67
2.1.2.2.2 Sintagmas preposicionados modais 69
2.1.2.2.3 Adjetivos modais 71
2.1.2.2.4 Partículas modais 72
2.1.2.2.5 Substantivos modais 76
2.1.2.2.6 Conjunções e orações condicionais 76
2.1.2.3 Modo sentencial 80

2.2 A aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras 83
2.2.1 A aquisição da modalidade 95
2.2.1.1 A expressão da modalidade na aquisição da língua materna 95
2.2.1.2 A expressão da modalidade na aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras 102

2.3 Fatores relacionados ao uso dos meios de codificação da modalidade 111
2.3.1 Características dos meios de codificação da modalidade 113
2.3.2 *Input* 126
2.3.3 Língua materna e outras línguas estrangeiras 138
2.3.4 Diferenças entre língua falada e língua escrita 142
2.3.5 Tipologia textual 145

3. **Descrição do *corpus* e da metodologia de análise** 149

3.1 Material 149
3.1.1 Base empírica 149
3.1.2 Populações de informantes 151
3.1.3 Meios de codificação da modalidade 152

3.2 Metodologia de análise 154
3.2.1 Procedimentos gerais 154
3.2.2 Considerações sobre a metodologia adotada 160

4. Apresentação e interpretação dos resultados 164

4.1 Resultados das análises quantitativa e qualitativa 164
4.1.1 Contagem geral 164
4.1.2 Meios de codificação da modalidade epistêmica do grupo I 165
4.1.3 Meios de codificação da modalidade epistêmica do grupo II 185
4.1.4 Meios de codificação da modalidade epistêmica do grupo III 192
4.1.5 Comparação das freqüências de uso dos meios de codificação da modalidade epistêmica I, II e III 201
4.1.6 Meios de codificação da modalidade deôntica 210
4.1.7 Meios de codificação da disposicionalidade 217
4.1.8 Comparação das freqüências de uso dos verbos modais na codificação das modalidades epistêmica e deôntica e da disposicionalidade 222

4.2 Considerações sobre fatores que influenciam o uso dos meios de codificação da modalidade no *corpus* 225
4.2.1 Modalidade epistêmica 226
4.2.1.1 Verbos de crença 227
4.2.1.1.1 Características dos meios de codificação da modalidade 227
4.2.1.1.2 *Input* 230
4.2.1.1.3 Língua materna e outras línguas estrangeiras 232
4.2.1.1.4 Diferenças entre língua falada e língua escrita 233
4.2.1.1.5 Tipologia textual 235
4.2.1.2 Adjuntos adverbiais modais 235
4.2.1.2.1 Características dos meios de codificação da modalidade 235
4.2.1.2.2 *Input* 236
4.2.1.3 Verbo modal 237
4.2.1.3.1 Características dos meios de codificação da modalidade 237
4.2.1.3.2 *Input* 240
4.2.1.4 *Konjunktiv II* 241
4.2.1.4.1 Características dos meios de codificação da modalidade 241
4.2.1.4.2 *Input* 242
4.2.1.5 Advérbio modal 242
4.2.1.5.1 Características dos meios de codificação da modalidade 242
4.2.1.5.2 *Input* 243
4.2.1.6 Adjetivo modal 244
4.2.1.6.1 Características dos meios de codificação da modalidade 244
4.2.1.7 Partículas modais 245
4.2.1.7.1 Características dos meios de codificação da modalidade 245
4.2.1.7.2 *Input* 245
4.2.2 Modalidade deôntica 245
4.2.2.1 Verbos modais 246
4.2.2.1.1 Características dos meios de codificação da modalidade 246
4.2.2.1.2 *Input* 247

4.2.2.1.3 Língua materna e outras línguas estrangeiras 248
4.2.3 Disposicionalidade 249
4.2.3.1 Verbos modais 249
4.2.3.1.1 Características dos meios de codificação da modalidade 249
4.2.3.1.2 *Input* 250
4.2.3.1.3 Língua materna e outras línguas estrangeiras 250
4.2.4 Conclusão 251

5 **Considerações finais** 257

Referências 261

1. Introdução

A presente tese de doutorado constitui a segunda etapa de uma pesquisa voltada para a questão da modalidade na aprendizagem do alemão como língua estrangeira no Brasil. A primeira etapa resultou em minha dissertação de mestrado, intitulada *O uso dos verbos modais do alemão em redações escritas por aprendizes brasileiros* (Guedes Evangelista, 1999). A dissertação foi elaborada a partir de 1996 e defendida em julho de 1999. Ambos os trabalhos estão inseridos no projeto de pesquisa *Ensino e Aquisição de Alemão como Língua Estrangeira no Brasil*, da Área de Alemão da USP.

Na dissertação, pesquisei o uso de verbos modais (doravante denominados VM) em redações escolares escritas por aprendizes brasileiros de alemão, estudantes da 8ª série do ensino fundamental à 3ª série do ensino médio de uma escola teuto-brasileira da cidade de São Paulo. O *corpus* de redações foi coletado, organizado e digitado por mim e constitui o volume 2 do *Corpus Alemão e Português como Línguas Estrangeiras* (CAPLE, 1999), organizado na Área de Alemão do Departamento de Letras Modernas da USP.

Os informantes do *corpus* estão divididos em três populações. A primeira é composta por falantes nativos de alemão, que residem com suas famílias no Brasil, e por alunos brasileiros com conhecimentos avançados de alemão (denominada doravante população B). A segunda é composta por alunos que apresentam um nível intermediário de conhecimento da língua alemã (denominada doravante população M) e a terceira é composta por alunos brasileiros, falantes não-nativos de alemão (denominada doravante população F), que iniciaram a aprendizagem da língua alemã na 1ª série do ensino fundamental na mesma escola.

A modalidade é um fenômeno complexo, estudado por muitos autores, sob as mais diversas perspectivas. Devido a essa complexidade e à falta de um tratamento unificado à questão, encontramos na bibliografia diferentes definições para o fenômeno. Considera-se, de um modo geral, que a modalidade envolve dois tipos de posicionamentos do falante. Quando ele marca uma sentença modalmente para sinalizar que não está completamente seguro quanto ao conteúdo do que é afirmado, indicando que não foram preenchidas as condições para expressar sua certeza, ele se posiciona no âmbito da

modalidade epistêmica. Quando ele mostra que existem condições não preenchidas para a existência de estados de coisas e para a realização de acontecimentos, associando essas condições a normas de comportamento social em geral ou à volição, ele se posiciona no âmbito da modalidade deôntica. Devido a intersecções semânticas e à convergência de formas de superfície que permitem sua expressão, esses dois tipos básicos de modalidade estão relacionados aos âmbitos da evidencialidade (que indica a fonte da qual o falante extrai uma informação) e da disposicionalidade (associada a condições de validade reais ou materiais, como capacidade, disposição e habilidade mental e física), como veremos a seguir.

Estudos empíricos são extremamente importantes para a lingüística aplicada, especialmente no que tange a pesquisas sobre a aquisição de línguas. No entanto, como as dificuldades técnicas para a realização de uma pesquisa empírica adequada são muito grandes, o número de trabalhos publicados com base em dados autênticos é ainda pequeno. A situação em relação à avaliação dos dados existentes também é difícil, pois ainda não se tem clareza quanto à metodologia adequada para avaliá-los. Algumas questões que ainda não foram suficientemente estudadas são, por exemplo, definir até que ponto o aparecimento de expressões lingüísticas na fala e na escrita dos aprendizes pode ser entendido como um sinal de que essas expressões foram "aprendidas" por eles, bem como verificar se, ao empregar as formas lingüísticas de modo correto em termos de ortografia e gramática, os aprendizes também as estão inserindo nas situações comunicativas adequadas.

Diversos grupos de pesquisa desenvolvem estudos sobre a modalidade na aquisição da língua materna e da língua estrangeira. Embora os dois processos sejam ontologicamente diferentes, observam-se algumas semelhanças entre eles. Em ambas as áreas, verifica-se a necessidade de ampliação dos estudos, com um diálogo cada vez maior entre a teoria e as pesquisas empíricas, de modo que se possa definir questões ainda pendentes. Entre elas, por exemplo, necessitamos ainda definir o que significa "adquirir a modalidade" quando se adquire uma língua, se é um processo que se concretiza na aquisição dos conceitos ou dos meios empregados para expressá-los.

Pesquisas na área de aquisição/aprendizagem de língua estrangeira são desenvolvidas, no Brasil, em universidades em vários estados, como São Paulo, Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Rio de Janeiro. Se comparados às pesquisas realizadas em outros países, os estudos aqui realizados são relativamente recentes. Um reflexo dessa situação pode ser observado no fato de que a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Lingüística (ANPOLL), uma organização que concentra grupos de trabalho sobre diversas áreas da pesquisa em língua, literatura e tradução, não possui um grupo dedicado exclusivamente às pesquisas sobre aquisição/aprendizagem de língua estrangeira. Nessa instituição, os estudos na área são incluídos no grupo dedicado à Lingüística Aplicada, que abriga pesquisas bastante heterogêneas, nem sempre centradas nas questões lingüísticas mais diretamente ligadas ao aprendiz e ao uso que faz da língua estrangeira. Não são de meu conhecimento estudos realizados no Brasil sobre a expressão da modalidade na aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras ou, mais especificamente, sobre os modos de manifestação da modalidade na produção de aprendizes em idade escolar.

Mesmo com essa breve exposição, pode-se entender a complexidade dos temas abordados. Essa complexidade tem como reflexo a existência de vasta bibliografia sobre a modalidade e os âmbitos a ela relacionados, bem como sobre a aquisição de línguas estrangeiras. A complexidade inerente aos temas abordados determinou que o estudo da parte teórica tomasse grande parte do tempo dispendido para o desenvolvimento do presente trabalho. Meu levantamento bibliográfico resultou numa extensa lista, a partir da qual adquiri mais de 500 artigos e cerca de 100 livros. O estudo dessa bibliografia mostrou, em primeiro lugar, a existência de uma grande diversidade de posturas em relação às questões conceptuais, que se reflete também na terminologia empregada.

Para evitar alguma dúvida em relação à terminologia, estabelecemos, desde o início, que o termo *aprendizagem* seria empregado no presente trabalho para referir à situação de aprendizagem de língua estrangeira em contexto escolar, como no caso dos informantes do *corpus*. O termo *aquisição* é empregado quando consta de um trabalho citado e geralmente refere-se ao aprendiz que vive no país em que a língua é falada e adquire a língua estrangeira em contextos naturais. Outro termo que deve ser esclarecido é *língua estrangeira* (denominada doravante LE). Ele se refere, da mesma forma, à língua

aprendida por falantes não-nativos quando a aprendizagem ocorre em contextos de instrução formal (Klein, 1992, p. 31s.), como no *corpus* analisado. O termo *segunda língua*, por sua vez, é empregado na bibliografia em geral para definir a língua aprendida naturalmente, em contextos não escolares, e é usado no presente trabalho quando menciono pesquisas que privilegiam tais contextos. Refiro-me, ainda, à LE como *língua alvo*, que é um termo adequado por sua neutralidade, já que não traz consigo a idéia de que a língua estrangeira é exatamente a segunda língua aprendida, pois pode tratar-se de uma terceira ou quarta língua do aprendiz (González, 1994, p. 5).

Em minha dissertação de mestrado, classifiquei as ocorrências dos VM no *corpus* segundo as diferentes relações modais por eles codificadas. A parte teórica que norteou o trabalho, baseado em uma descrição semântica do sistema de VM da língua alemã, foi desenvolvida em Blühdorn e Guedes Evangelista (1998; cf. também Blühdorn, 1999). Outras questões teóricas discutidas na dissertação dizem respeito a teorias de aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras, à metodologia de pesquisas empíricas e à tipologia textual. Os objetivos daquele trabalho foram a verificação de quais VM são empregados nas redações pelos informantes das três populações, qual a freqüência de uso desses verbos em cada população e em cada uma das quatro séries envolvidas na pesquisa e como é a distribuição desses verbos na codificação dos diferentes tipos de modalidade.

As análises do *corpus* mostram que as freqüências de ocorrência de VM na produção escrita dos aprendizes brasileiros de alemão como língua estrangeira são semelhantes àquelas verificadas na produção oral de falantes nativos em *corpora* organizados na Alemanha (cf. Guedes Evangelista, 1999). Ao mesmo tempo, a análise quantitativa mostra que, entre as quatro séries escolares, as freqüências de uso dos diferentes tipos de modalidade variam muito mais nas redações dos informantes não-nativos do que nas redações das outras duas populações. Interpretamos esse dado como resultado da influência de dois fatores. Ele pode ser uma indicação da insegurança dos aprendizes quanto ao emprego adequado dos VM nos diferentes tipos de modalidade e pode ser também resultado do *input* freqüente em relação a esses verbos, que serviria de "estímulo" para os aprendizes testarem seu emprego.

A variação observada no uso dos VM entre as quatro séries escolares não demonstra regularidades que possam ser associadas a um aumento de proficiência dos aprendizes na língua alemã nesse período. Verificou-se, ainda, que, embora todos os VM sejam usados pelos aprendizes, praticamente não existem ocorrências desses verbos na codificação da modalidade epistêmica. Observou-se, porém, que alguns outros meios de codificação da modalidade epistêmica estão presentes, mostrando que os aprendizes são capazes de expressar as noções correspondentes.

Como os VM constituem apenas um dos meios lingüísticos codificadores da modalidade, consideramos que somente o estudo de todos os elementos lingüísticos envolvidos nesse âmbito poderá fornecer uma descrição satisfatória de como a modalidade em geral é empregada nas redações. Como conseqüência lógica dessas observações, planejou-se para o doutorado a ampliação da pesquisa, com a análise da distribuição global dos recursos lingüísticos que expressam a modalidade. Nessa análise, são comparadas redações das populações B e F presentes no volume 2 do CAPLE. As populações são compostas, respectivamente, por alunos com nível avançado de proficiência em língua alemã e por alunos brasileiros cujo principal contato com a língua alemã ocorre na escola, e que possuem, portanto, nível de proficiência correspondente ao da série escolar na qual se encontram.

Nas etapas preliminares desta pesquisa, verificamos que, devido à complexidade do tema e às diferentes categorias lingüísticas dos elementos que podem expressar a modalidade, seria tecnicamente impossível analisar todos os meios de codificação da modalidade em um único trabalho. Por isso, estudamos as ocorrências dos principais meios envolvidos nessa codificação, que são alguns verbos plenos relacionados à modalidade, o modo verbal *Konjunktiv II*, os verbos, os advérbios, os adjetivos e as partículas modais.

As perguntas básicas a serem respondidas na tese são:

- quais são os meios de codificação da modalidade empregados pelos aprendizes;
- como esses meios são empregados por informantes das populações B e F e
- como esses meios são empregados nas quatro séries escolares.

A *hipótese principal* que norteia a presente tese é a de que, uma vez que ocorre uma melhora qualitativa nas redações nas quatro séries escolares pesquisadas no *corpus*, mas o uso dos VM nas redações não reflete essa melhora, *existam variações no uso de outros meios de codificação da modalidade pelas duas populações de informantes e pelas quatro séries escolares, com tendência à aproximação entre ambas as populações nas séries mais elevadas*, à medida em que aumenta a proficiência dos alunos brasileiros na língua alemã.

Em primeira linha, essa hipótese está ligada à simples observação de que os aprendizes das séries escolares mais elevadas mostram habilidades na língua alemã mais desenvolvidas do que aqueles que cursam as séries mais baixas. Essa diferença pode ser verificada na melhora qualitativa das redações produzidas na última série incluída no *corpus* e na comparação dos resultados dos exames de proficiência em língua alemã realizados na 10ª e na 11ª séries. Paralelamente, observa-se que, no decorrer das quatro séries escolares, há um aumento progressivo na complexidade do *input* presente no material didático empregado, principalmente no livro didático. A observação quanto a uma melhora quantitativa na produção lingüística dos aprendizes após um determinado tempo de ensino formal é em si trivial e previsível, uma vez que um dos objetivos do ensino é exatamente promover essa melhora. No entanto, ela é importante para a presente pesquisa, pois pretendo verificar se essa melhora quantitativa é acompanhada por alguma modificação no uso dos meios de codificação da modalidade pelos aprendizes.

De posse do levantamento dos meios de expressão da modalidade no *corpus* e da identificação dos tipos de modalidade por eles codificados, pretendo analisar a relação entre esses dados e fatores que possam ter influenciado sua ocorrência no *corpus*, tais como características sintáticas e semânticas dos meios de codificação da modalidade, o *input*, a língua materna e outras línguas estrangeiras aprendidas, bem como aspectos relacionados às diferenças entre língua falada e escrita e à tipologia textual. Dentre as características do meios de codificação da modalidade, uma das mais mencionadas em pesquisas sobre a modalidade na aquisição de línguas estrangeiras é a influência do grau de gramaticalização dos elementos lingüísticos em sua ordem de aparecimento na produção de aprendizes de LE. Verificou-se, em diversas pesquisas sobre a aquisição de línguas

estrangeiras em contextos naturais, que existe predominância de formas lexicais no inicio do processo e aparecimento de formas mais gramaticais apenas em fases posteriores (cf., p.ex., Giacalone Ramat, 1992; Stephany, 1995). Uma segunda hipótese é a de que também no uso de meios de codificação da modalidade na aquisição do alemão em contextos instrucionais é possível observar a influência do grau de gramaticalização dos elementos lingüísticos.

A comparação dos dados de duas populações, submetidas a diferentes tipos de *input* na língua alemã e com níveis de proficiência diferenciados, permitirá verificar até que ponto a produção dos informantes é influenciada pelos demais fatores citados. A análise de tais fatores é desenvolvida no contexto de um trabalho em especial, publicado por Larsen-Freeman (1997). Nesse trabalho, a autora compara o processo de aquisição de uma LE com sistemas complexos não-lineares, mostrando que esse processo, que depende das condições iniciais e de diversos fatores, pode ser estudado e compreendido pelo exame de cada fator, ainda que o resultado do processo não possa ser atribuído a nenhum deles isoladamente.

Iniciando o trabalho, discuto, no capítulo 2, as principais questões teóricas relativas à modalidade, incluindo algumas das abordagens adotadas em seu estudo. São ainda descritas as principais características da modalidade epistêmica (com algumas observações sobre a evidencialidade), da modalidade deôntica e da disposicionalidade, bem como dos meios empregados na língua alemã para sua codificação. Em segundo lugar, estudo aspectos teóricos gerais relevantes sobre a aquisição de língua estrangeira e sobre as manifestações da modalidade na aquisição da língua materna e da língua estrangeira. Em terceiro lugar, especifico quais são os fatores a serem estudados como possíveis determinantes das características do *corpus* e discuto de que forma pode ocorrer sua influência.

Por apresentar um nível maior de complexidade, além de ser expressa por um leque maior de elementos lingüísticos, tanto no alemão como em outras línguas, a modalidade epistêmica ocupa um lugar de destaque em vários estudos. Isso também ocorre na presente tese. Em algum momento durante o seu desenvolvimento, pensou-se em dedicá-la inteiramente à modalidade epistêmica. Porém, como ela representa a primeira

tentativa de descrever o uso dos principais meios com os quais a modalidade é expressa na produção escrita de aprendizes brasileiros, e como a modalidade deôntica e a disposicionalidade são codificadas em parte pelos mesmos itens lingüísticos que a modalidade epistêmica, optei por manter a descrição dos meios que codificam os três tipos de relações.

No capítulo 3, apresento o *corpus* da pesquisa, descrevendo a base empírica de dados e as populações de informantes. Segue a descrição da metodologia adotada no presente trabalho, acompanhada pela análise exemplar de uma redação do *corpus* e algumas considerações sobre questões metodológicas.

O capítulo 4 é dedicado à apresentação e à interpretação dos resultados. A primeira parte contém os resultados das análises quantitativa e qualitativa. Descrevo o uso dos diferentes meios lingüísticos na codificação das modalidades epistêmica e deôntica e da disposicionalidade, relacionando suas freqüências no *corpus* às características sintáticas e semânticas desses meios e à idade dos informantes. Na segunda parte do capítulo, analiso os dados obtidos à luz dos demais fatores citados acima, para verificar se existe entre eles algum tipo de relação.

O tipo de *corpus* com o qual trabalho pode oferecer indícios quanto à relação desses fatores com os dados, mas não permite formular conclusões definitivas a esse respeito. Como se trata de uma pesquisa baseada na produção dos aprendizes, que não dá acesso aos processos mentais subjacentes ao uso da língua, é possível apenas indiretamente formular hipóteses sobre a interlíngua e sobre processos relacionados ao uso da modalidade na aprendizagem da língua alemã por alunos brasileiros.

A presente tese foi desenvolvida com o apoio, sob forma de bolsa de doutorado, da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

2. Fundamentos teóricos

2.1 A modalidade

A modalidade é entendida tradicionalmente como uma qualificação acrescentada a uma proposição (Rescher, 1968, p. 24) ou como a modificação semântica de um predicado pela adição de um suplemento a seu valor básico (Bybee; Fleischman, 1995, p. 2). Sob uma outra perspectiva, a modalidade pode ser definida como uma área de significação situada no espaço entre as polaridades positiva e negativa (Halliday, 1985 apud Hattnher et al., 2001, p. 105).

Há ainda definições que associam modalidade a fenômenos como não-proposicionalidade, subjetividade e não-factualidade. Um exemplo é o trabalho de Zifonun et al. (1997, p. 1743ss.), autores que estabelecem a distinção entre contextos factuais [em alemão, *Faktizitätskontexte*], que remetem ao que realmente *é o caso*, e contextos modais [em alemão, *Modalitätskontexte*], que mostram que determinada proposição não está relacionada ao que *é o caso*. Como aponta Ferrari (2001, p. 146), nenhum desses conceitos é totalmente apropriado, ou por envolver questões que não são relacionadas à modalidade ou por deixar de lado algumas que são importantes para sua compreensão.

Na busca por maior exatidão, foram elaborados conceitos que estudam a modalidade a partir de uma visão dicotômica. Lozano et al. (1989, p. 66) remetem à definição de Meunier (1974, p. 12ss.), que divide a modalidade entre modalidade de enunciação e modalidade de enunciado. A primeira relaciona o enunciador com o destinatário e a segunda o enunciador com a proposição, pois é "o modo com o qual o sujeito situa a proposição em relação à necessidade e à possibilidade, à verdade e aos juízos de valor". Halliday (1970, p. 349) também apresenta uma definição que envolve dois conceitos. A *modalidade* é entendida por esse autor como a participação do falante no evento de fala, acrescentada como externa ao conteúdo da sentença, para indicar a avaliação do falante quanto à probabilidade ou previsibilidade do que ele afirma. A *modulação*, por outro lado, faz parte da sentença e refere-se à participação do falante ou do sujeito no processo descrito, em termos de habilidade ou compulsão, bem como à expressão de julgamentos, como permissão e obrigação.

Existem ainda autores que associam vários desses conceitos, como faz Dittmar (1993, p. 223), que define modalidade por meio das noções *ilocução*, *factualidade*, *necessidade* e *possibilidade* deônticas e *probabilidade* e *certeza* epistêmicas. Postura semelhante é adotada por Kiefer (1987), cujo conceito de modalidade é formulado em três níveis, como expressão da possibilidade/necessidade, como atitude proposicional e como expressão de atitudes do falante.

Numa breve análise das pesquisas existentes sobre o tema, obseva-se que a modalidade é, portanto, relacionada a uma gama de noções como *atualidade*, *capacidade*, *citação* (em inglês, *quotation*), *condicionalidade*, *contrafactualidade*, *credibilidade*, *desejo*, *dúvida*, *evidência*, *expectativa*, *futuridade*, *habilidade*, *hipoteticidade*, *incerteza*, *interrogação*, *irrealidade*, *julgamento*, *necessidade*, *negação*, *obrigação*, *permissão*, *possibilidade*, *potencialidade*, *probabilidade*, *proibição*, *realidade*, *exeqüibilidade*, *relato* (em inglês, *report*), *reliabilidade*, *rumor* (em inglês, *hearsay*), *suposição*, *validade* e *volição* (cf., p.ex., Palmer, 1986, p. 4; Frawley, 1992, p. 386)[1].

A pluralidade de definições para a modalidade está associada à dúvida quanto à existência da categoria gramatical de mesmo nome, que seria semelhante às categorias aspecto, tempo, número e gênero. Autores como Palmer (1986, p. 1) e Johnen (2001, p. 134s.), entre outros, consideram que existe uma categoria *modalidade*, sendo uma indicação de sua existência o fato de poder ser descrita em línguas de diferentes tipologias. Já outro, como Öhlschläger (1989, p. 379), por exemplo, formulam a hipótese de que alguns desses elementos, como verbos modais em uso não epistêmico, infinitivos modais e partículas talvez não pertençam à categoria da modalidade.

A confirmação da existência dessa categoria e a delimitação dos fenômenos envolvidos precisam ainda ser alvo de muitos estudos. No estágio atual das pesquisas, observa-se que existem inúmeras maneiras de abordar o assunto. As diferentes abordagens parecem concordar apenas na observação de que a modalidade é um fenômeno presente

---

[1] Noções excluídas da presente análise desde o primeiro momento são as de modalidade apreciativa (Cervoni, 1989, p. 56), expressa por advérbios como *inteligentemente*, modalidade atitudinal (Neves, 2000, p. 11) ou afetiva (Simões, 1997), expressa por advérbios como *(in)felizmente* e advérbios que indicam restrição de domínio, como *biologicamente* (Filinich, 1999, p. 100). Os julgamentos assim expressos não estão relacionados aos tipos de modalidade estudados, uma vez que não constituem avaliações quanto à validade

nas mais diversas línguas, a qual pode ser expressa por meios lingüísticos e não-lingüísticos variados e que os elementos lingüísticos envolvidos podem coincidir ou variar consideravelmente de uma língua para outra.

Para examinar as diferentes abordagens adotadas, optei por agrupá-las de acordo com algumas características comuns, como fazem autores como Coracini (1991) e Johnen (2001). Vale ressaltar que essa 'tipologia' não é constituída por categorias estanques, tendo apenas um caráter didático. Segundo Coracini (1991), essas diferentes abordagens podem ser definidas como *sintáticas*, *semânticas* ou *pragmáticas*. Johnen (2001, p. 85ss.) ordena os estudos lingüísticos sobre o tema a três tradições, a *lógica*, a *semiótica* e a *gramatical*, podendo-se acrescentar a essa tipologia a tradição baseada na *lingüística textual*, que é mencionada indiretamente em seu trabalho[2]. Observaremos, a seguir, que as pesquisas existentes podem tender para uma dessas tradições, mas geralmente seguem uma abordagem mista, de acordo com os objetivos a que se propõem.

Uma abordagem estritamente *sintática* foi adotada por Ross (1969 apud Öhlschläger 1989, p. 46ss.), no contexto da gramática gerativa. Esse autor parte dos verbos auxiliares do inglês, mas inclui os VM do alemão em seu estudo. Ele defende que todos eles são verbos plenos na estrutura profunda. Em sua visão, os VM seriam transitivos quando em uso não-epistêmico e intransitivos quando em uso epistêmico. Lyons (1977, p. 841ss.) mostra que essa distinção não descreve as diferenças entre os sentidos deôntico e epistêmico dos VM, apresentando uma estrutura transitiva profunda que poderia aplicar-se a ambos os significados.

A tradição *lógica* influenciou trabalhos que tomam por base os conceitos *necessidade* e *possibilidade*, introduzidos por Aristóteles (Johnen, 2001, p. 87). Embora não descrevam todos os fenômenos relacionados à modalidade, esses conceitos são considerados as noções centrais nesse âmbito (van der Auwera; Plungian, 1998, p. 86). Um trabalho importante nessa tradição foi desenvolvido por von Wright (1951 apud Johnen,

---

das proposições nem expressam a existência de permissões, obrigações, disponibilidade, capacidade ou habilidade.

[2] Outras sistematizações são apresentadas por autores como, por exemplo, Meunier (1974, apud Milan 2001, p. 17), que relaciona as questões envolvidas na modalidade aos âmbitos da lógica, da semântica, da psicologia, da sintaxe, da pragmática e da teoria da enunciação, e Weidner (1986, p. 23-73), que considera a

2001, p. 89). Esse autor estabelece, a partir da noção de possibilidade e de sua negação, as definições para impossibilidade, necessidade e contingência:

Von Wright (1951, p. 2 apud Johnen, 2001, p. 89) postula a existência de três sistemas modais: o *alético* (do grego *aletheia*, verdade), o *epistêmico* (do grego *epistemis*, conhecimento) e o *deôntico* (do grego *deon*, o que é obrigatório). As noções modais ordenadas por von Wright (1951 apud Johnen, 2001, p. 89) a esses três sistemas são:

Modalidade		
Alética	Epistêmica	Deôntica
necessário	verificado	obrigatório
possível	—	permitido
contingente	não decidido	indiferente
impossível	falsificado	proibido

Quadro 1: Tipos de modalidade segundo von Wright (1951)

Já em seu trabalho inicial, von Wright menciona, numa nota de rodapé, que podem existir outros tipos de modalidade, citando, como exemplo, a modalidade *dinâmica*, relacionada à habilidade e à disposição (von Wright, 1951, p. 8 apud Palmer 1986, p. 102). Uma proposta de ampliação do modelo de von Wright para incluir tais tipos de modalidade foi elaborada por Blanché (1952, 1966). Blanché propõe um modelo hexagonal que descreve as relações envolvidas na expressão das modalidades deôntica e epistêmica e da volição (Johnen, 2001, p. 89). O modelo de Blanché foi explorado em trabalhos como os de Koch (1987) e Hattnher (1995), entre outros.

Observando que as relações modais podem referir-se a outros âmbitos além dos citados, Rescher (1968, p. 24-26 apud Palmer, 1986, p. 12s.) propôs um sistema que inclui

existência de quatro modelos de classificação, a teoria da comunicação, a semântica funcional, a lógica modal e a semântica lógica.

sete tipos de modalidade: alética, epistêmica, deôntica, temporal, boulomaica/volitiva[3], avaliativa e causal.

Partindo dos VM, para os quais se atribuem duas leituras principais, a deôntica e a epistêmica, muitos dos estudos realizados até hoje são construídos com base nessa dicotomia. Há variações na denominação adotada, relacionando-se a modalidade deôntica a conceitos como modalidade objetiva, interna, de raiz (em inglês, *root*), voltada para o sujeito, entre outros, e a modalidade epistêmica a conceitos como modalidade subjetiva, externa, epistêmica, voltada para o falante (cf. Öhlschläger, 1989, p. 28 e Milan, 2001, p. 35 para uma lista desses termos). Há também muitas pesquisas que consideram três sistemas modais: *deôntico*, *epistêmico* e *dinâmico*, sendo a modalidade dinâmica também denominada *disposicional* (cf., p.ex., Kratzer, 1978).

Um trabalho de grande repercussão, relacionado à tradição lógica, foi desenvolvido por Kratzer (1978) sobre os VM do alemão, *können* [poder] e *müssen* [precisar]. Um ponto central desse trabalho é o postulado de que a interpretação desses verbos exige um pano de fundo discursivo (em alemão, *Redehintergrund*: deôntico, bulético etc.) (Kratzer, 1978, p. 110). O pano de fundo discursivo é constituído pelas proposições que estabelecem os contextos necessários para definir o sentido daquilo que é dito, i.e., de cada proposição modalizada. Num trabalho mais recente, Kratzer (1991, p. 649) explica o significado modal dos VM citados como resultado da relação entre três dimensões: a força modal (necessidade e possibilidade e suas graduações), a base modal (circunstancial ou epistêmica) e a fonte de ordenação ou pano de fundo discursivo.

A perspectiva unicamente baseada na lógica modal traz consigo o problema de que os termos *necessidade* e *possibilidade*, tal como empregados nos estudos tradicionais, não podem explicar todos os aspectos relacionados à modalidade nas língua naturais, uma vez que os fenômenos lingüísticos não acontecem somente segundo as leis da lógica modal (cf., p.ex., Cervoni, 1989, p. 61; Neves, 1996, p. 163; Milan, 2001, p. 20).

---

[3] A modalidade volitiva recebe outras denominações, como bulética (cf., p.ex., Kratzer, 1978) e preferencial (cf., p.ex., Dietrich, 1992).

A tradição *semiótica* toma por base os conceitos semióticos *être, faire, voulour, savoir, pouvoir e devoir* (Johnen, 2001, p. 96ss.), que são considerados os valores modais básicos. A modalidade é estudada a partir desses conceitos e não inseridos nos enunciados, como se faz em outras linhas teóricas (Madeira, 1995, p. 78). Nessa abordagem, entende-se que as modalidades determinam a estrutura característica de discursos sociais, como, por exemplo, os discursos científico, publicitário e religioso (Madeira, 1995, p. 78).

A perspectiva semiótica é baseada principalmente em Greimas, (1976, p. 90 apud Johnen, 2001, p. 96ss.). Segundo Johnen, essa perspectiva influenciou trabalhos como o de Darrault (1976) e, no Brasil, Pais (1978), Barros (1976), Madeira (1995), entre outros. Ela também está presente no trabalho de Lozano et al. (1989) sobre a análise do discurso. Um trabalho recente relacionado a essa perspectiva é o de Fiorin (2000), no qual o autor define as modalidades de base, que são independentes de seu inventário nas línguas naturais. Ele apresenta ainda os principais meios de expressão da modalidade no português, entre os quais são citados substantivos, adjetivos, verbos, modos sentenciais, modos verbais e alguns tempos verbais.

A tradição que Johnen denomina *gramatical* iniciou-se com o estudo dos modos verbais, entendidos como formas de posicionamento do falante quanto ao que é afirmado, e foi ampliada a outras categorias lingüísticas. Os estudos voltaram-se, então, para todos os tipos de posicionamentos do falante, o que levou a um conceito de modalidade muito amplo. Na tentativa de abranger todas as noções possíveis, muitos desses trabalhos dedicam-se à elaboração de listas exaustivas dos meios de expressão da modalidade disponíveis nas línguas estudadas (Johnen, 2001, p. 102).

Essa perspectiva envolve questões como a avaliação do falante quanto à realidade e à factualidade das proposições, a subjetividade, os julgamentos epistêmicos do falante e as formas que ele usa para enfraquecer a asserção, bem como a expressão de seu estado emocional (Johnen, 2001, p. 102). Alguns dos autores, cujos trabalhos na tradição gramatical são destacados por Johnen (2001, p. 102ss.), são Bally (1932, 1942), Meunier (1974), Gerstenkorn (1976), Lyons (1977) e Dik (1989). Acrescento a abordagem adotada por Zifonun et al. (1997, p. 1743ss.), que parte do modo *Konjunktiv* para estabelecer a diferença entre contextos modais e factuais.

Um dos trabalhos mais conhecidos, provavelmente porque aborda a maioria das questões relativas à modalidade, foi desenvolvido por Lyons (1977, p. 787ss.). Ele define que uma proposição é modalizada quando está submetida à ação dos operadores modais necessidade e possibilidade (Lyons, 1977, p. 141). No trabalho, as noções de *necessidade* e *possibilidade* estão relacionadas a três tipos diferentes de modalidade: a alética, a epistêmica e a deôntica (Lyons, 1977, p. 791ss.). Além de descrever esses três tipos, o autor tece considerações sobre outras noções, como, por exemplo, *referência temporal*, *necessidade* e *possibilidade fisicas*, *factividade*, *subjetividade*, modos *subjuntivo* e *condicional*.

Baseado principalmente em Lyons (1977), Palmer (1986) apresenta um trabalho bastante abrangente sobre a modalidade. Nele, são comparadas as manifestações da modalidade em diversas línguas, com o intuito de descrever a categoria gramatical correspondente. O autor conclui que, embora a categoria modalidade não possa ser demonstrada tão claramente como as categorias de tempo, aspecto, gênero, pessoa e número, existem muitos pontos comuns entre as modalidades epistêmica e deôntica nas línguas do mundo todo, que podem justificar o postulado de que elas pertencem, juntas, a uma só categoria (Palmer, 1986, p. 225s.).

Entre os desdobramentos que Johnen relaciona à abordagem gramatical, temos o estudo da modalidade no contexto da teoria da enunciação, no qual se destaca, no Brasil, o trabalho de Dota (1994). Outra corrente citada é a que estuda a relação entre modalidade e ilocução (Johnen, 2001, p. 125ss.). Nessa linha, Parret (1976, p. 47s. apud Johnen, 2001, p. 128) toma por base a teoria dos atos de fala de Searle e divide as modalidades em lexicalizadas, proposicionais, ilocucionais e axiológicas. Entre os trabalhos que relacionam modalidade e ilocução, Johnen (2001, p. 125ss.) cita ainda Mateus et al. (1989) e Koch (1984, 1987, 1987a), entre outros.

Completamente apoiado na *semântica* é o trabalho desenvolvido por van der Auwera e Plungian (1998) com base em Bybee, Perkins e Pagliuca (1994). Os mapas semânticos idealizados por van der Auwera e Plungian envolvem as duas variantes, possibilidade e necessidade, e são ferramentas úteis para a descrição do sistema modal (van der Auwera; Plungian, 1998, p. 80). Consideram-se quatro tipos básicos de modalidade:

interna ao participante, externa ao participante, deôntica e epistêmica, que podem ter algumas subdivisões, como mostra o quadro que segue, reproduzido do texto citado:

<table>
<tr><td colspan="4">Possibilidade</td></tr>
<tr><td colspan="3">Possibilidade não-epistêmica</td><td rowspan="3">Poss epistêmica (incerteza)</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Poss interna ao participante (poss dinâmica, habilidade, capacidade)</td><td colspan="2">Poss externa ao participante</td></tr>
<tr><td>Poss não-deôntica</td><td>Poss deôntica (permissão)</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Nec interna ao participante (necessidade)</td><td>Nec não-deôntica</td><td>Nec deôntica (obrigação)</td><td rowspan="3">Nec epistêmica (probabilidade)</td></tr>
<tr><td colspan="2">Nec externa ao participante</td></tr>
<tr><td colspan="3">Necessidade não-epistêmica</td></tr>
<tr><td colspan="4">Necessidade</td></tr>
</table>

Quadro 2: Tipos de modalidade segundo van der Auwera e Plungian (1998, p. 82)

A proposta quanto a uma tradição ligada à *lingüística textual* parece adequada para abrigar pesquisas como as desenvolvidas por Travaglia (1991), Dietrich (1992), von Stutterheim (1993) e Ahrenholz (1998). Nesses trabalhos, as manifestações da modalidade são estudadas em sua relação com cada tipo de texto, com base nos conceitos empregados principalmente nas tradições lógica e gramatical. Na maioria dessas obras, adota-se a tipologia textual tradicional, que diferencia entre textos narrativos, descritivos, instrutivos e dissertativos ou argumentativos.

Numa linha semelhante, mas usando a classificação que divide os textos em literaturas técnica, oratória e dramática, Mesquita (1999) pesquisa o uso da modalidade deôntica no *corpus* desenvolvido no Centro de Estudos Lexicográficos da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP-Araraquara. Voltadas ao uso da modalidade em tipos de discurso específicos são as pesquisas desenvolvidas por Brünner e Redder (1983) sobre o planejamento do trabalho em um escritório, o início de uma aula e sessões de aconselhamento sobre seguros, por Coracini (1991), sobre o discurso científico, por Tolonen (1992), sobre o discurso acadêmico e por He (1993), sobre o discurso institucional nas interações entre estudantes e conselheiros acadêmicos[4], entre outras.

[4] Segundo He (1993), conselheiros acadêmicos são pessoas que trabalham na universidade informando os estudantes quanto a regras gerais da universidade, bem como a questões específicas sobre a condução da carreira acadêmica.

Abordagens *pragmáticas* incluem, segundo Coracini (1991, p. 118ss.), a descrição das intenções comunicativas do enunciador, estudando-se a modalidade no contexto da enunciação e não apenas em suas características lingüísticas. A autora menciona, no contexto, além de seu próprio trabalho, pesquisas como as de Kerbrat-Orecchioni (1977) e de Parret (1983).

No contexto da análise da conversação, numa orientação pragmática, Rosa (1992) estuda o uso de marcadores verbais de atenuação, na linguagem falada, em três tipos de discurso coletados no projeto NURC-SP (Castilho; Preti, 1986; Preti; Urbano, 1988). Em dois grupos de marcadores de atenuação, a autora inclui os elementos classificados como modais na presente tese: marcadores de distanciamento (*parece que, é possível que, diz que* etc) e marcas de enunciação (*eu acho que, para mim, talvez, não sei se, possivelmente* etc). Trabalhos com orientação semelhante foram desenvolvidos por Simões (1997), que comparou marcadores conversacionais do português e do alemão falado culto e por Meireles (1997), cujo estudo sobre estratégias de preservação de face na língua alemã inclui também elementos lingüísticos que classifico como modais.

Em Blühdorn e Guedes Evangelista (1998) e em Guedes Evangelista (1999), trabalhamos com um conceito modificado de modalidade. Partimos da observação de que, no discurso e na nossa cognição, as proposições não estão isoladas umas das outras. Postulamos que a modalidade resulta de um sistema de relações semânticas, de natureza condicional, que ocorre entre entidades de 3ª ordem, as proposições, e de 4ª ordem, as enunciações (Lyons 1977[5]).

Esse modelo precisa ser melhor desenvolvido para especificar como se dão essas relações, mas ele não é o único a mencionar a existência de uma ligação entre modalidade e condições de ocorrência das proposições (cf., p.ex., Bech, 1949 apud Öhlschläger, 1989, p. 21ss.; Welke, 1965, p. 117 apud Öhlschläger, 1989, p. 25ss.; Raynaud, 1976; Dietrich, 1992, p. 41ss.; Frawley, 1992, p. 421; von Stutterheim, 1993, p. 8; Fontanille, 1994). No entanto, nenhum desses modelos define a modalidade estritamente em termos de relações condicionais.

Raynaud (1976, p. 233), por exemplo, afirma que os VM, em seu uso como modificadores (que corresponde aos tipos de modalidade disposicional e deôntica), "indicam as condições às quais o sujeito gramatical está sujeito em relação ao processo citado no grupo infinitivo e fornecem o motivo para uma eventual realização"[6]. Outra menção a condições é feita em Frawley (1992, p. 421), que afirma que a modalidade deôntica "parece requerer determinação por meio de suas condições de satisfação mais do que de suas condições de validação". Apoiado em Kratzer (1978), Dietrich (1992, p. 42) afirma que uma proposição é modalizada quando há uma relação básica de conseqüência ou de compatibilidade entre uma série de condições básicas (em alemão, *Voraussetzungen* ou *Hintergrund*) e a proposição *p*. Essa relação é expressa na oração modalizada pelo operador de necessidade ou de possibilidade. Segundo Fontanille (1994 apud Filinich, 1999, p. 107), a modalização é caracterizada pela falta de atualização do processo, pois este é visto a partir das condições prévias a sua realização e não a partir da realização no discurso.

Observando que, na modalidade, as relações são estabelecidas entre as proposições/enunciações entre si e com o falante, o sujeito ou um outro ponto de referência, entendo que a modalidade é um fenômeno dêitico (cf. Frawley, 1992, p. 387). Consideramos que a dêixis é uma característica das relações modais epistêmicas e deônticas, ao contrário do que postula Diewald (1999), que atribui caráter dêitico às primeiras, mas não às últimas[7].

Pode-se dizer que a modalidade tem os seguintes componentes:

(i) o valor modal atribuído à proposição pelos conceitos lógicos necessidade e possibilidade, suas negações e valores escalares entre eles;

(ii) um sistema de proposições de referência, que pode ser alético, disposicional, deôntico e epistêmico;

---

[5] Lyons (1977, p. 442ss.) define objetos concretos, situados no espaço, como entidades de primeira ordem, situações estáticas e dinâmicas (estados de coisas), situados no tempo, como entidades de segunda ordem e objetos mentais (proposições) como entidades de terceira ordem.

[6] As traduções apresentadas na tese são de minha autoria, exceto quando transcritas de uma obra já traduzida.

[7] Frawley (1992, p. 425) afirma que, embora ambos os tipos de modalidade sejam dêiticos, a modalidade epistêmica é *speaker-situated* e *source-oriented* e a modalidade deôntica é *other-situated* e *goal-oriented*, havendo, portanto, diferença entre as duas quanto ao ponto mais saliente: na modalidade epistêmica, a fonte [em inglês, *source*] é mais saliente, enquanto na modalidade deôntica, o alvo [em inglês, *goal*] é mais saliente.

(iii) o ponto de referência, que pode ser o falante e o sujeito (coincidentes ou não) ou uma outra pessoa ou sistema de normas ou crenças.

Quando o falante remete a crenças ou a uma outra pessoa, há intersecção do sistema modal com o sistema evidencial. Esse é um aspecto que não foi abordado no modelo apresentado em Blühdorn e Guedes Evangelista (1998) e que, como veremos a seguir, é relevante para a descrição dos meios de codificação da modalidade.

Modelos que explicam a modalidade em termos de relações entre proposições (p.ex. Kratzer, 1978; Blühdorn; Guedes Evangelista, 1998), bem como o modelo proposto por Sweetser (1982 apud Palmer, 1986, p. 121ss. e Frawley, 1992, p. 427)[8], possibilitam definir as qualificações epistêmicas e deônticas em termos semelhantes, mostrando um modo de ordená-las ao domínio chamado *modalidade*.

O quadro acima exposto justifica, de certo modo, porque a maioria dos estudos sobre a modalidade inicia com uma extensa discussão quanto à linha adotada e, muitas vezes, apresenta propostas de modificações ou acréscimos aos modelos já existentes.

Mantendo como pano de fundo o modelo que prevê a modalidade como resultado de relações (condicionais) entre proposições, analiso os meios de codificação da modalidade na presente tese a partir dos tipos de relações consideradas na maioria dos trabalhos: modalidade alética, modalidade epistêmica (e evidencialidade), modalidade deôntica (e volição) e disposicionalidade. Para tanto, discuto, a seguir, as principais questões teóricas relativas a essas relações.

[8] Para Sweetser, que se baseia nos trabalhos de Talmy (1988), o conteúdo semântico compartilhado pelos dois tipos de modalidade pode ser descrito como "a transposição de uma barreira potencial ou real pela aplicação de um força". As diferenças entre os dois são atribuídas aos dois domínios aos quais essa definição pode ser aplicada, o da informação (epistêmico) e o da ação (deôntico). Assim, por exemplo, o verbo *may* deôntico, seria a expressão da 'ausência de barreira no mundo sociofísico' e o verbo *may* epistêmico, a 'ausência de barreira no mundo da razão' (Sweetser 1982 apud Palmer, 1986, p. 124).

2.1.1 Tipos de relação

2.1.1.1 Modalidade alética

No conceito mais tradicional, a modalidade alética diz respeito às leis da lógica modal, que remetem à "verdade necessária ou contingente das proposições" (Lyons, 1977, p. 791). No entanto, como afirma Coracini (1991, p. 112), as leis da lógica também dependem do consenso em determinada comunidade, pois qualquer asserção está baseada num sistema de crenças, no saber, num ponto de vista, numa forma de apreensão do real. Isso significa dizer que não existe uma sentença *puramente* alética, no sentido da lógica modal.

Em Blühdorn e Guedes Evangelista (1998), consideramos que, na modalidade alética, as bases para a validade da proposição são a lógica universal ou o conhecimento de mundo, de modo que o falante não aparece como ponto de referência da relação modal.

Propusemos como exemplos de modalidade alética relações que se estabelecem entre duas proposições, como em:

(1) *Se uma motocicleta custa mais que uma bicicleta e uma bicicleta mais que um par de patins, então um par de patins não pode custar mais que uma motocicleta.*

A sentença completa, como apresentamos, não parece muito freqüente na linguagem cotidiana, mas é comum que expressemos tais julgamentos apresentando parte dela, como em *Um par de patins não pode custar mais do que uma motocicleta.* Esse tipo de sentença é usado também com freqüência em discursos formais, como o lógico e o matemático (Hattnher, 1995, p. 24).

É possível considerar que a modalidade alética seja restrita a sentenças como a que foi citada, mas observa-se na bibliografia sobre o tema que não há um consenso quanto à definição desse tipo de modalidade. Lyons (1977, p. 793 ss.; p. 844) menciona que a modalidade alética e a epistêmica são conceitos próximos e que talvez sua distinção não seja possível. Palmer (1986, p. 11) mostra que as modalidades alética e epistêmica não encontram distinção gramatical formal no inglês e talvez também não em outras línguas.

Uma outra maneira de definir a modalidade alética pode ser encontrada em Geerts e Melis (1976, p. 113, nota de rodapé). Esses autores associam três tipos de sentenças a três planos modais: o imperativo à modalidade deôntica, o interrogativo à modalidade epistêmica e a asserção à modalidade alética. Com base nessa comparação, a modalidade alética pode ser definida como a expressão da certeza do falante, enquanto a modalidade epistêmica envolve todas as maneiras pelas quais o falante expressa sua dúvida. Nesse sentido, Meibauer (1994, p. 233) diferencia entre os dois tipos de modalidade, empregando as paráfrases *saber que* para a modalidade alética e *hipótese sobre* para referir-se à modalidade epistêmica.

Desse modo, não se diferenciam as sentenças como (1), acima, de outras asserções, considerando que todas expressam a modalidade alética. O falante sempre se compromete ao afirmar algo e não existe uma asserção que não mostre esse comprometimento. No caso da modalidade alética, seu comprometimento ocorre de forma não explícita na sentença. Kerbrat-Orecchioni (1977, p. 55 apud Coracini, 1991, p. 113) afirma que qualquer enunciado está ligado à figura do locutor, sendo que, para essa autora, não há diferença entre uma asserção do tipo *Pedro tem dor de cabeça* e outra – considerada mais universal e que seria classificada como alética na visão mais tradicional – como *A terra gira*. Ao adotar essa postura, pode-se dizer que qualquer sentença afirmativa no indicativo situa-se no âmbito da modalidade alética. Nesse caso, somente ao empregar um meio de expressão da modalidade o falante passa do nível alético para o epistêmico.

Embora não seja possível desenvolver essas hipóteses no presente trabalho, considero necessário mencioná-las como forma de mostrar a natureza das questões envolvidas. Veremos, a seguir, que (a falta de) uma definição exata para a modalidade alética não interfere na análise e na avaliação dos dados do *corpus*, uma vez que minha pesquisa privilegia os meios que marcam a posição do falante, que são ordenados à modalidade epistêmica.

2.1.1.2 Modalidade epistêmica

A modalidade epistêmica expressa a avaliação do falante (ou de um outro ponto de referência ao qual o falante remete[9]) quanto às condições de validade das proposições, como, por exemplo, nas seguintes sentenças:

(2) *Ele pode/deve estar em casa.*

(3) *Talvez ele esteja em casa.*

(4) *Ele provavelmente está em casa.*

As avaliações epistêmicas do falante podem ser parafraseadas por expressões como *eu considero (im)possível/(im)provável..., há fortes indícios..., deve/pode ser o caso...*, entre outras. Essas paráfrases mostram que, como afirma Perkins (1983 apud Wymann, 1996, p. 17), o conceito fundamental para a modalidade epistêmica não é na verdade o conhecimento mas sim 'a falta dele'. Doherty (1985, p. 128) aponta para a mesma questão, quando afirma que uma sentença com um verbo modal epistêmico (podendo-se ampliar para as demais expressões epistêmicas) sempre pode ser seguida por uma conclusão do tipo: *sicher ist es aber nicht*, que poderia ser traduzida, aproximadamente, por *mas não é certeza*. Zifonun et al. (1997, p. 862) comentam que, quando se inclui numa afirmativa a questão da probabilidade de que algo aconteça, passam a existir dúvidas sobre aquela proposição. Assim, quando alguém afirma *Prometo que virei com certeza*, a sentença pode ser interpretada como uma promessa não tão certa, uma vez que o falante levantou a questão da probabilidade, quando podia ter dito simplesmente *Prometo que virei*.

Noções geralmente associadas à modalidade epistêmica são, por exemplo, *atualidade, certeza, crença, conclusão, conhecimento, comprometimento, condicionalidade, contrafactualidade, convicção, credibilidade, dedução, dúvida, especulação, futuridade, hipoteticidade, inferência, julgamento, necessidade, opinião,*

---

[9] Se assumimos que modalidade epistêmica e evidencialidade constituem categorias diferentes, a atribuição da responsabilidade a uma fonte de referência diferente do falante pertence ao âmbito desta última. Na minha dissertação de mestrado (Guedes Evangelista, 1999), não foi feita esta diferenciação. No presente trabalho, diferenças de significado entre os dois âmbitos parecem ser importantes, principalmente no caso dos verbos de crença, como veremos mais adiante.

possibilidade, *potencialidade*, *probabilidade*, *saber*, *suposição*, *validade* e *verdade* (cf., p.ex., Frawley, 1992, p. 487).

Como se vê, não há um consenso quanto ao limite entre as modalidades epistêmica e alética. Se adotamos a perspectiva que vê *a modalidade alética como básica* nas proposições, pode-se classificar todas as sentenças não-marcadas de um texto nesse tipo de modalidade, significando o comprometimento total do falante. Todas as sentenças marcadas pertencem, então, ao âmbito da modalidade epistêmica.

Uma outra maneira de encarar a questão seria afirmar, como Lyons (1977, p. 797), que *uma asserção categórica é não-modal*, uma vez que o falante está apenas dizendo que *é o caso*, sem qualificar essa asserção com um componente que remeta ao conhecimento[10]. Segundo Lyons, ainda assim existe comprometimento do falante, mas para ele esse comprometimento vem "das condições de felicidade que governam o ato ilocucionário da asserção". Assim também se posiciona Jongeboer (1985, p. 30), que considera uma sentença declarativa como não-modal, porque é apresentada pelo falante como real, independente do fato de ser verdadeira ou não. Sob essa perspectiva, todas as sentenças não-declarativas e todas as que contêm um meio de codificação da modalidade epistêmica são consideradas epistêmicas.

É possível ainda encarar a *modalidade epistêmica* como a *qualificação modal básica presente em todas as sentenças*. Para Palmer (1986, p. 27), uma sentença declarativa mostra que o falante considera verdadeiro[11] aquilo que ele diz. Sendo assim, como coloca Lyons (1977, p. 809) num outro momento de sua exposição, "não existe uma afirmativa mais forte epistemicamente do que uma asserção categórica". Para esse autor, uma sentença do tipo (5) compromete muito mais o falante quanto à factualidade do que (6):

(5) *Está chovendo.*

---

[10] Segundo Krüger (2001, p. 49), é característica da tradição românica considerar todas as sentenças modalizadas, enquanto a tradição anglosaxônica considera modais apenas os enunciados que referem a situações fora do mundo factual.

[11] Apoiados em Lozano et al. (1989), saliento que, quando falo em 'verdade' em termos lingüísticos e não lógicos, remeto a uma propriedade adquirida pelo enunciado em sua atualização discursiva e não a uma propriedade intrínseca, imanente ou constitutiva.

(6) *Deve estar chovendo.*

Cervoni (1989, p. 53) afirma que não existe sentença totalmente desprovida de modalização epistêmica. Assim também se posiciona Fritz (2000), quando afirma que um valor modal epistêmico pode ser atribuído a todas as sentenças enunciadas, "pois todo enunciado permite, por parte do ouvinte, uma avaliação quanto à crença do falante". Para expressar um valor epistêmico diferente da certeza, o falante marca a sentença com outros meios de expressão da modalidade, como verbos ou advérbios modais, que modificam seu grau de comprometimento quanto ao que é afirmado.

Para os interesses do presente trabalho, considero que uma sentença é colocada no âmbito da modalidade epistêmica quando existe nela um meio de codificação da modalidade além do *Indikativ*. As sentenças no modo *Indikativ* são excluídas da pesquisa, porque ele não é um dos meios empregados para acrescentar uma informação diferente da certeza ao enunciado. Como afirmam Zifonun et al. (1997, p. 1731), o *Indikativ* é o modo verbal *default* ou *standard*, usado em todas as sentenças, quando não se configuram condições para uso dos outros dois modos (*Konjunktiv* e *Imperativ*). A questão que permanece em aberto é, portanto, se o *Indikativ*, como valor máximo de certeza, deve ou não ser considerado elemento codificador da modalidade epistêmica, mas essa é uma questão teórica que foge do âmbito do presente trabalho.

A modificação epistêmica pode levar a duas interpretações diferentes. Empregando em seu trabalho o termo (*des*)comprometimento do falante, Hattnher (1995, p. 76) mostra que a modalização epistêmica pode ser tanto uma forma de proteção como de promoção da imagem do falante. Se ela for interpretada como a atribuição de um caráter incerto ao que é afirmado, a força da asserção diminui, evitando discordância, protegendo o falante; se ela for interpretada como a atribuição de *status* de verdadeiro ao que é afirmado, ela mostra maior envolvimento do falante, promovendo sua imagem.

2.1.1.3 Evidencialidade

Por evidencialidade entendem-se genericamente as qualificações que indicam a fonte de informação na qual o falante se apóia ao expressar algo (Bybee, 1985 apud Willet, 1988, p. 53). O *status* da evidencialidade como uma categoria lingüística independente ainda não é aceito com unanimidade. Entre os principais conceitos envolvidos, encontram-se *citação* (em inglês, *quotation*), *crença*, *evidência*, *evidência sensorial*, *inferência*, *opinião*, *rumor* (em inglês, *hearsay*), *relato* (em inglês, *report*) e *testemunho* (cf., p.ex., Chafe; Nichols 1986; Willet, 1988). Verbos de percepção, como *hören* [ouvir] (7), *sehen* [ver], *fühlen* [sentir] e *spüren* [sentir, notar, perceber] são exemplos de verbos que expressam que a fonte de conhecimento é uma indução baseada em evidência sensorial (Chafe, 1986, p. 263):

(7) *Ich höre sie weinen.*
[eu ouvir-1.SG.PRÁS.IND ela chorar-INF]
[Eu a ouço chorar.]

Segundo Jacobsen Jr. (1986, p. 4), embora a categoria evidencialidade tenha sido discutida em trabalhos anteriores, o termo evidencial foi mencionado primeiramente por Boas (1911). As pesquisas dedicadas exclusivamente ao estudo desse tema são relativamente recentes, destacando-se, como trabalhos de referência, Chafe e Nichols (1986) e Willet (1988). Gonçalves (2003) apresenta um panorama geral dos estudos sobre a evidencialidade, fornecendo os elementos básicos para a compreensão do estado da arte até o momento.

A evidencialidade e a modalidade epistêmica têm manifestações variadas nas diversas línguas. Há línguas com um sistema evidencial pouco desenvolvido, como o inglês, outras nas quais só existe a obrigatoriedade do sistema evidencial, como o tuyuca (língua indígena do Brasil e da Colômbia) e, ainda, outras como o inga (língua quechua da Colômbia) e o alemão, nas quais parece haver uma combinação dos dois sistemas (Palmer, 1986, p. 53). A evidencialidade pode ter a forma de marcadores gramaticais, como, por exemplo, no japonês, no coreano e em línguas americanas indígenas, ou ser marcada por elementos lexicais, como verbos e advérbios, como no português ou no inglês.

A existência de uma relação entre os dois domínios é estudada por autores como Bybee (1985), Palmer (1986), Willet (1988), Hengeveld (1988, 1989), Frawley (1992), Nuyts (1993) e Bybee et al. (1994). A modalidade epistêmica é por vezes considerada a categoria mais abrangente (p.ex., Palmer 1986; Willet 1988; Frawley 1992), mas também existem pesquisadores que entendem a evidencialidade como categoria supraordenada, como aponta Galvão (2001, p. 203s.). Justifica-se essa última posição pela observação de que qualquer julgamento modal exige que o falante se apóie em evidências de algum tipo (Nuyts, 1993. p. 946). Galvão (2001) e Gonçalves (2003) vêem a evidencialidade como uma categoria diferente da modalidade epistêmica nos âmbitos semântico, gramatical e, provavelmente, também no plano conceptual.

Observando que existem línguas nas quais os evidenciais mostram apenas a fonte de evidência, sem qualificar a proposição quanto ao valor de verdade, e que nem sempre os evidenciais se desenvolvem a partir dos elementos modais epistêmicos, de Haan (1997) postula que os dois domínios são independentes um do outro. Anderson (1986) e o próprio de Haan (1996), seguindo princípios diferentes, estabelecem critérios para definir quando um elemento lingüístico é evidencial. Mesmo assim, como vimos, não há ainda um consenso quanto à delimitação dessa categoria.

A inclusão de considerações a respeito da evidencialidade na presente tese resulta principalmente da observação de três elementos codificadores da modalidade estudados: verbos de crença, como *denken* [pensar] e *glauben* [achar, acreditar], advérbios, como *anscheinend* [aparentemente] e os VM *sollen* e *wollen* em uso epistêmico[12].

Como veremos a seguir, os valores modais dos verbos de crença e de advérbios desse tipo não podem ser classificados segundo os termos básicos da lógica modal, necessidade e possibilidade. Sua semântica não apresenta um componente explícito responsável pelo grau de (in)certeza que codificam, mas contém um componente que remete à fonte de evidência, como o pensamento, a crença e a aparência, entre outros. Por isso, esses elementos lingüísticos têm sido considerados evidenciais em algumas pesquisas (cf., p.ex., Nuyts, 2001; Hattnher, 2002).

---

[12] E talvez o *Konjunktiv I* no discurso indireto.

Os VM *sollen* [dever, diz-se que] e *wollen* [querer, afirmar, alegar], considerados epistêmicos na maioria dos trabalhos sobre a modalidade na língua alemã, também não estão relacionados, nesse uso, aos valores modais necessidade e possibilidade. Eles não indicam o grau de comprometimento do falante, mas sim remetem a uma fonte de referência diferente dele: uma fonte não especificada, no caso de *sollen*, e o sujeito da oração, no caso de *wollen*. Por esse motivo, autores como Nuyts (2001, p. 175, nota de rodapé 5) afirmam que o verbo *sollen* nessa leitura expressa a evidencialidade.

(8) *Er will zwei Flaschen Schnaps getrunken haben.*
[ele querer-3.SG.PRÃS.IND duas garrafas cachaça beber-PARTIZ ter-INF]
[Ele diz ter bebido duas garrafas de cachaça.]

(9) *Er soll zwei Flaschen Schnaps getrunken haben.*
[ele dever- 3.SG.PRÃS.IND duas garrafas cachaça beber-PARTIZ ter-INF]
[Dizem que ele bebeu duas garrafas de cachaça.]

Embora o estudo da evidencialidade não constitua exatamente um objetivo do presente trabalho, considero que a relação dos verbos de crença com o âmbito da evidencialidade pode determinar a opção dos falantes por esses elementos em lugar de outros meios de codificação da modalidade epistêmica, como discutirei adiante.

2.1.1.4 Modalidade deôntica

A modalidade deôntica está relacionada a normas de comportamento[13]. Na expressão desse tipo de modalidade, não é asseverada a existência potencial das proposições, nem a potencial ocorrência de eventos, atos ou estados de coisas, mas a existência atual de permissões e obrigações (Lyons, 1977, p. 843). Nesse sentido, pode-se dizer que uma sentença modalizada deonticamente expressa uma proposição, mas não se trata de uma proposição que descreve o ato em si (Lyons, 1977, p. 823). Segundo Frawley (1992, p. 420s.), existe um valor de verdade numa sentença que expressa uma obrigação, tanto que ela pode ser negada. O exemplo que ele usa para ilustrar essa afirmativa é:

[13] O termo modalidade de raiz (em inglês, *root*) abriga as modalidades disposicional/dinâmica e deôntica. Este termo não é adequado, uma vez que pode sugerir que essas modalidades são básicas em relação às demais, o que não foi ainda comprovado, pelo menos em relação à modalidade deôntica (Palmer, 1986, p. 103).

(10) A: *Ron must be an accountant. (he has no choice. his family is full of accountants)*
B: *Not true. (he can be whatever he wants)*

Algumas *noções* associadas a esse tipo de modalidade são: *compromisso, desejo, dever, direito, exigência, exortação, lei, obrigação, ordem, pedido, permissão, prescrição, proibição, regra* e *volição* (cf., p.ex., Frawley, 1992, p. 419).

A diferença entre a modalidade deôntica e a epistêmica pode ser ilustrada pelo exemplo que segue, apresentado em Fritz e Gloning (1997, p. 138):

(11) *Peter muss bald zu Hause sein.*
[Peter precisar/dever-3.SG.PRÁS.IND logo em casa estar-INF]
[Pedro precisa/deve estar em casa logo.]
Deôntico: é necessário que Peter esteja logo em casa[14]
Epistêmico: há fortes indícios de que Pedro estará logo em casa

Para Dittmar e Ahrenholz (1995, p. 200), a modalidade deôntica pode ter como paráfrase uma sentença do tipo *em respeito a certa convenção de que* ou *em respeito a uma preferência que é válida*, implicando que a validade de uma proposição é estabelecida pela relação entre uma proposição *p* e uma condição contextual.

É característico da modalidade deôntica o fato de estar relacionada a uma fonte, que pode ser o falante ou outra pessoa, uma instituição, ou princípios morais ou legais (Lyons, 1977, p. 824). No modelo proposto por Blühdorn e Guedes Evangelista (1998), mostramos que, nesse tipo de modalidade, as condições de validade das proposições podem ser internas ou externas ao sujeito e/ou ao falante, sendo que falante (F) e sujeito (S) da oração podem coincidir. Quando as condições são externas ao falante, a fonte de referência pode ser uma instituição ou princípios como os citados.

(12) *Ich will jetzt nach Hause gehen.*
[eu querer-1.SG.PRÁS.IND agora para casa ir-INF]
[Eu quero ir para casa agora.]
(volição, interna ao S=F)

(13) *Er will jetzt nach Hause gehen.*
[ele querer-3.SG.PRÁS.IND agora para casa ir-INF]
[Ele quer ir para casa agora.]
(volição, interna ao S e externa ao F)

[14] Paráfrases traduzidas por mim a partir do texto original.

(14) *Du musst jetzt nach Hause gehen. (Ich befehle es.).*
[tu precisar-2.SG.PRÁS.IND agora para casa ir-INF. eu ordenar-1.SG.PRÁS.IND isso]
[Tu precisas ir para casa agora. (Eu ordeno isso.)]
(necessidade externa ao S e interna ao F)

(15) *Du sollst jetzt nach Hause gehen. Deine Mutter hat angerufen.*
[tu ter-2.SG.PRÁS.IND que agora para casa ir-INF. tua mãe ter-3.SG.PRÁS.IND.AUX.PERF ligar-PART]
[Tu tens que ir para casa agora. Tua mãe ligou.]
(necessidade externa ao S e ao F)

O *status* da volição como um tipo de modalidade deôntica não é um consenso na bibliografia sobre o tema. Numa compilação de autores apresentada por van der Auwera e Plungian (1998, p. 85), observa-se que a volição é considerada uma categoria modal por Givón (1984), Palmer (1986), Dik (1989) e Bybee e Fleischman (1995) e não é incluída na categoria da modalidade por autores como Anderson (1986), Nuyts (1994), de Haan (1997) e os próprios autores do levantamento. Um dos motivos para essa exclusão é o fato de que a volição não está ligada às noções de *necessidade* e *possibilidade*, consideradas centrais na modalidade (van der Auwera; Plungian, 1998, p. 86).

A modalidade deôntica está relacionada indiretamente à noção de futuro (Lyons, 1977, p. 824; Frawley, 1992, p. 424; Neves, 2000, p. 130), pois uma obrigação ou uma permissão somente podem aplicar-se a uma ação que ainda será realizada (16). É possível descrever uma obrigação no passado (17), mas a necessidade aí codificada não é atual.

(16) Eu preciso ir para casa.

(17) Precisei voltar para casa mais cedo ontem.

As modalidades deôntica e epistêmica podem ser expressas pelos mesmos elementos lingüísticos[15], como, p.ex., os VM, mas, em termos gerais, observa-se que alguns elementos são favorecidos num ou noutro tipo de modalidade. Como observou Bybee (1985 apud Bybee et al., 1994, p. 181) num estudo comparativo entre mais de cinqüenta línguas, a modalidade deôntica está mais freqüentemente associada a auxiliares modais e a modalidade epistêmica a meios lexicais. Frawley (1992, p. 425s.), apoiado no

mesmo trabalho de Bybee, afirma que a modalidade deôntica (assim como a disposicional) raramente aparece na forma de flexão (entendida como uma marca gramatical atrelada ao verbo, que muda seu conteúdo semântico). Segundo Frawley, isso ocorre porque a modalidade deôntica não afeta o *status* do evento, mostrando somente uma condição relacionada ao agente (por isso é chamada *agent-oriented* por Bybee, 1985 apud Frawley, 1992, p. 426). A modalidade epistêmica, ao contrário, ao expressar o julgamento do falante sobre o *status* factual do evento, está voltada para o evento. Por esse motivo, ela tende a associar-se com o verbo, aparecendo na superfície como forma flexional (ela é chamada *event-oriented* por Frawley, 1992, p. 426 e *speaker-oriented* por Bybee, 1985).

Quando se trata de um elemento lingüístico que pode codificar os dois tipos de modalidade, a interpretação depende do contexto lingüístico, mas também de outros fatores. Estudando os VM do alemão, Heine (1995, p. 20ss.) mostra que sua associação com a modalidade deôntica ou com a epistêmica depende de seu grau de gramaticalização. Verbos que possuem mais propriedades verbais, como, p.ex., *wollen* [querer], têm maior afinidade pela modalidade deôntica (Heine, 1995, p. 23)[16]. Segundo esse autor, além do contexto lingüístico, é necessário para a interpretação do enunciado o que ele denomina *frame contextual* (um conjunto de experiências ou conhecimentos que serve de base para a compreensão deste enunciado), relacionado a fatores como conhecimento de mundo e de normas sociais, entre outros (Heine, 1995, p. 26).

2.1.1.5 Disposicionalidade

A disposicionalidade[17] está relacionada aos valores modais necessidade e possibilidade e a noções como *capacidade*, *disposição* e *habilidade* (mental e física). Nos termos propostos por Blühdorn e Guedes Evangelista (1998), a disposicionalidade refere-se a condições de validade reais ou materiais. As condições podem ser internas (18, 20) ou

---

[15] Segundo Sweetser (1982 apud Frawley, 1992, p. 426s.), o fato de os mesmos elementos lingüísticos expressarem as modalidades deôntica e epistêmica é um indício de que elas compartilham a mesma base conceptual, que ela define como a "transposição de uma barreira" (cf. tb. nota de rodapé 9).

[16] No sub-capítulo 2.1.2.1.3 sobre os verbos modais são apresentados alguns dos contextos lingüísticos que favorecem uma ou outra leitura desses verbos.

[17] O termo *dispositionell* [disposicional] foi primeiramente empregado por Grabski (1974, p. 95 apud Diewald, 1999, p. 73) e depois por Kratzer (1978, p. 101s.).

externas ao sujeito da oração (19, 21). As condições externas ao sujeito são classificadas por Bybee et al. (1994, p. 178) como possibilidade de raiz[18]:

(18) *Er muss husten.*
[ele precisar-3.SG.PRÁS.IND tossir-INF]
[Ele precisa tossir]
(nec interna ao S=F)

(19) *Du musst jetzt gehen, wenn du den Bus nehmen willst.* (Palmer, 1986, p. 102)
[tu precisar-2.SG.PRÁS.IND agora ir-INF, se tu o ônibus tomar-INF querer-2.SG.PRÁS.IND]
[Tu precisas ir agora se tu queres pegar o ônibus]
(nec externa ao S ≠ F)

(20) *Er kann Klavier spielen.*
[ele poder-3.SG.PRÁS.IND piano tocar-INF]
[Ele sabe tocar piano]
(poss interna ao S)

(21) *Ich kann hier parken, weil der Platz frei ist.*
[eu poder-1.SG.PRÁS.IND aqui estacionar-INF, porque a vaga livre estar-3.SG.PRÁS.IND]
[Posso estacionar aqui porque a vaga está livre]
(poss externa ao S)

A disposicionalidade é uma relação estabelecida entre estados de coisas e não entre proposições. Por isso, ela não é considerada um tipo de modalidade no modelo proposto por Blühdorn e Guedes Evangelista (1998). Outros autores também fazem essa distinção, ainda que explicando por outros meios as diferenças entre essas categorias. Lyons, por exemplo, não inclui a necessidade e a possibilidade físicas em suas discussões sobre a modalidade, mencionado-as apenas marginalmente. Ele afirma que são noções relacionadas e muitas vezes não podem ser distinguidas da modalidade deôntica objetiva (Lyons, 1977, p. 846). Palmer (1986, p. 102s.), assim como Hoye (1997, p. 44), mostram que a expressão de uma habilidade, ao contrário de uma expressão modal, tem valor factual, embora possa ser expressa por um verbo modal. Palmer (1986, p. 102) mostra que a expressão da habilidade, bem como a de necessidade não relacionada a uma força moral ou ao falante, como no exemplo (19) acima, não são subjetivas e, portanto, deveriam ser classificadas como modalidade dinâmica.

---

[18] Bybee et al. (1994, p. 77) ordenam as noções por nós relacionadas à disposicionalidade ao grupo das modalidades orientadas para o agente (em inglês, *agent-oriented*), mas outros autores consideram que esse termo não é totalmente adequado, pois nem sempre o sujeito tem o papel semântico de agente (cf., p.ex., Hengeveld (no prelo) e van der Auwera e Plungian (1998, p. 83).

Como a disposicionalidade pode ser expressa pelos mesmos meios que codificam a modalidade deôntica ou a epistêmica, as relações disposicionais são estudadas juntamente com as modais no presente trabalho, para verificar que tipo de conseqüências tem o uso compartilhado de tais elementos lingüísticos na expressão da modalidade na produção de aprendizes de alemão como língua estrangeira.

2.1.2 Meios de codificação das modalidades epistêmica e deôntica e da disposicionalidade

Apresentam-se, a seguir, os meios que a língua alemã oferece para codificar as três noções citadas, conforme o levantamento realizado nas fases iniciais do desenvolvimento da presente tese. Esse levantamento orienta-se no princípio adotado por Sommerfeldt et al. (1991), no qual os elementos lingüísticos são agrupados de acordo com campos gramático-semânticos. Como base para a listagem, consultei gramáticas da língua alemã (p.ex., Engel, 1988; Eisenberg, 1994; Duden, 1998; Zifonun et al., 1997) e pesquisas desenvolvidas sobre a modalidade nessa língua:

Tipos de meios de codificação da modalidade	Meios
fonéticos/fonológicos	entonação, timbre da voz, velocidade da fala, hesitações, pausas etc.
graféticos/grafemáticos	tipo de fonte, tamanho da letra, sinais de pontuação etc.
paralingüísticos	mímica, gestos, postura corporal etc.[19]
lexicais	advérbios de comentário e modais, alguns outros advérbios, adjetivos, substantivos, partículas, verbos modais, verbos leves, verbos plenos, verbos de alçamento, conjunções
morfológicos	modo e tempo verbais, sufixos derivacionais
sintáticos	modo sentencial, construções passivas e pseudo-passivas, infinitivo modal
textuais	elementos discursivos como distribuição tema-rema, *turn-taking*, interrupções, pausas etc.[20]

Quadro 3: Meios de codificação da modalidade na língua alemã

[19] Estudos que fazem referência aos meios fonéticos/fonológicos, ainda que sobre outras línguas, são Coates (1983), Halliday (1985), Saint Pierre (1991) e Hoye (1997) e, aos meios paralingüísticos, Poyatos (1993), Halford (1994) e Müller (1998).

[20] Há poucas pesquisas sobre o papel destes elementos na modalização. Hattnher (1995, p. 117ss.) analisa o uso de recursos discursivos, como perguntas retóricas, vocativos, estratégias de atenuação (*mitigation*) e asseveração (*reinforcement*) e organização de parágrafos, entre outros, para mostrar que estes elementos também podem contribuir para o (des)comprometimento do falante, mesmo que não sejam modais em sentido estrito.

Como o *corpus* analisado na presente tese é constituído por textos escritos, é possível analisar meios morfológicos, lexicais e sintáticos. A maior parte dos meios obtidos no levantamento realizado será descrita a seguir, embora nem todos tenham seu uso analisado no *corpus*. Eles são apresentados nessa parte teórica, como forma de situar o leitor quanto à sua importância no contexto geral e quanto ao que representa sua exclusão desse estudo. A apresentação desses meios segue, com algumas exceções, a ordem na qual eles são discutidos nos capítulos posteriores, começando pelos meios pertencentes ao grupo verbal, seguindo-se os meios de outras categorias lingüísticas. Em último lugar, apresento ainda algumas considerações sobre o modo sentencial.

2.1.2.1 Meios verbais e relacionados ao verbo

2.1.2.1.1 Verbos plenos

Verbos plenos podem codificar, na língua alemã, as modalidades epistêmica (incluindo o componente evidencial) e deôntica e a disposicionalidade.

Na expressão da *modalidade epistêmica*, podemos ter verbos como *annehmen* [supor], *denken* [pensar], *finden* [achar, considerar], *glauben* [achar, acreditar], *meinen* [achar, ser da opinião], *vermuten* [supor] (22) e *wissen* [saber].

(22) *Ich vermute, dass er zu Hause ist.*
[eu supor-1.SG.PRÄS.IND que ele em casa estar-3.SG.PRÄS.IND]
[Eu suponho que ele está em casa.]

Entre esses verbos, merecem destaque, nos estudos sobre o tema, os verbos chamados *verbos de crença*[21], *denken, finden, glauben, meinen* e *wissen*. Eles determinam a diferença entre asserções como (23) e (24)/(25):

[21] Dependendo do autor e da linha teórica adotada, esses verbos recebem diferentes denominações, como, por exemplo, verbos de atitude proposicional (Koch, 1987a; Travaglia, 1991, p. 84); verbos criadores de universo de referência (Mateus et al., 1994 apud Johnen, 2001, p. 142); verbos de significação plena que indicam crença, opinião, saber (Neves, 1996); verbos de opinião (Neves, 2000) e predicados de estado mental (Nuyts, 2001).

(23) *Er ist zu Hause.*
[ele estar-3.SG.PRÃS.IND em casa]
[Ele está em casa.]

(24) *Ich weiss/denke/glaube/meine, dass er zu Hause ist.*
[eu saber/pensar/achar/achar-1.SG.PRÃS.IND que ele em casa estar-3.SG.PRÃS.IND]
[Eu sei/penso/acho/acho que ele está em casa.]

(25) *Ich finde/meine, dass er ein guter Freund ist.*[22]
[eu achar/achar-1.SG.PRÃS.IND que ele um bom amigo ser-3.SG.PRÃS.IND]
[Eu acho/acho que ele é um bom amigo.]

Embora os verbos de crença sejam geralmente citados entre os verbos codificadores da modalidade epistêmica em pesquisas sobre diversas línguas (cf., p.ex., Hengeveld, 1988; Koch 1987a; Travaglia, 1991; Neves 1996), poucos estudos fazem uma descrição detalhada de sua relação com esse tipo de modalidade. Constituem exceções os trabalhos de Thompson e Mulac (1991), Aijmer (1997) e Nuyts (2001), sendo os dois primeiros dedicados exclusivamente ao estudo desses verbos.

A semântica dos verbos de crença não pode ser equiparada à dos demais meios de codificação da modalidade, pois eles não estão diretamente relacionados às noções de *necessidade* e *possibilidade*, mas à fonte de conhecimento na qual o falante baseia sua afirmativa: o saber, o pensar, a crença e a opinião. Considera-se que esse seria um componente evidencial, o qual não está presente na maioria dos outros meios de codificação da modalidade e pode ser o motivo pelo qual o falante opta pelo uso desses verbos em algumas situações (Nuyts, 2001, p. 122s.). Devido ao componente evidencial, há autores que relacionam esses verbos ao âmbito da evidencialidade. Um exemplo é Chafe (1986), que afirma que verbos do inglês, como *guess, suppose* e *think*, têm como significado básico a referência a modos de conhecimento (relacionados à evidência). Para ele, a leitura epistêmica desses verbos é obtida indiretamente, por implicatura.

Nuyts (2001, p. 112ss.) considera, porém, que esses verbos não são somente evidenciais, mas possuem também um significado epistêmico inerente. Ele observa que a substituição dos verbos de crença numa mesma sentença leva a diferenças na interpretação

[22] O verbo *finden* acompanha sempre uma afirmativa que constitui uma avaliação subjetiva do falante, como em *Ich finde, dass das Haus schön ist* [Eu acho que a casa é bonita], os verbos *wissen, denken* e *glauben* acompanham orações que não contêm uma avaliação do falante, como em *Ich glaube, dass das Haus ihm gehört* [Eu acho que a casa pertence a ele]. O verbo *meinen* pode ser empregado em ambos os casos.

quanto ao grau de reliabilidade, fato que ele interpreta como prova da existência desse significado inerente (Nuyts, 2001, p. 128s.). Os verbos de crença não podem ser alvo de uma (nova) qualificação epistêmica que tenha a mesma fonte de evidência, o que também pode ser uma indicação de que eles possuem significado epistêmico próprio. Dessa forma, um falante não apresenta o seguinte enunciado:

(26) *Ich glaube wahrscheinlich, dass er heute zu Hause ist.*
[eu achar-1.SG.PRÄS.IND provavelmente que ele hoje em casa estar-3.SG.PRÄS.IND]
[Eu acho provavelmente que ele está em casa hoje.]

Admitindo-se a existência de um significado epistêmico nos verbos de crença, falta ainda uma explicação para o gradiente que parece existir entre eles quanto à força do julgamento epistêmico. A interpretação de sentenças com diferentes verbos de crença sugere que o gradiente existe. No entanto, sua origem ainda não foi descrita. Considerando uma escala epistêmica hipotética, que iria do valor modal positivo *necessidade*, passando pelo valor intermediário *possibilidade*, até o valor modal negativo *impossibilidade*, poder-se-ia dizer que esses verbos se situam no lado positivo da escala, relacionado à probabilidade das proposições (Nuyts, 2001, p. 111). Porém, é difícil definir qual deles está mais próximo ou mais afastado da certeza.

Se comparados aos demais meios de expressão da modalidade, os verbos de crença também apresentam um comportamento sintático único. Eles constituem sozinhos um predicado relacionado ao sujeito da oração, complementado por uma proposição, introduzida (27) ou não (28) por um complementizador. O uso qualificacional dos verbos de crença só é possível com complemento proposicional e não ocorre nas outras construções desses verbos, o que sugere que exista uma ligação entre esse uso e o tipo de construção sintática (Nuyts, 2001, p. 118s.).

(27) *Ich glaube, dass er nicht zu Hause ist.*
[eu achar-1.SG.PRÄS.IND que ele não em casa estar-3.SG.PRÄS.IND]
[Eu acho que ele não está em casa]

(28) *Ich glaube, er ist nicht zu Hause.*
[eu achar-1.SG.PRÄS.IND ele estar-3.SG.PRÄS.IND não em casa]
[*Eu acho, ele não está em casa.]

O fato de eles constituírem uma predicação à parte pode facilitar seu uso, pois parece requerer menos planejamento do que um outro elemento que esteja integrado à sentença, como um verbo modal[23].

Em relação à posição na sentença, os verbos de crença não seguidos por um complementizador são relativamente livres, podendo ocorrer na posição inicial, como nos exemplos acima, e também nas posições intermediária (29) e final (30):

(29) *Er ist, glaube ich, zu Hause.*
[ele estar-3.SG.PRÃS.IND, achar-1.SG.PRÃS.IND eu, em casa]
[Ele está, eu acho, em casa.]

(30) *Er ist zu Hause, glaube ich.*
[ele estar-3.SG.PRÃS.IND em casa, achar-1.SG.PRÃS.IND eu]
[Ele está em casa, eu acho.]

Como não há uma relação gramatical óbvia entre o verbo e a oração, esse uso é chamado parentético (Nuyts, 2001, p. 117). Os verbos *think* e *guess* do inglês foram estudados por Thompson e Mulac (1991, p. 313ss.) nesse uso parentético, sem *that*, nas posições mediana e final. Segundo os autores, tais usos são indícios de um processo de gramaticalização da estrutura composta por sujeito e verbo. Para Nuyts (2001, p. 119s.), chamar o processo de gramaticalização é um pouco exagerado, mas ele considera que a estrutura esteja no início de um processo de lexicalização.

No uso dos verbos de crença, o ponto de referência para a relação modal/evidencial é indicado pela pessoa gramatical na qual estão conjugados[24]. A possibilidade de mostrar a ligação com o ponto de referência de modo explícito diferencia os verbos de crença dos outros meios de codificação da modalidade epistêmica. A opção

[23] Ao contrário de outros meios de codificação da modalidade, como os advérbios ou os verbos modais, os verbos de crença contribuem para o conteúdo proposicional da sentença (Doherty, 1985, p. 157).

[24] Os verbos de crença podem ser usados pelo falante de duas maneiras diferentes, uma para expressar sua própria avaliação e outra para relatar sobre a avaliação de outra pessoa. Na primeira, o sujeito está na 1ª pessoa do singular (ou são usados os sujeitos *man* e *wir*) e verbo no presente. Esse uso é chamado por Nuyts (2001, p. 40, p. 129) *performativo* (*the speaker's perspective here and now*). Na segunda, o sujeito pode estar na 1ª pessoa, em tempo passado, ou na 2ª ou na 3ª pessoa, no uso denominado *descritivo* (*not the speaker's perspective or the speaker's perspective but not here and now*) pelo mesmo autor. A interpretação de verbos de crença em seu uso descritivo ainda é alvo de controvérsias, pois alguns autores consideram que eles não são portadores de nenhum tipo de dúvida do falante, enquanto outros postulam que, nesse uso, essa dúvida está incluída indiretamente. Assim, se dizemos: *Ele acredita que vai chegar hoje*., pode haver contextos nos quais a afirmativa inclui a dúvida do falante, além da crença do sujeito (Nuyts, 2001, p. 130s.).

por um verbo de crença mostra a intenção do falante de "entrar no seu enunciado", repetindo a expressão usada por Neves (1996, p. 182). A modalização expressa por verbos[25] (31) e advérbios (32) modais, ao contrário, embora seja interpretada, em princípio, como proveniente do falante, não é portadora de uma marca explícita do sujeito enunciador (Rosa, 1992, p. 41ss.):

(31) *Er kann jetzt zu Hause sein.*
[ele poder-3.SG.PRÃS.IND em casa estar-INF]
[Ele pode estar em casa agora.]

(32) *Wahrscheinlich ist er jetzt zu Hause.*
[provavelmente estar-3.SG.PRÃS.IND ele agora em casa]
[Provavelmente ele está em casa agora.]

Os verbos de crença, assim como outras expressões de opinião, são empregados em diferentes estratégias discursivas. De acordo com o contexto, eles permitem diminuir ou aumentar a força ilocucionária. Eles podem ser interpretados tanto como indicadores de incerteza (33) quanto como uma forma de o falante conferir mais peso à sua asserção ao mostrar seu envolvimento (34) (Rosa, 1992, p. 45s., p. 60; Aijmer, 1997, p. 21s.):

(33) *Ich denke, dass er nicht zu Hause ist.*
[eu pensar-1.SG.PRÃS.IND que ele não em casa estar-3.SG.PRÃS.IND]
[Eu penso que ele não está em casa.]

(34) *Ich denke, dass diese Stadt zu viele Autos hat.*
[eu pensar-1.SG.PRÃS.IND que esta cidade demais carros ter-3.SG.PRÃS.IND]
[Eu penso que esta cidade tem carros demais.]

Aijmer (1997, p. 21ss.) mostra que, dependendo de diferenças prosódicas, gramaticais e posicionais, a expressão *I think* do inglês, tem as duas interpretações descritas, que ela denomina, respectivamente, uso *experimental* (em inglês, *tentative*), que "expressa incerteza ou suaviza uma asserção que possa ser muito rude" e uso *deliberativo*, que expressa "deliberação cuidadosa, objetividade e talvez autoridade".

Essa característica dos verbos de crença, de mostrar explicitamente a ligação ao sujeito da sentença, pode estar associada ao uso mais freqüente desses verbos na língua

[25] Estudos no âmbito da lingüística cognitiva consideram que os verbos de crença diferenciam-se dos verbos

falada do que na língua escrita (cf., p.ex., Chafe, 1986, p. 271; Nuyts, 2001, p. 123). A língua falada é geralmente caracterizada por maior espontaneidade, pois exige reações mais rápidas do falante e o seu posicionamento concreto frente ao interlocutor. As opiniões assim externadas tendem a ser mais pessoais e experimentais, criando contextos que favorecem o uso dos verbos de crença (Nuyts, 2001, p. 123). Na língua escrita, por outro lado, ainda que o falante em princípio faça menor uso de qualificações epistêmicas, verifica-se uma tendência ao uso de expressões modais que não marcam explicitamente sua presença (Nuyts, 2001, p. 124).

Na expressão da *modalidade deôntica*, pode-se citar, entre outros, os verbos plenos *anordnen* [ordenar], *auffordern* [exortar], *beabsichtigen* [pretender], *befehlen* [ordenar], *bereit sein* [estar pronto, querer], *bitten* [pedir], *empfehlen* [recomendar], *erlauben* [permitir] (35), *fordern* [exigir, pedir, reivindicar], *versuchen* [tentar], *nötigen* [obrigar, forçar] e *wünschen* [desejar].

(35) *Seine Mutter erlaubt nicht, dass er abends ausgeht.*
[sua mãe permitir-3.SG.PRÁS.IND não que ele à noite sair-3.SG.PRÁS.IND]
[Sua mãe não permite que ele saia à noite.]

2.1.2.1.2 Verbos leves

Verbos leves com semântica modal (em alemão, *Modalitätsverben* ou *modifizierende Verben*) são, por exemplo, *scheinen* [parecer] (36), *vermögen* [poder], *verstehen* [saber], *wissen* [saber] (37). Esses verbos são complementados pelo infinitivo precedido da partícula *zu* (cf. Gerstenkorn 1976, p. 301ss.; Engel, 1996, p. 477ss.; Weinrich, 1993, p. 315; Duden 1998, p. 92). Seguem exemplos de uso desses verbos na codificação da modalidade epistêmica (36) e da disposicionalidade (37):

(36) *Die Arbeit scheint fertig zu sein.*
[o trabalho parecer-3.SG.PRÁS.IND pronto estar-INF]
[O trabalho parece estar pronto.]

(37) *Mein Vater wüßte das vielleicht zu klären.* (Engel 1996: 483)
[meu pai saber-3.SG.PRÁTER.IND isso talvez esclarecer-INF]
[Meu pai talvez soubesse esclarecer isso.]

---

modais por demonstrar o envolvimento do falante (Johnen, 2001, p. 143).

A língua alemã tem algumas construções sintáticas com verbos leves, as quais expressam idéia de passividade e possuem também significado modal (Duden, 1998, p. 180ss.), mas não são formadas como a passiva tradicional com o verbo *werden* e o *Partizip II*. É o caso da construção com o verbo *gehören* [pertencer] + *Partizip II*, que pode ser parafraseada por uma sentença na voz passiva com o verbo modal *müssen* [precisar], codificando, portanto, uma necessidade deôntica na forma de uma prescrição ou ordem:

(38) *Ein solches Verhalten gehört bestraft.* (Duden, 1998, p. 181)
[um tal comportamento pertencer-3.SG.PRÃS.IND punir-PART]
[Tal comportamento *pertence punido/precisa ser punido.]

Também expressam valores modais construções com os verbos *sein* [ser], *bleiben* [ficar], *geben* [dar], *gehen* [ir], haben [ter], *stehen* [estar, estar parado] seguidas do infinitivo do verbo principal precedido pela partícula *zu*. Com exceção da construção com o verbo *haben* (42), as demais podem ser parafraseadas por uma forma de voz passiva com verbo modal (Duden, 1998, p. 181s.) e, por isso, são chamadas *pseudo-passivas* (40). Essas construções podem codificar tipos de modalidade e valores modais diferentes. No exemplo (39), podemos ter, dependendo do contexto, a expressão de uma necessidade disposicional ou deôntica, no exemplo (41) temos a expressão de uma impossibilidade disposicional e, em (42), de uma necessidade deôntica:

(39) *Die Tür ist (von Hans) zu öffnen.* (Duden, 1998, p. 181)
[a porta ser-3.SG.PRÃS.IND (por Hans) abrir-INF]
[A porta é para/deve ser aberta (por Hans).]

(40) (*Die Tür kann/muss/soll (von Hans) geöffnet werden.*)
[a porta poder/precisar/dever-3.SG.PRÃS.IND (por Hans) abrir-PARTIZ *werden*-INF.AUX.PASS]
[A porta pode/precisa/deve ser aberta por Hans.]

(41) *Das Bild geht nicht zu befestigen.* (Duden. 1998, p.181)
[o quadro ir-3.SG.PRÃS.IND não pregar-INF]
[O quadro não pode ser pregado.]

(42) *Sie haben sich beim Direktor zu melden.* (Zifonun et al. 1997, p. 1897)
[o senhor (etc) ter-3.PL.PRÃS.IND se ao diretor anunciar-INF]
[O/A/Os/As senhor/a/es/as precisa(m)/deve(m)/tem(têm) que anunciar-se ao diretor.]

Outro verbo leve que possui semântica modal é *lassen* [deixar]. Ele pode ser empregado sozinho (complementado pelo infinitivo não precedido por *zu*) ou numa

construção reflexiva que concorre com a voz passiva. Diferentemente da maioria dos outros meios de codificação da modalidade, o verbo *lassen* na construção sem *zu* não está relacionado somente a um dos valores modais *necessidade* e *possibilidade*. Ele é sempre interpretado como deôntico, mas, dependendo do contexto, indica necessidade deôntica, na expressão de uma ordem (mandar) ou possibilidade deôntica, na expressão de uma permissão (deixar) (43, 44):

(43) *Ich lasse ihn mein Auto waschen.*
[eu deixar/mandar-1.SG.PRÄS.IND o meu carro lavar-INF]
[Eu o mando/deixo lavar meu carro.]

(44) *Der Professor läßt den Assistenten seine Arbeit erledigen.* (Zifonun, 1997, p. 705)
[o professor mandar/deixar-3.SG.PRÄS.IND o assistente seu trabalho executar-INF]
[O professor manda/deixa o assistente executar seu trabalho.]

A construção reflexiva, na qual o verbo *lassen* é seguido do pronome reflexivo *sich* [se], pode ser transcrita com o verbo *können* na voz passiva. Ela expressa uma propriedade do sujeito que leva à possibilidade de uma ação (Zifonun, 1997, p. 1854; Duden, 1998, p. 181), situando-se, portanto, no âmbito da modalidade disposicional:

(45) *Die Tür lässt sich von innen öffnen.*
[a porta deixar-3.SG.PRÄS.IND por dentro abrir-INF]
[?A porta deixa-se abrir por dentro./A porta pode ser aberta por dentro.]

2.1.2.1.3 Verbos modais

Os cinco verbos tradicionalmente considerados VM são *dürfen* [poder, ter permissão], *können* [poder], *müssen* [precisar, ter que], *sollen* [dever, ter que, diz-se que] e *wollen* [querer, afirmar, alegar]. Outros verbos que também são incluídos no grupo dos VM, embora sejam menos prototípicos, são (*nicht*) *brauchen* [(não) precisar], *möchte* [gostaria], *mögen* [gostar, querer] e *werden* [ir, auxiliar de futuro].

Na língua alemã, assim como em outras línguas, os VM são os meios de codificação da modalidade mais pesquisados (cf., p.ex., Welke, 1965; Buscha, 1993; Calbert, 1975; Vater, 1975; Gerstemkorn, 1976; Kratzer, 1976, 1978, 1981; Repp, 1978; Dittmar, 1979; Wunderlich, 1981; Dieling, 1982, 1983, 1985; Brünner; Redder, 1983;

Doherty, 1985; Jongeboer, 1985; Ramge, 1987; Öhlschläger, 1989; Heine, 1995; Fritz; Gloning, 1997; Diewald, 1997, 1999). Ainda assim, não há um consenso quanto à existência de uma categoria de VM e, admitindo sua existência, sobre quais são os verbos que dela fazem parte. Após uma exaustiva pesquisa sobre a sintaxe e a semântica desses verbos, Öhlschläger (1989, p. 251) conclui que as características compartilhadas por eles em seus usos não-epistêmico e epistêmico não são suficientes para postular a existência de uma categoria única e aponta para a necessidade de estudos ainda mais aprofundados para chegar-se a uma conclusão definitiva.

Uma das características que diferenciam os VM de outros meios de codificação da modalidade é o fato de que os primeiros são internos à sentença, mais integrados e com muito menos liberdade do que, por exemplo, advérbios modais ou verbos de crença em uso parentético (Nuyts, 2001, p. 266). Quando em uso epistêmico, observa-se que os VM são menos específicos do que advérbios e adjetivos modais como *sicherlich* [certamente] e *wahrscheinlich* [provável] em termos de sua posição numa escala epistêmica que vai da certeza à incerteza. Os VM são também mais dependentes do contexto do que advérbios e adjetivos modais (Nuyts, 2001, p. 175). Em relação ao componente evidencial (presente nos verbos de crença), pode-se afirmar que os VM são neutros (Nuyts, 2001, p. 208), pois o que é afirmado não é relacionado a uma fonte de evidência[26] nem fica atrelado ao falante pelo sujeito na 1ª pessoa.

A semântica de *dürfen*, *können*, *müssen*, *sollen* e *brauchen* relaciona-os às noções *necessidade* e *possibilidade* e, sob incidência da negação, à *impossibilidade* e à *contingência*. Nas leituras disposicional (habilidade e capacidade) e deôntica (ordem, obrigação e permissão), essas noções podem ser sempre identificadas. Por isso, mesmo os modelos que postulam que a modalidade tem interpretação relacional, como Kratzer (1978, 1981, 1991), demonstram que existe uma parte constante do significado dos VM, relacionada às noções de *necessidade* e *possibilidade*[27]. Na semântica de *wollen*, a relação com esses quatro conceitos é menos concreta na modalidade deôntica e praticamente não

[26] Constituem exceções os verbos *sollen* e *wollen* em uso epistêmico, que remetem a uma fonte diferente do falante, como veremos a seguir.
[27] Kratzer afirma que necessidade e possibilidade constituem a *relação modal* (Kratzer, 1981) ou *força modal* (Kratzer, 1991) e estão ligados, respectivamente, às noções de conseqüência e compatibilidade lógica.

existe na modalidade epistêmica, o que tem sido motivo para analisar esse verbo como não-modal ou como pertencente a um tipo de modalidade diferente da deôntica.

Assim como os verbos plenos, os VM podem ser interpretados nas modalidades epistêmica e deôntica e na disposicionalidade, ainda que nem todos os verbos codifiquem os três tipos de relações[28]. Essa interpretação depende, em parte, do sistema lingüístico que envolve os VM, como mostra o quadro que segue:

Leitura disposicional/deôntica	Leitura epistêmica
Favorece: verbo principal de ação e télico[a], que expressa uma ação ainda não terminada[b]	**Ideal**: predicados estativos[b] e existenciais[c] Também aceita: verbo principal c/ características fracas de controle e dinamicidade[d]
Favorece: verbo modal no *Perfekt* e no *Präteritum*[a] (e no *Präsens*).	**Favorece**: verbo modal no *Präsens*, *Konjunktiv I* e *II*; ou operando sobre o *Infinitiv Perfekt dürfen* só no *Konj. II*; *mögen* e *möchte* (marginalmente) Impede: Paradigma do *Perfekt*, também *presente e passado compostos*[b] e *Futur*[d]
	Favorece: verbo principal no *Perfekt*[a, c]
	Favorece: verbo principal no progressivo[a, b, c, d]
Favorece: sentenças interrogativas e negativas[a]	**Favorece**: sentenças afirmativas[a]
Favorece: verbo na 1ª pessoa do singular[a] ou na 2ª	**Favorece**: verbo na 3ª pessoa[a]

Quadro 4: Fatores lingüísticos/contextuais que favorecem as leituras disposicional/deôntica e epistêmica segundo [a] Heine (1995, p. 24ss.), [b] Zifonun (1997, p. 1268ss.), [c] Neves (2000, p. 129ss.), [d] Nuyts (2001, p. 194ss.).

Com base nessas observações, Nuyts (2001, p. 201) afirma que o uso dinâmico (disposicional e deôntico) dos VM é seu uso *default*, por ser sujeito a um menor número de restrições. As diferenças observadas entre os dois grupos são explicadas pelo maior grau de gramaticalização dos VM em uso epistêmico do que nos demais usos (Heine, 1993 apud Nuyts, 2001, p. 172; Zifonun, 1997, p. 1271), como veremos no capítulo 2.3.

O quadro que segue apresenta os VM relacionados aos quatro valores modais e aos tipos de relações que esses verbos codificam (cf. tb. Zifonun, 1997, p. 1910)[29]. Em

[28] Existem três diferentes posturas quanto aos significados modais desses verbos (Papafragou, 1997, 1998, 2000). Na primeira, os VM são considerados ambíguos entre as leituras *de raiz* e *epistêmica* (Palmer, 1979; Coates, 1983). Na segunda, postula-se que os verbos modais são monossêmicos e que sua interpretação depende do contexto (Kratzer, 1978; Perkins, 1983; Papafragou, 2000). Na terceira, os VM são considerados polissêmicos (Halliday, 1970; Sweetser, 1990; Heine et al., 1991; Bybee; Fleischman, 1995; Traugott, 1988, 1989).

[29] O quadro exemplifica os principais usos dos verbos modais, mas não se trata de uma listagem exaustiva de todas as possibilidades de uso. Algumas classificações adotadas são diferentes em outros trabalhos.

cada célula do quadro, são apresentados, na primeira linha, conceitos que descrevem o significado geral desses verbos em cada tipo de relação. Seguem os VM mais prototípicos em cada valor modal e, abaixo deles, outros VM menos prototípicos, que codificam os mesmos valores modais:

Relação	Valores modais			
	Possibilidade	Necessidade	Impossibilidade	Contingência
Disposicionalidade	Capacidade *können* (poder, saber)	Inevitabilidade *müssen* (precisar, ter que)	Inviabilidade/Incapacidade *nicht können*[30] (n. poder, n. saber)	Casualidade *n. müssen* (n. precisar, n. ter que)
Modalidade deôntica	Permissão *dürfen/können* (ter permissão/ poder) *werden* (ir, aux. fut.)	Obrigação *müssen/sollen* (precisar/dever) *wollen* (querer) *werden* (ir, aux. fut.)	Proibição *n. dürfen* (n. dever) *n. sollen* *n. können* (n. dever) (n. poder) *n. wollen* *n. werden* (n. querer) (n. ir/aux.fut.)	Facultatividade *mögen* (querer) *n. müssen, n. brauchen* (n. precisar) *n. mögen* *möchte* (n.querer) (gostaria)
Modalidade epistêmica	Plausibilidade *können* (poder/dever) *dürfen Konj. II* (poder/dever) *werden* (dever)	Certeza *müssen* (precisar) *werden* (dever)	Exclusão *n. können* (n. poder) *n. dürfen Konj II* (n. dever) *n. werden* (não poder)	Contestabilidade *n. müssen* (n. precisar) *mögen* (poder)

Quadro 5: Relações disposicionais, deônticas e epistêmicas, valores codificados e verbos modais correspondentes

O quadro mostra que o número de verbos que pode ser usado na expressão da disposicionalidade é menor, aumentando na modalidade deôntica pela inclusão dos verbos que codificam a volição. Em sua maioria, os verbos que codificam a modalidade deôntica podem também ser empregados na expressão da modalidade epistêmica, com as restrições expostas anteriormente, no quadro 4.

A seguir, são apresentados exemplos dos VM nos diferentes usos. Discutem-se, ainda, questões específicas relacionadas a alguns desses verbos, na medida em que são relevantes para a análise dos dados do *corpus*.

Exemplos de uso dos VM na modalidade epistêmica são:

[30] As palavras *nicht* e *não* são, no quadro, abreviadas por *n.* a partir desta célula..

(46) *Er dürfte*[31]*/kann/muss/wird zu Hause sein.*
[ele dever-3.SG.KONJ II/poder/dever/*werden*-3.SG.PRÄS.IND em casa estar-INF]
[Ele deveria/pode/deve/deve estar em casa]

O *status* do verbo *werden* [ir] como auxiliar de futuro e/ou como verbo modal epistêmico é uma questão muito discutida. Autores como Saltveit (1960, p. 47 apud Vater, 1975, p. 73ss.), Eisenberg (1994, p. 99ss.) e Leiss (1992, p. 191ss.) consideram a existência de dois tipos de *werden*, um modal e o outro não-modal. Autores como Vater (1975) e Itayama (1993), por sua vez, postulam que esse verbo sempre é modal, podendo ser interpretado como epistêmico ou deôntico. Segundo Vater (1975, p. 131), esse verbo pode expressar, na modalidade epistêmica, um grau de probabilidade intermediário entre *müssen* e *können* e, na modalidade deôntica, intenção e comando.

Vater demonstra em seu artigo que esse verbo não é imprescindível para remeter à noção de futuro na língua alemã, pois ela pode ser expressa por outros elementos lingüísticos, como os advérbios, mantendo-se o verbo da sentença no presente do indicativo (47). Observa-se, porém, que alguns usos do verbo *werden* não parecem estar relacionados à modalidade epistêmica ou à deôntica, expressando somente uma relação temporal entre dois estados de coisas (48).

(47) *Ich fahre morgen nach Hause.*
[eu viajar-1.SG.PRÄS.IND amanhã pra casa]
[Eu viajo amanhã para casa.]

(48) *Ich weiss, dass er morgen nicht arbeiten wird, weil er krank ist.* (futuro)
[eu saber-1.SG.PRÄS.IND que ele amanhã não trabalhar-INF *werden*-3.SG.AUX.FUT porque ele doente estar-INF]
[Eu sei que ele não vai trabalhar amanhã, porque ele está doente.]

Nesse último exemplo, *werden* expressa apenas futuro. Nos demais casos, ele pode ser interpretado como deôntico, quando expressa uma ordem (49), intenção, promessa, exortação ou um comprometimento pessoal (50), ou como epistêmico, quando expressa suposição, probabilidade, expectativa ou previsão (51). No entanto, não é muito simples diferenciar entre as leituras temporal e modal, mesmo que as sentenças estejam contextualizadas.

---

[31] Segundo Kratzer (1981); Öhlschläger (1989, p. 185ss.), Heine (1995, p. 23), Zifonun (1997, p. 1910) e Diewald (1999. p. 232), o verbo *dürfen* só tem leitura epistêmica no *Konjunktiv II*, enquanto a forma de *Präsens* só permite leitura deôntica. Os demais verbos modais não apresentam essa restrição.

(49) *Du wirst jetzt ins Bett gehen.* (deôntica: ordem)
[tu werden-2.SG.AUX.FUT agora para a cama ir-INF]
[Tu vais para a cama agora.]

(50) *Ich werde dir helfen.* (deôntica: compromisso, promessa)
[eu *werden*-1.SG.AUX.FUT a ti ajudar-INF]
[Eu vou te ajudar.]

(51) *Sie wird jetzt zu Hause sein.* (epistêmica: suposição)
[ela *werden*-3.SG.AUX.FUT agora em casa estar]
[Ela deve estar em casa agora.]

Pela dificuldade em delimitar essas questões, que certamente podem ser melhor exploradas num trabalho dedicado exclusivamente a elas, optei por não analisar o verbo *werden* na presente tese[32].

Os verbos *sollen* (52) e *wollen* (53) são tradicionalmente ordenados à modalidade epistêmica quando expressam que uma pessoa diferente do falante é responsável pelo que é dito. Por fazerem referência à fonte a partir da qual foi obtida determinada informação, esses verbos são também relacionados ao âmbito da evidencialidade (Nuyts, 2001, p. 175).

(52) *Er soll um die Zeit des Mordes zu Hause gewesen sein.*
[ele dever-3.SG.PRÄS.IND na hora do assassinato em casa estar-PARTIZ estar-INF]
{Dizem que ele estava em casa na hora do assassinato}

(53) *Er will um die Zeit des Mordes zu Hause gewesen sein.*
[ele querer-3.SG.PRÄS.IND na hora do assassinato em casa estar-PARTIZ estar-INF]
[Ele alega/diz que estava em casa na hora do assassinato]

Exemplos de VM em uso deôntico são:

(54) *Er darf/kann/muss/soll/will//möchte nach Hause gehen.*
[ele ter permissão/poder/precisar/dever/querer-3.SG.PRÄS.IND//gostar de-3.SG.KONJ II para casa ir-INF]
[Ele tem permissão/pode/precisa/deve/quer//gostaria de ir para casa]

Os VM *wollen* e *möchte* (e *mögen*) em uso deôntico apresentam algumas particularidades em relação aos demais usos. Eles são os únicos que permitem a construção com *dass*, como em:

[32] Em Guedes Evangelista (1999, p. 63, p. 72), segundo os critérios adotados naquele trabalho para a classificação de *werden* como verbo modal, estudando conjuntamente, textos argumentativos, narrativos e

(55) *X will, dass er jetzt den Müll runterbringt.* (Diewald, 1999, p. 136)
[X querer-3.SG.PRÁS.IND que ele agora o lixo para baixo trazer-3.SG.PRÁS.IND]
[X quer que ele leve o lixo para baixo agora.]

Diewald (1999, p. 142ss.) explica essa diferença, postulando que os verbos que permitem o uso com *dass* são verbos plenos, enquanto os que não o permitem são VM, havendo, nesse processo de gramaticalização, casos intermediários entre as formas não-gramaticalizadas e gramaticalizadas.

Os verbos *möchte* e *wollen* têm significados deônticos diferentes. Segundo Duden (1998, p. 103), *möchte* (56a)expressa um desejo fraco, enquanto *wollen* (56b) refere-se a um querer mais forte[33]. Dittmar e Ahrenholz (1995, p. 202), mostram que *möchte* traz implícita a incerteza sobre a possibilidade da ação pretendida, enquanto *wollen* não é portador dessa idéia de incerteza. Essa diferença faz com que *möchte* seja entendido como mais cordial. Ao comunicar um pedido que talvez seja desagradável ao interlocutor, o falante pode optar por esse verbo para amenizar esse efeito:

(56a) *Sie möchte jetzt nicht gestört werden.* em vez de:
[ela gostar de-3.SG.KONJ II agora não incomodar-PARTIZ *werden*-AUX.PASS.INF]

(56b) *Sie will jetzt nicht gestört werden.* (Duden, 1998, p. 103)
[ela querer-3.SG.PRÁS.IND agora não incomodar-PARTIZ *werden*-AUX.PASS.INF]
[Ela não gostaria de ser incomodada agora. em vez de:
Ela não quer ser incomodada agora.]

O verbo *möchte* é analisado no presente trabalho como uma forma verbal independente, conforme a posição adotada por Öhlschläger (1989, p. 8, p. 180ss.). Segundo esse autor, embora *möchte* tenha sua origem na composição do verbo *mögen* com o *Konjunktiv II*, o significado dos dois não pode mais ser descrito separadamente nessa composição. Como mostra Duden (1998, p. 103), *möchte* pode ser entendido funcionalmente como uma forma de *Indikativ Präsens*. Desse modo, ele remete sempre ao presente. Segundo Fritz e Gloning (1997, p. 102), o processo que levou a esse significado iniciou-se no século XVI e era comum já na segunda metade do século XVIII.

---

descritivos, observou-se que esse verbo é mais freqüente na população F do que na população B. Atribuiu-se sua freqüência elevada a uma interferência da construção do português: *ir* + Infinitivo.

Na expressão da disposicionalidade, temos os verbos *können* e *müssen*, que remetem, respectivamente, às noções de *possibilidade* e *necessidade*. Como vimos acima, assim como na modalidade deôntica, as relações disposicionais podem ser internas (57) ou externas ao falante (58)[34]:

(57) *Ich muss niesen.*
[eu precisar-1.SG.PRÄS.IND espirrar-INF]
[Eu preciso espirrar.]

(58) *Ich muss um 8 Uhr losgehen, weil der Zug um 8:10 Uhr ankommt.*
[eu precisar-1.SG.PRÄS.IND às 8 horas sair-INF porque o trem às 8:10h chegar-3.SG.PRÄS.IND]
[Eu preciso sair às 8 horas porque o trem chega às 8:10 h.]

Para concluir as observações sobre os VM, é necessário ainda fazer referência ao fenômeno denominado *merger*. Ele foi definido por Coates como a coexistência de duas leituras para uma mesma sentença, numa relação do tipo *both/and* (Coates, 1983 apud Coates, 1995). Quando isso ocorre, o verbo modal pode ser interpretado em dois tipos de modalidade num mesmo contexto, sendo impossível, mas também desnecessário, determinar qual é o significado preferencial. Coates diferencia entre *merger* e *ambigüidade*. Nessa última, é necessário optar por uma das interpretações, o que geralmente é possível para o interlocutor pela verificação do contexto no qual o verbo modal está inserido. Quando ocorre *merger*, os dois significados não são mutuamente exclusivos (Coates, 1995, p. 61ss.; Diewald, 1999, p. 203, nota 34; Nuyts, 2001, p. 180). Segundo Coates (1995, p. 61ss.), os casos de *merger* são mais característicos "em textos formais e estão ficando endêmicos em textos acadêmicos escritos"[35]. Um exemplo citado pela autora é:

---

[33] Diewald (1999, p. 149) explica essa diferença postulando que o verbo *wollen* é orientado para o falante, expressando sua iniciativa, enquanto *möchte* é orientado para o interlocutor e considera a possibilidade de reação do mesmo.

[34] Os verbos *brauchen* [precisar] (a) e *dürfen* [poder] (b) não são geralmente observados na codificação da disposicionalidade, mas o contexto no qual ocorrem os exemplos que seguem, extraídos do *corpus* aqui analisado, parece permitir tal interpretação, uma vez que o falante inclui neles a condição – disposicional – que o leva a expressar a oração que contém o VM.
(a) Aber als er sah, dass er die Lehrstelle schon verloren hat brauchte er nicht mehr diese Gedanken für sichselbst behalten. [Mas quando ele viu que ele já tinha perdido a vaga de estágio, ele não precisava mais guardar essas idéias para si mesmo.] (234/96-7/11F1/4) (facultatividade baseada em condição disposicional)
(b) Die gruppenarbeit darf nicht sehr lange dauern sonst fangen die Mitglieder an zu streiten und die Arbeit geht nicht. [O trabalho em grupo não deve durar muito senão os componentes começam a brigar e o trabalho não anda.] (363/98/8B/1) ('regra' baseada em condição disposicional)

[35] Termos associados a esse fenômenos em outros trabalhos são *blending* e *indeterminacy* (cf., p.ex. Palmer, 1979; Papafragou, 2000)

(59) *or the polen may be taken from the stamens of one rose and transfered to the stigma of another* (Coates, 1995. p. 62)
Disposicional: é possível para o polen ser tirado
Epistêmica: é possível que o polen seja tirado

Nuyts (2001, p. 186ss.) estuda comparativamente os verbos *kunnen* e *können* [poder] do holandês e do alemão, respectivamente, em *corpora* de língua falada e escrita. Ambos mostram uma freqüência muito mais elevada de significados que ele chama de ambíguos entre as leituras dinâmica (disposicional, nos termos aqui adotados) e epistêmica do que de significados puramente epistêmicos.[36] Ele conclui que a leitura epistêmica desse verbo não é ainda muito estável nas duas línguas. O verbo *may*, do inglês, ao contrário, é, para esse autor, um exemplo de verbo com uso epistêmico mais estável, que não causa esses problemas de interpretação.

Nuyts comenta que houve divergências na interpretação dos VM por diferentes pesquisadores envolvidos em sua pesquisa, concluindo que essas divergências podem ser um indício de que o uso epistêmico ainda é instável (cf. Nuyts, 2001, p. 186, texto e nota de rodapé nº 11). Como afirma Heine (1993, p. 48ss.), a ambigüidade entre o significado antigo e o novo é uma característica da mudança semântica que está em curso.

Os casos de *merger* dos VM não foram considerados no modelo teórico adotado na minha dissertação de mestrado (Guedes Evangelista, 1999). Naquele trabalho, os VM que agora são considerados casos de *merger* e são contados como ocorrências de modalidade disposicional e epistêmica ao mesmo tempo haviam sido classificados somente na modalidade disposicional. Por esse motivo, os únicos usos epistêmicos dos VM verificados naquela análise foram os referentes ao verbo *werden* [ir, auxiliar de futuro].

2.1.2.1.4 Modos verbais

O modo verbal, como vimos, foi ponto de partida para muitos dos estudos sobre a modalidade, tendo sido freqüentemente equiparado a ela nesses estudos. A

[36] Autores alemães que estudam casos de diferentes possibilidades de interpretação e de *merger* relacionados ao verbo *können* são Kratzer (1981, p. 53) e Diewald (1999, p. 277). Segundo Diewald, o verbo *können*

modalidade, no entanto, é um fenômeno semântico, enquanto o modo verbal é uma categoria gramatical. O modo verbal existe em todas as línguas (Lyons, 1977, p. 848), é expresso na flexão verbal e é apenas um dos meios que podem codificar a modalidade (cf., p.ex., Frawley, 1992, p. 386).

Segundo Diewald (1999, p. 174), o modo verbal expressa a avaliação do falante quanto à facticidade, entendida não como um valor de verdade absoluto, mas como a avaliação de um estado de coisas quanto a seu grau de realidade ou atualidade.

O modo *Indikativ* pode ser considerado de duas maneiras em relação à modalidade. Se ordenamos uma asserção ao âmbito da modalidade alética, como propõe Kerbrat-Orecchioni (1977, p. 55 apud Coracini, 1991, p. 113), o modo *Indikativ* representa o valor prototípico desse tipo de modalidade, expressando a certeza do falante quanto à validade dos estados de coisas e das proposições. A certeza negativa representa, nesse caso, a impossibilidade alética. Ao expressar valores intermediários entre esses dois pólos, o falante se coloca no âmbito da modalidade epistêmica, mostrando sua 'falta de certeza' quanto ao conteúdo das proposições. Em oposição ao *Indikativ*, os modos *Imperativ* e *Konjunktiv II* seriam então considerados, respectivamente, meios de codificação das modalidades deôntica e epistêmica.

Se, ao contrário, incluímos a certeza na modalidade epistêmica, uma sentença no *Indikativ* precisa ser considerada o valor máximo de certeza, sendo o *Indikativ* um dos meios de codificação desse tipo de modalidade. Sob essa perspectiva, pode-se dizer, como afirma Milan (2001, p. 18), que o modo verbal é um meio privilegiado de expressão da modalidade, porque ele é necessário em todas as sentenças.

Na presente tese, não tenho por objetivo resolver essa questão teórica quanto às modalidades alética e epistêmica. Entendo que, numa análise que se propõe a verificar como são empregados os meios de codificação da modalidade, não é necessário considerar as ocorrências do modo *Indikativ*, porque ele é obrigatório e predomina na maior parte dos textos analisados. Meu interesse recai sobre o emprego de meios lingüísticos que trazem

---

[poder] é mais difícil de interpretar em relação às modalidades epistêmica e disposicional do que o verbo *müssen* [precisar], havendo contextos sintáticos, pragmáticos etc. que favorecem cada uma dessas leituras.

um significado modal adicional às sentenças e que, por isso, certamente permitem observações mais interessantes sobre o modo de utilização desses meios durante a aprendizagem de alemão como língua estrangeira.

O modo *Imperativ* está relacionado ao valor modal necessidade, ligado às noções deônticas de *ordem*, *instrução* e *desejo*[37]:

(60) *Geh schnell nach Hause!*
[ir-IMP rápido para casa]
[Vá logo para casa!]

Esse modo verbal não tem um papel relevante nos textos analisados no presente trabalho, possivelmente porque os textos argumentativos que são analisados não favorecem seu uso.

O *Konjunktiv I* é usado, na língua alemã, principalmente no discurso indireto, para relatar o que é afirmado por outra pessoa. Ele mostra, portanto, que a fonte de referência para o que é afirmado não é o falante:

(61) *Er sagte, er gehe heute nicht ins Kino.*
[ele dizer-3.SG.PRÄTER.IND, ele ir-3.SG.KONJ I não ao cinema]
[Ele disse que não vai hoje ao cinema.]

Existem formas concorrentes para o *Konjunktiv I*, sendo que uma delas é o verbo *sollen* em uso epistêmico (ou evidencial), que mencionei anteriormente (cf. tb. Duden, 1998, p. 164).[38]

O *Konjunktiv II* tem um significado básico constante que mostra que as condições para a certeza sobre a proposição não foram preenchidas (Kasper, 1987, p. 104ss. apud Diewald, 1999, p. 185), permitindo ao falante caracterizar o que é dito como algo que não é real, que só existe como uma possibilidade. As condições envolvidas podem

[37] Num trabalho de análise bastante abrangente sobre o modo imperativo na língua portuguesa, Lima-Hernandez et al. (2002) mostram que, dependendo dos verbos sobre os quais incide, esse modo verbal tem várias nuances de significado: imperativo propriamente dito, proibitivo, optativo, exortativo, premonitivo, súplica negativa e afirmativa e conselho. Muitas dessas graduações na força ilocucionária também podem ser observadas na língua alemã.
[38] O *Konjunktiv I* e o verbo *sollen* neste uso não foram verificados no *corpus*.

ou não ser mencionadas na sentença. Uma das maneiras de explicitá-las são as orações condicionais. Na maioria dos usos do *Konjunktiv II*, exceto no discurso indireto, entende-se que o falante assume a responsabilidade pelo que é dito (Diewald, 1999, p. 185ss.).

Na interpretação epistêmica, o *Konjunktiv II* mostra que o falante coloca a proposição como não-real, hipotética ou potencial (Duden, 1998, p. 159), expressa como algo irreal (62) ou como algo irreal no passado (63):

(62) *Wenn ich Geld hätte, kaufte ich ein Auto/würde ich ein Auto kaufen.*
[se eu dinheiro ter-1.SG.KONJ II, comprar-1.SG.KONJ II eu um carro/*werden*-1.SG.KONJ II eu um carro comprar-INF]
[Se eu tivesse dinheiro, compraria um carro.]

(63) *Wenn ich Geld gehabt hätte, hätte ich ein Auto gekauft.*
[se eu dinheiro ter-PARTIZ ter-1.SG.KONJ II, ter-1.SG.KONJ II eu um carro comprar-PARTIZ]
[Se eu tivesse tido dinheiro, teria comprado um carro.]

Ao incidir sobre os VM em uso epistêmico, o *Konjunktiv II* atenua a força da avaliação feita pelo falante e determina leituras adicionais, como conselho, recomendação, sugestão ou previsão hipotética:

(64) *Er dürfte/könnte/müsste/sollte/ zu Hause sein/ würde zu Hause sein.*
[ele dever/poder/dever/dever-3.SG.KONJ II em casa estar-INF./*werden*-3.SG.KONJ II em casa estar-INF]
[Ele deveria/poderia/deveria/deveria estar em casa./estaria em casa.]

Uma outra interpretação – epistêmica ou evidencial – é obtida quando o *Konjunktiv II* é empregado pelo falante no discurso indireto, para remeter ao que é dito por uma terceira pessoa, afastando, portanto, de si mesmo, a responsabilidade pelo que foi afirmado[39]: O *Konjunktiv II* (66) adquiriu essa leitura porque é usado para substituir o *Konjunktiv I*, quando as formas desse último coincidem com as do *Indikativ*, como no exemplo (65) com o verbo *haben:*

[39] Assim como no uso dos verbos de crença para relatar sobre a opinião de uma terceira pessoa. ao usar o *Konjunktiv II* para remeter a uma outra pessoa de referência o falante pode incluir indiretamente sua dúvida quanto à não-realidade do que está sendo afirmado.

(65) *Thomas und Markus behaupteten, sie haben keine Zeit.* (Duden, 1998, p. 785)
[Thomaz e Markus afirmar-3.PL.PRÄTER.IND, eles ter-3.PL.KONJ II não tempo]
[Thomas e Marcos afirmaram que eles não têm tempo.]

(66) *Thomas und Markus behaupteten, sie hätten keine Zeit.* (Duden, 1998, p. 785)
[Thomaz e Markus afirmar-3.PL.PRÄTER.IND, eles ter-3.PL.KONJ II não tempo]
[Thomas e Markus disseram que eles não teriam tempo.]

Na interpretação deôntica, o *Konjunktiv II* pode sinalizar volição ou desejo (no uso denominado, em alemão, *Optativ*), mas seu significado básico de hipoteticidade é mantido (Diewald, 1999, p. 189):

(67) *Käme er doch!* (Zifonun et al., 1997, p. 1744)
[vir-3.SG.KONJ II ele *part*]
[Viesse ele *part*!]

(68) *Wenn er (doch) endlich ginge!* (Kasper, 1987, p. 108)
[se ele (*part*) finalmente ir-3.SG.KONJ II]
[Se ele *part* finalmente fosse embora!]

Ainda na interpretação deôntica, ao incidir sobre um pedido, o *Konjunktiv II* torna-o indireto e, conseqüentemente, mais cortês:

(69) *Ich würde/möchte Sie gern einmal sprechen.* (Duden, 1998, p. 160)
[eu werden-1.SG.KONJ II/mögen-1.SG.KONJ II Senhor *part part* falar-INF]
[Eu falaria ... com o Senhor/Eu gostaria de falar ...*part part* com o Senhor.]

(70) *Würden Sie bitte sagen...? Könnten Sie mir sagen...?* (Duden, 1998, p. 282)
[werden-3.PL.KONJ II senhor por favor dizer-INF? poder-3.PL.KONJ II senhor a mim dizer-INF?]
[O Senhor me diria por favor...? O Senhor poderia me dizer...?]

Ao incidir sobre um verbo que codifica a modalidade disposicional, o *Konjunktiv II* transforma essa possibilidade em algo hipotético, o que se pode observar na comparação dos exemplos que seguem:

(71) *Mit einem guten Wagen kann ich das Rennen gewinnen.*
[com um bom carro poder-1.SG.PRÄS.IND eu a corrida ganhar-INF]
[Com um carro bom eu posso ganhar a corrida.]

(72) *Mit einem guten Wagen könnte ich das Rennen gewinnen.*
[com um bom carro poder-1.SG.KONJ II eu a corrida ganhar-INF]
[Com um carro bom eu poderia ganhar a corrida.]

2.1.2.2 Meios de codificação pertencentes a outras categorias gramaticais

2.1.2.2.1 Advérbios modais

Os advérbios modais, assim como os VM, também merecem destaque nas pesquisas lingüísticas, havendo abordagens bastante diferentes entre si sobre esse tema. Pode-se citar trabalhos como os de Greenbaum (1969), Jackendorf (1972 apud Castilho; Moraes de Castilho, 1992, p. 215), Bellert (1977 apud Castilho; Moraes de Castilho, 1992, p. 215), Castilho; Moraes de Castilho (1992), Hoye (1997), Zifonun et al. (1997), Duden (1998), Simões (1997), Nóbrega (2000), Castilho (2000) e Nuyts (2001).

Partindo de uma diferenciação que leva em conta a semântica desses advérbios, dois grupos merecem maior atenção no presente trabalho. No primeiro, encontram-se advérbios como os que são apresentados no quadro 6, a seguir, que remetem ao grau de (in)certeza do falante ou do sujeito em relação à validade da proposição (73), chamados advérbios de julgamento[40] (Duden, 1998, p. 371s.; Zifonun et al., 1997, p. 1210)[41]. Para Zifonun et al. (1997, p. 860ss.), esses advérbios são *funções modais*, que transformam asserções categóricas em suposições com maior ou menor grau de certeza. Esses autores entendem que, ao empregar uma dessas funções, o falante diminui o conteúdo informativo do que afirma, dando a entender que a informação que possui não é completa.

(73) *Er ist sicherlich/wahrscheinlich zu Hause.*
[ele estar-1.SG.PRÁS.IND certamente/provavelmente em casa]
[Ele certamente/provavelmente está em casa.]

Ao modificar o grau de certeza, os advérbios de julgamento atuam no âmbito da modalidade epistêmica. Eles podem preencher pontos intermediários de uma escala hipotética que tem, em um extremo, o valor certeza, e no outro, a idéia de exclusão (cf., entre outros, Gerstenkorn 1976, p. 331ss. e Dieling, 1985). Segundo Duden (1998, p. 372), esses advérbios caracterizam-se por poder responder a perguntas polares, situando-se numa

[40] Duden (1998, p. 371s.) emprega o termo *Kommentaradverbien* (advérbios de comentário), que não julgo adequado porque também é aplicável a qualificações do falante como *francamente*, *infelizmente* etc, que também constituem comentários do falante mas não estão relacionadas à modalidade no sentido adotado no presente trabalho.

[41] Esta característica os diferencia das partículas modais (em alemão, *Abtönungspartikel*), as quais não modificam o valor de verdade da proposição (Zifonun, 1997, p. 1210).

escala entre *ja* [sim] e *nein* [não]: *ja-zweifellos-sicherlich-bestimmt-vielleicht-kaum-nein* [sim-sem dúvida-certamente-com certeza-talvez-mal-não].

Uma proposta ampliada para a ordenação dos advérbios de julgamento segundo essa escala hipotética é apresentada no quadro 6. Outros autores que apresentam propostas quanto à configuração de um gradiente para os advérbios de julgamento da língua alemã são Gerstenkorn (1976), Katny (1978, p. 36) e Zifonun et al. (1998, p. 862ss.).

não	
↑	*unmöglich* [impossível(mente)]
	keinesfalls/keineswegs [de jeito nenhum], *niemals* [nunca]
	unwahrscheinlich [improvável(mente)], *kaum* [mal], *schwerlich* [dificilmente]
talvez	*vielleicht* [talvez], *möglicherweise* [possivelmente], *eventuell* [eventualmente], *gegebenenfalls* [possivelmente]
	wahrscheinlich [provavelmente]
	sicher/sicherlich [certamente], *bestimmt* [com certeza, definitivamente], *gewiss* [certamente], *unbedingt* [de qualquer maneira], *fraglos* [indiscutivelmente], *unstreitig* [incontestavelmente], *unzweifelhaft* [indubitavelmente], *zweifellos/zweifelsohne* [sem dúvida], *zwangsläufig* [inevitavelmente]
↓	*notwendig/notwendigerweise* [necessariamente]
sim	

Quadro 6: Valores modais expressos pelos advérbios de julgamento

Muitos dos advérbios desse grupo também podem ser interpretados no âmbito da modalidade deôntica, como no exemplo que segue:

(74) *Du gehst jetzt unbedingt nach Hause.*
[tu ir-2.SG.PRÄS.IND agora de qualquer maneira para casa]
[Tu vais agora de qualquer maneira para casa.]

Dependendo do contexto, uma interpretação disposicional também é possível:

(75) *Meine Eltern würde ich notwendigerweise einmal sehen müssen, schon um die Geldgeschichten mit ihnen zu regeln.* (Zifonun et al., 1997, p.1130)
[meus pais werden-1.SG.KONJ II eu necessariamente *part* ver-INF precisar-INF, *part* para as questões financeiras com eles para regular-INF]
[Meus pais eu teria que ver necessariamente *part*, para *part* regular as questões financeiras com eles.]

No segundo grupo, encontram-se advérbios que não possuem em seu significado básico um componente que altera a posição do falante ou do sujeito em relação

ao grau de (in)certeza. Eles estão relacionados principalmente à fonte de evidência para os argumentos empregados pelo falante, por isso são, às vezes, considerados evidenciais e não epistêmicos (Nuyts, 2001, p. 56s.).

Esse grupo abriga, entre outros, os seguintes advérbios modais: *anerkantermaßen* [reconhecidamente], *angeblich* [alegadamente], *anscheinend* [aparentemente], *augenscheinlich* [aparentemente, pelo visto], *begreiflicherweise* [como se compreende facilmente], *bekanntermaßen* [notoriamente], *eigentlich* [na verdade], *nachgewiesenermaßen* [comprovadamente], *natürlich* [naturalmente], *offenbar* [evidentemente, obviamente], *offenkundig/offensichtlich* [evidentemente, obviamente], *scheinbar* [aparentemente], *selbstverständlich* [naturalmente], *tatsächlich* [de fato], *vermutlich* [presumivelmente], *vorgeblich* [alegadamente], *wahrlich* [deveras], *wirklich* [realmente], *wohl* [aparentemente, pelo jeito], *zugegebenermaßen* [admitidamente], *zwangsläufig* [inevitavelmente] (cf. Sommerfeld et al., 1991, p. 22; Helbig; Buscha, 1989, p. 500ss.; Helbig; Helbig, 1993; Duden, 1998, p. 371s.)[42].

(76) *Er ist natürlich/anscheinend zu Hause.*
[ele estar-1.SG.PRÄS.IND naturalmente/aparentemente em casa]
[Ele naturalmente/aparentemente está em casa.]

2.1.2.2.2 Sintagmas preposicionados modais

Os sintagmas preposicionados modais contêm um substantivo que lhes confere caráter modal e comportam-se sintaticamente como advérbios.

Semanticamente, alguns podem ser comparadas aos advérbios de julgamento, do primeiro grupo, como, por exemplo, *auf jeden Fall* [de qualquer jeito], *auf keinen Fall* [de jeito nenhum], *mit Sicherheit* [com certeza], *in der Tat* [de fato], *unter Umständen* [sob certas condições, possivelmente] e *in Wirklichkeit* [na realidade]. Outros parecem ter características semânticas dos advérbios modais do segundo grupo, mostrando de onde provêm os argumentos para afirmar determinada proposição, como *nach meiner*

[42] No modelo proposto por Blühdorn e Guedes Evangelista (1998), diz-se que os advérbios de julgamento estão voltados para as conseqüências envolvidas na relação modal, enquanto os advérbios do segundo grupo estão voltados para as condições.

Ansicht/meiner Ansicht nach [na minha visão], *meines Erachtens* [a meu ver], *aus eigener Erfahrung* [por experiência própria], *nach meiner Meinung* ou *meiner Meinung nach* [na minha opinião][43].

As expressões em questão podem ser interpretadas no contexto das modalidades epistêmica e deôntica. Na modalidade epistêmica, os sintagmas preposicionados do primeiro grupo modificam o grau de certeza quando o substantivo está relacionado às noções de *necessidade* ou *possibilidade*:

(77) *Er ist mit Sicherheit zu Hause.*
[ele estar-1.SG.PRÁS.IND com certeza em casa]
[Ele está em casa com certeza.]

Os sintagmas preposicionados do segundo grupo remetem à fonte de evidência que o falante possui para afirmar algo, sendo que a maioria deles contém, em sua semântica, uma indicação direta ao falante, feita geralmente por um pronome possessivo:

(78) *Meiner Meinung nach ist er zu Hause.*
[na minha opinião estar-1.SG.PRÁS.IND ele em casa]
[Na minha opinião ele está em casa.]

Segue um exemplo de uso de um sintagma nominal na expressão da modalidade deôntica. O sintagma preposicionado *auf keinen Fall* reforça a proibição proferida:

(79) *Mein Vater sagte: Du gehst heute abend auf keinen Fall ins Kino.*
[meu pai dizer-3.SG.PRÁTER.IND: tu ir-3.SG.PRÁS.IND hoje noite de jeito nenhum ao cinema]
[Meu pai disse: Tu não vais hoje à noite ao cinema de jeito nenhum.]

[43] Essa classificação não é exaustiva, tendo por finalidade mostrar algumas características em comum entre determinados adjuntos adverbiais. Observa-se que há também adjuntos adverbiais modais que não se enquadram exatamente nestas duas definições, como *ohne Zweifel* [sem dúvida], *im Grunde* [no fundo] e *im Prinzip* [em princípio].

2.1.2.2.3 Adjetivos modais

Adjetivos podem codificar os diferentes tipos de modalidade (cf., p.ex., Sommerfeld et al., 1991; Neves, 1996; Nuyts, 1993, 2001). Eles podem ser empregados na posição atributiva (80) e na posição predicativa, construída na forma pessoal (81) ou impessoal (82). Entre os adjetivos modais, temos, por exemplo, *klar* [claro], *sicher* [certo], *logisch* [lógico] e *möglich* [possível].

(80) *eine sichere Antwort; die wahrscheinlichste Lösung*
[uma resposta segura, a solução mais provável]

(81) *Ich bin sicher, dass er zu Hause ist.*
[eu estar-1.SG.PRÄS.IND certo, que ele em casa estar-3.SG.PRÄS.IND]
[Eu estou certo de que ele está em casa.]

(82) *Es ist möglich, dass er zu Hause ist.*
[PRON ser-3.SG.PRÄS.IND possível, que ele em casa estar-3.SG.PRÄS.IND]
[É possível que ele esteja em casa.]

O tipo de modalidade codificado por esses adjetivos depende do contexto. Na modalidade epistêmica, eles codificam avaliações do falante quanto à certeza, probabilidade e possibilidade de ocorrência do conteúdo da proposição, como mostram os exemplos (81) e (82), acima. Eles também podem ser interpretados deonticamente, quando permitem, por exemplo, a expressão de uma obrigação, como no exemplo que segue:

(83) *Es ist notwendig, dass du jetzt nach Hause gehst.*
[PRON ser-3.SG.PRÄS.IND necessário/preciso, que tu agora para casa ir-2.SG.PRÄS.IND]
[É necessário/preciso que tu vás para casa agora.]

Na interpretação disposicional, o adjetivo abaixo exemplificado aponta para a necessidade de preenchimento de uma condição disposicional:

(84) *Wenn man das Rennen gewinnen will, ist es notwendig, einen guten Wagen zu haben.*
[se se a corrida ganhar-INF querer-3.SG.PRÄS.IND, ser-3.SG.PRÄS.IND PRON necessário/preciso um bom carro ter-INF]
[Se se quiser ganhar a corrida, é preciso ter um bom carro.]

Como mostram os exemplos já citados, os adjetivos são geralmente empregados numa sentença à parte, com sujeito próprio, que permite o reconhecimento do ponto de referência para a relação modal, enquanto o mesmo não acontece com os

advérbios. Essa construção sintática coloca a informação modal carregada pelos adjetivos modais em foco. Segundo Nuyts (1993, 2001), a modalidade epistêmica tende ao uso não focal, o que pode explicar porque os adjetivos modais são menos usados que os advérbios e que outros elementos modais na expressão desse tipo de modalidade.

Adjetivos modais são também formados por meio de sufixos derivacionais. Eles podem ser parafraseados por uma construção passiva com o verbo modal. Os adjetivos assim formados podem ser interpretados nos quatro tipos de modalidade, dependendo do contexto. Eles codificam principalmente os valores modais possibilidade ou impossibilidade. A impossibilidade é expressa quando a palavra é negada pelo prefixo *un–*. Alguns exemplos são: *-bar* (*tragbar* [pode ser carregado], *bestreitbar* [pode ser contestado], *undenkbar* [não pode ser pensado]); *-lich* (*unerträglich* [não pode ser suportado]) e *-fähig* (*transportfähig* [pode ser transportado]) (Sommerfeld et al., 1991, p. 25; Duden, 1998, p.182; p. 539ss.).

Um exemplo de uso do sufixo *–bar* na expressão de uma necessidade é apresentado por Kratzer (1981, p. 40):

(85) *Die Miete für das Haus auf dem Leoni-Acker beträgt zwanzig Gulden, zahlbar am ersten Januar.*
[o aluguel para a casa no Leoni-terreno totalizar-3.SG.PRÃS.IND vinte florins, pagáveis/a serem pagos em primeiro de janeiro]
[O aluguel da casa no terreno do Leoni totaliza vinte florins, pagáveis/a serem pagos em primeiro de janeiro.]

2.1.2.2.4 Partículas modais

Entre as partículas modais do alemão (em alemão *Modalpartikeln* ou *Abtönungspartikel*), temos *aber, auch, bloß, denn, doch, eben, eigentlich, eh, etwa, halt, ja, mal, nur, ruhig, schon, vielleicht* e *wohl* (cf., p.ex., Weydt, 1977; Doherty, 1985; Hentschel, 1986; Thurmair, 1989 e 1993, Meibauer, 1994; Duden, 1998). As partículas não modificam o valor de verdade das sentenças, por isso são chamadas *não-proposicionais* (Meibauer, 1994, p. 11ss.). No entanto, elas são portadoras de posicionamentos do falante em relação ao conteúdo da proposição. Sua presença na sentença pode permitir que se tire conclusões quanto à validade da mesma (Thurmair, 1989, p. 105), o que as ordena

principalmente ao âmbito da modalidade epistêmica. Como afirma Simões (1997, p. 55), as partículas podem ser retiradas da sentença sem modificar a sintaxe ou o valor de verdade, mas sua retirada pode modificar o "valor semântico-pragmático do enunciado".

A interpretação das partículas depende do contexto em que ocorrem e é influenciada, entre outros fatores, pelo modo sentencial e pela prosódia.

No quadro que segue, apresentam-se os significados de algumas partículas da língua alemã. Vale ressaltar que as descrições são extremamente simplificadas e não cobrem todas as possibilidades de emprego das partículas. Para uma pesquisa mais abrangente, remeto a Thurmair (1989), que apresenta uma análise detalhada de cada uma das partículas modais do alemão e de suas combinações.

Partícula	Significado/Exemplo
doch	indica contraste entre as avaliações do falante e do ouvinte (Doherty, 1985, p. 66), remetendo a algo conhecido pelo ouvinte (Thurmair, 1989, p. 111): *Das macht man doch nicht!* [isso fazer-3.SG.PRÁS.IND se *part* não] [Isso não se *part* faz!][44]
eh	indica pressuposição do falante, mostrando que o estado de coisas ao qual refere já existia ou era conhecido (Thurmair, 1989, p. 136): *Die Vorstellung hat eh schon begonnen. (Jetzt brauchst du dich auch nicht mehr zu beeilen.)* [a apresentação ter-3.SG.PRÁS.IND.AUX.PERF *part* já começar-PARTIZ (agora precisar-2.SG.PRÁS.IND tu te também não mais apressar-INF)]] [A apresentação *part* já começou. (Agora tu também não precisas mais te apressar.)]
eigentlich	indica mudança do foco temático, pela inclusão de um novo tema ou de um novo aspecto (Thurmair, 1989, p. 176): *Hör mal, weißt du eigentlich, wie weit das mit dieser Neuregelung der Referendarbezüge ist?* [escutar-2.SG.IMP *part*, saber-2.SG.PRÁS.IND tu *part*, como isto com esta nova regra para o salário dos estagiários estar-3.SG.PRÁS.IND] [Escuta, tu sabes *part*, como está isto com esta nova regra para o salário dos estagiários]
ja	não tônico, indica pressuposição partilhada entre falante e alocutário, mas pode ser usado para fornecer informação nova (Thurmair, 1989, p. 105); *Er hat ja auch immer seine Aufgaben gemacht.* [ele ter-3.SG.PRÁS.IND.AUX.PERF *part* também sempre sua tarefa fazer-PARTIZ] [Ele sempre também fez *part* suas tarefas.] tônico, usado geralmente em orações imperativas, reforça a ordem expressa pelo falante (Thurmair, 1989, p. 109): *Komm ja nicht zu spät heim!* [vir-2.SG.IMP *part* não muito tarde para casa] [Não venha *part* muito tarde para casa.]
schon	indica limitação da validade de um argumento prévio (Thurmair, 1989, p. 146ss.): *Ich muss schon zugeben, das Konzert gestern war toll.* [eu precisar-1.SG.PRÁS.IND part admitir-INF, o concerto ontem ser-3.SG.PRÁTER.IND fantástico] [Eu *part* tenho que admitir, o concerto ontem foi fantástico.]
wohl	indica suposição (Doherty, 1985, p. 82) ou ainda limitação da validade (Thurmair, 1989, p. 141): *Das hat er wohl nicht mit Absicht gemacht.* [isso ter-3.SG.PRÁS.IND.AUX.PERF. ele *part* não com intenção fazer-PARTIZ] [Ele *part* não fez isso intencionalmente.]

Quadro 7: Algumas partículas modais da língua alemã e seus significados

Algumas partículas (86) são formalmente idênticas a advérbios (87). O critério mais importante para sua diferenciação é que as partículas modais não podem ocupar a primeira posição na sentença, porque não são autônomas, enquanto os advérbios ocupam essa posição (88):

[44] Os exemplos foram extraidos das passagens citadas do trabalho de Thurmair (1989) para cada partícula. A palavra *partícula* é abreviada, a partir de agora, por *part*.

(86) *Ich möchte schon ein neues Haus haben.*
[eu gostar-1.SG.KONJ II *part* uma nova casa ter-INF]
[Eu gostaria part de ter uma casa nova.]

(87) *Das Taxi ist schon angekommen.* (advérbio)
[o táxi ser-3.SG.PRÄS.IND já chegar-PARTIZ]
[O táxi já chegou.]

(88) *Schon ist das Taxi angekommen.*
[já ser-3.SG.PRÄS.IND o táxi chegar-PARTIZ]
[Já chegou o táxi.]

Outro critério para diferenciar partículas de advérbios é o comportamento em relação a perguntas. As partículas modais não podem ser usadas para responder a nenhum tipo de pergunta (89), os advérbios de julgamento podem responder a perguntas polares (90) e outros advérbios, como os de tempo (91) e de modo, podem responder a perguntas substitutivas (cf. Sommerfeld et al., 1991, p. 30ss.; Simões, 1997, p. 55).

(89) *Ist er heute zu Hause? *Doch *Wohl *Eigentlich*
[estar-3.SG.PRÄS.IND ele hoje em casa? **part*]
[Ele está em casa hoje? *part]

(90) *Ist er heute zu Hause? Ja/Wahrscheinlich/Vielleicht *Wohl*
[estar-3.SG.PRÄS.IND ele hoje em casa? sim/provavelmente/talvez **part*]
[Ele está em casa hoje? Sim/Provavelmente/Talvez *part]

(91) *Wann kommst du nach Hause? Morgen.* *Doch. *Vielleicht.
[quando vir-2.SG.PRÄS.IND tu para casa? amanhã. **part*]
[Quando tu vens para casa? Amanhã. **part*]

As partículas modais ocorrem sozinhas ou em combinação com outras partículas, bem como em combinação com outros meios de codificação da modalidade. Um aspecto significativo é o fato de haver uma relação entre o uso de determinadas partículas modais e os modos sentenciais (orações afirmativas, interrogativas, exortativas etc)[45].

Abraham (1991b, p. 337ss.) parece ser o primeiro trabalho que estuda as partículas modais do alemão sob o ponto de vista da gramaticalização. Ele afirma que as

[45] Duden (1998, p. 379s.) mostra que as partículas modais diferem quanto aos modos sentenciais em que ocorrem. Assim, por exemplo, *doch, eben halt, ja* e *schon* aparecem com maior freqüência em orações afirmativas, *denn, eigentlich* e *wohl* em orações interrogativas, *doch, mal* e *schon* em orações exortativas e *bloß, doch, nur* e *vielleicht* em orações desiderativas. Duden remete aos trabalhos de Weydt (1983), Helbig

partículas modais se desenvolveram de formas (mais) lexicalizadas para formas (mais) gramaticalizadas. O tema *gramaticalização* é retomado no capítulo 2.3.

2.1.2.2.5 Substantivos modais

Um outro grupo de meios que expressam a modalidade é o dos substantivos modais (cf. Sommerfeld et al., 1991, p. 22). Esses substantivos podem codificar todos os tipos de modalidade. Sommerfeld et al. diferenciam entre substantivos isolados como, por exemplo, *Wunsch* [desejo], *Zwang* [força], *Aufforderung* [exortação], *Behauptung* [afirmativa], *Versicherung* [asseveração] ou *Bestätigung* [confirmação] e grupos de palavras que contêm substantivos e formam expressões que funcionam como adverbiais, como os adjuntos adverbiais apresentados anteriormente.

Os substantivos modais também podem ser interpretados nas modalidades epistêmica (92) e deôntica (93):

(92) *Du hast meine Versicherung, dass dein Geld morgen auf deinem Konto ist.*
[tu ter-2.SG.PRÄS.IND minha garantia, que teu dinheiro amanhã na tua conta estar-3.SG.PRÄS.IND]
[Tu tens minha garantia de que teu dinheiro estará na tua conta amanhã.]

(93) *Er hat den Wunsch, sie bald wiederzusehen.*
[ele ter-3.SG.PRÄS.IND o desejo, ela em breve rever-INF]
[Ele tem o desejo de revê-la em breve.]

2.1.2.2.6 Conjunções e orações condicionais

As conjunções, principalmente as subordinativas, e as orações condicionais em geral são mencionadas em vários estudos sobre a modalidade (cf., p.ex., Kratzer, 1978, p. 207ss.; Palmer, 1986, p. 188ss.; Dietrich, 1992, p. 81ss.; Dittmar; Ahrenholz, 1995, p. 224ss.). No entanto, ainda não existe uma descrição adequada do papel desses elementos lingüísticos e das orações por eles introduzidas na codificação da modalidade.

(1988) e Thurmair (1989) sobre este tema. Zifonun et al. (1997, p. 614 ss., p. 1206 ss.) também apresentam um estudo abrangente sobre as partículas e sua relação com o modo sentencial.

Um estudo sistemático das conjunções do inglês foi realizado por Ransom (1986, p. 117ss.) ao pesquisar as diferentes formas de complementação. Frajzyngier compara várias línguas para mostrar que "complementizadores são marcadores de modalidade lexicalmente separados que ocorrem numa posição sintática específica". Esse autor afirma que os complementizadores "constituem uma parte do sistema de marcadores de modalidade, mais especificamente, que eles codificam modalidade deôntica, epistêmica e outros tipos de modalidade" (Frajzyngier, 1995, p. 475s.).

Uma definição categórica sobre o *status* modal das conjunções condicionais da língua inglesa é apresentada por Hengeveld (no prelo), que afirma que elementos lingüísticos como *if* e *that* são na verdade partículas com valor modal que atuam como conjunções nas orações subordinadas. Para esse autor, *if* indica não-comprometimento do falante com a verdade da proposição (94) e *that*, ao contrário, marca seu comprometimento (95):

(94) *Peter didn't know <u>if</u> John was ill.*

(95) *Peter didn't know <u>that</u> John was ill.*

Na Alemanha, destaca-se o projeto *Handbuch der deutschen Konnektoren* [Manual dos conectores do alemão] (Pasch et al., 2003), desenvolvido no *Institut für Deutsche Sprache* em Mannheim, Alemanha, no qual são estudadas as características semânticas e sintáticas de todos os conectores.

Entre as conjunções da língua alemã, temos *als ob* [como se], *da* [como], *dass* [que], *ob* [se], *weil* [porque] e *wenn* [se, quando]. Numa primeira análise, observamos que *wenn* [se, quando] e *falls* [se] parecem sinalizar o não-comprometimento do falante com a verdade da proposição. Ao utilizá-las, o falante não pressupõe nem afirma que o conteúdo da proposição que introduzem é verdadeiro, indicando apenas que essa oração constitui uma condição para a validade da oração principal:

(96) *Wenn er gewählt <u>wird</u>, bleibt er.* (*modo real*; Duden 1998, p. 801)
[se ele eleger-PARTIZ *werden*-3.SG.AUX.PASS, ficar-3.SG.PRÃS.IND ele]
[Se ele <u>for</u> eleito, ele fica]

O uso do *Konjunktiv II* acrescenta a informação de que essa condição é hipotética:

(97) *Wenn er gewält würde, bliebe er.* (*modo irreal;* Duden, 1998, p. 801)
[se ele eleger-partiz *werden*-3.SG.KONJ II, ficar-3.SG.KONJ II ele]
[Se ele fosse eleito, ele ficaria]

A conjunção *wenn*, em seu sentido mais básico, introduz uma oração com sentido temporal. Nem sempre há uma clara divisão entre as orações com *wenn* em sentido temporal e em sentido condicional-hipotético (Rothweiler, 1993, p. 109; Rieck, 1993, p. 264s.; Zifonun et al., 1997, p. 2282ss.). Segundo Zifonun et al. (1997, p. 2284), é característico da oração temporal com *wenn* estabelecer um intervalo de tempo para a oração principal, mas ela mesma geralmente não tem um tempo de referência.

A conjunção *ob* [se] também indica que o falante não pode decidir sobre a validade do conteúdo da oração subordinada:

(98) *Er fragte, ob ich käme.* (Duden, 1998, p. 777)
[ele perguntar-3.SG.PRÄTER.IND, se eu vir-1.SG.KONJ II]
[Ele perguntou se eu viria.]

Conjunções como *denn* [pois] e *da* [porque], por sua vez, introduzem orações consideradas válidas pelo falante, indicando que ele tem certeza da factualidade das respectivas proposições:

(99) *Wir gingen wieder ins Haus, denn es war draußen sehr kühl geworden.* (Duden, 1998, p. 403)
[nós ir-3.PL.PRÄTER.IND de nova na casa, pois PRON sein-3.SG.PLUSQ.IND fora muito frio ficar-PARTIZ]
[Nós entramos de novo na casa, pois fora tinha ficado muito frio.]

As conjunções *dass* [que], *obwohl* [embora] e *weil* [porque] parecem ser neutras em relação à modalidade[46]. O valor de verdade da proposição que introduzem depende do predicado da oração principal ou de outros fatores, como a negação (cf. Ransom, 1986, p. 7s.; Zifonun et al., 1997, p. 2253ss.). No exemplo (100), o conteúdo da

[46] O uso de *ob*, *dass* e *wenn* e sua relação com os conceitos de factualidade e verdade é apresentado de modo sistematizado em (Zifonun, 1997, p. 2254ss.). Esses autores também discutem a dependência entre essas conjunções e o verbo da oração principal.

sentença subordinada é dado como factual (ela não está em casa), enquanto no exemplo (101) o falante não considera factual o conteúdo da oração introduzida por *dass*:

(100) *Ich bedauere, dass sie nicht zu Hause ist.*
[eu lamentar-1.SG.PRÄS.IND, que ela não em casa estar-3.SG.PRÄS.IND]
[Eu lamento que ela não esteja em casa]

(101) *Ich hoffe, dass sie zu Hause ist.*
[eu esperar-1.SG.PRÄS.IND, que ela em casa estar-3.SG.PRÄS.IND]
[Eu espero que ela esteja em casa]

As conjunções compostas *als ob* e *als wenn* [como se] introduzem orações comparativas hipotéticas (Helbig; Buscha, 1989, p. 200s.):

(102) *Das Kind weint, als ob es große Schmerzen hätte.* (Helbig; Buscha, 1989. p. 200)
[a criança chora-1.SG.PRÄS.IND, como se ela fortes dores ter-3.SG.KONJ II]
[A criança chora como se tivesse dores fortes.]

As orações condicionais são portadoras de condições ou pressupostos para a validade do que é dito na oração principal (Zifonun et al., 1997, p. 2282ss.). As orações condicionais colocam a sentença completa num contexto modal, pois toda ela está fora do nível da certeza. A oração principal ligada a uma condicional está, portanto, implicitamente modalizada (Kratzer, 1981, p. 68; Dittmar; Ahrenholz, 1995, p. 224ss.).

Ferrari (1999, 2000, 2001) e Hirata (1999) trazem contribuições importantes para o estudo das orações condicionais do português do Brasil e das relações entre condicionalidade e modalidade em geral. Apoiando-se na definição da modalidade proposta por Sweetser (1990), Ferrari postula que as condicionais "atuam como operadores de modalidade, na medida em que constituem imposição de força e/ou remoção de barreiras no domínio discursivo-interacional" (Ferrari, 2001, p. 149).

Sweetser (1990, 1996 apud Ferrari, 1999, p. 117) apresenta um estudo tipológico das orações condicionais, considerando a existência de *três* tipos diferentes. As condicionais de *conteúdo* são caracterizadas pela dependência entre os eventos registrados na condicional e na principal e têm a função de prever algo (Dancygier, 1993; Dancygier; Sweetser, 1996 apud Ferrari, 1999, p. 118):

(103) *Se Márcio faltar à reunião, será despedido.*

Nas condicionais *epistêmicas*, a relação entre as duas orações se dá em termos de conhecimento do falante; a oração condicional expressa a condição para o falante afirmar o que está na oração principal:

(104) *Se ele digitou a tese de Susana, (então) ele a ama.*

Nas condicionais *pragmáticas*, não existe uma relação entre as duas orações, como em:

(105) *Se você é tão esperto, quando nasceu Tiradentes?*
(ato de perguntar, condicionado)

(106) *Se você não estiver muito ocupado, ligue prá mim.*
(pedido, condicionado)

2.1.2.3 Modo sentencial

Duden (1998, p. 610ss.) distingue cinco modos sentenciais (em alemão, *Satzmodi*): oração declarativa, interrogativa, exortativa, desiderativa e exclamativa (em alemão, respectivamente, *Aussagesatz*, *Fragesatz*, *Aufforderungssatz*, *Wunschsatz* e *Ausrufesatz*). Os modos sentenciais são diferenciados pela posição do verbo, pelo modo verbal e pela entonação (Zifonun et al., 1997, p. 608ss.). Há uma relação estreita entre o modo sentencial, o modo verbal e certos tipos ilocucionais, embora nem sempre ocorra entre eles correspondência biunívoca. Por isso, a determinação do significado de uma oração só pode ser feita pela análise do contexto em que essa oração ocorre[47]. No seguinte exemplo, temos uma oração exortativa, cujo verbo está no imperativo e que expressa uma ordem:

(107) *Geh sofort nach Hause!*
[ir-2.SG:IMP imediatamente para casa]
[Vai imediatamente para casa!]

[47] Estudam este assunto, entre outros, Meibauer (1987), Grewendorf e Zaefferer (1991), Thurmair (1993) e Altmann (1993 e 1993a).

No entanto, também é possível expressar uma ordem com uma oração afirmativa no indicativo:

(108) *Das Kind geht jetzt ins Bett.*
[a criança ir-3.SG.PRÃS.IND agora para a cama]
[A criança vai agora para a cama.]

Nas sentenças interrogativas, a modalidade epistêmica caracteriza-se pela presença de um "Eu quero saber" (Duden, 1998, p. 611), o qual significa, em primeira linha, que a informação em questão não é conhecida pelo falante:

(109) *Um wieviel Uhr kommt der Zug an?*
[a que hora chegar-3.SG.PRÃS.IND o trem?]
[A que horas chega o trem?]

A modalidade deôntica, por sua vez, aparece em sentenças imperativas, como no exemplo (107) , acima, e em (110):

(110) *Lasst jetz alles hier stehen!* (Duden, 1998, p. 614)
[deixar-2.SG.IMP tudo aqui parar-INF]
[Deixa tudo aqui!]

No presente capítulo, foram examinadas questões genéricas sobre a modalidade, apresentando-se inicialmente algumas das abordagens adotadas nas pesquisas sobre o tema. Passamos depois a estudar as definições para as relações modais alética, epistêmica e deôntica, incluindo-se nesse item também as relações disposicionais e a evidencialidade, que possuem áreas de intersecção com a modalidade. Em último lugar, foram descritos aspectos relevantes dos meios de codificação da modalidade da língua alemã.

A partir do que foi exposto, pode-se dizer que são apropriados os comentários de autores como von Stutterheim (1993, p. 3s.), de que ainda não existe um consenso sobre o que é modalidade, quais são as noções a ela relacionadas e os respectivos meios lingüísticos usados para codificá-las, sobre as características que esses meios têm em comum ou que os diferenciam, e também sobre qual o significado e o papel das expressões

modais nas diferentes línguas e na comunicação, só para citar algumas das questões problemáticas

A base teórica exposta acima permite-nos analisar as redações do *corpus* para verificar quais são os tipos de modalidade e os meios linguísticos empregados pelos informantes, numa tentativa de compreender melhor como se dá o uso da modalidade como um todo nessas redações.

2.2 A aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras

As pesquisas sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras, cuja história é relativamente recente no mundo todo, têm sido conduzidas sob perspectivas bastante diversas. Os primeiros estudos na área eram relacionados à didática de línguas estrangeiras e à psicologia de aprendizagem. Atualmente, esses estudos constituem um importante ramo da lingüística aplicada. Os trabalhos desenvolvidos têm, em sua maioria, um caráter interdisciplinar, relacionando as questões lingüísticas ao desenvolvimento cognitivo individual dos aprendizes e ao contexto social em que a aprendizagem ocorre (Dittmar, 1997, p. 111). Nesse contexto, as pesquisas empíricas foram ganhando cada vez mais importância, pois permitem que as teorias formuladas sejam testadas em relação aos dados produzidos pelos aprendizes e, no sentido inverso, que as observações feitas possam contribuir para o aperfeiçoamento das teorias. Atualmente, a bibliografia relacionada à aprendizagem de línguas estrangeiras é muito extensa e, embora os avanços tenham sido imensos, ainda faltam respostas para muitas das questões que acompanham esses estudos desde o início.

Diferentes perspectivas têm definido o curso tomado pelos estudos sobre aprendizagem de línguas estrangeiras com o passar dos anos. Entre as décadas de 40 e 60, partindo principalmente do ensino do inglês, esses estudos eram influenciados pela lingüística estrutural e orientavam-se pela psicologia behaviorista (Braidi, 1999, p. 10). A aquisição de línguas era entendida como um processo de formação de hábito pelo princípio de estímulo-resposta. Considerava-se que, para aprender a língua estrangeira (denominada doravante LE), seria necessário tomar os hábitos adquiridos na língua materna (denominada doravante LM) e transpô-los para a língua alvo, formando novos hábitos (Larsen-Freeman; Long, 1991, p. 55; Gass; Selinker, 1994, p. 59). A exposição ao *input*, que depois era imitado pelos aprendizes, era considerada o principal fator para a aquisição (Gass; Selinker, 1994, p. 196).

Essas teorias deram origem à Análise Contrastiva (cf., p.ex., Fries, 1945; Weinreich, 1953; Lado, 1957). Nessa corrente, a influência da LM era bastante valorizada, buscando-se nessa língua as causas para as dificuldades e para as seqüências prováveis de

aquisição dos itens na LE[48]. Os objetivos pedagógicos eram centrais nesses estudos e baseavam-se na previsão dos erros possíveis e do grau de dificuldade que as estruturas da LM apresentavam aos aprendizes.

No entanto, os dados empíricos mostraram que a relação entre LM e LE não pode ser estabelecida apenas em termos de semelhanças e diferenças. Observou-se que, diferentemente do que se supunha, as semelhanças entre as duas línguas nem sempre determinam sucesso na aprendizagem e que as diferenças também não são sempre responsáveis por dificuldades.

Wardraugh (1970 apud Larsen-Freeman; Long, 1991, p. 56s.) determinou uma mudança de rumo nos estudos, propondo que os erros fossem analisados *a posteriori*, numa versão fraca da Análise Contrastiva. Porém, continuou-se buscando a explicação para os erros nas semelhanças e diferenças entre a LM e a LE. Estabeleceu-se assim, nos anos 70, a Análise de Erros, que cumpriu e ainda cumpre seu papel, mas encara os erros apenas como um desvio da norma da língua alvo, sem explorar significados mais profundos que eles possam ter na língua do aprendiz. Como as análises baseadas em tais princípios focalizam apenas os erros, não permitem obter indicações mais amplas sobre como ocorre a aquisição de línguas estrangeiras.

Já a partir da década de 60, as pesquisas em aquisição de linguagem passaram a ser influenciadas pelas teorias mentalistas de Chomsky (1965). Para ele, existe um mecanismo mental inato responsável pela aquisição de linguagem, o *dispositivo de aquisição de linguagem* (LAD, do inglês *Language acquisition device*), por meio do qual os aprendizes elaboram os dados lingüísticos aos quais são expostos, formulando regras a respeito da língua alvo.

Chomsky (1965) diferencia entre *competência lingüística* e *performance*. A competência é o conhecimento gramatical intuitivo, que possibilita a produção e compreensão cada vez maior de sentenças na língua alvo. A *performance*, por sua vez, é o uso que o falante faz desse conhecimento gramatical. Nem tudo que é observado na

[48] Utilizou-se, por isso, o termo *transferência positiva* para as estruturas da LM empregadas sem erro na LE, e *transferência negativa* ou *interferência* para os empregos que não eram compatíveis com as características

performance traduz diretamente a competência, assim como a ausência de determinado dado na *performance* não significa necessariamente que esse conhecimento ainda não foi adquirido: ele pode fazer parte da competência e não ser utilizado pelo aprendiz na sua produção lingüística. Sob essa perspectiva, entende-se que a observação e a análise dos dados da *performance* não permitem obter conclusões definitivas a respeito da competência lingüística.

Corder (1967) foi um dos primeiros pesquisadores a empregar o modelo chomskyano para estudar questões relativas à aquisição de línguas estrangeiras, postulando que a linguagem do aprendiz de LE constituía um sistema, que ele denominou *dialeto idiossincrático*. Corder (1967) diferenciou entre os dados que estão disponíveis para o aprendiz, aos quais chamou de *input*, e os dados que são relacionados ao conhecimento prévio do aprendiz e às regras gramaticais por ele internalizadas e transformados em conhecimento, de acordo com as possibilidades de cada um, denominados *intake*. A língua materna e o conhecimento de outras línguas estrangeiras, bem como os universais da linguagem, interferem no processo de constituição do *intake* (Gass, 1997, p. 23ss.). Portanto, nem todo o *input* se transforma em *intake*. A produção lingüística resultante é denominada *output*[49].

Corder (1967) distinguiu entre *mistake* e *error*, determinando que *mistake* é um desvio randômico causado por fatores como fadiga ou excitação, enquanto *error* é um desvio sistemático da norma da L2. A partir da sistematicidade observada nos *errors*, é possível formular hipóteses sobre os processos que ocorrem na aprendizagem. Para Corder (1967), os erros sistemáticos podem informar ao professor o que já foi aprendido e fornecer indicações sobre como se aprende ou se adquire uma língua, ao mesmo tempo que, para os aprendizes, esses erros constituem a base para a aprendizagem das regras da língua alvo. Sharwood Smith (1994, p. 19s.) acrescenta ainda que os erros mostram como está estruturado o sistema lingüístico construído durante a aprendizagem e que os mesmos podem ser transitórios ou fazer parte do sistema permanentemente. É relevante, no presente contexto, diferenciar entre erros *interlingüísticos* e *intralingüísticos*. Os erros interlingüísticos podem ser explicados pela influência da LM ou de outras línguas

da LE (cf., p.ex., Klein, 1992, p. 37).

[49] Almeida Filho e Schmitz (1998) traduzem *input* por *insumo* e *intake* por *insumo absorvido*.

aprendidas, enquanto os erros intralingüísticos estão relacionados com a língua alvo (Gass; Selinker, 1994, p. 68).

Outro autor que adotou a idéia de que a língua produzida por falantes não nativos constitui um sistema foi Selinker (1972, p. 214). Para denominar esse sistema, ele postulou o termo *interlíngua*. A interlíngua (denominada doravante IL) é um sistema lingüístico autônomo, com características próprias, que difere da LM e da língua alvo. Esse sistema vai sendo construído à medida em que o aprendiz, ativamente, formula hipóteses sobre a LE. Posteriormente, Adjémian (1976), postulou a equiparação da interlíngua às línguas naturais, pois ela também é caracterizada por um sistema de regras consistentes. Liceras (1992, p. 32), da mesma forma, considera as interlínguas línguas naturais, ainda que idiossincráticas, porque "se realizam como representações mentais cujo ponto de partida são os princípios e categorias estabelecidos a partir da experiência lingüística".

Adjémian (1992, p. 241ss.) retoma o estudo de três características principais da IL, apresentado em 1976, que são a fossilização, a regressão involuntária e a permeabilidade. A fossilização é o fenômeno pelo qual elementos lingüísticos e/ou regras não existentes na língua alvo permanecem na IL dos aprendizes apesar de haver instrução voltada para a correção dessas estruturas. A regressão involuntária determina que a IL apresente elementos ou regras que se afastam da língua alvo quando anteriormente já haviam sido produzidos corretamente ou substituídos por outros mais adequados. A permeabilidade permite que regras da língua materna sejam empregadas na IL, violando o sistema interno desta última.

Há autores que relacionam a interlíngua tanto à *performance* quanto à competência dos informantes, como o próprio Selinker, outros que entendem que a IL reflete a competência dos aprendizes, como Eckmann et al. (1989)[50] e outros que entendem a IL como um fenômeno pertencente ao âmbito da *performance* (cf., p.ex., Liceras, 1996, p. 51; Sharwood Smith, 1994, p. 35s.). Liceras (1996, p. 51) diferencia entre *gramática não-nativa*, que engloba "os princípios neurolingüísticos que determinam a competência do

[50] Segundo a *Interlanguage Structural Conformity Hypothesis* (Eckmann et al., 1989, p. 195 apud Gass; Selinker, 1994, p. 110), reconhecer a IL como um sistema significa admitir que '*All universals that are true for primary languages are also true for interlanguages*'. Assim, como apontam Gass e Selinker (1994, p.

falante" e *interlíngua*, relacionada à produção, que sofre influência de "estratégias de aprendizagem, fatores sociais e mecanismos de produção".

Saliento que o termo IL é adotado no presente trabalho conforme a última perspectiva, referindo-se somente à *performance* dos aprendizes, isto é, sua produção lingüística observável. A *performance* não pode ser igualada aos processos mentais subjacentes a ela, que pertencem à competência e não são visualizáveis. Como afirma o próprio Sharwood Smith (1994, p. 7s.), podemos examinar exemplos concretos da IL, mas apenas especular sobre o sistema que ela constitui.

A maior parte dos estudos da IL é baseada na observação de cada aprendiz isoladamente, partindo-se do pressuposto de que cada IL apresenta características próprias. Verificou-se, porém, que, além das características próprias de cada indivíduo, as interlínguas de aprendizes diferentes apresentam regras e uma organização sistemática semelhantes (Moita Lopes, 1996, p. 116ss.).

Influenciados principalmente pelos estudos sobre a aprendizagem do inglês, pesquisadores de outros países também passaram a verificar as características sistemáticas da língua falada e escrita por aprendizes de LE. Na Alemanha, por exemplo, no fim da década de 70, ao mesmo tempo em que ainda se discutia o *status* da disciplina *alemão como língua estrangeira*[51], foi iniciado um importante projeto que estudou pela primeira vez as línguas ou variedades dos aprendizes (em alemão, *Lernervarietäten*). Trata-se do *Heidelberger Forschungsprojekt Pidgin-Deutsch* – HPD [Projeto de pesquisa do alemão-pidgin de Heidelberg], desenvolvido na Universidade de Heidelberg sob a coordenação de Norbert Dittmar (cf., p.ex., HPD, 1975; Klein; Dittmar 1979). Nesse projeto, foram estudadas as línguas *pidgin*[52] faladas por imigrantes italianos e espanhóis que aprenderam o alemão no contexto social, sem instrução formal.

---

109), os fenômenos que aparecem em determinada IL também são verificados em alguma língua natural, e não há ocorrências na IL que sejam impossíveis nas línguas naturais.

[51] Henrici (1997) apresenta uma revisão histórica abrangente sobre esta disciplina na Alemanha.

[52] Segundo Klein (1992, p. 41), o termo *pidgin* define segundas línguas construídas por falantes de uma língua de *status* politicamente, socialmente ou culturalmente menos elevado para comunicar-se numa língua de *status* mais elevado, para cumprir objetivos específicos, como, por exemplo, objetivos comerciais.

Destacam-se ainda o projeto desenvolvido na cidade de Kiel sobre a aquisição em contextos naturais e em contextos formais (Felix, 1977, 1982), o projeto *Zweitspracherwerb Italienischer und Spanischer Arbeiter* – ZISA [Aquisição de segunda língua por trabalhadores italianos e espanhóis], coordenado por Jürgen Meisel (cf., p. ex,. Clahsen; Meisel; Pienemann, 1983) e o projeto da *European Science Foundation* – ESF – *Second language acquisition by adult immigrants*, desenvolvido de 1982 a 1988. Nesse último projeto, estudou-se comparativamente a aquisição de inglês, alemão, holandês, francês e italiano por aprendizes com seis línguas maternas diferentes: *punjabi*, italiano, turco, árabe, espanhol e finlandês (Ahrenholz, 1998, p. 9). Especificamente sobre a aquisição da modalidade, temos na Alemanha o projeto P-MoLL, que será abordado no próximo item.

Ainda na Alemanha, merece ser mencionado o trabalho de Kasper (1981 apud Lindemann, 1996, p. 110s.), pesquisadora que também partiu do princípio de que a língua dos aprendizes de LE é um sistema. No entanto, para designar a língua dos aprendizes provenientes do contexto escolar, diferenciando-a da língua falada por aprendizes que não recebem instrução formal, ela propôs o termo *lingua interina* [em alemão, *Interimsprache*] em vez de interlíngua. Kasper postulou que a língua interina é uma língua dinâmica e direcionada para a língua alvo. Segundo a mesma autora, a língua interina depende das experiências lingüísticas e comunicativas de cada aluno, desenvolve-se por processos criativos e cognitivos e é influenciada por diferentes fatores complexos relacionados ao que acontece em sala de aula (Kasper, 1981 apud Lindemann, 1996, p. 110s.).

A partir da década de 80, as pesquisas sobre aquisição de línguas estrangeiras foram muito influenciadas pelas cinco hipóteses de Krashen, publicadas em 1982, formuladas com base em experiências adquiridas na prática em sala de aula de língua estrangeira: a hipótese sobre a distinção entre aquisição-aprendizagem, a hipótese do monitor, a hipótese do *input*, a hipótese do filtro afetivo e a hipótese da ordem natural. O método chamado *Natural approach*, criado por Terrel para o ensino de espanhol como língua estrangeira, foi desenvolvido à luz dessas hipóteses em Krashen e Terrel (1983).

Krashen (1982, p. 10s.) postulou, em sua primeira hipótese, que aquisição e aprendizagem de LE por adultos são dois processos distintos. Para ele, a aquisição é um

processo semelhante ao da aquisição de LM pela criança, o qual ocorre inconscientemente e é pouco influenciado pela correção dos erros. A aprendizagem, por sua vez, é um processo consciente, relacionado ao conhecimento de regras e, portanto, ligado ao contexto escolar. Ao apresentar seu modelo nessa primeira versão, o autor afirma que os dois processos são independentes um do outro[53].

Muitos autores mostram que essa distinção não é sustentável do modo como foi postulada por Krashen (1982). Procurou-se, então, outras maneiras de explicar as diferenças entre aquisição e aprendizagem. McLaughlin (1992), por exemplo, postula que essa distinção relaciona-se ao fato de existirem processos que ocorrem de modo consciente e outros que ocorrem inconscientemente. Por isso, sugere uma diferenciação entre processos controlados e processos automáticos. Segundo esse modelo, os processos controlados podem passar a ser automáticos com o tempo, pelo uso constante, enquanto os processos que já se tornaram automáticos podem ser acessados e reformulados conscientemente. Embora não se tenha uma explicação definitiva sobre a questão, as pesquisas parecem concordar quanto à existência de dois (ou mais) níveis no processamento das informações. Esses níveis podem determinar variações no modo como os aprendizes utilizam a LE em fases diferentes da aprendizagem.

A segunda hipótese de Krashen (1982) é a hipótese do monitor. Para Krashen, o monitor é uma espécie de "editor", que possibilita que o aprendiz corrija sua produção lingüística desencadeada pelo mecanismo de aquisição. Na primeira versão do modelo, o autor postulou que somente o que é adquirido é empregado para iniciar sentenças, enquanto o que é aprendido só pode ser utilizado para efetuar a correção, na forma de um monitor, permitindo alterações no *output* (Krashen, 1982, p. 15ss.). Numa versão posterior, o autor modificou essa hipótese, afirmando que o conhecimento adquirido também podia ser utilizado para a correção (Krashen; Terrel, 1983, p. 31 apud Trampe, 1994, p. 31). Segundo Krashen (1982, p. 15ss.), o uso do monitor requer um certo período de tempo e exige que o aprendiz esteja focalizando a forma do que produz.

---

[53] No presente trabalho, não se diferencia entre aquisição e aprendizagem. Analisamos a *performance* dos informantes e não temos condições de avaliar como se dão os processos mentais que acompanham a aquisição da LE, nem de verificar, a partir do *corpus* com o qual trabalhamos, quais foram os processos mentais que influenciaram a produção lingüística e como se deu essa influência.

A dificuldade de verificar a existência desse monitor e, se ele existe, de testar quando está operando ou não, fez com que a hipótese do monitor fosse rejeitada por muitos pesquisadores. No entanto, como apontam Gass e Selinker (1994, p. 150ss.), não se pode ignorar que tanto aprendizes de LM quanto de LE podem exercer um controle sobre si mesmos enquanto falam ou escrevem. Em estudos muito anteriores aos de Krashen (1982), Carrol (1964 apud Rivers, 1994, p. 75) já apontava para a existência desse controle durante a produção lingüística, denominando-o *auto-monitoração*[54]. Segundo Krashen (1982, p. 16ss.), o controle da produção requer tempo. Isso nos leva a concluir que o monitor é mais ativo na escrita, pois ao escrever os aprendizes geralmente têm mais tempo para pensar e para corrigir seus textos do que ao falar. A existência de um tipo de auto-monitoração ou monitor é, portanto, um dos fatores que pode determinar variações nas características dos dados da produção escrita dos aprendizes.

Na hipótese do *input*, Krashen (1982, p. 20ss.) postula que a aquisição ocorre quando os aprendizes têm contato com um *input* compreensível cada vez mais complexo, que ele denomina *input + 1*. Segundo esse autor, nesse processo o aprendiz busca apenas o significado das estruturas da língua, sem dar atenção à forma, sendo a aquisição o resultado dessa busca pela compreensão. Pela hipótese do *input*, a instrução formal não contribui para o processo de aquisição, de forma que o professor não deve ensinar regras, mas tentar estimular o processo suprindo o aprendiz com *input* adequado. O papel do professor deixa de ser o de esclarecer regras da língua e passa a ser o de apresentar aos aprendizes esse *input*, do qual será extraído o que for acessível para os aprendizes.

Ao evoluir pelas séries escolares, os aprendizes recebem um *input* cada vez mais complexo, que pode contribuir para sua melhor *performance* na língua estrangeira, mas a instrução formal também é uma constante e tem sua influência. Yorio (1994, p. 125ss.) aponta para o papel significativo da instrução na aprendizagem. Ele observou que crianças que estudaram em classes orientadas para a aquisição, como classes de imersão, nas quais a proposta é oferecer *input* compreensível e enfatizar o significado, apresentam geralmente uma grande fluência na língua, mas essa fluência nem sempre é acompanhada de correção das formas produzidas. O autor conclui que, se para as crianças, aprendizes quase ideais, o *input* não é suficiente para atingir um estágio de proficiência acompanhado

[54] Segundo Krashen (1992), Labov (1970) postulava a existência de um monitor no uso da LM.

de correção, pode-se pensar que adultos e adolescentes necessitem muito mais de outras técnicas, incluindo-se aqui a instrução, para que consigam comunicar-se na LE de modo satisfatório[55]. Avaliar o papel do *input* e da instrução separadamente é praticamente impossível, principalmente quando se pretende verificar a contribuição que trazem para a aprendizagem de subsistemas lingüísticos específicos como, no nosso caso, a modalidade.

Saliento que o processo de aprendizagem de uma LE não sofre influência apenas do *input* ou da instrução. A interação é um dos outros fatores influentes, atuando, segundo Gass (1997, p. 131), como facilitadora no processo. Segundo essa autora, a "interação conversacional numa segunda língua forma a base para o desenvolvimento da sintaxe; ela não é simplesmente um fórum para a prática de estruturas gramaticais" (Gass, 1997, p. 104).

A quarta hipótese, do filtro afetivo, já havia sido formulada anteriormente por Dulay e Burt (1977 apud Krashen, 1982, p. 31) e foi revista por Krashen (1981, 1982, p. 30ss.). Os fatores envolvidos nesse filtro são a motivação, a confiança pessoal e a ansiedade. Segundo Krashen (1982), esses fatores alcançam diferentes níveis para cada indivíduo e podem determinar diferenças no contato dos aprendizes com o *input* e, conseqüentemente, no resultado final do processo de aquisição da L2. É necessário lembrar que os fatores incluídos na quarta hipótese constituem variáveis não mensuráveis e, portanto, de difícil controle, mas que sem dúvida podem interferir no processo.

Essa hipótese está estreitamente ligada ao trabalho do professor em sala de aula. Da mesma forma que em relação às demais hipóteses, mesmo que não seja possível definir exatamente como se dá a influência do filtro afetivo, precisamos considerar a possibilidade de que ele determine diferenças na produção lingüística dos aprendizes de uma língua estrangeira.

A quinta hipótese, baseada em estudos sobre a aquisição de morfemas, é a de que existe uma ordem natural de aquisição dos elementos lingüísticos. Segundo Krashen

[55] Sharwood Smith (1994, p. 174 ss.) apresenta uma discussão extensa sobre a influência do ensino, questionando, por exemplo, se e quanto a informação metalingüística pode contribuir para a competência do aprendiz de línguas estrangeiras. Norris e Ortega (2000 apud Muñoz 2000, p. 138) também pesquisaram de

(1982), a ordem natural seria independente da ordem de aparecimento desses elementos no *input*. Não se sabe ainda se e até que ponto essa hipótese pode ser estendida à análise de um subsistema da semântica, como a modalidade. No entanto, como veremos no subcapítulo que segue, existem algumas pesquisas voltadas para a ordem de aquisição dos elementos modais e/ou dos diferentes tipos de modalidade. A existência de uma ordem natural deve ser examinada como hipótese explicativa para eventuais diferenças nos dados das quatro séries escolares que constituem o *corpus* analisado no presente trabalho.

As hipóteses formuladas por Krashen em 1982 foram comentadas e reformuladas por ele em trabalhos posteriores (cf., Krashen; Terrel, 1983; Krashen, 1985, entre outros). Muitos pesquisadores contestaram a validade científica dos postulados de Krashen (cf., p.ex., Larsen-Freeman; Long, 1991, p. 245s.; Trampe, 1994, p. 29s.) e formularam explicações ou hipóteses alternativas para eles (cf., p.ex., McLaughlin, 1992; Bialystock, 1992; Barasch; James, 1994; Ellis, 1994).

Apesar das diversas críticas e reformulações de que foram alvo, ou até mesmo por originarem tantas discussões, as hipóteses de Krashen representam um marco na história das pesquisas em aquisição de LE, mesmo que o autor, em seus diversos trabalhos, não tenha buscado formular explicações lingüísticas satisfatórias sobre essas hipóteses.[56]

Paralelamente às teorias acima descritas, outras linhas de pesquisa orientaram os estudos sobre aquisição de LE. Uma delas é a linha ambientalista (em inglês, *environmentalist*), que estuda a influência de fatores ambientais no processo de aquisição da LE. Segundo essa linha, a aquisição depende da experiência do aprendiz e não é influenciada por características inatas, pela LM ou pela LE a ser aprendida. Destacamos, nessa linha, os trabalhos de Schumann (cf., p.ex., Schumann, 1975, 1978 apud Larsen-Freeman; Long 1991, p. 251ss.). Segundo esse autor, a ocorrência ou não de aculturação determina as distâncias social e psicológica do aprendiz em relação à LE e pode levar ao

---

que forma o ensino centrado na forma lingüística pode influenciar o grau de correção alcançado pelos aprendizes.

[56] Apesar de todas as críticas feitas às hipóteses de Krashen, é inegável que elas remetem a alguns dos principais fatores que têm influência no processo de aquisição/aprendizagem de uma LE. Obras que apresentam discussões exaustivas sobre as hipóteses de Krashen são, por exemplo, Larsen-Freeman e Long (1991) e Liceras (1992). Larsen-Freeman e Long (1991, p. 153ss.), no capítulo *Explanations for differential success among second language learners*, tratam de questões como a idade, a aptidão, a motivação, a atitude, a personalidade, o estilo cognitivo e as estratégias individuais.

sucesso ou a falhas do processo de aquisição. Schumann observou a existência de características comuns no processo de pidginização e nos primeiros estágios da aquisição de uma LE, postulando que eles têm estágios "análogos e universais" (Schumann, 1978 apud Larsen-Freeman; Long, 1991, p. 253).

Com uma perspectiva mais ampla, a linha interacionista estuda a interação de fatores inatos e ambientais[57]. Por isso, segundo Larsen-Freeman; Long (1991: 266), é representada por trabalhos heterogêneos, de alcances muito diversos, como os de Givón (1979, 1979a, 1984), Clahsen; Meisel; Pienemann (1983), McLaughlin; Rossman; McLeod (1983), Hatsch; Flashner; Hunt (1986), McLaughlin (1987, 1990), alguns já mencionados anteriormente nesse capítulo. Outra obra que se destaca nessa linha é o já citado livro de Gass (1997), no qual a autora discute as relações entre *input*, interação e a aquisição de L2.

Como assinala Braidi (1999, p. 14), os estudos sobre aquisição de L2 realizados atualmente continuam sendo influenciados pelas teorias que os antecederam, adotando-se, por vezes, uma perspectiva modificada, procurando-se alternativas e complementações para os modelos já formulados. A busca por alternativas levou muitos pesquisadores a estudos transdisciplinares, que envolvem a análise do discurso e a psicanálise. Pesquisas nessas linhas discutem noções como identidade, constituição do sujeito e inconsciente juntamente com outros fatores que influenciam o processo de aquisição (Serrani-Infante, 1997). Trabalhando com unidades de linguagem maiores, como partes da conversação, monólogos ou textos escritos, esses estudos procuram verificar como se desenvolve a habilidade de empregar as formas lingüísticas corretamente nas diversas situações de discurso (cf., p.ex., Larsen Freeman; Long, 1991, p. 71; Serrani-Infante, 1998).

Um trabalho que aborda o estudo da aquisição de LE e da interlíngua de uma forma bastante adequada foi desenvolvido por Larsen Freeman (1997). Ela analisa questões referentes à linguagem e à aquisição de L2 à luz das teorias da física sobre caos/complexidade. Essas teorias postulam que sistemas maiores, complexos e não-lineares têm um comportamento randômico e, portanto, imprevisível. Para Larsen-Freeman

(1997, p. 151ss.), a linguagem, a aquisição de uma L2 e as interlínguas possuem características em comum com esses sistemas e podem ser comparadas a eles. Algumas dessas características são apresentadas a seguir:

(i) A aquisição de uma L2 é *dinâmica*. Os sistemas complexos não-lineares são entendidos como processos e não como estados (Gleick, 1987, p. 5 apud Larsen-Freemann, 1997, p. 142). As interlínguas, embora possuam sistematicidade, estão sempre em transformação, caracterizando a aquisição da linguagem como um processo dinâmico.

(ii) A aquisição de uma L2 é um processo *complexo*. Inúmeros fatores estão envolvidos nas transformações pelas quais passam as interlínguas. Segundo a teoria do caos/da complexidade, não é possível prever se e quando esses fatores vão atuar, para quais indivíduos eles podem ser significativos, nem o tipo de resultado que podem determinar. Estudar cada um desses fatores isoladamente não permite formular conclusões sobre sua influência, pois é sua interação que produz efeitos no conjunto. No processo de aquisição da L2, há influência das línguas nativa e alvo, com suas características próprias, de fatores individuais dos aprendizes e do contexto em que a aquisição ocorre, entre outros.

(iii) A aquisição de uma L2 é um processo *não-linear*. Num sistema complexo, não existe uma curva linear entre causa e efeito. Por isso, a aquisição de LE é um processo randômico (caótico), sendo que as interlínguas podem apresentar progressos, regressões, irregularidades e fases nas quais nenhum desenvolvimento é observado[58].

(iv) A interlíngua é um sistema *aberto*, sensível ao *feedback*, que se encontra longe do seu ponto de equilíbrio. Por isso, quando existe um *input* continuado, o caos tende a diminuir e a interlíngua pode organizar-se.

(v) A interlíngua é *instável*, mas possui características sistemáticas. Essa instabilidade é, na verdade, também uma característica das línguas naturais, que comportam-se como sistemas, ainda que estejam em constante mudança. Portanto, a instabilidade não invalida o postulado de que a IL seja um sistema, nem de que ela seja um tipo de língua natural[59].

(vi) A interlíngua é um sistema *dependente das condições iniciais*. Pequenas diferenças nas condições iniciais podem causar diferenças exponenciais no comportamento dos sistemas com o passar do tempo.

---

[57] A palavra *interacionista* designa teorias que consideram a interação de vários fatores. Ela não se refere às teorias sócio-interacionistas, que estudam a aquisição de linguagem como fenômeno que depende da interação do indivíduo com o ambiente.

[58] Observação semelhante já havia sido feita por Edmondson (1985 apud Ellis, 1994, p. 156), que criticou o fato de que os modelos formulados até então eram construídos de forma linear, afirmando que os processos envolvidos na aquisição de LE não ocorrem linearmente.

Para Larsen-Freeman (1997, p. 155ss.), entender o processo de aquisição de língua estrangeira como um sistema complexo não-linear significa rever a questão da determinação de quando ocorre aprendizagem. Se a IL dos aprendizes é muito diferente da língua-alvo, isto não significa que eles não estejam aprendendo, uma vez que o processo de aprendizagem é não-linear. Pode ser que determinados itens não apareçam na produção, mas tenham a função de desencadear (em inglês, *trigger*) o aparecimento de um grupo de itens. Já que nem a IL nem a língua materna alcançam um *steady-state*, pois estão sempre em mudança, pode-se dizer que a aprendizagem ocorre em todas as fases do processo.

Quanto à questão dos fatores que influenciam no processo de aquisição, Larsen-Freeman (1997, p. 156s.; p. 159) comenta que não podemos explicar a influência de cada fator isoladamente, pois seus efeitos decorrem de sua interação. Por esse motivo, ela considera necessário manter a noção de conjunto e, ao mesmo tempo, observar detalhes e aspectos individuais, pois eles podem ser significativos para a compreensão do processo como um todo.

Mantendo-se essas questões em mente, evitamos uma análise demasiado reducionista e podemos analisar a produção lingüística dos aprendizes levando em consideração fatores abordados nas hipóteses de Krashen (1982), como a monitoração, o filtro afetivo, o *input* e uma possível ordem natural, bem como outros fatores como a influência da LM, das características individuais dos aprendizes e da tipologia textual.

2.2.1 A aquisição da modalidade

2.2.1.1 A expressão da modalidade na aquisição da língua materna

A aquisição dos diferentes meios que as línguas oferecem para a expressão da modalidade é um tema bastante pesquisado, tanto nos estudos sobre a aquisição da LM quanto nos que tratam da aquisição de LE. No entanto, assim como é freqüente nos estudos relacionados à teoria da modalidade, esses trabalhos dedicam-se geralmente a um desses

[59] Trabalhos anteriores, publicados por Labov (1970 apud Ellis, 1994, p. 139), já apontavam para o fato de que todas as línguas naturais *display variability in at least some of their structures.*

meios, como, por exemplo, aos verbos ou aos advérbios modais[60]. Até agora, poucos autores estudaram como se dá a distribuição global dos diversos meios existentes nas línguas para expressar a modalidade durante o processo de aquisição.

Alguns trabalhos representam exceções, pois neles são pesquisados concomitantemente diversos meios de expressão da modalidade, existindo, por esse motivo, uma certa aproximação entre eles e a tese aqui desenvolvida. Um desses trabalhos é o de Boivin et al. (1992), autores que estudam as diversas formas de manifestação da modalidade em textos argumentativos escritos por estudantes franceses, em contexto escolar. Outro trabalho que aborda mais de um meio de expressão da modalidade é o desenvolvido por Torr (1998), que pesquisa, na aquisição do inglês por uma criança de 2 anos, o uso de verbos modais, de adjuntos/advérbios modais e de projeções como *I think*.

Um trabalho que merece destaque, tanto por seu conteúdo teórico quanto pelo grande número de meios codificadores da modalidade abordados, é a pesquisa longitudinal desenvolvida por Bassano (1996). Essa autora mostra que é possível estudar a modalidade em praticamente todas as suas manifestações lingüísticas em um único trabalho, comprovando a validade de uma pesquisa de tal abrangência. Ela estuda a aquisição dos meios de expressão da modalidade epistêmica por uma criança francesa, registrando seus dados de fala em situações diárias, em audio ou vídeo, no período de 1,9 a 3,11 anos de idade. A autora considera dois componentes na sentença: o *conteúdo proposicional* e a *atitude do falante* com relação ao conteúdo, que são chamados, respectivamente, *modus* e *dictum* na teoria de Bally (1942). Este último componente constitui a modalidade. A modalidade é dividida pela autora em três categorias, a modalidade dinâmica (intenção, desejo e habilidade), a modalidade deôntica (ordem, obrigação e permissão) e a modalidade epistêmica (opinião do falante sobre valores de verdade das proposições e indicação de diferentes graus de certeza e incerteza).

---

[60] Trabalhos sobre a aquisição da modalidade na LM, seguidos das línguas e dos itens pesquisados são, por exemplo, em ordem cronológica de publicação, Hirst e Weil (1982, inglês/verbos modais); Shatz et al. (1983, inglês/verbos mentais como *think*), Coates (1988, inglês/verbos e advérbios modais); Shatz et al. (1989, inglês/verbos *can* e *could*) e Bassano et al. (1992, francês/verbos de crença). Ainda dignos de nota são os volumes editados por Dittmar e Reich (1993) e Giacalone Ramat e Crocco Galéas (1995), que contêm tanto pesquisas sobre a modalidade em aquisição de LM quanto em aquisição de LE. A maior parte dos trabalhos aí publicados também estuda apenas um dos meios de codificação da modalidade, com exceção do artigo de Callery (1995), que aborda os verbos modais, alguns meios de codificação da modalidade epistêmica e os modos verbais (incluindo as orações condicionais) do italiano. Sobre a aquisição de verbos do português, foi encontrada uma única citação de um trabalho de Stoel-Gammon (1976) em Stephany (1985).

Bassano (1996, p. 80ss.) apresenta a seguinte lista dos meios lingüísticos que podem expressar a modalidade na língua francesa:

(i) Flexões verbais:

- modos: imperativo, condicional, subjuntivo (em sentenças completivas) e infinitivo.
- tempos: futuro e imperfeito.

(ii) Verbos modais:

- quase-auxiliares: *aller* [ir], *devoir* [dever, precisar, ter que], *pouvoir* [poder, ter permissão], *falloir* (usado geralmente em impressões impessoais na 3.pess. sing. como, p.ex., *il faut* [é preciso, é necessário]).
- verbos plenos: *vouloir* [querer], *savoir* [saber], *croire* [crer, pensar, acreditar].

(iii) Construções modais:

- com advérbios: *peut-être* [talvez], *bien sûr* [é claro].
- com adjetivos: construções pessoais como *je suis sûr* [tenho certeza] e impessoais como *c'est vrai* [é verdade], *c'est possible* [é possível].
- nominais/verbais: *arriver à* [conseguir], *avoir le droit* [ter direito], *avoir l'impression* [ter a impressão].

(iv) Partículas sintáticas com valor modal

- partículas hipotéticas: *si* [se], *sinon* [senão].
- partículas completivas: *si* [se].

Com exceção do imperativo e do verbo *vouloir* [querer], todos os outros meios citados podem expressar modalidade epistêmica na língua francesa. Bassano (1996, p. 89) verifica que, no discurso da criança, a modalidade epistêmica aparece um pouco mais tarde e é menos freqüente que as modalidades deôntica e dinâmica, sendo que os três tipos de relações ocorrem nas proporções de 17%, 39% e 44%, respectivamente. Porém, o uso de expressões epistêmicas apresenta um crescimento claro e constante durante o período analisado, enquanto o uso das expressões que codificam as modalidades dinâmica e deôntica tende a diminuir.

O uso mais freqüente da modalidade epistêmica é acompanhado por uma diversificação cada vez maior nos meios lingüísticos utilizados para codificá-la (Bassano, 1996, p. 104). A pesquisa de Bassano (1996, p. 108) também mostra que a criança prefere utilizar meios lingüísticos que expressam exclusivamente a modalidade epistêmica, não empregando aqueles que podem codificar os dois tipos de modalidade.

No *corpus* pesquisado por Bassano, ocorrem em primeiro lugar significados epistêmicos como o a *predição* (em inglês, *prediction*), formulada em francês com futuro perifrástico com o verbo *aller* [ir], como em *Pierre va revenir* [Pedro vai voltar], que expressa "julgamentos sobre a futura realização ou não de eventos ou processos". No mesmo período, verificam-se ocorrências da expressão *não saber*, como em *Je sais pais* [Eu não sei]. Alguns meses depois, ocorrem as funções epistêmicas mais prototípicas, como a modalização assertiva, que indica certeza (do tipo *Eu sei*, *Estou certo*, *É verdade*) e a modalização disassertiva.

A modalidade disassertiva é a categoria mais diversificada, compreendendo a suspensão da asserção, como no já citado *não saber*, bem como incerteza (como em *Ele pode ter voltado*, *Talvez ele tenha voltado*, *Ele deve ter voltado*, *Eu acho que ele voltou*), referência hipotética (*Eu gostaria de voltar*, *Se papai voltar*,..'), entre outras. A expressão negada *pas savoir* [não saber] é, no *corpus* todo, a mais freqüente (51%) no tipo de modalidade *disassertiva*, que tem como outros representantes mais freqüentes o *si* [se] hipotético (15%), o verbo *croire* [crer] (8%), o modo condicional (7%), sendo os restantes 19% devidos às ocorrências de seis outros meios de expressão desse tipo de modalidade.

Bassano (1996, p. 103ss.) conclui que a aquisição da modalidade epistêmica na língua francesa é influenciada pela ontogênese de funções, pelo referente do sujeito da sentença modalizada e por propriedades intrínsecas dos elementos lingüísticos codificadores dessa modalidade, entre as quais suas propriedades como elementos mais lexicalizados ou mais gramaticalizados da língua. A autora observa que, tanto do ponto de vista cognitivo quanto semântico, existem funções mais acessíveis do que outras. Um exemplo é a noção de *futuro próximo*, é considerada mais acessível do que a noção que expressa um evento fictício ou uma condicional.

Quanto ao sujeito das sentenças modalizadas, Bassano verifica que, na modalidade dinâmica, o falante é o sujeito modal e proposicional, enquanto na modalidade deôntica o ponto de referência para a relação modal é o sujeito, mas o sujeito proposicional é, na maioria dos casos, o destinatário. Ela atribui o uso mais freqüente da modalidade dinâmica com o falante como ponto de referência à perspectiva infantil, voltada essencialmente para si mesmo. A modalidade epistêmica, por sua vez, aparece tanto

associada ao falante quanto a um sujeito coletivo ou impessoal, sendo que o sujeito proposicional é geralmente um ser ou objeto externo. Portanto, o uso da modalidade epistêmica requer operações muito mais complexas, que envolvem a integração do sujeito a um grupo abstrato, saindo da própria perspectiva e empregando sujeitos com diferentes referentes.

Em relação às propriedades mais lexicais ou mais gramaticais dos meios codificadores da modalidade, Bassano observa que elementos menos gramaticalizados, como adjetivos, advérbios e verbos plenos, aparecem antes dos verbos modais e que meios altamente gramaticalizados, como o futuro gramatical, o modo condicional e as partículas conjuntivas aparecem somente em fases mais tardias da aquisição.

Entre os autores que estudam a modalidade na aquisição do alemão como LM, pode-se citar Adamzik (1985), Stephany (1985), Ramge (1987) e Ingram e Thompson (1996), todos com pesquisas dedicadas aos verbos modais. Adamzik (1985, p. 18s.) verifica que os verbos modais mais freqüentes na fala do adulto (*können* [poder], *müssen* [precisar] e *wollen* [querer]) também são os mais freqüentes na fala da criança, ainda que com algumas variações.

Num enfoque diferente, pesquisando o bilingüismo, temos ainda o trabalho de Döpke (1999), que estuda o uso da negação e das partículas modais por crianças bilingües que tiveram o alemão como língua de contato com suas mães, falantes nativas do alemão, e o inglês como língua de comunicação com as demais pessoas com as quais se relacionaram diretamente.

Trabalhos bastante abrangentes foram desenvolvidos por Stephany (cf., p.ex., 1983, 1985, 1986, 1993). Stephany (1985) aborda principalmente a aquisição do grego moderno como LM, estudando a aquisição de aspecto, tempo e modalidade. No final de seu livro, ela compara a aquisição da modalidade no grego e em várias outras línguas, inclusive no alemão como LM. Nessa comparação, ela utiliza dados lingüísticos de crianças alemãs citados nos trabalhos de Stern e Stern (1928), Leopold (1949), Kainz (1964) e de Wottrich-Othmann (1984), que constituem, segundo ela, algumas das poucas

pesquisas sobre a aquisição dos verbos modais do alemão realizadas até aquele momento (Stephany, 1985, p. 217).

Num trabalho posterior, Stephany (1993) apresenta o estado da arte das pesquisas em aquisição de LM, discutindo questões como a escolha do modelo teórico adequado para estudar a aquisição da modalidade na LM, detendo-se principalmente na aquisição dos verbos modais, dos meios de expressão da modalidade epistêmica e das orações condicionais. Stephany (1986, p. 398 e 1993, p. 135s.) afirma que, na fase pré-lingüística, os atos imperativos, ligados diretamente ao comportamento social, são os precursores da função lingüística não epistêmica (referente à modalidade deôntica), enquanto os atos indicativos ou declarativos são os precursores da função epistêmica. Portanto, as funções lingüísticas relacionadas aos dois tipos de modalidade já existem nas fases iniciais da aquisição da linguagem. Porém, a função deôntica predomina em relação à epistêmica, manifestando-se ainda no estágio pré-flexional de uma só palavra (em inglês, *preinflexional one-word stage*), sendo que, nessa fase, a criança muitas vezes não emprega meios verbais para codificar as noções correspondentes. As primeiras formas verbais usadas são geralmente baseadas no imperativo usado pelos adultos ou são formas de infinitivo. Somente na fase flexional ocorre a diferenciação entre formas verbais modais e não-modais. A modalidade epistêmica aparece com mais evidência a partir do terceiro ano de vida da criança (Stephany, 1985, p. 224).

A autora comenta ainda que os verbos modais são usados em primeiro lugar para codificar a modalidade deôntica, sendo que seu uso na codificação da modalidade epistêmica ocorre somente em fases posteriores. Para ela, esse fato se explica por motivos cognitivos (egocentricidade da criança), lingüísticos (integração ou não do meio de codificação na sentença) e pragmáticos (a modalidade deôntica, que contém normas para as ações e a disposicionalidade, que expressa a possibilidade de executá-las, são mais importantes para a criança do que julgamentos sobre a possibilidade/probabilidade de sua ocorrência).

Quanto à modalidade epistêmica, Stephany (1986, p. 375) observa que verbos epistêmicos, como *acreditar* e *duvidar* e elementos como adjetivos, advérbios ou substantivos epistêmicos (Stephany, 1993, p. 138) estão geralmente ausentes nas fases

iniciais da linguagem de crianças. Segundo a autora, estudos sobre a aquisição de diferentes línguas maternas, como o alemão e o polonês, entre outras, mostram que os meios modais epistêmicos aparecem mais tarde na fala da criança do que os deônticos. Essas observações não foram confirmadas por Bassano (1996, p. 105s.), que verificou esses elementos já nas fases iniciais do discurso espontâneo de uma criança que adquiria o francês como LM. Estudando a aquisição do inglês, Torr (1998, p. 174) observou o uso de verbos mentais que exigem complementos, como *I think*, por crianças que estavam nas fases iniciais da aquisição, contrariando a afirmativa de Stephany (1986, p. 375), de que verbos desse tipo quase não aparecem na fala da criança.

Dados como esses, tão diferentes entre si, podem ser atribuídos a fatores diversos, que vão desde as características de cada indivíduo, determinadas por questões intrínsecas, sociais e culturais, até o modo de coleta e o tipo de *corpus* analisado. Eles sugerem que ainda não temos ferramentas suficientes e/ou adequadas para responder a muitos dos questionamentos relacionados à aquisição da modalidade.

Outra questão significativa comentada por Stephany (1993, p. 141ss.) é a de que o "sistema da modalidade"[61] continua a ser construído pelo menos até a idade de 11 ou 12 anos. Esta tendência foi verificada em estudos como o de Champaud et al. (1993) sobre o uso de meios de expressão da modalidade epistêmica em textos narrativos, na aquisição do francês, e de Coates (1988). Essa autora procurou verificar se e como crianças de 8 a 12 anos compreendem a distinção entre as modalidades epistêmica, deôntica e a disposicionalidade e entre os valores modais possibilidade e necessidade[62]. Coates comparou os dados obtidos com as crianças com dados de adultos, observando que o sistema modal das primeiras é menos diferenciado e não inclui a modalidade epistêmica.

---

[61] Termo empregado pela autora, que faz uma generalização a partir dos trabalhos citados, as quais, no entanto, não são dedicados a pesquisar um possível *sistema* da modalidade, mas sim alguns dos elementos e/ou significados modais existentes nas línguas correspondentes para expressá-la.

[62] O estudo de Coates é contestado por Papafragou (2000, p. 159s.), porque as classificações dos tipos de modalidade não são claras, podendo haver duas interpretações modais diferentes para uma mesma sentença, como em *I can visit my grandmother tomorrow*, que pode significar habilidade e permissão. Esse tipo de problema pode ter levado os informantes a escolher a opção pragmaticamente mais saliente para classificar determinada ocorrência, mas isso não permite concluir que o significado modal menos saliente não esteja presente no sistema modal desses informantes.

Sobre a aquisição de complementizadores em geral, alguns dos quais estão intimamente ligados à modalidade, cito o trabalho de Rothweiler (1993), dedicado à aquisição de orações subordinadas. Embora a autora não explore aspectos relacionados à modalidade, ela mostra, por exemplo, que o complementizador *dass* [que], por ser semanticamente vazio e, por isso, de certo modo, redundante, é mais raro na produção oral de crianças com até cerca de 5 anos de idade do que as conjunções *wenn* e *weil*, que são, nessa ordem, as duas mais freqüentes no *corpus* estudado.

2.2.1.2 A expressão da modalidade na aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras

O tema modalidade foi pesquisado com relação à aquisição de diversas línguas estrangeiras, como o francês (Apfelbaum, 1990; Stoffel; Veronique, 1993; Prodeau, 1995), o italiano (Giacalone Ramat, 1992, 1999; Giacalone Ramat; Crocco Galèas, 1995; Bernini, 1995) e o inglês (Lambert, 1995), entre outros[63].

Em Giacalone Ramat (1992), encontramos um estudo abrangente sobre o uso de meios de expressão de relações temporais e modais na aquisição do italiano por aprendizes de diferentes nacionalidades. A autora pesquisa a existência de uma relação entre o uso das expressões modais e seu grau de gramaticalização. Essa relação já foi observada na aquisição das relações temporais, que são expressas primeiramente por morfemas livres (lexicais) e, mais tarde, também por formas presas (morfologia verbal) como mostram Klein (1992) e von Stutterheim (1986).

Giacalone Ramat observa que os aprendizes de italiano empregam primeiramente meios implícitos de codificação da modalidade, que podem ser mais adequadamente analisados e descritos no contexto da análise do discurso, passando depois para meios lexicais e, somente em fases posteriores, para meios gramaticalizados. A presença implícita da modalidade pode ser recuperada por indicadores pragmáticos de discurso, pelo contexto situacional e pelo discurso precedente (Giacalone Ramat, 1992, p.

[63] Alguns dos trabalhos citados estudam a aquisição da modalidade em duas línguas estrangeiras diferentes, como, p.ex., Apfelbaum (1990), que compara o francês e o alemão.

309). Desse modo, vemos que os meios lingüísticos verificados no *corpus* são, em ordem de aparecimento, a expressão *non so* (não sei), usada tanto para mostrar que o falante não sabe a informação quanto para assinalar dúvida ou incerteza, os verbos modais *dovere*, *potere* e *volere* em âmbito deôntico, o verbo *pensare* e advérbios modais como *forse* (talvez) e *magari* (talvez). Em fases posteriores são então verificados os verbos modais em uso epistêmico, outros advérbios modais, outros verbos plenos como *sembrare* (parecer), bem como o uso epistêmico do futuro e dos modos condicional e subjuntivo.

Em Giacalone Ramat (1999), um trabalho de orientação semelhante ao anterior, a autora aprofunda o estudo da relação entre a gramaticalização dos meios lingüísticos que expressam a modalidade e o uso desses meios por aprendizes de italiano como LE. A autora mostra que, no *corpus* estudado, a modalidade é expressa primeiramente por meios implícitos, depois por meios lexicais e, por último, por meios gramaticais. Comparando o uso dos verbos modais, ela observa que os verbos modais deônticos precedem os epistêmicos e que a modalidade epistêmica codificada por formas flexionais é a última a ser empregada.

A ordem de aquisição, que inicia pelo uso de meios discursivos, passando depois ao uso de meios lexicais, foi descrita anteriormente por Givón, que postula que "falantes e sistemas lingüísticos passam de um modo pragmático de comunicação, baseado no discurso, para um modo mais sintático" (Givón, 1979a apud Larsen-Freemann; Long, 1991, p. 267).

A aquisição da modalidade no alemão como LE também tem sido tema de várias pesquisas. Na Alemanha, essas pesquisas foram muito estimuladas pelo grande número de trabalhadores estrangeiros que se estabeleceram no país a partir da década de 60 (Ahrenholz, 1998, p. 4s.). No já citado projeto *Heidelberger Forschungsprojekt Pidgin-Deutsch – HPD* [Projeto de pesquisa do alemão-pidgin de Heidelberg], pesquisou-se, entre outros temas, também a aquisição de meios de expressão da modalidade. No que tange aos verbos modais, observou-se que os verbos *wollen* [querer], *müssen* [precisar] e *können* [poder] foram adquiridos pela maioria dos informantes, enquanto os verbos *sollen* [dever], *möchte* [gostaria], *mögen* [gostar] e *dürfen* [ter permissão] eram bastante raros e só apareciam nos dados em estágios avançados. O verbo *müssen* [precisar], além de ser

empregado em sua função prototipica na expressão da necessidade, foi utilizado nas fases iniciais da aquisição para expressar noções adicionais como exortação (em alemão, *Aufforderung*) e suposição (cf., p.ex., Dittmar, 1979, p. 96; Ahrenholz, 1998, p. 13). Em relação aos advérbios modais, verificou-se no *corpus* o uso freqüente do advérbio *vielleicht* [talvez], empregado para codificar a possibilidade, mas exercendo também outras funções modais, como em condições e construções hipotéticas, funcionando como um coringa modal (Dittmar, 1979; Dittmar; Ahrenholz, 1995, p. 206).

Num trabalho mais recente, o *corpus* do projeto HPD (48 informantes) foi estudado por Rieck (1993), acrescido de um *corpus* adicional elaborado pelo autor, com 8 dos informantes que participaram do *corpus* original, para verificar como se dá o uso de um determinado tipo de estruturas modais: as orações condicionais. Segundo o mesmo autor, essas orações estão relacionadas ao âmbito modal por traduzirem o irreal, o hipotético e/ou a contrafactualidade. O autor observou que os informantes espanhóis, durante os seis anos observados, passaram por três fases diferentes, até serem capazes de formular orações condicionais utilizando os meios sintáticos e lexicais disponíveis na língua alemã para esse fim. O trabalho que Rieck apresenta é pouco extenso e de cunho bastante descritivo, mas a pesquisa foi desenvolvida por espaço de tempo relativamente longo, se comparado a outras pesquisas na área. Dada a complexidade do tema *orações condicionais* e do *status* ainda pouco esclarecido dessas orações no âmbito da modalidade, são necessários outros estudos para que se tenha um quadro um pouco mais claro sobre a aquisição dessas orações.

Outro projeto desenvolvido na Alemanha é o projeto P-Moll – *Modalität im Längsschnitt von Lernervarietäten* [Modalidade num estudo longitudinal de variedades de aprendizes], voltado inteiramente para a aquisição da modalidade (cf., p.ex., Dittmar et al., 1990). No projeto, coordenado pór Norbert Dittmar, foi pesquisada a aquisição da modalidade por aprendizes poloneses e italianos de alemão, que não receberam instrução formal. O projeto resultou em trabalhos como os de Dittmar (1979), Dittmar e Terborg (1991), Terborg (1990, 1993); Skiba (1993), Dittmar e Ahrenholz (1995), Ahrenholz (1992, 1999), entre outros.

Ahrenholz (1998: 14ss.) apresenta um resumo das principais observações feitas nos estudos do projeto P-MoLL, comparando resultados obtidos de informantes poloneses e italianos. Entre esses resultados, salienta-se o fato de que, no discurso instrucional incluído no *corpus*, os aprendizes de alemão como LE utilizam os verbos modais (na codificação da modalidade deôntica e da disposicionalidade) e o modo imperativo muito mais freqüentemente do que os falantes nativos (cf., p.ex., Ahrenholz 1998: 148 e 224)[64].

Ahrenholz (1998, p. 14ss.) relata ainda que os meios de expressão da modalidade, principalmente os verbos modais, aparecem já nas primeiras fases da aquisição. Esses verbos são empregados primeiramente para codificar a modalidade deôntica e mais tarde, a modalidade epistêmica (Terborg, 1993). Verificou-se, por outro lado, que os meios de codificação da modalidade epistêmica aparecem também nas fases iniciais, embora os informantes não utilizem os verbos modais para codificar esse tipo de modalidade, mas outros elementos lingüísticos como os verbos *wissen* [saber], *glauben* [crer, acreditar], *denken* [pensar, achar], *meinen* [achar] e *finden* [achar] e advérbios como *vielleicht* [talvez].

Segundo Ahrenholz (1998, p. 17), verificou-se uma dependência clara desse tipo de modalidade como o tipo de discurso, tanto no *corpus* produzido por falantes nativos quanto no produzido por falantes não-nativos. Textos narrativos e textos que propõem a solução de problemas[65] são mais modalizados epistemicamente do que os textos instrutivos. Outros resultados citados mostram que o imperativo aparece cedo, na forma de *chunks* como *Komm* [venha], *guck mal* [olhe], que aparecem conjugados corretamente mesmo quando os demais verbos ainda não recebem flexão. O autor comenta também que os meios que codificam a hipoteticidade e o *irrealis* aparecem em fases bem mais tardias da aquisição. Ahrenholz (1998, p. 18) apresenta ainda diferenças observadas no uso de meios de codificação da modalidade na aquisição do alemão por imigrantes poloneses e

---

[64] Pesquisando o uso dos verbos modais em redações escritas por aprendizes brasileiros de alemão e por estudantes alemães residentes no Brasil, observei, da mesma forma, que esses verbos são muito mais freqüentes em textos (argumentativos, narrativos e descritivos) produzidos pelos aprendizes do que pelos falantes nativos (Guedes Evangelista, 1999).

[65] Dittmar et al. (1990, p. 134) explicam que o discurso do tipo 'solução de problemas' [em alemão, *Problemlösungen*], incluído no projeto P-Moll (1979), é produzido a partir uma situação hipotética, na qual o informante encontra-se em dificuldades e é solicitado a esclarecer quais seriam as etapas necessárias ou corretas para resolver a questão. Uma das situações propostas aos informantes foi, por exemplo, ficar sem documentos e sem dinheiro em um país estrangeiro.

italianos, tentando verificar até que ponto essas diferenças podem ser atribuídas à LM de cada grupo.

Blackshire-Belay (1991 apud Ahrenholz, 1998, p. 14), num dos poucos projetos empíricos mais recentes sobre o uso de meios de expressão da modalidade na aquisição de alemão LE sobre o qual encontrei referências, organizou um *corpus* composto por entrevistas feitas com imigrantes iugoslavos, gregos e turcos que residiam pelo menos há dez anos na Alemanha. Nessa pesquisa, também foi verificado um uso relativamente freqüente dos verbos modais pelos aprendizes.

No contexto do projeto P-Moll, merecem ainda registro os resultados obtidos por Dittmar (1993), que corroboram o que foi postulado por Givón (1984 apud Dittmar, 1993, p. 217) quanto ao uso, pelos aprendizes, de princípios pragmáticos nas fases iniciais de aquisição. Segundo ele, os aprendizes de alemão como LE conseguem comunicar-se, nas fases iniciais, usando palavras que só podem ser interpretadas no contexto e, somente em fases posteriores, passam a empregar as palavras e expressões de acordo com seu uso na língua-alvo. Entre os exemplos citados por Dittmar (1993, p. 225ss.), encontra-se *bitte* [por favor], usado na interlíngua dos aprendizes com leituras variadas, funcionando tanto como um coringa modal[66] na expressão da modalidade deôntica (em dois significados diferentes, volição e obrigação) como na expressão de cortesia, sendo que apenas esse último é seu significado básico na língua alvo.

Nos projetos citados acima, estudou-se a aquisição do alemão em contextos não escolares. Em contextos escolares de ensino do alemão como LE, os estudos que abordam o tema modalidade estão voltados principalmente para aspectos didáticos. Entre eles, estão os trabalhos de Ahrenholz (1997), Vilar Sánchez (1997, 1998) e de alguns dos autores publicados em Debus e Leirbukt (1997)[67].

Os únicos trabalhos empíricos encontrados que tratam da aquisição de modalidade no alemão como LE em contextos escolares foram desenvolvidos por

---

[66] O termo usado no original é *joker*.

[67] Ahrenholz (1998, p. 24s.) enumera outros trabalhos sobre a modalidade, desenvolvidos no contexto do ensino de alemão com LE, salientando que a maioria deles não estuda a aquisição, e sim questões como a

Lindemann (1988, 1996). Embora não tenhamos pesquisas semelhantes sobre o mesmo tema, pode-se reconhecer nas publicações dessa autora uma grande contribuição para os estudos na área, destacando-se nelas a clareza com que são expostas as teorias sobre aquisição/aprendizagem de LE. Em seu primeiro trabalho sobre a modalidade, Lindemann (1988) pesquisa o uso dos verbos modais do alemão na produção escrita de aprendizes noruegueses. A segunda pesquisa (Lindemann, 1996), muito mais abrangente, foi conduzida a partir da observação, durante dois anos, de um grupo de estudantes de escolas secundárias (de 16 a 18 anos de idade) e de três grupos de estudantes universitários, todos com conhecimento prévio da língua alemã. A autora coletou dados das produções oral (entrevistas, participação em sala de aula, conversas) e escrita (testes e redações). O *corpus* contém dados provenientes da produção controlada, voltada para os verbos modais, e também da produção espontânea, não direcionada para um tema específico.

A primeira questão examinada a partir da observação dos dados refere-se à existência ou não de uma língua interina (em alemão, *Interimsprache*), nos termos de Kasper (1981). Segundo Lindemann (1996, p. 111), os dados confirmam a existência de línguas interinas. A segunda etapa do trabalho tem como objetivo verificar como ocorre o desenvolvimento das línguas interinas. Para isso, é feita uma descrição detalhada da produção de cada aprendiz separadamente. Quando possível, a autora formula hipóteses mais genéricas que podem ser aplicadas a um grupo maior de aprendizes (Lindemann, 1996, p. 108ss.).

Na interpretação dos resultados obtidos, Lindemann aborda diversos aspectos referentes à aquisição de línguas estrangeiras, como a transferência da LM, a influência de uma segunda LE aprendida, os fatores individuais (como as estratégias utilizadas na aprendizagem e a distância ou proximidade percebida entre a LM e a LE), o papel do *input* e do *feedback* (negativo ou positivo) que os aprendizes recebem dos professores, dos colegas e/ou de falantes nativos (Lindemann, 1996, p. 144ss.).

A hipótese final apresentada pela autora é a de que, após um certo tempo de contato com a língua alemã, os aprendizes trabalham com um sistema básico de verbos

---

semântica e as funções dos meios modais, as fontes de erro mais comuns e aspectos contrastivos entre o alemão e a LM dos aprendizes.

modais que eles constróem de acordo com os verbos modais da língua materna, sob influência também de outras línguas estrangeiras aprendidas (Lindemann, 1996, p. 162s.). Esse sistema básico é diferente para cada aprendiz. Aos poucos, os verbos desse sistema vão sendo substituídos pelos verbos da nova LE, os quais, nessa fase, muitas vezes ainda não são empregados adequadamente. Na seqüência do processo, as formas não adequadas vão sendo substituídas, de modo que o conjunto de verbos empregados aproxima-se daquele empregado por falantes nativos da língua alvo. No caso desses informantes e do sistema dos verbos modais, Lindemann (1996, p. 165, p. 176) verificou que quanto maior a semelhança com o sistema da LM, mais facilmente um determinado verbo passa a ser estável no sistema do aprendiz. Lindemann (1996, p. 42ss.) faz ainda considerações importantes sobre a metodologia de pesquisas empíricas.

No Brasil, a questão da modalidade na aprendizagem do alemão como LE em contexto escolar foi estudada em minha dissertação de mestrado (Guedes Evangelista, 1999). A pesquisa voltou-se para o uso dos verbos modais do alemão, *dürfen* [ter permissão], *können* [poder], *möchte* [gostaria], *mögen* [gostar], *müssen* [precisar], *sollen* [dever], *werden* ['ir' como auxiliar de futuro] e *wollen* [querer], num *corpus* constituído por redações escritas por aprendizes de escolas teuto-brasileiras localizadas na cidade de São Paulo. Como base teórica, adotamos um modelo geral da semântica da modalidade e considerações sobre a aquisição de línguas estrangeiras e sobre a tipologia textual. As séries escolares envolvidas na pesquisa foram a 8ª série do ensino fundamental e as três séries do ensino médio, abrangendo três populações de informantes (falantes nativos e não-nativos da língua alemã e turmas mistas). O *corpus* contêm textos narrativos, descritivos e argumentativos.

No *corpus* estudado, a porcentagem total de verbos modais empregados pelos falantes não-nativos é relativamente elevada, aproximando-se das freqüências de uso desses verbos por falantes nativos na língua falada. Os verbos modais são mais freqüentes nos textos argumentativos do que nos textos narrativos e descritivos do *corpus*, levando-nos à hipótese de que textos argumentativos favorecem o uso dos verbos modais (Guedes Evangelista, 1999, p. 36).

Em relação à distribuição quantitativa porcentual dos diferentes verbos modais, o *corpus* de redações é bastante semelhante a *corpora* da língua alemã falada por falantes nativos. Os principais verbos empregados são *können* [poder], *müssen* [precisar] e *wollen* [querer][68]. Quanto aos tipos de modalidade, observou-se que os verbos modais são empregados no *corpus* para codificar principalmente as modalidades disposicional e deôntica. Apenas o verbo *werden* [ir, auxiliar de futuro] aparece na codificação da modalidade epistêmica.

Para verificar como os verbos modais estão associados aos diferentes valores modais no *corpus*, foram adotados pares que designam ao mesmo tempo o tipo de modalidade e o valor modal. Os pares predominantes no *corpus* são necessidade-deôntica, possibilidade, impossibilidade e necessidade disposicionais. Quanto aos pares menos freqüentes, como necessidade-epistêmica e possibilidade-deôntica, entre outros, observou-se, nas classes intermediárias[69], uma maior variabilidade nas redações de falantes não-nativos do que nas de falantes nativos, o que pode indicar que os primeiros têm mais dúvidas e maior necessidade de testar o uso dos recursos para codificar esses valores (Guedes Evangelista, 1999, p. 71).

Na comparação entre as quatro séries pesquisadas, observou-se que todos os verbos modais já eram utilizados pelos falantes não-nativos na 8ª série, quando foi iniciada a coleta de dados, e que não ocorrem mudanças muito significativas no uso desses verbos até a 11ª série. No final desse período, não é visível uma maior diferenciação no uso ou a incorporação de noções ausentes nas primeiras séries, como, por exemplo, a modalidade epistêmica codificada por verbos modais. É possível, portanto, que o inventário de verbos modais desses aprendizes já estivesse relativamente completo na 8ª série e que o *input* a que foram expostos nas séries posteriores não tenha sido suficiente para modificar esse inventário. Se o processo de aquisição de línguas estrangeiras encontra equivalentes no comportamento de sistemas complexos não lineares, como postula Larsen-Freeman (1997), há provavelmente mais de uma explicação para a forma de utilização dos verbos modais nesse *corpus*.

---

[68] Em alguns *corpora* da língua portuguesa escrita, a distribuição quantitativa dos verbos com significado modal *poder, dever/ter que/ter de, precisar* e *querer é* muito semelhante à que foi observada em *corpora* da língua alemã (cf. Johnen, 1992, p. 337 para um estudo quantitativo das freqüências dos verbos do português).
[69] Essas classes são a 1ª e 2ª do ensino médio, que denominamos 9ª e 10ª no *corpus*.

Como comenta Stephany (1993, p. 133ss.), as pesquisas em aquisição da modalidade na LE ainda deixam muitas perguntas sem resposta. Para essa autora, a aquisição da modalidade não se limita à aquisição de regras gramaticais (podendo-se acrescentar: e dos meios lingüísticos que a codificam), mas exige que o falante domine as regras de uso desses meios nos diversos contextos comunicativos. Por isso, é bastante difícil definir os métodos adequados para verificar o que já foi ou não adquirido em termos de modalidade.

Vimos, no presente capítulo, que os trabalhos realizados até agora nesta área são bastante heterogêneos e baseiam-se em princípios diferentes, cada um deles analisando apenas uma parte da questão. É difícil, por esse motivo, obter dados que possam ser comparados entre si. No Brasil, além de minha dissertação de mestrado, não conheço outro trabalho de base empírica sobre a aquisição da modalidade na LE, embora existam muitos estudos sobre a teoria da modalidade e sobre os meios de expressá-la. A presente tese representa, portanto, um primeiro passo nos esforços para compreender essa questão complexa.

2.3 Fatores relacionados ao uso dos meios de codificação da modalidade

Menciona-se em alguns trabalhos que a distribuição dos meios de codificação da modalidade numa língua pode refletir-se nas freqüências desses meios na produção de aprendizes dessa língua como LE. Dittmar e Ahrenholz (1995, p. 211) afirmam, por exemplo, que se os verbos modais estão entre os lexemas mais freqüentes na língua alemã, é natural que sejam usados freqüentemente por aprendizes de alemão como LE. Giacalone Ramat (1999, p. 390) comenta que se os verbos modais são os meios mais empregados para a codificação da modalidade deôntica na língua alvo, é provável que eles apareçam cedo também na interlíngua, na codificação desse tipo de modalidade. Essas observações, embora pertinentes, parecem aplicar-se principalmente ao processo que ocorre quando os aprendizes vivem no país em que a língua alvo é falada e têm contato constante com falantes nativos dessa língua.

Os informantes que participam do *corpus* por mim analisado aprendem alemão em contexto escolar, fora da Alemanha. O processo de aprendizagem de LE pelo qual eles passam é, em parte, determinado por fatores diferentes daqueles que podem influenciar um aprendiz que tem contato direto com falantes nativos de alemão. A exposição dos aprendizes brasileiros à língua alemã está geralmente restrita ao *input* apresentado em sala de aula, que não é comparável ao *input* ao qual estão expostos aprendizes que residem na Alemanha. Nas hipóteses de Krashen (1982; cf. tb. item 2.2, acima), formuladas com base na experiência do autor em sala de aula, mencionam-se fatores como o controle exercido pelo aprendiz sobre a produção, abordado na hipótese do *monitor*, o *input*, a língua materna dos aprendizes, a ordem natural de aquisição, bem como características individuais dos aprendizes, como a idade, a motivação, a ansiedade e a confiança, sendo as três últimas estudadas na hipótese do *filtro afetivo*.

Embora muitas dessas hipóteses, na formulação proposta por Krashen (1982), não possam ser testadas e comprovadas, é indiscutível que elas fazem referência a questões exploradas nas pesquisas posteriores como possíveis determinantes das características das interlínguas. Um exemplo é o estudo da ordem natural de aquisição, voltado inicialmente à aquisição de morfemas. Esse tipo de pesquisa pode ser reconhecido atualmente em trabalhos que procuram determinar seqüências na ontogênese dos diversos conceitos

semânticos e em diferentes aspectos relacionados à língua. Comentando a influência das pesquisas antigas nos trabalhos mais recentes, Ahrenholz (1998, p. 6) afirma que, embora a seqüência de aquisição de morfemas isolados não seja atualmente o tema principal das pesquisas, muitos estudos em aquisição de língua estrangeira são desenvolvidos na busca de fases (iniciais, intermediárias e tardias) no processo. Tais pesquisas podem ser aplicadas ao estudo da sintaxe, de relações temporais e modais e até mesmo da ordem de aquisição de morfemas, como, por exemplo, a aquisição de pronomes dêiticos antes de anafóricos ou dos diferentes verbos modais. Um outro exemplo são os estudos referentes ao controle exercido pelos aprendizes durante a produção (mencionado na hipótese do *monitor*), que são retomados em pesquisas que consideram diferenças entre a língua falada, produzida sob situação de menor controle, e a língua escrita.

Além dos fatores citados, existem outros que precisam ser considerados. Um deles é a relação entre a aquisição de LE e aspectos formais da língua-alvo. Um exemplo de pesquisa que aborda essa relação no âmbito da modalidade é Giacalone Ramat (1992; cf. tb. item 2.2.1.2), que estuda a aquisição de relações temporais e modais no italiano como LE sob a perspectiva da teoria da gramaticalização. Um enfoque mais amplo foi adotado por Bassano (1996; cf. tb. item 2.2.1.1) no estudo da aquisição de francês como LM e pode ser aplicado em pesquisas sobre aquisição de LE. A autora estuda a influência, no uso de expressões modais, de fatores funcionais (dificuldade na ontogênese de funções como, p.ex., as noções de futuro ou de hipoteticidade), formais (grau de lexicalização ou gramaticalização dos elementos lingüísticos) e funcionais/formais (tipo de sujeito da sentença modalizada).

Outros trabalhos pesquisam a influência do tipo de discurso (conversação livre, instrução, resolução de problemas, etc.), tanto no uso da função comunicativa *modalidade* como no uso do léxico modal (Dittmar, 1993, p. 214ss.; Terborg, 1993, p. 235ss.). Um outro fator influente é a tipologia textual, que parece determinar as escolhas feitas pelos falantes entre os diferentes meios lingüísticos existentes para expressar a modalidade (cf., p.ex., Dietrich, 1992; von Stutterheim, 1993).

Na presente tese, partindo das considerações apresentadas nos trabalhos citados, procuro relacionar o uso dos meios de codificação da modalidade no *corpus* aos seguintes fatores:

Características dos meios de codificação da modalidade
Input
Língua materna e outras línguas estrangeiras
Diferenças entre língua falada e escrita
Tipologia textual

Quadro 8: Fatores com possível influência no uso dos meios de codificação da modalidade no *corpus*

2.3.1 Características dos meios de codificação da modalidade

Algumas características dos meios de codificação da modalidade podem influenciar seu uso por aprendizes de alemão como LE. No item 2.1, na descrição desses meios, apresentei algumas das características relacionadas à sua semântica e sintaxe e à sua função nas sentenças. O presente item é dedicado ao grau de gramaticalização dos meios de codificação da modalidade.

A gramaticalização é um processo de mudança lingüística, ou segundo Castilho (2003, p. 11), de criação lingüística, ao lado da discursivização, da semanticização e da lexicalização.

As definições para o fenômeno da gramaticalização dependem da abordagem adotada. Castilho (1997) apresenta algumas das principais definições:

(i) a gramaticalização compreende as "mudanças lingüísticas situadas no *continuum* que se estabelece entre unidades *independentes*, localizadas em construções menos ligadas, e unidades *dependentes*, tais como clíticos, partículas, auxiliares, construções aglutinativas e flexões" (Traugott, 1988).

(ii) a gramaticalização está relacionada à "ampliação dos limites de um morfema, cujo estatuto gramatical avança do léxico para a gramática, ou de um nível *menos gramatical* para *mais gramatical*" (Kurylowicz, 1965 apud Lehmann, 1982).

(iii) a gramaticalização é "a mudança de uma categoria léxica para uma funcional, associada à *perda do conteúdo lexical*" (Roberts, 1993).

O processo de gramaticalização é sempre acompanhado de um gradiente na semântica, do concreto para o abstrato, e na morfologia, da forma independente para uma dependente (Castilho, 1997, p. 6). O caminho percorrido pelos itens lingüísticos, no processo de gramaticalização, passando pelas diferentes etapas desse gradiente, é representado esquematicamente por uma escala linear (em inglês, *cline*; Halliday, 1961 apud Hopper; Traugott 1993, p. 6). Outras denominações para essa escala são, p.ex., *continuum* (cf., p.ex., Hopper; Traugott, 1993, p. 7; Castilho, 1997), *escala de gramaticalização* (Lehmann, 1982) ou *cadeia de gramaticalização* (Heine et al. 1991, p. 221).

Na cadeia de gramaticalização, os elementos lingüísticos podem relacionar-se na seguinte ordem:

Categoria maior >	Categoria mediana >	Categoria menor
[Nome, Verbo, Pronome] >	[Adjetivo, Advérbio] >	[Preposição, Conjunção, Verbo auxiliar, Pronome, Demonstrativo]

Quadro 9: Cadeia de gramaticalização dos elementos lingüísticos segundo Hopper e Traugott (1993, p. 104)

Castilho apresenta a seguinte versão ampliada dessa hierarquia:

Léxico		
Palavras principais	Palavras acessórias	Palavras gramaticais
Palavras lexicais		Instrumentos gramaticais
Formas livres		Formas presas
Palavras plenas ou auto-semânticas		Palavras-forma ou sinsemânticas
Categoria maior (N, V)	Categoria mediana (Adj, Adv)	Categoria menor (Artigo, Pronome, Prep, Conj)
Verbo pleno	Verbo funcional	Verbo auxiliar

Quadro 10: Hierarquia de gramaticalização segundo Castilho (1997, p. 35; 2002, p. 6)

Esse modelo não pressupõe uma distinção categórica entre itens lexicais e categorias gramaticais (Castilho, 1997, p. 35). Na concepção de Castilho (2003, p. 12), "qualquer expressão lingüística exibe simultaneamente propriedades lexicais, discursivas, semânticas e gramaticais, variando o grau de saliência entre elas, por razões pragmáticas".

Ao adotar a perspectiva da gramaticalização no presente trabalho, comparei os meios de codificação da modalidade da língua alemã sincronicamente, com base nesse tipo de *continuum*. Não pesquiso como surgem os elementos gramaticais, nem postulo uma relação diacrônica de derivação entre os elementos lingüísticos estudados[70]. O *continuum* é usado para mostrar se os meios de codificação da modalidade empregados pelos informantes no *corpus* encontram-se entre os elementos lingüísticos menos ou mais gramaticais.

O primeiro *cline* empregado apresenta os diferentes verbos e categorias verbais com significado modal, em ordem crescente de gramaticalização:

verbos plenos	>	verbos modais (dis > deo > epi)	>	afixos (*Konjunktiv II*)

Os verbos modais apresentam diferentes graus de gramaticalização quando codificam a disposicionalidade e as modalidades deôntica e epistêmica, configurando-se um outro gradiente na parte intermediária do cline acima. O modo verbal *Konjunktiv II* é o único meio flexional relevante na codificação da modalidade no *corpus* estudado.

O segundo *cline* que orienta nossa comparação contém as demais classes de palavras com significado modal, que não pertencem ao complexo verbal:

sintagmas preposicionados > advérbios/ adjetivos > partículas

Palmer (1986, p. 4ss.) assinala que a gramaticalização tem caráter gradual e que seu grau deve ser determinado de acordo com o tipo de restrições sintáticas a que estão sujeitos os elementos lingüísticos e com a possibilidade de eles constituírem ou não uma classe limitada. Segundo Lehmann (1982, p. 120ss. apud Diewald, 1997, p. 22), quanto menor o grau de gramaticalização dos elementos lingüísticos, maior sua autonomia, e quanto maior seu grau de gramaticalização, menor sua autonomia. Para determinar o grau de autonomia, Lehmann (1982, p. 123) define três critérios, que são o *peso*, a *coesão* e a

[70] Até mesmo os casos de derivação discutidos na bibliografia são questionados por Castilho (2003, p. 10). Ele considera que os limites entre as classes lexicais talvez não sejam tão claros a ponto de poder-se postular que essa relação de derivação existe.

variabilidade, os quais são divididos em paradigmáticos e sintagmáticos segundo os eixos da estrutura lingüística, como mostra o quadro que segue:

Autonomia		eixo paradigmático	eixo sintagmático
Peso	(menor com a gramaticalização)	Integridade	Escopo
Coesão	(maior com a gramaticalização)	Paradigmaticidade	Conexidade
Variabilidade	(menor com a gramaticalização)	Variabilidade paradigmática	Variabilidade sintagmática

Quadro 11: Critérios de gramaticalização segundo Lehmann (1982)

O *peso* distingue o signo dos demais, pela sua proeminência no paradigma. Quanto maior o peso, maior a autonomia, menor a gramaticalização. O peso paradigmático (integridade) é o 'tamanho' semântico (significado próprio) e fonológico (substância fonética) do signo. O peso sintagmático (escopo) é o alcance do signo quanto a sua participação nas diversas construções. Lehmann (1982, p. 143ss.) postula que quanto menor o escopo, maior o grau de gramaticalização, e vice-versa.

A *coesão* é determinada pelas relações com outros signos. Quanto maior a coesão, menos autônomo e mais gramaticalizado é o signo. A coesão paradigmática (paradigmaticidade) refere-se ao grau de integração formal e semântica do signo no paradigma. A coesão sintagmática (conexidade, em inglês *bondedness*) é o grau de fusão a outros signos gramaticalmente relacionados.

A *variabilidade* é a mobilidade do signo em relação a outros. Quanto maior a mobilidade, maior a autonomia e menos gramaticalizado será o signo. A variabilidade paradigmática refere-se à obrigatoriedade ou não de uso do signo na sentença e à possibilidade de substituí-lo por outro item. A variabilidade sintagmática remete ao grau de mobilidade do signo no sintagma.

Os meios de expressão da modalidade estudados no *corpus* pertencem a diferentes classes, que podem ser situadas em cada uma das três colunas apresentadas no quadro 10, acima. Examinamos, a seguir, os graus de gramaticalização desses meios, de acordo com alguns dos critérios expostos anteriormente.

Os **verbos de crença**, por serem verbos plenos, são considerados os meios de codificação da modalidade menos gramaticalizados entre os estudados no *corpus*. Para determinar o grau de gramaticalização desses verbos, utilizamos o critério do escopo. Para os objetivos da presente tese, esse critério é suficiente para mostrar as diferenças entre os verbos presentes no *corpus*. Verifica-se que os verbos de crença podem ter uso intransitivo (111) ou transitivo. O complemento tomado pelos verbos transitivos pode ser não proposicional (preposicionado (112) ou não (113) ou proposicional (sentença introduzida (114) ou não (115) por um complementizador[71] ou *small clause*[72] (114):

(111) *Ich denke, also bin ich.*
[eu pensar-1.SG.PRÃS.IND, logo ser-1.SG.PRÃS.IND eu]
[Eu penso, logo existo.]
(intransitivo)

(112) *Ich denke an dich.*
[eu pensar-1.SG.PRÃS.IND em ti]
[Eu penso em ti.]
(transitivo, complemento não proposicional preposicionado)

(113) *Ich glaube diese Geschichte nur teilweise.*
[eu acreditar-1.SG.PRÃS.IND esta história apenas parcialmente]
[Eu acredito apenas parcialmente nessa história.]
(transitivo, complemento não proposicional)

(114) *Ich meine, dass diese Bücher interessant sind.*
[eu achar-1.SG.PRÃS.IND, que estes livros interessantes ser-3.SG.PRÃS.IND]
[Eu acho que estes livros são interessantes.]
(complemento proposicional sentencial, subordinada com *dass*)

(115) *Ich glaube, ich muss mich mehr um sie kümmern.*
[eu achar-1.SG.PRÃS.IND, eu precisar-1.SG.PRÃS.IND me mais por ela interessar-INF]
[Eu acho, *preciso interessar-me mais por ela.]
(complemento proposicional sentencial, subordinada sem *dass*)

---

[71] Tomando como exemplo o verbo *glauben*, Nuyts (2001, p. 327) mostra que existe uma escala de gramaticalização entre as três construções sintáticas possíveis com os verbos de crença, começando pela estrutura na qual o verbo é complementado por uma oração introduzida por *dass*, passando pelo complemento com uma oração sem *dass*, até seu uso como parentético, que não depende sintaticamente da sentença junto à qual ocorre. Esse último pode estar inserido como uma interjeição, em várias posições na sentença, inclusive no seu final (com algumas restrições) (o mesmo postula Aijmer, 1997, p. 7 para o verbo *think*). No *corpus* de língua alemã analisado por Nuyts (2001, p. 168), a forma seguida por *dass* [que] é muito mais freqüente do que a forma parentética..

[72] O termo *small clause* é empregado para descrever casos como no exemplo (116a), nos quais uma oração reduzida funciona como complemento do verbo da oração principal. Esse tipo de construção é comum com verbos cognitivos, como *finden*, que é o único dos cinco verbos de crença citados que aceita a *small clause*, como mostra o exemplo (116b) (cf., p.ex., Haegeman, 1994, p. 59s., p. 123ss.)

(116a) *Ich finde diese Bücher interessant.*
[eu achar-1.SG.PRÄS.IND estes livros interessantes]
[Eu acho estes livros interessantes.]

(116b) * *Ich glaube diese Antwort richtig.*
[eu achar-1.SG.PRÄS.IND esta resposta certa]
[Eu acho esta resposta certa.]
(*small clause*)

A comparação pode ser resumida no quadro que segue, por meio da qual se estabelece uma escala que inicia pelos verbos que admitem mais opções de complemento e são, por esse critério, menos gramaticalizados, e vai até os que mostram maiores restrições quanto às opções de complementação e são, portanto, mais gramaticalizados:

		Verbos de crença				
Uso		*denken*	*glauben*	*wissen*	*meinen*	*finden*
Intransitivo		+	+(raro)	+(raro)	–	–
Transitivo, com	complemento não-proposicional preposicionado	+	+	+(raro)	–	–
	complemento não-proposicional	+	+	+	–	–
	complemento proposicional sentencial[73]	+	+	+	+	+
	small clause	–	–	–	–	+

Quadro 12: Comparação do comportamento sintático dos verbos de crença

Observa-se que os cinco verbos apresentam comportamento sintático-semântico bastante diferente. O verbo *denken*, no lado esquerdo do quadro, pode existir como verbo intransitivo e transitivo, admitindo a maior parte dos complementos estudados, mostrando ser menos gramaticalizado. O verbo *finden*, no lado direito do quadro, não existe nesse significado epistêmico como verbo intransitivo. Como verbo transitivo, ele admite apenas dois tipos de complemento, sendo o único dos verbos pesquisados que permite a *small clause*[74]. Observa-se que, na expressão da modalidade epistêmica pesquisada no presente trabalho, o verbo de crença é complementado por uma proposição

[73] Todos os verbos podem ter complemento proposicional introduzido ou não por um complementizador, como, por exemplo, *dass* [que].
[74] A análise da *small clause* não foi incluída no presente trabalho. Na população B, há uma ocorrência na 8ª e uma na 10ª série e, na população F, há duas ocorrências na 9ª série e uma na 11ª série. Na língua portuguesa, (Galvão, 1999) mostra que o verbo *achar* percorre um caminho de gramaticalização que passa pela forma de *small clause*. Não encontramos estudos semelhantes sobre os verbos de crença do alemão, mas o fato de que o verbo *finden*, considerado o mais gramaticalizado entre os 5 verificados no *corpus*, apresenta a leitura epistêmica/evidencial e permite a *small clause* pode ser um indício de que esteja ocorrendo um processo semelhante com esse verbo.

introduzida ou não por um complementizador, sendo esse o único comum a todos os verbos encontrados no *corpus*.

Existem poucas pesquisas específicas sobre os verbos de crença nas diversas línguas. A expressão *I think* do inglês foi estudada por Thompson e Mulac (1991). Esses autores postulam que o conjunto desse verbo com o sujeito (em uso parentético, complementado por uma sentença não introduzida por um complementizador e em posição intermediária ou final na sentença) é uma forma gramaticalizada que tem comportamento semelhante ao de um advérbio modal. Aijmer (1997) postula que *I think* passou por um processo de pragmaticalização, como outros marcadores discursivos como *you know/you see*. Para essa autora, *I think* tornou-se "um marcador discursivo ou partícula modal que é sintaticamente um sintagma adverbial de ato de fala" (em inglês, *speech-act adverbial*).

Em trabalhos sobre o português brasileiro, o verbo *achar* é estudado por Koch (1987, p. 138ss.) juntamente com outras expressões modalizadoras que não são portadoras de conteúdo proposicional propriamente dito, mas indicam como esse conteúdo é apresentado pelo falante. Galvão (1999) pesquisou o uso do verbo *achar* em *corpora* da língua falada e escrita do português contemporâneo e do português histórico. Ela verificou que existem quatro tipos (e um subtipo) de *achar*, que se diferenciam em sua combinação com o tempo e o modo verbais, a pessoa gramatical, a presença ou não de argumento interno, o tipo de argumento e de sentença na qual aparecem. Analisando esse verbo de acordo com parâmetros e critérios de gramaticalização apresentados por Hopper e Lehmann, a autora conclui que os quatro tipos de *achar* estão situados num contínuo de gramaticalização que começa com um item lexical e chega a um item gramaticalizado (Galvão, 1999, p. 145ss.).

Não encontrei um estudo comparável a Galvão (1999) sobre os verbos de crença da língua alemã. O trabalho mais abrangente sobre o tema parece ser o desenvolvido por Nuyts (2001), que trata desses verbos juntamente com os verbos de crença do holandês e do inglês. Nuyts (2001, p. 119s.) não considera que esses verbos ou expressões estejam gramaticalizados, mas sim na fase inicial do processo de estruturalização (ao serem lexicalizados).

Os verbos modais são estudados quanto a seu grau de gramaticalização em trabalhos como Bybee et al. (1994) e Heine (1993) sobre a língua inglesa e Heine (1993, 1995), Diewald (1997, 1999) e Nuyts (2001) sobre a língua alemã. Examinando diferentes verbos com semântica modal do português brasileiro, Johnen (2001, p. 355ss.) mostra que a semântica é o único ponto em comum entre esses verbos, uma vez que eles não possuem um comportamento sintático único. Para Johnen, pode-se reconhecer, no português, verbos que já se encontram em fases relativamente adiantadas de gramaticalização, como *ir* e *vir* ou os verbos *sentiendi* e *dicendi*, mas o grau de gramaticalização não pode ser empregado para delimitar uma classe de verbos modais.

Nuyts (2001, p. 176) considera que os verbos modais apresentam tanto características de meios lexicais, pois são morfemas verbais diferentes entre si, quanto de marcadores gramaticais, mostrando, como também aponta Heine (1993 apud Nuyts, 2001, p. 176), que se encontram num caminho de gramaticalização. As características dos verbos modais que indicam que seu grau de gramaticalização é mais elevado do que o de advérbios e adjetivos modais são a sua posição interna à sentença, com maior integração e menos liberdade (Nuyts, 2001, p. 266), sua menor especificidade em termos de força na escala epistêmica e sua maior dependência do contexto (Nuyts, 2001, p. 175s.)[75].

Empregando os parâmetros propostos por Lehmann (1982) para comparar os verbos modais do alemão, Diewald (1997) demonstra que os usos deôntico e epistêmico desses verbos apresentam diferenças quanto aos critérios escopo, integridade, paradigmaticidade e variabilidade paradigmática e que os demais critérios não são relevantes nessa diferenciação[76]. A análise desses parâmetros mostra que os verbos modais em uso deôntico são menos gramaticalizados que os verbos modais em uso epistêmico.

Heine (1995, p. 23) mostra que o grau de gramaticalização está relacionado à interpretação dos verbos modais da língua alemã na modalidade orientada para o agente e na modalidade epistêmica. A primeira é mais freqüentemente expressa por verbos com

[75] Os VMs do inglês são considerados mais gramaticalizados que os do alemão (Heine, 1993, p. 72ss.) e os do holandês (Goossens, 1983; ambos apud Nuyts. 2001, p. 176).

[76] Galvão (1999) e Gonçalves (2003) verificam que nem todos os parâmetros de Lehmann se aplicam ao estudo da gramaticalização dos modalizadores do português brasileiro por eles estudados, conclusão apresentada também indiretamente por Diewald. quando afirma que nem todos os critérios são relevantes para diferenciar os verbos modais do alemão.

menor grau de gramaticalização, como *wollen* [querer], que ainda permite o uso de complemento com *dass* [que], não requer concordância de sujeito entre o auxiliar e o verbo modal e pode ser passivizado. A segunda, por outro lado, é preferencialmente codificada por verbos modais com grau de gramaticalização mais elevado, como *werden* [aux. de futuro], *können* [poder] e *sollen* [dever].

O modo ***Konjunktiv II*** é o único meio flexional de codificação da modalidade analisado no presente trabalho. Tanto no alemão como em outras línguas flexionais como o francês, o romeno e o espanhol (e também no português), o modo verbal subjuntivo ainda ocupa um lugar importante, ao lado de outros meios de codificação da modalidade (Hoye, 1997, p. 39). Na língua inglesa, por outro lado, o subjuntivo praticamente não é mais usado, tendo sido substituído principalmente pelos verbos modais (Palmer, 1986, p. 43; Hoye, 1997, p. 39).

Na língua alemã, a relação entre esse modo verbal e alguns verbos modais é um tema abordado freqüentemente nos estudos sobre a modalidade. Milan (2001, p. 156) aponta para a existência de um processo de gramaticalização nas formas de *Konjunktiv II möchte* [gostaria], *sollte* [deveria] e *müsste* [precisaria]. Segundo ele, essas "formas idiossincráticas" estão em estágios mais avançados de gramaticalização do que as não-idiossincráticas. Isso se aplica especialmente ao verbo *möchte*, no qual ainda é possível reconhecer a forma de *Konjunktiv II*, mas a função gramatical desse modo verbal não está mais presente, pois houve uma absorção da forma flexional no significado lexical emergente do verbo, interpretado com sentido volitivo (Diewald , 1999a).

Sintagmas preposicionados, **advérbios** e **adjetivos** integram a categoria intermediária na hierarquia de gramaticalização proposta por Hopper e Traugott (1993) e por Castilho (1997), ainda que as perspectivas adotadas pelos autores sejam diferentes. Portanto, ao analisar o uso desses elementos no *corpus*, pode-se partir do princípio de que eles têm grau de gramaticalização semelhante[77].

[77] Como aponta Hoye (1997, 208ss.), o grau de gramaticalização de diferentes advérbios e até mesmo de um só advérbio pode variar de acordo com o contexto em que estiverem inseridos. Este tipo de questão não é considerado no presente trabalho, interessando-nos, no momento, apenas a observação mais genérica de que advérbios modais pertencem às categorias intermediárias propostas pelos autores citados.

As **partículas modais** do alemão foram estudadas sob a perspectiva da gramaticalização em trabalhos como os de Abraham (1991a, 1991b, 1995) e Diewald (1997). Elas têm homônimos em outras categorias gramaticais, como advérbios (*aber* [mas], *schon* [já], *wohl* [bem]), adjetivos (*eigentlich* [real], *eben* [plano]) e interjeições (*ja* [sim]) (Abraham, 1991a, p. 332). Para esse último autor, as partículas diferenciam-se dos advérbios porque são menos livres na sentença e porque não podem ser parafraseadas por uma sentença adverbial. Seu significado, como acontece com as conjunções, é obtido somente na combinação com determinados contextos semânticos e/ou sintáticos (Abraham, 1991b, p. 332).

Segundo Abraham (1991b, p. 371s.), as partículas sofrem um processo de gramaticalização num sentido amplo da palavra, comprovado pelo "controle sintático rígido" e pela "a perda de seus significados e funções originais". Considerando que esse processo é diferente daquele que ocorre com outros elementos linguísticos, o autor afirma que não ocorrem, na gramaticalização das partículas, a redução fonológica, o empalidecimento semântico (em inglês, *bleaching*) do morfema e sua redução a um morfema puramente gramatical, não sendo previsível que elas possam se tornar morfemas gramaticais algum dia. Porém, no mesmo trabalho, ele cita alguns exemplos de dialetos do alemão nos quais as partículas desenvolvem formas reduzidas e até mesmo clíticas (Abraham, 1991b, p. 376, nota 9). Abraham afirma que as funções pragmática e funcional-discursiva das partículas aumentam.

Na verdade, a redução fonológica das partículas da língua alemã ocorre, pois a maior parte delas possui significados que não podem receber o acento principal na sentença, como mostra Thurmair (1989). Além disso, a redução de algumas partículas a formas clíticas não ocorre somente em dialetos e sim também na língua alemã padrão, na qual são observados exemplos como *Was machstu da?* (*Was machst du <u>denn</u> da?*) [O que tu fazes *<u>part</u>* aí?].

Diewald (1997, p. 75ss.) verifica que quase todos os parâmetros de Lehmann (1982) podem ser aplicados às partículas modais, mostrando que elas são mais gramaticalizadas do que seus homónimos de outras classes gramaticais. No quadro que

segue, indica-se, com um sinal de [+], os parâmetros que apontam para o grau de gramaticalização elevado das partículas:

Critério		
integridade semântica (peso)	+	reduzida em relação aos adjetivos ou conjunções homônimos
escopo (peso)	-	maior do que o dos homônimos, pois as partículas modificam a proposição completa.
paradigmaticidade (coesão)	+	formam um grupo de elementos relativamente fechado, ao contrário de seus homônimos adjetivos e advérbios
conexidade (coesão)		não diferencia as partículas de seus homônimos, porque ambos os grupos contêm morfemas livres
variabilidade paradigmática (variabilidade)	+	parece ser menor do que a dos homônimos (ainda que o paradigma gramatical das partículas não esteja bem definido). Indícios são a obrigatoriedade das partículas em determinados contextos e a ampliação de sua distribuição
variabilidade sintagmática (variabilidade)	+	menor que a dos homônimos, pois as partículas podem ocorrer somente na posição mediana na sentença

Quadro 13: Aplicação dos critérios de Lehmann (1982) às partículas modais segundo Diewald (1997)

Num âmbito mais geral, vemos que a expressão dos tipos de modalidade está associada a elementos lingüísticos com diferentes graus de gramaticalização. A modalidade orientada para o agente (obrigação, necessidade, habilidade e desejo) é expressa geralmente por elementos lexicais ou gramaticais, enquanto os outros três tipos de modalidade (orientada para o falante, epistêmica e modos subordinados) são muito freqüentemente expressos por afixos flexionais, que encontram-se num estágio mais avançado de gramaticalização (Bybee, 1985 apud Bybee; Perkins; Pagliuca, 1994, p. 181).

O recorte sobre as teorias de gramaticalização apresentado acima permite estudar a relação entre a gramaticalização e a aquisição da linguagem. Entre os estudos que mencionam essa relação, temos Stephany (1985, 1986). A autora afirma que o "desenvolvimento da linguagem envolve um processo de gramaticalização de elementos lingüísticos" (Stephany, 1986, p. 398), uma vez que "elementos estruturais morfológicos (sintéticos) são adquiridos mais cedo do que os sintáticos (analíticos)". Segundo Klein (1992, p. 93s.), nas fases iniciais do processo de aquisição, os aprendizes formulam os enunciados de acordo com princípios funcionais ou pragmáticos como, por exemplo, o uso da informação dada antes da nova, o uso da estrutura tema-rema, a colocação de elementos que indicam tempo, local e modalidade no início do enunciado ou o uso da seqüência

temporal para narrar os acontecimentos, entre outros. Somente em fases mais adiantadas os aprendizes passam a apoiar-se em regras gramaticais. Givón (1979 apud Klein, 1992, p. 94ss.), observando fenômenos semelhantes em línguas *pidgin*, define essa dicotomia como o modo *pragmático* e o modo *sintático* de elaboração dos enunciados.

O uso de alguns dos meios de expressão da modalidade durante a aquisição da língua materna também passa por esse caminho em direção a meios mais gramaticalizados, como mostram a própria Stephany (1986), bem como Fleischmann (1982) e Ramge (1987), ambos citados por Stephany (1993, p. 138). Pesquisando a aquisição do francês como língua materna, Bassano (1996, p. 107) observa que os marcadores de modalidade epistêmica mais gramaticalizados parecem ser mais difíceis para os aprendizes do que os lexicalizados. Esses estudos mostram ainda que verbos modais deônticos, menos gramaticalizados, são empregados mais cedo do que verbos modais epistêmicos e que verbos de crença, também menos gramaticalizados, são usados antes de advérbios ou do modo verbal para expressar noções relacionadas à modalidade epistêmica.

Considerações sobre a relação entre a gramaticalização e a modalidade na aquisição de uma língua estrangeira são apresentadas em Skiba e Dittmar (1992) e em Giacalone Ramat (1992, 1999)[78]. Segundo Skiba e Dittmar (1992, p. 324) a gramaticalização consiste na transformação de formas de expressão pragmáticas e semânticas (palavras e *chunks*), em formas produtivas que se encaixam na variedade individual dos aprendizes e que se aproximam às normas morfossintáticas da língua-alvo. Em relação à modalidade, uma das formas pragmáticas citadas pelos autores é a palavra *bitte* [por favor/de nada]. Ela é usada primeiramente como uma sentença, para indicar que o aprendiz não entendeu alguma coisa e pede que ela seja repetida (de acordo com um de seus usos na língua alemã) e ainda combinada com nomes e advérbios para pedir algo, como em *bitte fanta* [por favor fanta]. Num segundo estágio, ocorre a combinação das expressões usadas no primeiro estágio entre si, como em *bitte komm* [por favor venha] e o *bitte* assume a função de um "quase-modal", que vai sendo substituído aos poucos pelo verbo *müssen* [precisar]. Nessa fase, passam a ser usados também outros verbos modais e

[78] Um projeto recente sobre o tema, chamado *Grammatikalisierung im Erwerb des Deutschen als Zweitsprache* [Gramaticalização na aquisição do alemão como segunda língua] é desenvolvido por N. Dittmar e H. Wegener, financiado pela *DFG – Deutsche Forschungsgemeinschaft*.

verbos de crença. No terceiro estágio, o mais característico é que ocorre a marcação de pessoa, tempo, caso, gênero e definitude.

Giacalone Ramat (1992, p. 298) analisa a aquisição de segunda língua à luz das teorias da gramaticalização e afirma que "ao longo de uma escala de gramaticalização, o aprendiz começa pelos elementos lexicais autônomos e passa gradualmente à codificação gramatical da língua-alvo". Não se sabe até que ponto esse processo é guiado por princípios universais da linguagem e até que ponto ele é determinado pelo *input* lingüístico, mas basicamente "a tarefa do aprendiz é descobrir como é a estrutura gramatical da língua alvo e possivelmente dominá-la" e não a de criar novas formas gramaticais (Giacalone Ramat, 1992, p. 300).

Estudando a aquisição de italiano como segunda língua, Giacalone Ramat (1992, p. 309ss.) observa que, em fases iniciais, a modalidade permanece muitas vezes implícita, podendo ser recuperada a partir do contexto situacional ou do discurso precedente. Ela observa também que verbos de crença, verbos modais que expressam a modalidade deôntica e advérbios modais estão presentes em fases iniciais, ao contrário dos modos subjuntivo e condicional, mais gramaticalizados. Na codificação da modalidade epistêmica, o uso de verbos de crença (*io penso* [eu penso], *no lo so* [não sei]) precede o uso de verbos modais.

Num trabalho mais recente, Giacalone Ramat (1999, p. 398) resume essas observações numa escala que mostra que a modalidade é expressa por *meios implícitos* > *meios lexicais* > *meios gramaticais*, na mesma seqüência verificada em pesquisas sobre a aquisição da temporalidade numa segunda língua (Dietrich et al., 1995, p. 274 apud Giacalone Ramat, 1999, p. 398).

Os trabalhos citados acima são baseados principalmente no estudo da interlíngua de aprendizes que vivem no país onde é falada a língua alvo e que aprendem essa língua em contextos não instrucionais. O uso de estratégias discursivas para preencher lacunas existentes quanto a formas gramaticalmente corretas é uma característica desses contextos naturais de aquisição e parece acontecer na aquisição de língua estrangeira tanto por crianças quanto por adultos (Larsen-Freeman; Long, 1991, p. 130ss.). Um exemplo

desse tipo de estratégia discursiva é quando os falantes estabelecem o contexto de referência no passado usando, por exemplo, um advérbio, para compensar a falta de marcadores de flexão de passado, empregando, no texto, apenas verbos no presente (Sato 1988 apud Larsen Freeman; Long 1991, p. 131).

Existem poucas informações sobre a aprendizagem em contextos instrucionais, como no caso dos aprendizes cujas redações constituem o *corpus* aqui analisado. Como apontam Larsen Freeman e Long (1991, p. 131), esses aprendizes são geralmente instruídos a produzir sentenças completas e têm seus erros corrigidos pelo professor, o que talvez constitua uma barreira para o uso de estratégias discursivas como as que foram descritas acima. No presente trabalho, pretendo observar se, em analogia ao que foi relatado em outros estudos, também entre esses aprendizes existe a tendência a empregar os meios mais lexicais nas primeiras fases da aprendizagem e, nas fases posteriores, também os meios mais gramaticais.

2.3.2 *Input*

A questão do *input* na aquisição de uma língua estrangeira é estudada em trabalhos como Corder (1967: cf. tb. capítulo 2.2), Krashen (1982), Larsen-Freeman e Long (1991), Gass e Selinker (1994) e Gass (1997), entre outros. Corder (1967) definiu *input* como os dados disponíveis para o aprendiz, diferenciando-o de *intake*, que é o *input* processado ou internalizado.

A produção dos aprendizes pode ser influenciada tanto por características dos livros didáticos como pelo discurso do professor e pelo seu modo de abordar os temas em sala de aula (cf., p.ex., Selinker, 1972; Kasper, 1982; Felix, 1981 apud Larsen Freeman e Long 1991, p. 24s.). O discurso do professor é uma fonte importante de *input* e pode conter expressões que não constam do livro didádico e que são aprendidas por imitação. Os professores que trabalham com os alunos da população F não são falantes nativos de alemão, de modo que podem existir variações no emprego da língua alemã, dependendo do professor.

Para os informantes da população B cujas famílias são alemãs, o *input* fora da escola é constituído pelo contato com os parentes residentes no Brasil e, eventualmente, com visitas que venham da Alemanha ou durante viagens dos próprios alunos. Na escola, o *input* é recebido tanto nas aulas de alemão quanto nas de outras disciplinas ministradas em alemão, pelo material didático principal, que consiste em livros usados nas escolas públicas na Alemanha. Há ainda materiais adicionais trazidos pelos professores, bem como pelo contato com músicas, livros, filmes e televisão alemães. Esses alunos raramente usam o alemão como língua de comunicação com seus amigos, conforme verificamos num questionário respondido por eles. Desse modo, eles interagem em alemão com seu amigos apenas em situação de sala de aula.

Para os informantes da população F, quase todo o *input* está relacionado ao ambiente de sala de aula e a situações não autênticas de uso da língua alemã. A parte principal do *input* a que estão expostos compreende o contato feito em língua alemã com o professor e com os colegas, bem como o *input* proveniente do livro didático e de materiais adicionais, como revistas, jornais, músicas, filmes e, eventualmente, o canal alemão de televisão. Parte desses materiais é constituída por textos autênticos e parte é modificada para uso em sala de aula. Cada material é inserido de modo variável nas diferentes séries escolares, por isso, o *input* total a que determinada classe é exposto dificilmente pode ser reconstruído (Lindemann, 1996, p. 39s.)[79].

O ensino de alemão como LE, na escola na qual coletei as redações, baseia-se no programa estabelecido pela comissão da *Konferenz der Kultusminister der Länder* [Conferência de Ministros de Educação dos Estados] da Alemanha, chamado *Rahmenlehrplan Deutsch als Fremdsprache* [Programa para o ensino de alemão como língua estrangeira]. Esse programa estabelece metas para o ensino de alemão em escolas estrangeiras, para alunos que prestam os exames de proficiência em alemão. Entre os objetivos apresentados no programa, encontramos que, a partir da 7ª série, os alunos devem ser capazes de utilizar os meios lingüísticos estudados até o momento para produzir com autonomia textos com ortografia e pontuação corretas. Segundo o programa, os textos

[79] Lindemann comenta ainda que, assim como o *input*, o *output*, isto é, a produção dos aprendizes, também não pode ser encarado como uma grandeza em si, mas o fato de se poder registrá-lo e analisá-lo faz dele uma importante ferramenta para o pesquisador, ainda que sua interpretação tenha que ser extremamente cuidadosa.

exigidos dos alunos na 7ª e na 8ª série abordam principalmente experiências pessoais, acontecimentos, processos e estados de coisas, enquanto na 9ª e na 10ª série os alunos devem aprender a explicar as próprias idéias, observações, opiniões e intuições, incluindo, para tanto, argumentos e justificativas (*Rahmenlehrplan DaF*, 2001)[80].

De acordo com esse programa, o método de ensino na escola é predominantemente comunicativo até a 6ª série, abordando questões relacionadas à ortografia e à gramática de modo simples e acessível às faixas etárias correspondentes[81]. A partir da 7ª série, na qual a idade média dos alunos é de 12 anos, considera-se que os aprendizes estão mais aptos a entender conceitos metalingüísticos, de modo que a gramática da língua alemã passa a ser um tema abordado regularmente em sala de aula. Nesta mesma série, as tarefas propostas são em geral mais complexas. Ainda assim, a produção de textos em língua alemã na 7ª série não é muito freqüente. Por isso, a coleta de dados para o *corpus* foi iniciada apenas na 8ª série. O *input* nas demais séries aumenta progressivamente em complexidade.

Nos exames de proficiência em língua alemã, que são prestados pelos alunos na escola, o tipo de redação exigida e, conseqüentemente, os critérios de correção das redações, são estabelecidos de acordo com esse aumento de complexidade no *input*. Assim, no exame *Zentrale Deutsche Prüfung* [Prova de alemão central – *ZDP*], realizado na 8ª série, espera-se que o aprendiz produza textos compreensíveis sobre temas que lhe são familiares. Esses textos devem apresentar estrutura gramatical suficientemente correta para permitir a compreeensão, com vocabulário adequado ao tema tratado e ao receptor do texto (*ZDP*, *Prüfungsordnung*). Nos exames *KMK I* e *KMK II*, realizados respectivamente na 10ª e na 11ª série, o nível de exigência é muito maior, sendo o segundo exame mais complexo e mais extenso do que o primeiro[82]. Nessas provas, exige-se que os alunos escrevam textos

---

[80] O conteúdo programático e, conseqüentemente, o *input*, explicam em parte porque textos argumentativos não são produzidos ou são produzidos em pequena escala pelos alunos da série mais baixa da população F, da qual o *corpus* contém apenas textos narrativos, como veremos a seguir.

[81] Como prediz a *Teachability/Learnability Hypothesis* de Pienemann (1984 apud Larsen-Freman; Long 1991, p. 280), o ensino dos diversos itens só tem sucesso "quando os aprendizes estão psicolingüisticamente 'prontos' (aspas no original) para aprendê-los".

[82] O *ZDP* é organizado pelas escolas brasileiras; o *KMK I* e o *KMK II* são elaborados e corrigidos na Alemanha, pela *Konferenz der Kultusminister der Länder* [Conferência de Ministros de Educação dos Estados], com base no programa proposto no *Rahmenlehrplan DaF*. O aluno aprovado no *KMK II* possui conhecimento de alemão suficiente para ingressar num curso de 18 meses de duração, na mesma escola, para

com gramática, ortografia e pontuação corretos, com sentenças em construções variadas e adequação na escolha de palavras. Observa-se também, na correção, se os pontos de vista expostos são variados, se há um encadeamento adequado entre as diversas sentenças e se os pensamentos são expostos de modo claro e conclusivo, entre outras características (*KMK I* e *II*, *Bewertungen der Prüfungsleistungen*).

Alunos de ambas as populações, B e F, realizam as provas do *KMK I* e *II*. A preparação para esses exames é mais intensiva no ano de realização das provas, ou seja, na 10ª e na 11ª séries.

Em minha dissertação de mestrado (Guedes Evangelista, 1999), ao analisar cerca de 850 redações do *corpus* quanto ao uso dos verbos modais, observei que, de acordo com o planejado, as redações apresentam um aumento qualitativo durante o período de quatro anos pesquisado. No recorte do *corpus* que analiso no presente trabalho, confirma-se essa observação quanto ao aumento qualitativo. As redações dos informantes das séries mais baixas são em geral mais curtas, contêm um vocabulário e sentenças mais simples, com algumas estruturas sentenciais mal construídas. Essas sentenças iniciam geralmente com o sujeito, como no exemplo (117) e observa-se um uso menos freqüente e menos variado de elementos de ligação entre elas:

(117) *Der Vater, die Mutter müssen viele Freiheit geben.* (093/96/9F1/2)
[o pai, a mãe precisar-3.PL.PRÄS.IND muita liberdade dar-INF]
[O pai, a mãe precisam dar muita liberdade.]

Nas séries mais elevadas, o vocabulário é mais rico, as sentenças que as constituem são mais complexas (118), havendo uso mais freqüente de elementos de conexão entre elas[83], de modo que as redações são, no geral, mais elaboradas e longas.

---

obter o *Abitur*, certificado de conclusão do ensino médio alemão, que dá direito a ingressar numa escola alemã.

[83] Verifiquei, no *corpus*, o uso de vários desses elementos como, por exemplo, em ordem alfabética, *als* [quando], *als ob* [como se], *aber* [mas], *auch* [também], *da* [visto que], *damit* [para que], *dann* [então], *dass* [que], *denn* [pois], *deshalb* [por isso], *deswegen* [por isso], *ob* [se], *obwohl* [embora], *oder* [ou], *so* [então], *sonst* [senão], *und* [e], *warum* [porque], *was* [que], *wegen* [por causa de], *weil* [porque], *wie* [como], *wieso* [porque], *wo* [onde], *zuletzt* [por último]. Os dados sugerem que os informantes mais velhos fazem uso mais diversificado desses elementos do que os mais jovens, nas duas populações e que os informantes da população B fazem uso mais diversificado que os da população F.

(118) *Aber Jurko hat viel zu tun, und er kann nicht immer pünktlich im Geschäft sein.* (219/97/11F/4)
[mas Jurko ter-3.SG.PRÄS.IND muito para fazer-INF, e ele poder-3.SG.PRÄS.IND não sempre pontualmente na loja estar-INF]
[Mas Jurko tem muito prá fazer, e ele não pode estar sempre pontualmente na loja.]

Tais características podem ser observadas tanto nas redações da população B quanto da população F, mostrando que existem, na produção dos informantes de ambas as populações, reflexos do aumento de complexidade no *input* e do tempo maior de treinamento para a produção de textos.

Quanto aos livros didáticos, são utilizados pelos informantes do *corpus* o *Wer? Wie? Was?* 2 (Vieth, 1988) na 6ª série do ensino fundamental (lições 6 a 11), o *Wer? Wie? Was? 3* (Vieth, 1991) na 7ª série (*Magazin* 1 até *Magazin* 2 parte B) e o *Wer? Wie? Was? 3* a partir do *Magazin* 2 C na 8ª série. Nas três séries do ensino médio, é utilizado o livro *Wer? Wie? Was? 4* (Vieth et al., 1993)[84].

Numa primeira análise, observa-se que cada livro representa um aumento muito grande em termos de complexidade em relação ao livro anterior. Um exemplo disso é o modo de abordar os verbos de crença, que pouco aparecem em seu uso epistêmico no livro *Wer? Wie?Was? 2*, usado na 6ª série, isto é, no período anterior ao início da coleta de dados. Nesse livro, somente o verbo *glauben* é apresentado em uso epistêmico com complemento proposicional, principalmente na forma sem complementizador[85]. Os demais verbos de crença aparecem nesse livro didático apenas em seu uso intransitivo ou transitivo direto, ou ainda em uso não epistêmico. O livro *Wer? Wie?Was? 3* representa um grande aumento de complexidade em relação ao livro *2*. No entanto, o uso epistêmico dos verbos de crença não é abordado, em suas primeiras lições, estudadas na 7ª série. O livro *Wer? Wie?Was? 4*, adotado a partir da 9ª série, é ainda mais complexo que o anterior, pois apresenta em cada lição uma quantidade grande de textos extensos, relacionados tematicamente entre si. Nesse livro, são incluidos os verbos de crença em seus vários usos, como veremos a seguir. O livro de exercícios correspondente é constituído por lições com extensas tarefas para uso da lingua em situações comunicativas. Além do livro didático mais complexo, observa-se que, a partir da 9ª série, os alunos utilizam uma gramática para

[84] Observa-se, no livro 3, que na 7ª série, no período anterior à coleta, foram abordados os diferentes verbos modais e as partículas modais (*denn, eigentlich, aber, wohl, schon, überhaupt, doch, ja*).
[85] A ordem de inserção dos diversos elementos linguísticos é fornecida pelos autores no final do livro.

o ensino de alemão como LE como meio auxiliar na aprendizagem (Brenner; Jentsch, 1996).

Ao contrário do que ocorre com os verbos de crença, verifiquei que os verbos modais são freqüentes nos livros didáticos usados pelos informantes cujas redações constituem o volume 2 do CAPLE desde a primeira série do ensino fundamental até a última série do ensino médio (Guedes Evangelista, 1999). Essa observação não se aplica aos verbos modais em uso epistêmico, tema que quase não é abordado nos livros. No *corpus* analisado naquele trabalho, observei que as freqüências dos verbos modais são mais elevadas do que em *corpora* de língua falada por falantes nativos. Esse uso pode ser resultado do exercício intensivo feito com esses verbos em sala de aula, uma vez que eles são temas constantes no livro didático (cf., p.ex., Larsen-Freeman; Long 1991, p. 306s.). A distribuição quantitativa dos verbos modais no volume 2 do CAPLE é semelhante à distribuição verificada em *corpora* de língua falada produzidos por falantes nativos. Existe maior freqüência do verbo *können*, seguido de *müssen*, *wollen*, *sollen*, *dürfen*, *nicht brauchen*, *möchte* e *werden* (cf., p.ex., Brünner; Redder, 1983, p. 258ss.; Repp, 1978 e trabalhos desenvolvidos no âmbito do projeto P-Moll, 1979). Essa semelhança entre o *corpus* pesquisado e os demais *corpora* sugere que houve *input* adequado para os verbos modais no caso desses aprendizes, ainda que o *input* não seja o único fator que determina a presença de um item na sua produção.

Para reconstruir o *input* quanto aos demais meios de codificação da modalidade que consta dos livros didáticos usados pelos informantes no período do levantamento dos dados aqui analisados, verifiquei, no índice desses livros, as lições nas quais os meios de codificação da modalidade são estudados na parte gramatical e, nos livros de exercícios, onde esses meios são incluídos nos exercícios propostos.

As informações sobre a ocorrência dos diversos tópicos de gramática são mais exatas no livro *Wer? Wie? Was? 3*, porque o livro do aluno traz, na parte final, um resumo das principais questões gramaticais abordadas em cada lição, com exemplos e algumas explicações mais importantes. No livro *Wer? Wie? Was?* 4, os temas gramaticais não são apresentados segundo as lições nas quais aparecem e sim adotando-se a divisão em: verbo e categorias verbais, substantivos, adjetivos, pronomes, partículas (preposições, conjunções

e adverbiais). Por isso, no quadro referente ao livro *Wer? Wie? Was? 4*, nem sempre é possível citar o meio lingüístico estudado nas lições, uma vez que o dado fornecido no índice gramatical é, por exemplo, *verbos modais*, mas as lições são constituídas exclusivamente por textos, sem enfocar qualquer noção gramatical (cf. quadros 16 e 17).

Em relação aos livros de exercícios, as informações apresentadas nos quadros que seguem referem-se a uma maior saliência dos meios de codificação da modalidade em cada lição, mas nem sempre se trata de um exercício de fixação específico para esses elementos, pois os exercícios visam promover a comunicação e o uso da língua em contextos mais amplos e nem sempre focalizam diretamente questões gramaticais isoladas.

Na primeira coluna desses quadros encontram-se as lições do livro; na segunda e na terceira colunas, os meios de codificação da modalidade estudados nas respectivas lições e, na quarta coluna, os conceitos modais expressos por esses meios.

8ª série - *Wer?Wie?Was? 3* – livro do aluno, parte gramatical *Magazin* 2, a partir da parte C e *Magazin* 3			
Capítulo	Categoria lingüística	Meio de codificação da modalidade	Epi, Epi/Evi, Deo ou Dis
Magazin 2			
D	Vmodal	möchte, müssen, dürfen, können	Deo, Dis
	V de crença	finden +Adj	Epi/Evi
I	V leve	lassen + Infinitiv	Deo
K	Conjunção	wenn	Epi
Magazin 3			
A	Konjunktiv II	c/ Vmodais e Vplenos: hätte, wäre, müsste, dürfte, möchte, könnte, würde, solte, wollte	Epi
	Oração condicional	Wenn ich ... wäre, würde ich ...	Epi
B	Negação de müssen	nicht/kein brauchen	Deo, Dis
E	Partícula modal	einfach, eben, halt	Epi
F	V modal	können	Dis

Quadro 14: Meios de codificação da modalidade no *Wer?Wie?Was? 3*, livro do aluno

8ª série - *Wer?Wie?Was? 3* – livro de exercícios *Magazin* 2, a partir da parte C e *Magazin* 3			
Magazin 2			Epi, Epi/Evi, Deo ou Dis.
D	Vmodal	möchte	Deo
	Vpleno	sich etwas wünschen	Deo
	Vcrença	meinen, dass; finden + Adj	Epi/Evi
	Vmodal	können, möchte	Dis, Deo
E	Vcrença	finden + Adj; finden, dass	Epi/Evi
F	Vmodal	möchte, wollen, dürfen, müssen	Deo
G	Vcrença	glauben, dass e glauben s/dass; (nicht) (genau) wissen,	Epi/Evi
	Adjetivo modal	(nicht) sicher sein	Epi
H	Partícula modal	wohl, eigentlich, ja,	Epi
	Advérbio modal	tatsächlich	Epi
I	Vleve	lassen	Deo
J	Imperativ e Vmodal	müssen/sollen x nicht dürfen como paráfrases para o Imperativ	Deo
K	Vmodal	möchte	Deo
L	Vpleno	sich etwas wünschen, mögen, bitten	Deo
	Vcrença	finden + Adj	Epi/Evi
	Vmodal	möchte	Deo
Magazin 3			
A	Vmodal	möchte, müssen	Deo
	Konjunktiv II	müssen, brauchen, können, dürfen, haben	Deo, Dis, Epi
	Oração condic.	wenn ich .. wäre, würde ich...	Epi
C	Vcrença	finden, dass	Epi/Evi
	Vmodal + Konj II	können, müssen, sollen	Epi
	Sintagma preposic.	meiner Meinung nach	Epi/Evi
D	Partícula modal	doch	Epi
	Advérbio modal	natürlich	Epi

Quadro 15: Meios de codificação da modalidade no *Wer?Wie?Was? 3*, livro de exercícios

9ª, 10ª, 11ª séries – *Wer?Wie?Was? 4* – livro do aluno, textos			
Capítulo	Categoria	Meio de codificação da modalidade	Epi, Epi/Evi, Deo ou Dis.
Globus 1			
C	Konjunktiv II	c/ Vauxiliares e Vmodais	Epi
E	Vmodais		
Q	Imperativ		Deo
Globus 2			
B	Konjunktiv I	Discurso indireto	Epi/Evi
G	Vmodais		
	Konjunktiv I	Discurso indireto	Epi/Evi
H	Imperativ		Deo
L	Partículas modais		Epi
	Konjunktiv II		Epi
M	Partículas modais		Epi
	Konjunktiv II	c/ Vauxiliares e Vmodal	
O	Imperativ		Deo
H	Imperativ		Deo
P	Konjunktiv I	Discurso indireto	Epi/Evi
Globus 3			
A	Konjunktiv I	Discurso indireto	Epi/Evi
	Partículas modais		Epi
B	Imperativ		Deo
C	Konjunktiv II	c/ Vplenos	Epi
D	Condicional	würden + Infinitiv	Epi
E	Vmodal		
J	Conjunção	wenn	Epi
N	Konjunktiv I	Discurso indireto	Epi
Q	Futur I (suposição)	werden	Epi
9ª, 10ª, 11ª séries – *Wer?Wie?Was? 4* – livro do aluno, parte gramatical			
Verbos			
3b	Vmodal	dürfen, können, mögen, müssen, sollen, wollen, werden	
8	Konjunktiv II	c/ Vplenos, Vauxiliares e Vmodais	Epi
9	Konjunktiv I		Epi/Evi
10	Imperativ		Deo
Conjunção			
	todas	wenn, als ob, etc.	Epi, etc.
Partícula modal			
3c	Partícula modal	aber, denn, eigentlich, doch, einfach, eben, halt, ja, schon, überhaupt,wohl	Epi

Quadro 16: Meios de codificação da modalidade no *Wer?Wie?Was? 4*, livro do aluno

9ª, 10ª, 11ª séries – *Wer?Wie?Was? 4* – livro de exercícios 1			
Globus 1			
C	Vcrença	finden + Adj, meinen sem dass	Epi/Evi
	Sintagma preposic.	meiner Meinung nach	Epi/Evi
	Partícula modal	doch	Epi
	Konjunktiv II	wissen, sein, werden, können, müssen, möchte	Epi, Deo
E	Vmodal	können, müssen, mögen, dürfen, wollen	Deo, Dis
F	Advérbio modal	tatsachlich, natürlich, sicher	Epi
H	Vcrença	glauben, dass	Epi/Evi
L	Vmodal	können	Dis
Globus 2			
G	Vmodal	können, dürfen, müssen, sollen	Dis, Deo
H	Vmodal	dürfen, können	Deo
L	Partícula modal	unbedingt, denn, doch, denn, wohl	Epi
	Adjetivo modal	möglich/wahrscheinlich, unmöglich/unwahrscheinlich	Epi
	Vmodal	Es kann/könnte passieren, dass... Es kann/könnte sein...	Epi
	Vcrença	wissen sem dass; wissen + welche; denken sem dass	Epi/Evi
	Advérbio modal	natürlich, sicher, wirklich	Epi
	Sintagma preposic.	der Meinung sein	Epi/Evi
M	Partícula modal	denn, ausgerechnet, denn, ja, eigentlich, auch, jedenfalls, überhaupt	Epi
	Vcrença	glauben, dass; wissen, dass	Epi/Evi
	Sintagma preposic.	meiner Meinung nach	Epi/Evi
	Konjunktiv II	sein	Epi
9ª, 10ª, 11ª séries – *Wer?Wie?Was? 4* – livro de exercícios 2			
Globus 3			
A	Discurso indireto	Konjunktiv I	Epi/Evi
	Vmodal	sollen	Deo
B	Vcrença	meinen, dass; glauben, dass; denken, dass; wissen, warum/ob	Epi/Evi
	Vpleno	vermuten, annehmen	Epi
C	Vmodal	müssen	Dis, Deo
	Konjunktiv II	werden, finden, sein , outros verbos	Epi
D	Conjunção	wenn	Epi
	Condicional	werden	Epi
E	Vmodal	mussen, dürfen, sollen, können	
	Vcrença	denken, dass; wissen, dass	Epi/Evi
	Vmodal + Konj. II	möchte, sollen, können	
G	Konjunktiv II	Vplenos	Epi
	Vmodal	werden	Epi
J	Condicional	wenn	Epi
	Vcrença	wissen,warum; finden + Adj	Epi/Evi
	Advérbio modal	vielleicht	Epi
	Vmodal + Konj. II	sollen	Deo
	Konjunktiv I	Vplenos	Epi
L	Vmodal	müssen, wollen, möchte	
	Partícula modal	doch	Epi
M	Adjetivo modal	sicher sein, dass	Epi
	Vcrença	denken, dass; wissen, dass; Was meinst du?	Epi/Evi
	Vmodal	können, wollen	
Q	Vcrença	denken, dass; glauben, dass; Was meinst du?	Epi/Evi
	Vmodal	können	Dis

	Advérbio modal	wahrscheinlich, vielleicht	Epi
	Partícula modal	wohl	Epi
	Adjetivo modal	sicher sein, dass; für möglich halten, dass	Epi
	Verbo	der Meinung sein	Epi/Evi

Quadro 17: Meios de codificação da modalidade no *Wer?Wie?Was? 4*, livro de exercícios

Os quadros mostram que a maior parte dos meios de codificação da modalidade são abordados nos livros didáticos. Verbos de crença, outros verbos plenos com significado modal, sintagma preposicionado modal, verbos modais, advérbios modais, adjetivos modais conjunções, futuro como expressão de suposição, modos verbais (*Konjunktiv I* e *II* e *Imperativ*) são incluídos nos livros texto e nos livros de exercícios usados nas quatro séries pesquisadas.

Observa-se, ainda, que o uso epistêmico dos verbos modais é pouco abordado nos livros didáticos, exceto pelo verbo *werden* em uso epistêmico e por duas ocorrências do verbo *können*, nos exemplos *Es kann/könnte passieren, dass...* [Pode/poderia acontecer que...] e *Es kann/könnte sein...* [Pode/poderia ser...], fornecidos como expressões linguísticas para serem usadas numa discussão, no livro *Wer? Wie? Was? 4*. Correspondentemente, quase não se verificam ocorrências de verbos modais em uso epistêmico no *corpus* (cf. tb. Guedes Evangelista, 1999)[86].

Outro meios de codificação da modalidade epistêmica, como advérbios e adjetivos modais, são apresentados algumas vezes em listas de expressões que servem de orientação para a produção de sentenças em exercícios, como no quadro que segue, mas esses elementos não são estudados sistematicamente em outras partes dos livros:

Meiner Meinung nach.. [Na minha opinião...] *Ich glaube, dass...* [Eu acho que...] *Ich bin davon überzeugt, dass* [Estou convencido de que...] *Ihr wisst doch alle, dass...* [Vocês todos *part* sabem que...] *Ihr wisst doch selbst am besten, dass...* [Vocês todos *part* sabem melhor que...]	*Da bin ich ganz anderer Meinung...* [Sou de opinião completamente diferente...] *Nein, das stimmt einfach nicht.* [Não, isso *part* não é verdade.] *Du weißt doch...* [Tu sabes *part* que...] *Weißt du denn nicht, dass...* [Partícula você não sabe que...]

Quadro 18: Expressões epistêmicas: *Magazin 5, Wer? Wie? Was? 4*, livro de exercícios

[86] A ausência dos verbos modais que codificam a modalidade epistêmica também foi verificada em outros livros didáticos para ensino do alemão como LE (Ahrenholz, 1997, p. 171).

De um modo geral, observa-se, portanto, que há *input* para os meios que expressam a modalidade nos livros didáticos usados pelos informantes do *corpus*, embora existam variações na forma de abordar cada um deles. Não podemos verificar se todas as lições do livro foram trabalhadas em sala de aula e se todos os tópicos incluídos nas lições foram apresentados aos alunos. Na escola em questão, os professores têm autonomia para modificar a progressão a ser adotada, de acordo com as necessidades de cada série, de modo que materiais adicionais são às vezes empregados para substituir lições do livro didático.

Como a distribuição dos verbos modais no volume 2 do CAPLE é semelhante à que foi verificada em outros *corpora* produzidos por falantes nativos, seria interessante observar se o uso dos demais meios de expressão da modalidade também apresenta alguma semelhança. Entre os falantes nativos da língua alemã, pode-se observar determinadas regularidades no uso desses elementos. Os verbos de crença são, por exemplo, mais freqüentes que os advérbios modais. Esses últimos são mais freqüentes que os adjetivos e os sintagmas preposicionados com significado modal (Nuyts, 2001, p. 63; p. 121). O modo *Indikativ*, sendo o modo *default* nas sentenças, é muito mais freqüente que o *Konjunktiv* e o *Imperativ*. Quanto às partículas modais, observa-se que elas são geralmente mais freqüentes na língua falada do que na língua escrita (Rudolph, 1989 apud Schwan, 1999). Nesse tipo de comparação, é necessário considerar que as freqüências de palavras ou grupos de palavras numa língua variam com fatores como os tipos de texto e de discurso, o tema, o registro, a situação e cada falante (Ahrenholz, 1997, p. 172). Portanto, não se pode facilmente fazer generalizações a partir de tais dados.

O programa proposto para as quatro séries escolares e a análise dos livros didáticos mostram que o *input* para a língua alemã em geral e o *input* específico para os meios de codificação da modalidade aumentam em complexidade no período de quatro anos. Destaca-se, nessa questão, a 9ª série, na qual é adotado o livro *Wer? Wie? Was? 4*, que representa um aumento significativo na complexidade do *input*. De um modo geral, parece ser preenchida a condição prevista por Krashen (1982) na hipótese do *input*, de que, para que ocorra aprendizagem, esse *input* deve ser compreensível, progressivamente mais complexo e sempre um pouco acima do estágio no qual o aluno se encontra (cf. item 2.2).

Com respeito a características específicas de cada grupo, um dado muito importante é o de que existe uma preparação intensiva, concentrada na 10ª e na 11ª séries, para os exames de proficiência realizados nestas séries (respectivamente, o *KMK I* e o *II*). Grande parte do trabalho em sala de aula é organizado segundo as necessidades desse exame, de modo que pode haver variações na produção dos alunos nesse período que podem ser relacionadas a esse treinamento.

Na análise das redações, pretendo verificar se, em cada série escolar, existem evidências sobre a influência do *input* na escolha dos diferentes meios de codificação da modalidade ou na freqüência de ocorrência de um determinado meio em particular nas redações do *corpus*.

2.3.3 Língua materna e outras línguas estrangeiras

A aquisição de LE é um processo individual, que tem características próprias para cada aprendiz e que depende da língua a ser adquirida. Apesar disso, verificam-se semelhanças nesse processo, principalmente quando os aprendizes compartilham a mesma língua materna (Moita Lopes, 1996, p. 116ss.; Dittmar; Ahrenholz, 1995, p. 222s.).

A maioria das pesquisas que procuram verificar a influência da LM no uso de meios de codificação da modalidade na aquisição da língua alemã como LE é dedicada ao estudo dos verbos modais. Foi observado, por exemplo, que, na expressão da volição, aprendizes poloneses usam o verbo *möchte* em primeiro lugar, enquanto aprendizes italianos empregam primeiramente o verbo *wollen*, atribuindo-se essas diferenças à maior acessibilidade fonética, pela existência de um verbo semelhante na língua materna (Dittmar; Terborg, 1991). Observou-se ainda que a ordem de aquisição dos verbos modais alemães por uma falante nativa de italiano está diretamente relacionada aos verbos mais freqüentes na LM, postulando-se que existe nesse caso um fenômeno de transferência (Dittmar; Ahrenholz, 1995, p. 214).

Como comentado no item 2.2.1.2, Lindemann (1996) também aborda a questão da influência da LM na aquisição de alemão como LE. Com base em entrevistas, testes avaliativos e observação da produção oral e escrita de aprendizes noruegueses de alemão, a

autora formula a hipótese de que esses aprendizes primeiramente trabalham com um sistema básico de verbos modais da língua alemã. Esse sistema é construído a partir das noções modais da LM, as quais vão sendo preenchidas pelos lexemas da LE. Somente em fases posteriores o sistema de verbos modais adquire os contornos específicos da língua alemã. Uma observação semelhante foi feita por Giacalone Ramat (1999, p. 390), pesquisando o uso dos verbos modais na aquisição do italiano por falantes de diferentes línguas maternas. A autora verifica que, em fases iniciais da aquisição, os aprendizes escolhem unidades de forma/função que tenham um equivalente na LM.

São raros os estudos que pesquisam a aquisição da língua alemã por brasileiros ou da língua portuguesa por alemães. Spinassé (2003) desenvolveu um estudo no qual mostra como características da língua portuguesa aparecem na produção de aprendizes de alemão, citando, no âmbito da ortografia, o fato de o aluno escrever *caufen* em vez de *kaufen* [comprar] ou *vohnen* em vez de *wohnen* [morar]; no âmbito da fonética, palavras com *Umlaut*, como *Tür* [porta], que é pronunciada pelos aprendizes brasileiros como [tir] ou [tur]; no âmbito da gramática, o caso da regência de verbos como *helfen* [ajudar], que exige dativo, como em *Ich helfe dir* mas é usado como em português, com acusativo, como em **Ich helfe dich*.

Podemos citar ainda outros exemplos, como, no âmbito fonético a falta de distinção entre vogais longas e curtas ao pronunciar palavras como *Wagen* (wa:gen) [carro] e *Wappen* [wappen] [brasão], uma vez que essa distinção não é feita no português. O uso do gênero neutro dos substantivos alemães e da declinação de modo geral constituem problemas para os aprendizes brasileiros, uma vez que o português não usa esses recursos. Uma outra diferença entre as duas línguas é que, na língua alemã, os adjetivos são antepostos aos substantivos, ao contrário do que geralmente ocorre no português. A colocação do verbo conjugado no final das orações subordinadas, como em *Ich glaube, dass er heute kommt*, que traduzida literalmente é *Eu acho que ele hoje vem*, que é obrigatória no alemão, também determina erros na produção de aprendizes brasileiros, uma vez que não é usada no português.

Em relação aos elementos lingüísticos relacionados à modalidade e às relações disposicionais, pode-se citar a expressão da capacidade, que é expressa em alemão pelo verbo *können*:

(119) *Er kann Gitarre spielen.*
[ele poder-3.SG.PRÁS.IND violão tocar-INF]
[Ele sabe tocar violão]

Em português, essa mesma noção é expressa pelo verbo *saber*. Na língua alemã existe o verbo *wissen* [saber], o qual, no entanto, não é usado para expressar a noção de capacidade. Por interferência do português, pode-se encontrar, na produção de aprendizes brasileiros, exemplos incorretos como:

(120) *Er *weiss Gitarre spielen.*
[ele saber-3.SG.PRÁS.IND violão tocar-INF]
[Ele sabe tocar violão.]

Quando os aprendizes têm ou tiveram contato com uma outra língua estrangeira além da língua-alvo, pode haver ainda interferências dessa outra língua no uso de meios lingüísticos da língua-alvo (Larsen-Freeman; Long, 1991, p. 205s.; Lindemann, 1996, p. 152ss.). Zobl (1992 apud Gass, 1997, p. 97ss.) observa que a aprendizagem de uma segunda LE parece ser mais fácil do que a da primeira, mas que ela pode levar os aprendizes a formular hipóteses falsas quando pressupõem que as duas línguas estrangeiras têm características semelhantes.

No Brasil, o MEC exige que uma língua estrangeira seja oferecida pelas escolas como disciplina obrigatória do currículo a partir da 5ª série, até o final do ensino médio. O inglês é geralmente a língua escolhida. Atualmente, existem escolas que oferecem também o espanhol e outras línguas como o alemão, italiano e o francês, dependendo da região do país e das necessidades das diferentes comunidades. A língua alemã é a primeira língua ensinada em escolas de algumas cidades do sul/sudeste do país nas quais a colonização alemã define muitas das características sociais, culturais e econômicas. Na cidade de São Paulo, o alemão é a primeira língua estrangeira obrigatória nas escolas alemãs, nas quais estudam filhos de alemães residentes na cidade, mas também muitos alunos brasileiros cujas famílias têm interesse no intercâmbio de culturas ou na

qualidade das escolas. Os informantes brasileiros cujas redações constam do *corpus*, por exemplo, aprenderam alemão como primeira língua estrangeira a partir da 1ª série do ensino fundamental e inglês como segunda língua estrangeira, a partir da 5ª série.

A interferência do inglês na aprendizagem do alemão foi estudada por Spiropoulou (2002), que cita vários exemplos como, no uso do léxico, quando os aprendizes confundem palavras do inglês que são semelhantes às do alemão, como *family* e *Familie*; *garden* e *Garten*, *analisis* e *Analyse*. Ela cita ainda interferências no uso de falsos cognatos, como *gift* [presente] e *Gift* [veneno]; *map* [mapa] e *Mappe* [pasta], bem como na ortografia, como em *contact* e *Kontakt* e *guitar* e *Gitarre*.

No âmbito sintático, a autora cita as orações infinitivas, que em alemão precisam ser colocadas após a oração principal e no inglês, assim como em português, podem ser intercaladas, causando erros no uso da língua alemã, como em:

(121) **Er versuchte zu fangen den Apfel mit dem Stock.*
Er versuchte, den Apfel mit dem Stock zu fangen.
[ele tentar-3.SG.PRÄTER.IND, a maçã com o bastão pegar-INF]
He tried to catch the apple...

Em relação aos elementos codificadores da modalidade, a autora cita a questão do verbo *know*, que pode ser traduzido pelos verbos *kennen* [conhecer] e *wissen* [saber] do alemão (o mesmo acontecendo no português), sendo que às vezes o aprendiz emprega um deles quando deveria empregar o outro, como no exemplo (122), no qual o verbo correto seria *wissen*:

(122) **Er kannte nicht, was er machen mußte.*
[ele conhecer-3.SG.PRÄTER.IND não, o que ele fazer-INF precisar-3.SG.PRÄTER.IND]
[*Ele não conhecia o que precisava fazer.]

Um outro problema mencionado pela autora sobre o uso dos verbos modais é a sua posição na sentença. Em alemão, o verbo modal precisa ser colocado no final da sentença, e não logo após o verbo conjugado, como é usado no inglês (e no português). Muitas vezes os aprendizes não percebem essa diferença, produzindo sentenças como:

(123) **Er mußte springen auf den Boden.*
[ele precisar-3.SG.PRÄTER.IND pular-INF no chão]
Er mußte auf den Boden springen.
[Ele precisou pular no chão.]

Os exemplos (121), (122) e (123) são tipos de interferência que tanto podem ser devidos à língua inglêsa quanto à língua portuguesa. Observa-se, portanto, que a questão da interferência da língua materna e de uma outra língua estrangeira são fatores relevantes para a análise do uso da língua estrangeira pelos aprendizes. Na análise das redações, verificarei se existem ocorrências que possam ser atribuídas à esse tipo de interferência na expressão da modalidade.

2.3.4 Diferenças entre língua falada e escrita

A existência de uma dicotomia entre a língua falada e a língua escrita é postulada em muitos estudos lingüísticos. Como aponta Marcuschi (2001, p. 27), há duas tendências nesses estudos. Alguns autores postulam que cada uma dessas modalidades possui características distintas, adotando uma dicotomia "mais polarizada". Entre esses autores, Marcuschi cita Labov (1972), Halliday (1985, numa primeira fase) e Ochs (1979). Outros autores pressupõem um contínuo entre fala e escrita. Entre os últimos, são citados Chafe (1982, 1985), Tannen (1982, 1985), Gumperz (1982), Biber (1988, 1995), Blanche-Benveniste (1990) e Halliday e Hasan (1989).

De acordo com o que postula Achard (1996, p. 64ss.), alinhando-me à segunda tendência, entendo que língua falada e língua escrita são "dois subdomínios de uma mesma língua", sendo que a língua escrita pode ser considerada uma "prática particular", que "não se define de maneira categórica, mas apenas como tendência".

Para Marcuschi (2001, p. 17), "oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas lingüísticos nem uma dicotomia". A hipótese que ele apresenta é a de que " as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos opostos" (Marcuschi, 2001, p. 37). Tomando como base o trabalho de Koch e Österreicher (1990 apud Marcuschi, 2001,

p. 37s., 41), o autor apresenta esse contínuo numa forma gráfica que ilustra como se dá a relação entre os dois subdomínios. O contínuo tem em um extremo a fala e, no outro, a escrita e é preenchido, nas posições intermediárias, pelos diferentes gêneros textuais.

Segundo Marcuschi (2001, p. 28), os manuais escolares privilegiam a visão que separa os domínios da língua escrita e da língua falada. Apesar disso, os textos produzidos em contexto escolar contêm intersecções visíveis entre as duas, uma vez que a escola é o primeiro momento no qual os alunos são confrontados com as diferenças entre textos falados e escritos. É na escola que se aprende que existem situações específicas para o emprego de textos escritos e quais são elas, sendo que os indivíduos são treinados para produzir esses textos de modo correto, familiarizando-se pouco a pouco com as técnicas de produção correspondentes.

Ao adotar a idéia de um contínuo que mostra as relações entre a língua falada e a língua escrita, não precisamos encarar as diferenças entre os dois domínios como categóricas e sim como dependentes da posição dos diferentes textos nesse contínuo. Ainda assim, como aponta Vachek (1989, p. 109), existem algumas características que são típicas de um ou de outro domínio. Na língua escrita, é possível usar parágrafos para agrupar idéias semelhantes, conferindo ao texto uma estrutura compreensível. Na língua falada, tal tipo de estruturação precisa ser concretizado por meios lingüísticos. O mesmo acontece quando se enumera, por meio de vírgulas, vários elementos citados numa sentença; na língua falada, esse tipo de enumeração precisa ser marcado pela prosódia. Uma outra característica do texto escrito é apresentar menos descontinuidades do que o texto oral. Estudos que analisam as diferenças que se manifestam na forma, na estrutura gramatical, na organização discursiva e na função da língua falada e da língua escrita foram desenvolvidos por Perera (1984) e por Kato (1995).

Os textos escolares escritos também podem apresentar características que apontem mais para um ou outro lado do contínuo entre fala e escrita. A produção de textos escritos na escola decorre de uma situação artificial, na qual os alunos são induzidos a escrever sobre um tema proposto pelo professor, sabendo que seu texto será corrigido e avaliado. Os textos assim escritos são geralmente mais formais e são mais impessoais do que a língua falada pelos aprendizes no dia-a-dia. Os textos produzidos na escola devem

ser escritos de acordo com regras gramaticais, para que os alunos exercitem questões relacionadas à norma lingüística, exigência que desperta a atenção dos alunos para a forma dos enunciados, o que não acontece tão explicitamente na fala, em situações informais. Na escola, são ensinadas expressões que podem ser usadas para introduzir um tema, apresentar uma opinião pessoal ou noções como concordância, discordância, concessão etc (cf., p.ex,. Galves et al., 1988, p. 113s.), muitas das quais não são usadas normalmente pelos aprendizes. Esse tipo de treinamento leva os aprendizes a perceber que é possível empregar meios lingüísticos diferentes para expressar uma noção semântica semelhante.

Em relação à modalidade, algumas pesquisas indicam que a escolha dos elementos lingüísticos usados para expressá-la pode ser influenciada pelo fato de tratar-se de textos orais ou escritos. Num levantamento sobre o uso dos VM do alemão em textos jornalísticos (Guedes Evangelista, 1999), observou-se que o uso desses verbos é, nesses textos, muito menos freqüente do que em *corpora* que registram a língua falada. Observou-se, ainda, que os verbos de crença são privilegiados em textos de língua oral, enquanto advérbios modais em uso epistêmico são mais freqüentes em textos escritos (Nuyts, 2001, p. 123; Chafe, 1986, p. 266)[87].

Uma última questão relacionada à língua escrita foi abordada por Bouchard, 1996), que estimulou adultos, falantes não-nativos de francês, a produzir textos argumentativos. O autor verifica que esses adultos, embora capazes de argumentar oralmente de modo satisfatório, não conseguem estruturar um texto escrito de modo a apresentar uma argumentação clara. Eles observam que a escolha de elementos lingüísticos empregados no texto escrito indica conhecimento de muitas das noções básicas necessárias na argumentação, como, por exemplo, o uso de julgamentos apreciativos e modalizações deônticas que reforçam os enunciados. No entanto, os textos escritos apresentam-se como uma seqüência de sentenças isoladas, sem articulação entre elas. Tais observações sugerem que os dados provenientes da escrita não refletem as mesmas habilidades lingüísticas que os da fala, e por isso ambos não podem ser considerados equivalentes.

[87] Aijmer (1997, p. 9s.) pesquisou a relação entre as freqüências de uso de *I think* em diferentes tipos de texto e verificou que essa expressão é muito mais freqüente na conversação informal do que em textos formais.

No presente trabalho, são pesquisadas as manifestações da modalidade em textos escritos, do tipo argumentativo, produzidos por aprendizes de alemão em contexto escolar. Considero que um tipo de contínuo como o que foi apresentado por Marcuschi ilustra como podem apresentar-se os textos desses alunos. As redações do *corpus* são produzidas em meio gráfico, a partir de uma concepção escrita. No entanto, pelos motivos acima descritos, esses textos provavelmente contêm, nas séries escolares mais baixas, características mistas da língua falada e da língua escrita. Na passagem de uma série escolar para a outra, à medida em que técnicas de redação são apresentadas aos alunos com o objetivo de treiná-los a produzir textos escritos e a identificar as características associadas a um ou outro tipo de texto, as redações passam a ser mais homogêneas, com predomínio de características do texto escrito.

No *corpus* analisado, procurarei verificar se as redações mostram algumas das diferenças entre as línguas falada e escrita e se essas diferenças têm influência no uso das expressões modais.

2.3.5 Tipologia textual

Werlich (1979) é um dos primeiros trabalhos que apresentam uma discussão extensa sobre a tipologia textual, dividindo os textos primeiramente em objetivos e subjetivos para depois, em cada um deles, mostrar as características de cinco tipos de texto: descritivos, narrativos, argumentativos, expositivos e instrutivos. Na tipologia textual proposta por de Beaugrande e Dressler (1981, p. 190s.), considera-se três tipos de texto, descritivos, narrativos e argumentativos, definidos de acordo com suas funções. Travaglia (1991) adota uma outra classificação, que divide os textos em dissertação, descrição (estática ou dinâmica), narração e injunção, nos termos empregados pelo próprio autor. Também nessas classificações, os tipos básicos descrevem características dominantes nos textos, mas não permitem classificá-los em categorias isoladas.

A noção de tipos de texto e a delimitação dos tipos existentes no *corpus* analisado no presente trabalho também baseia-se na idéia de um contínuo, como proposto por Biber (1988) e discutido mais recentemente em Marcuschi (2001). Partimos da

classificação usada por de Beaugrande e Dressler (1981, p. 190s.) em três tipos de texto: descritivos, narrativos e argumentativos, procurando verificar quais são as características de cada um desses tipos que predominam nos textos do *corpus*.

O quadro que segue compila as principais características dos três tipos de texto, mostrando, para cada um, o elemento que é colocado em foco, as relações conceituais mais freqüentemente expressas nesses textos, os elementos lingüísticos mais comuns em sua superfície e a finalidade de seu emprego:

	Textos descritivos	Textos narrativos	Textos argumentativos
Focalizam[a]	objetos e situações	ações e acontecimentos	idéias e convicções (classificadas como verdadeiras/falsas, positivas/negativas)
Relações conceituais[a]	atributos, estados, especificações	causa, motivo, objetivo, proximidade temporal	motivo, significância, querer, valor, oposição
Superfície do texto[b]	tempo presente, adjetivos atributivos	tempos verbais do mundo narrado, pronomes da 3ª pessoa	introdutores de opinião, verbos modais preditivos, verbos modais que expressam necessid. e possibil., subordinação condicional
Finalidade[a, c]	Apresentar relações entre objetos e situações no espaço	Informar sobre ações e acontecimentos em seu desenvolvimento no tempo	Expor opiniões e contra-opiniões a fim de convencer, persuadir ou fazer crer

Quadro 19: Características dos textos descritivos, narrativos e argumentativos segundo: [a] de Beaugrande e Dressler (1981, p. 190s.); [b] Biber (1988, p. 101ss.);[c] Nieto (2001, p. 248, do qual foi extraído também o modelo para este quadro).

De acordo com essas características, pode-se prever que textos narrativos e descritivos apresentem menor freqüência de uso de expressões relacionadas à opinião do falante quanto à verdade das proposições, como os meios que codificam a modalidade epistêmica, uma vez que sua função é apenas descrever, respectivamente, objetos/situações e ações/acontecimentos. Os textos argumentativos, por outro lado, exigem maior participação do falante, favorecendo o uso de tais meios.

Estudando textos da língua portuguesa, Travaglia (1991, p. 246ss.) conclui que a dissertação comporta a maior variedade de tipos de modalidade, predominando a alética, a deôntica e a epistêmica (certeza e probabilidade). Na descrição e na narração, a modalidade epistêmica (certeza) é predominante, enquanto na injunção predominam as

modalidades imperativas, a volição e a necessidade, que nos demais tipos de textos aparecem somente como referência do falante a uma outra pessoa.

A influência da tipologia textual no uso da modalidade na língua alemã é descrita em von Stutterheim (1993, p. 3ss.) e Dietrich (1992). Von Stutterheim (1993, p. 12ss.) pesquisa o uso de meios de expressão da modalidade em textos narrativos e instrutivos. Ela verifica, nos textos narrativos, predominância das modalidades disposicional e deôntica e poucas ocorrências de modalidade epistêmica. Nos textos instrutivos, a autora observa que a estratégia mais comum é apresentar o contexto deôntico (ordem) por meio de uma expressão usada no início do texto e apresentar os demais passos da instrução como uma série de eventos factuais que se sucedem. No corpo do texto, podem aparecer então todos os tipos de modalidade, inclusive a modalidade epistêmica, uma vez que o contexto já mostra que se trata de uma instrução. Ahrenholz (1998, p. 132) também verificou que falantes nativos de alemão usam poucas modalizações explícitas na estrutura principal dos textos instrutivos porque partem do princípio de que esses textos já se encontram num contexto modal que expressa necessidade. Aprendizes de alemão com LE, ao contrário, empregam modalizações explícitas com maior freqüência, sendo que essas modalizações aparecem na estrutura principal.

Dietrich (1992, p. 201ss.) observa que textos narrativos não comportam em geral modalizações no eixo narrativo principal, que textos instrutivos, ao contrário, apresentam a noção de necessidade em praticamente todas as sentenças e que textos descritivos comportam em geral mais de um tipo de modalização, a qual depende principalmente do que é descrito no texto. Como não existem muitos trabalhos, teóricos e/ou empíricos, que descrevam com mais precisão a relação entre o tipo de texto e o uso da modalidade, é um pouco cedo para fazer generalizações sobre essa relação.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, o texto escrito é considerado uma "unidade de ensino" (PCN 2002, p. 77), isto é, considera-se necessário ensinar ao aluno o que são os tipos de texto, como se pode diferenciá-los e produzi-los corretamente. Na escola na qual coletamos o *corpus*, observa-se que existe esse treinamento, porque os alunos são estimulados a produzir diversos tipos de texto. Nas classes de português, o número e a variedade de textos produzidos é maior do que nas

aulas de alemão. Os alunos exercitam desde a produção de poesias, passando pela transformação de textos em gíria para textos em linguagem formal (e vice-versa), até textos argumentativos sobre temas abstratos e/ou científicos. Nas classes de alemão, ainda que a produção ocorra em menor escala, o tipo de texto produzido também é variado, como comprova o volume 2 do CAPLE (1999), que contém textos narrativos, descritivos e argumentativos.

Para reduzir ao mínimo as variáveis referentes a tipos de texto diferentes, optei por trabalhar somente com textos argumentativos do *corpus*. Como não existe uma divisão categórica entre esses diversos tipos e como os informantes ainda estão aprendendo a produzi-los, os textos do *corpus* não são homogêneos em relação à tipologia textual. Alguns desses textos contêm, ao lado de trechos argumentativos, algumas passagens descritivas ou narrativas. Escolhi aqueles que apresentam características predominantemente argumentativas. Na 8ª série da população F, não foi possível coletar textos argumentativos, possivelmente porque esses alunos ainda não os produzem, uma vez que ainda não têm treinamento suficiente na língua alemã para desenvolver um texto mais complexo.

As considerações expostas acima, além de justificarem a opção pelos textos argumentativos do *corpus*, são tomadas como base para explicitar melhor como se dá a relação entre a tipologia textual e a expressão da modalidade nas redações.

3 Descrição do *corpus* e da metodologia de análise

3.1 Material

3.1.1 Base empírica

Na presente tese, são analisadas 54 redações, escritas em língua alemã, coletadas em quatro séries escolares diferentes, totalizando aproximadamente 10.000 palavras corridas. Os dados são provenientes do *corpus* organizado por mim de 1996 a 1998 para o desenvolvimento de minha dissertação de mestrado (CAPLE, Vol. 2, Guedes Evangelista, 1999). Esse *corpus* contém cerca de 850 redações escolares, num total de aproximadamente 200.000 palavras. Constam do *corpus* redações da última série do ensino fundamental e das três séries do ensino médio (8ª série, 1º, 2º e 3º colegial)[88]. Adota-se, no presente trabalho, a terminologia usada pelas escolas alemãs, segundo a qual essas séries são denominadas, respectivamente, 8ª, 9ª 10ª e 11ª. O *corpus* insere-se no projeto CAPLE (*Corpus* de Alemão e Português como Línguas Estrangeiras), na Área de Alemão da Universidade de São Paulo, desenvolvido sob orientação de Hardarik Blühdorn.

As redações foram coletadas em uma escola teuto-brasileira da cidade de São Paulo. A escola, fundada em 1916 por imigrantes alemães, oferece atualmente cursos na áreas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, bem como um curso de formação profissional. Meu contato com a escola iniciou-se no ano de 1996, quando aí cumpri o estágio curricular do *Referendariat* (Curso de especialização para formação de professores de alemão como língua estrangeira), realizado no Instituto Pedagógico Brasil-Alemanha, na cidade de São Paulo.

Nessa escola, as aulas de alemão são ministradas a partir do jardim de infância, até o fim do ensino médio, oferecendo-se dois currículos básicos. Um deles segue o sistema de ensino brasileiro e é destinado a alunos brasileiros que pretendem, após a conclusão da educação básica, cursar uma faculdade no Brasil ou ingressar num dos cursos profissionalizantes que a escola oferece, para o quais terão conhecimentos suficientes da

---

[88] Paralelamente, foram coletadas algumas redações escritas em português pelos mesmos alunos, as quais são usadas como termos de comparação em alguns momentos do presente trabalho.

língua alemã. O outro currículo é acrescido do currículo básico alemão, com as matérias Matemática, História, Geografia e Ciências ministradas tanto em português quanto em alemão[89]. Esse currículo destina-se a dois tipos de alunos: alemães residentes no Brasil e brasileiros com domínio da língua alemã que pretendem, depois de concluída a educação básica, ingressar no curso de qualificação *Abitur* (conclusão da educação básica na Alemanha). O curso lhes dá direito a ingressar numa universidade da Alemanha e da maioria dos países da Comunidade Européia ou em universidades particulares nos Estados Unidos.

Antes de realizar a coleta das redações, conversei com os coordenadores de área e professores para combinar o modo de conduzir a coleta. As redações foram produzidas ou em situação normal de sala de aula ou durante exames de proficiência em língua alemã. O objeto de pesquisa, isto é, o uso de meios de expressão da modalidade, era desconhecido dos alunos, para evitar interferências no uso desses meios. Um *corpus* desse tipo, coletado sem a interferência do pesquisador, pode oferecer um recorte mais natural quanto à capacidade dos alunos em produzir textos escritos, uma vez que não se interfere nas condições de produção às quais os alunos já estão acostumados no dia a dia escolar.

Os textos manuscritos originais das redações foram fotocopiados antes da correção pelos professores e depois digitados por mim, de modo a facilitar sua análise. Eventuais erros cometidos pelos informantes foram mantidos na digitação. As redações são acompanhadas por um código numérico que identifica o aluno, o ano de produção, a série escolar, a população de informantes, o tema da redação e fornece o número de palavras na redação.

Num primeiro momento, havíamos decidido analisar, na presente tese, textos narrativos e argumentativos. Observei, porém, que a expressão da modalidade em textos argumentativos não tem as mesmas características que em textos narrativos. O uso de determinados meios de codificação da modalidade é privilegiado num ou noutro tipo de texto[90], sendo que, nos textos argumentativos, são mais freqüentes principalmente os itens

---

[89] Esse currículo foi modificado recentemente (cf. www.colegiohumboldt.com.br).

[90] Em Guedes Evangelista (1999), observei que o uso dos verbos modais é mais freqüente nos textos argumentativos do que nos textos narrativos e descritivos do *corpus*.

lingüísticos que marcam exlicitamente a presença do falante, como veremos no capítulo 4.2. Concluímos, por isso, que os textos argumentativos seriam mais úteis para o estudo de tais meios. Somente na 8ª série F não foram produzidos textos argumentativos, por isso o *corpus* contém somente textos narrativos dessa série.

3.1.2 Populações de informantes

Como explicado na introdução do presente trabalho, a escola na qual foram coletadas as redações divide os alunos de alemão em três grupos, que denominamos *populações*, de acordo com seu nível de proficiência em alemão. Na população B, temos um grupo com maior nível de proficiência, composto por falantes nativos de alemão que residem no Brasil e alunos brasileiros com nível avançado de conhecimentos da língua alemã. Alguns dos informantes alemães que residem com as famílias no Brasil utilizam a língua alemã como língua de comunicação em casa, mas, como vimos, informam que a comunicação com seus amigos é feita sempre em português.

Na população M, encontram-se alunos com nível intermediário de conhecimentos de alemão. Podem ser alunos que têm o pai, a mãe ou algum outro familiar alemão, ou ainda alunos brasileiros com desempenho diferenciado dos demais.

Na população F, temos os aprendizes brasileiros de alemão como língua estrangeira. Os informantes brasileiros são, em sua maioria, alunos que iniciaram o estudo da língua alemã como primeira língua estrangeira na 1ª série do ensino fundamental, tendo, em média, 6 horas semanais de aulas de alemão desde então. A partir da 5ª série, eles passaram a aprender também o inglês. Exceto em situações em sala de aula, esses informantes não usam o alemão como língua de comunicação.

No presente trabalho, optei por trabalhar com as redações dos dois extremos, da população B e da população F, para verificar se os níveis diferenciados de proficiência determinam alterações significativas no uso dos meios de codificação da modalidade.

No total, analisei redações de 8 grupos de informantes[91], como mostra o quadro que segue, que apresenta o número de redações e de palavras analisadas em cada série escolar e em cada população:

	População B					População F				
Séries escolares/ Nº de palavras por série	8a série/ 988 pal.	9a série/ 1342 pal.	10a série/ 1893 pal.	11a série/ 1204 pal.	Total 5427 pal.	8a série/ 1116 pal.	9a série/ 1110 pal.	10a série/ 1055 pal.	11a série/ 1569 pal.	Total 4850 pal.
Nº de redações analisadas	8	6	5	6	25	7	8	7	7	29

Quadro 20: Populações B e F: Nº de redações/palavras por série escolar

Cada grupo contém redações escritas por alunos da mesma série escolar, num mesmo dia. No *corpus* original, esses 8 grupos contêm em média 14 redações cada um. Dessas, foram escolhidas em média 6,75 redações para serem analisadas na presente tese, para alcançar uma média de 1000 palavras por grupo de redações. Devido à extensão irregular dos textos, esse número de palavras varia um pouco. Como nosso primeiro objetivo é verificar quais são os meios de codificação de modalidade empregados no *corpus*, escolhi as redações que apresentam maior número de ocorrências desses meios. Para tanto, fiz uma leitura prévia dos textos de cada série selecionada, marcando, nesses textos, os meios de codificação da modalidade existentes. Redações nas quais esses meios estão ausentes ou que não possuem características de textos argumentativos não foram incluídas na pesquisa.

3.1.3 Meios de codificação da modalidade

Planejou-se inicialmente estudar na tese todos os meios de codificação da modalidade presentes nas redações. Por isso, realizei um estudo teórico abrangente sobre eles (cf. item 2.1). Verifiquei, porém, após as primeiras análises, que um estudo de tal porte exigiria muito mais tempo e espaço do que o disponível para realizar uma tese de doutorado. Foram escolhidos, então, os elementos lingüísticos verificados no *corpus* que desempenham um papel mais significativo na codificação dos três tipos de relações

[91] Dos 8 grupos de redações, 5 foram produzidos após um trabalho temático preparatório desenvolvido em sala de aula e 3 foram produzidos no contexto de exames de proficiência em língua alemã. *KMK I* e *KMK II*

estudadas, modalidade epistêmica, modalidade deôntica e disposicionalidade. No item citado, discuti em que medida esses meios são modais e quais deles podem codificar os três tipos de relações acima. Para evitar repetições desnecessárias, apresento, a seguir, somente uma lista dos meios pesquisados. São eles:

- verbos plenos com significado modal
- verbos modais
- modo verbal: *Konjunktiv II*
- sintagmas preposicionados modais
- advérbios modais
- adjetivos modais
- partículas modais.

(cf. cap. 2.3).

3.2 Metodologia de análise

3.2.1 Procedimentos gerais

Tendo escolhido as redações a serem analisadas, coloquei o texto de cada redação em linhas de um quadro, para facilitar a análise. Procurei identificar, nesses textos, todos os meios de codificação da modalidade listados acima, classificando-os segundo três tipos de relações: modalidade epistêmica, modalidade deôntica e disposicionalidade.

O quadro 22, apresentado a seguir, traz, na coluna I, a numeração das orações do texto. A coluna II contém o texto da redação, sendo que suas orações foram separadas em linhas diferentes, segundo os seguintes critérios:

- Orações principais aparecem isoladas ou seguidas de suas orações subordinadas substantivas e relativas, que somente são separadas quando apresentam um valor modal diferente do das orações principais.
- Orações que contêm um verbo de crença na 1ª pessoa do singular são separadas de seu complemento proposiconal.
- Períodos compostos por coordenação são separados.
- Orações subordinadas adverbiais são separadas das orações principais.
- Algumas aposições portadoras de um tipo especifico de modalidade são separadas.

Na coluna IV, são especificados os meios de expressão da modalidade presentes no *corpus*. Nas colunas V a X, assinalo o tipo de modalidade codificado por eles.

Observa-se que os meios de codificação da modalidade epistêmica são divididos em três colunas, que correspondem a três grupos cuja classificação leva em conta aspectos da semântica e do comportamento sintático desses elementos. Na coluna VI, são listados os elementos portadores de noções como crença e opinião do falante, como os verbos plenos *glauben* [achar] e *finden* [achar] e o sintagma preposicionado *nach meiner Meinung* [na minha opinião]. Na coluna VII, aparecem os elementos verbais ou ligados ao verbo, que são os verbos modais e o modo verbal *Konjunktiv II*. Na coluna VIII, são contados os elementos com significado modal epistêmico pertencentes a outras categorias lingüísticas, como advérbios, adjetivos, partículas e sintagmas preposicionados que não

contêm uma referência explícita ao sistema de crenças do falante, como, p.ex., *in Wirklichkeit* [em realidade]. O quadro que segue resume essas informações:

Modalidade epistêmica	
Grupo I	verbos plenos (de crença) e sintagmas preposicionados que remetem a crenças do falante
Grupo II	verbos modais e modo *Konjunktiv II*
Grupo III	advérbios, adjetivos, partículas modais e outros sintagmas preposicionados

Quadro 21: Os três grupos da modalidade epistêmica

Na modalidade epistêmica do grupo I, codificada pelos verbos de crença, são analisados somente os verbos conjugados na 1ª pessoa do singular, no uso chamado *performativo* (Nuyts, 2001, p. 129). Esse uso diferencia os verbos de crença dos demais meios de codificação da modalidade epistêmica (grupos II e III), nos quais a pessoa do falante não é marcada explicitamente na sentença.

Nas colunas IX e X, são registradas as ocorrências de elementos lingüísticos que codificam, respectivamente, a modalidade deôntica e a disposicionalidade. Nesses dois tipos de relação, são analisadas todas as ocorrências dos verbos em questão no *corpus*, independentemente da pessoa gramatical na qual eles são conjugados.

Apresento a seguir, o quadro usado para analisar os textos do *corpus*, usando como exemplo uma redação da 9ª série F:

I	II	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
	Código da redação: 095/96-7/9F1/2/107pal.	Meio de codificação	Certeza	Modalid. epist. I	Modlid. epist. II	Modalid. epist. III	Modalid.e deôntica	Disposicionalidade
	Jugendliche sind ganz anders als Erwachsene [Adolescentes são totalmente diferentes de adultos]							
1	Die Erwachsenen haben kein Geduld mit die Jugend zum Beispiel: [Os adultos não têm paciência com os jovens por exemplo:]		X					
2	Die Erwachsenen vertragen keinen moderne und laute Musik, [Os adultos não suportam música moderna e alta.]		X					
3	Die Erwachsene haben kein Vertrauen mit die Jugend. [Os adultos não confiam nos jovens.]		X					
4	Aber niemand ist schuldig, [Mas ninguém é culpado.]		X					
5	es ist leider so: [é assim infelizmente:]		X					
6	Die Jugend **wollen** Freiheit haben, [Os jovens querem ter liberdade.]	*wollen*					X	
7	und die Erwachsenen denken daß die Jugend nicht zuverlässig ist. [e os adultos pensam que os jovens não são de confiança.]		X					
8	Diese Schwierigkeiten, #, **können** vermiden werden mit viel Unterhaltung zwischen die beiden: [Essas dificuldades, #, poderiam ser evitadas com muita conversa entre ambos:]	*können* *Konj. II*			X			
8a	# **denke** ich, [# eu acho,]	*denken*		X				
9	die Jugend **können** die Erwachsenen verstehen [os jovens poderiam entender os adultos]	*können* *Konj II*			X			X
10	und die Erwachsenen **können** die Jugend mehr Freiheit geben. [e os adultos poderiam dar mais liberdade aos jovens.]	*können* *Konj II*			X			X
11	Die Jugend, #, sind neugierieher als die Erwachsenen, [Os jovens, *, são mais curiosos que os adultos.]							
11a	# **denke** ich, [# eu acho.]	*denken*		X				
12	sie suchen immer was neues zum lehnen. [eles procuram sempre algo novo para aprender.]							
13	die Jugend **möchten** mehr selbständig sein. [os jovens gostariam de ser mais independentes.]	*möchte*					X	
14	und die Jugend haben mehr Energie zu verbenden. [e os jovens têm mais energia para gastar.]							

Quadro 22: Exemplo de tabela de análise das redações

Analisando as orações do texto acima, observamos que, até a oração 5, não ocorrem marcas relacionadas a algum tipo de modalidade. Nas três primeiras orações, o informante faz uma descrição objetiva. Na oração 5, é acrescentada à descrição objetiva uma avaliação por meio do advérbio *leider*, que expressa o que outros autores denominam modalidade atitudinal (Neves, 2000, p. 11) ou afetiva (Simões, 1997), a qual não é incluída no estudo da modalidade na presente tese (cf. nota de rodapé 1). Na oração 6, o falante continua no nível da certeza epistêmica, mas expressa, adicionalmente, a modalidade deôntica, que tem como ponto de referência o sujeito da oração, empregando o verbo modal *wollen*. Na oração 7, existe uma ocorrência do verbo *denken*, mas ele não foi incluído nas contagens porque esse verbo aparece em uso não-performativo, isto é, não tem o falante como ponto de referência. Considero que, nessa oração, o falante continua expressando sua certeza, pois formula a sentença no modo *Indikativ*, sem outros marcadores de modalidade. Na oração nº 8, observa-se que o uso do verbo *können* no *Konjunktiv II* tem leitura em dois tipos de modalidade. Uma delas é a possibilidade disposicional, codificada pelo verbo *können*. A outra é a modalidade epistêmica do grupo II, pois ao empregar o modo *Konjunktiv II* o falante coloca o que é afirmado fora do nível da certeza. A possibilidade é entendida como uma possibilidade (disposicional) hipotética. Na oração 8a, ao empregar o verbo *denken* conjugado na 1ª pessoa, o falante aparece de forma explícita na sentença, mostrando que a hipoteticidade está baseada em seu sistema de crenças (modalidade epistêmica do grupo I). As orações 9 e 10, nas quais também é empregado o verbo *können* no *Konjunktiv II*, situam-se na modalidade epistêmica do grupo II. A oração 11, se não estivesse atrelada à 11a (*denke ich*), estaria no nível da certeza. Porém, a presença do verbo de crença na oração anterior provoca um deslocamento, com afastamento do nível da certeza, configurando-se a modalidade epistêmica do grupo I. Na oração 12, pode-se dizer que o falante volta ao nível da certeza pelo uso do modo *Indikativ*, sem nenhuma qualificação modal adicional, mantendo esse nível até o final do texto. Na oração 13, o falante acrescenta um verbo codificador da modalidade deôntica, *möchte*, expressando a volição que tem como ponto de referência o sujeito da oração.

Os dados resultantes da análise de cada um dos 8 grupos de redações foram então somados num quadro como o que segue, que mostra uma parte das ocorrências observadas na 10ª série B, da qual foram analisados 5 textos, num total de 1893 palavras, como indicado no cabeçalho:

10 série B 97/ grupo 3/ 5 textos/ 1893 pal.			
Tipo de modalidade e categoria lingüística	**Meios modais**	**Quantidade de meios modais**	**Redação/Nº da oração na qual o meio ocorre**
Mod. Epi. I			
verbos plenos	glauben (sem dass)	2	196/4
	finden. dass	1	197/6
	etc.		
sint. preposic.	meiner Meinung nach	2	196/6,11
	in meiner Meinung	1	197/1
	etc.		
Mod. Epi. II e III			
verbos modais	können	1	197/24
	etc.		
Konjunktiv II	Konj II	3	197/20a; 204/28; 205/24
advérbios	vielleicht	1	204/35
etc.	etc.		
Mod. Deo.			
verbos modais	wollen	4	204/42, 47; 205/5,17;
	etc.		
outros verbos	lassen	4	197/14, 204/31,36; 205/13
Disposicionalid.			
verbos modais	können	18	196/4,13; 200/27,43,44; 197/24, etc.
	etc.		

Quadro 23: Exemplo de tabela de contagem dos meios de codificação da modalidade

Uma particularidade nas contagens dos meios de expressão da modalidade ocorre quando o *Konjunktiv II*, que classificamos como um meio de codificação da modalidade epistêmica, incide sobre um verbo modal que, se estivesse sozinho, codificaria um tipo de modalidade diferente. Num exemplo como (124), o verbo *sollen* foi somado às ocorrências dos meios de codificação da modalidade deôntica. Num exemplo como (125), além de contar o verbo *sollen* como meio modal deôntico, contamos na sentença ainda uma ocorrência de *Konjunktiv II*. Ao incidir sobre o verbo *sollen* com leitura deôntica, cujo ponto de referência para a relação modal não é o falante, o *Konjunktiv II* traz o ponto de referência para o falante, conferindo à sentença uma leitura epistêmica do grupo II. O resultado é a expressão de uma "ordem atenuada", que passa é entendida como um conselho.

(124) *Du sollst jezt nach Hause gehen.*
[tu dever/ter que-2.SG.PRÄS.IND agora para casa ir-INF]
[Tu deves/tens que ir para casa agora.] (ordem: p.ex., porque sua mãe chamou)
Modalidade deôntica codificada por *sollen*.

(125) *Du solltest jetzt nach Hause gehen.*
[tu dever-2.SG.KONJ II agora para casa ir-INF]
[Tu deverias ir para casa agora.] (conselho do falante)
Modalidade epistêmica codificada pelo *Konjunktiv II* que incide sobre a modalidade deôntica.

De posse dos dados referentes aos 8 grupos de redações analisados, elaborei as tabelas e gráficos apresentados no capítulo 4.1. As tabelas contêm a lista dos meios de codificação da modalidade verificados no *corpus*, suas quantidades absolutas, suas porcentagens de ocorrência em relação ao número total de palavras nas duas populações e nas quatro séries escolares, bem como as somas parciais e totais desses meios em números absolutos e porcentuais. O número total de palavras em cada série escolar e população é apresentado no cabeçalho dessas tabelas, como mostra o quadro que segue:

	População B					População F				
Meio de codificação da modalidade	8a série/ 988 pal.	9a série/ 1342 pal.	10a série/ 1893 pal.	11a série/ 1204 pal.	Total/ pop B 5427 pal.	8a série/ 1116 pal.	9a série/ 1110 pal.	10a série/ 1055 pal.	11a série/ 1569 pal.	Total/ pop F 4850 pal.
...										

Quadro 24: Cabeçalho da tabela de contagem dos meios de codificação da modalidade

Numa primeira análise, a tabelas mostraram uma diferença clara na distribuição dos elementos lingüísticos menos e mais gramaticalizados nas redações. Por isso, decidimos comparar o grau de gramaticalização desses elementos e verificar se existe uma relação entre os diferentes graus de gramaticalização e suas freqüências de uso nas redações.

Para averiguar o grau de gramaticalização dos verbos de crença, tomamos por base seu comportamento sintático/semântico (cf. item 2.3), obtendo-se uma escala que apresenta esses verbos em ordem crescente de gramaticalização.

Para definir o grau de gramaticalização dos demais meios de expressão da modalidade, baseamo-nos no contínuo apresentado em Hopper e Traugott (1993, p. 104):

Categoria maior >	Categoria mediana >	Categoria menor
[Nome, Verbo, Pronome]	[Adjetivo, Advérbio]	[Preposição, Conjunção]

A partir desse contínuo, consideram-se duas escalas que comparam verbos e meios relacionados ao verbo e elementos linguísticos de outras categorias:

verbos plenos > verbos modais > *Konjunktiv II*

sintagmas preposicionados > advérbios/adjetivos > partículas

Como vimos no capítulo 2.3, dependendo da relação que codificam, os verbos modais podem ainda ser diferenciados entre si quanto ao grau de gramaticalização. Eles são menos gramaticalizados quando codificam a disposicionalidade, estão numa posição intermediária quando expressam a modalidade deôntica e são mais gramaticalizados quando codificam a modalidade epistêmica, o que resulta na seguinte escala:

disposicionalidade > modalidade deôntica > modalidade epistêmica

Os meios de codificação usados nas redações para expressar esses três tipos de relações foram ordenados nas tabelas segundo suas ocorrências nas redações das duas populações e das quatro séries escolares, em ordem crescente de seu grau de gramaticalização, quando é possível determiná-lo. Verifiquei, então, como se dá a distribuição dos meios menos e mais gramaticalizados, comparando as duas populações e as quatro séries.

De posse desses dados, passei a analisar sua relação com os demais fatores estudados no capítulo 2.3: outras características dos meios de codificação da modalidade, *input*, tema das redações, língua materna e outras línguas estrangeiras aprendidas, diferenças entre língua falada e escrita e tipologia textual.

3.2.2 Considerações sobre a metodologia adotada

Um *corpus* como o que coletamos permite a análise de diferentes aspectos linguísticos e de sua relação com a aprendizagem de alemão como LE, como morfologia, ortografia, sintaxe e léxico, bem como questões do âmbito da linguística textual. Na presente tese, focalizamos o uso de elementos linguísticos que expressam relações modais (epistêmicas e deônticas) e a disposicionalidade. Buscamos descrever como esses meios

são empregados na produção escrita dos informantes e identificar alguns dos fatores que determinam as particularidades no seu emprego. Para essa identificação, o *corpus* permite comparar dados de populações de informantes com diferentes níveis de proficiência na língua alemã e de quatro séries escolares diferentes.

O estudo de uma língua estrangeira em contexto escolar é baseado na norma padrão da língua alemã. Porém, como aponta Lindemann (1996, p. 44), somente partes dessa norma são apresentadas aos aprendizes por meio do professor e do material por ele empregado. Os aprendizes elaboram o material lingüístico, em conjunto com as regras gramaticais abordadas em sala de aula e com suas próprias intuições, e formulam regras subjetivas que fazem parte de seu "conhecimento" da língua estrangeira. Na produção lingüística dos aprendizes, temos acesso a uma parte do resultado do processo interno pelo qual eles passam, correspondente ao período analisado. Mas a produção não pode ser entendida como uma imagem de espelho do que esse aprendiz 'sabe' (Lindemann, 1996, p. 48). Pode-se partir do pressuposto de que, na produção dos aprendizes, há manifestações do seu conhecimento lingüístico sobre a língua estrangeira, sendo que essas manifestações coincidem ou não com a *competência* desses indivíduos definida em termos chomskyanos (Lindemann, 1996, p. 179).

Uma questão metodológica importante resulta do fato de analisarmos material lingüístico produzido por um grupo de informantes e não apenas por um indivíduo. De um modo geral, a interlíngua é considerada um fenômeno individual, que deve ser descrito pela observação de cada aprendiz. Para acompanhar o desenvolvimento da linguagem de aprendizes individuais por um período maior de tempo, são realizados estudos *longitudinais*. No entanto, como afirma Moita Lopes (1996, p. 116ss.), também é possível estudar as características comuns da interlíngua de um grupo. Este grupo deve ser de certo modo homogêneo, satisfazendo as seguintes condições: os alunos devem possuir a mesma LM, devem encontrar-se em níveis semelhantes de competência e compartilhar experiência social e motivação semelhantes. Para Moita Lopes (1996, p. 116ss.), a língua de um grupo de alunos pode ser encarada como uma interlíngua porque apresenta 'os mesmos processos recorrentes de aprendizagem', tem potencial para ser usada na comunicação entre os alunos, por exemplo quando eles realizam tarefas e é utilizada também no contato entre os

alunos e seus professores. Além disso, essa interlíngua identifica muitas vezes, por suas características, os falantes de uma mesma LM.

Minha pesquisa aproxima-se mais do que é conhecido como estudo *transversal*, no qual são analisados dados de vários informantes, coletados num espaço de tempo menor. Um trabalho nessa linha foi desenvolvida por Lindemann (1988 apud Lindemann, 1996, p. 34), estudando o uso de verbos modais em redações produzidas por aprendizes noruegueses de alemão. Nossa opção por um *corpus* produzido por um grupo de alunos foi determinada por questões práticas, uma vez que teríamos acesso a um maior número de dados, sem interferir no cotidiano escolar dos grupos envolvidos na pesquisa.

É necessário assinalar que um *corpus* coletado sem a interferência do pesquisador e sem técnicas especiais de elicitação, como o que é analisado neste trabalho, contém redações produzidas em condições relativamente naturais, uma vez que os alunos estão acostumados a produzir tais textos em sala de aula. No entanto, esse modo de coleta não permite controlar as características dos textos, como por exemplo, sua extensão, o tempo usado para a elaboração, o tipo de trabalho introdutório realizado em sala de aula, o tema abordado nas redações e a tipologia textual, por isso, os textos resultantes são bastante heterogêneos.

Na bibliografia sobre pesquisas referentes à aprendizagem de uma língua estrangeira, considera-se muitas vezes que o modo mais adequado de obter informações sobre o conhecimento lingüístico dos aprendizes seria incluir no *corpus* outros tipos de dados lingüísticos, como dados da fala, questionários, traduções, testes com lacunas, bem como julgamentos do falante sobre o uso que faz dos meios lingüísticos dessa língua. Pela leitura de outros trabalhos, observa-se que, na verdade, cada tipo de dado pode originar resultados diferentes (cf., p.ex., Nuyts, 2001, p. 140, nota de rodapé nº 22). Um exemplo disso é citado por Yokota (2000, p. 127). A autora pesquisou o uso da preposição *a* marcadora de caso em espanhol por aprendizes brasileiros. Essa preposição, encontrada numa sentença como *El cantante, con su bella voz, emocionó <u>a</u> todos los presentes*, não têm um equivalente na língua portuguesa. Foi observada uma variação significativa nos resultados em três diferentes tipos de tarefa solicitados aos informantes. Assim, enquanto na produção escrita, menos controlada pelo professor, a preposição não é empregada, a

mesma preposição aparece em tarefas de tradução e, principalmente, em testes, talvez porque nos últimos a atenção esteja mais centrada na forma do que quando a tarefa consiste em produzir textos.

Com base nessas considerações, conclui-se que os resultados obtidos em qualquer trabalho empírico devem ser sempre interpretados com reserva, pois são válidos primeiramente para aquele *corpus* específico, mas podem apontar regularidades que permitem formular hipóteses sobre parte das questões mais gerais envolvidas na aprendizagem de uma língua estrangeira.

4. Apresentação e interpretação dos resultados

4.1 Resultados das análises quantitativa e qualitativa

Apresento, primeiramente, os resultados da contagem geral dos meios de codificação da modalidade verificados no *corpus*[92]. Em segundo lugar, relaciono todos os meios empregados na codificação das modalidades epistêmica e deôntica e da disposicionalidade pelas duas populações de informantes, B e F, nas quatro séries escolares envolvidas na coleta (8ª, 9ª, 10ª, 11ª).

4.1.1 Contagem geral

A tabela que segue apresenta as freqüências totais de meios de codificação da modalidade verificadas no *corpus*. Ela contém, na coluna da esquerda, os tipos de modalidade estudados e, nas duas outras colunas, os resultados obtidos nas duas populações de informantes. Em cada população, temos três colunas, que trazem, em seqüência, os valores absolutos das ocorrências, as porcentagens em relação ao total de palavras na população e a diferença na freqüência de cada tipo de modalidade nas duas populações, mostrando onde ocorrem as variações mais significativas:

	Meios de codificação					
Tipo de relação	**População B** (5427 palavras)			**População F** (4850 palavras)		
	Total	%	Difer.%	Total	%	Difer.%
Mod. epistêmica I	50	0,90		56	1,20	+ 0,30
Mod. epistêmica II	44	0,81	+ 0,29	25	0,52	
Mod. epistêmica III	51	0,94	+ 0,67	13	0,27	
Mod. epistêmica total	145	2,67	+ 0,73	94	1,94	
Mod. deôntica	72	1,33		75	1,55	+ 0,22
Disposicionalidade	67	1,23		83	1,71	+ 0,48
Total	284	5,23	+ 0,04	252	5,19	

Tabela 1: Pop. B e F: Freqüência total de meios de codificação das modalidades epistêmica (I, II e III) e deôntica e da disposicionalidade

[92] Elementos lingüísticos que não foram incluídos na análise são o verbo *werden* e as conjunções como, p.ex., *wenn*, *weil*, *denn*, *als* etc. A descrição e a identificação de seu uso como elementos modais requerem estudos mais aprofundados do que seria possível executar na presente tese, uma vez que existe pouco consenso sobre o papel que desempenham na expressão da modalidade.

Observa-se que a porcentagem total de meios de codificação da modalidade é semelhante nas populações B e F, com freqüências de 5,23% e de 5,19%. As diferenças são visíveis se comparamos a modalidade epistêmica dos grupos I, II e II, a modalidade deôntica e a disposicionalidade. Há maior porcentagem de uso de meios de codificação das modalidades epistêmica II e III na população B e das modalidades epistêmica I e deôntica e da disposicionalidade na população F.

4.1.2 Meios de codificação da modalidade epistêmica do grupo I

No primeiro grupo de elementos que codificam a modalidade epistêmica, encontram-se os verbos de crença conjugados na 1ª pessoa do singular e os adjuntos adverbiais modais que estão ligados explicitamente à pessoa do falante, geralmente pelo pronome possessivo neles incluído. Esses elementos lingüísticos têm em comum o fato de remeterem a noções como *crença*, *pensamento*, *opinião* e *saber* e não aos conceitos modais clássicos *necessidade* e *possibilidade*. Os meios codificadores da modalidade epistêmica do grupo I (denominada doravante modalidade epistêmica I) verificados no *corpus* analisado são:

(a) verbos de crença: *denken* [pensar], *finden* [achar, considerar], *glauben* [achar, acreditar], *meinen* [achar, ser da opinião], *wissen*[93] [saber] e *der Meinung sein* [ser da opinião]. No uso aqui analisado, esses verbos são complementados por uma oração subordinada, a qual pode ou não ser introduzida por *dass* [que];

(b) adjuntos adverbiais modais: *meiner Meinung nach/nach meiner Meinung* [na minha opinião] são os mais freqüentes, havendo, ainda, poucas ocorrências de *für mich* [para mim].

Na codificação da modalidade epistêmica I, o foco de atenção concentra-se no uso dos verbos de crença quando relacionados diretamente às opiniões do F, por isso analiso principalmente os verbos na 1ª pessoa do singular (abreviada doravante como pess.

[93] O verbo *wissen* não tem, no *corpus*, o complemento com *dass*, mas os seguintes complementizadores: *wie* [como], *ob* [se] e *was* [o que], os quais não serão especificados nas discussões que seguem.

sg.). Considero, ainda, os usos desses verbos conjugados na 3ª pess. sg. com o sujeito *man* [pronome indefinido de 3ª pess. sg.] e com o sujeito na 1ª pessoa do plural (abreviada doravante como pess. pl.), *wir* [nós], verificados principalmente junto às ocorrências do verbo *wissen*. Esses sujeitos também incluem o falante na oração, mostrando que ele está comprometido com o que é dito. Não são incluídas na análise orações nas quais o sujeito do verbo de crença é uma terceira pessoa, como *er* [ele], *sie* [ela], *der Knabe* [o garoto] etc., que são eles próprios o ponto de referência para a modalização[94].

A tabela que segue apresenta as ocorrências dos verbos de crença e dos adjuntos adverbiais codificadores da modalidade epistêmica I nas redações das duas populações, nas quatro séries escolares pesquisadas. No cabeçalho da tabela, apresento as quatro séries escolares de cada população e o número total de palavras em cada série. Segue-se o número de redações analisadas em cada série escolar. Na coluna da esquerda, os verbos de crença são apresentados em ordem crescente de gramaticalização, estabelecida pela comparação entre os diferentes tipos de regência e complementos desses verbos (cf. capítulo 2.3).

Em cada célula da tabela, encontram-se o número absoluto de ocorrências desses meios e, abaixo desses, em letra menor, as porcentagens dessas ocorrências em relação ao número total de palavras no grupo de redações correspondente. As colunas denominadas *Total/pop. B* e *Total/pop. F*, colocadas à direita de cada população, indicam o número total de ocorrências dos respectivos meios de codificação da modalidade. A linha *Total/série*, na parte inferior da tabela, traz a soma dos meios observados em cada série escolar e sua porcentagem em relação ao número total de palavras nessa série, bem como o total na população e sua porcentagem.

---

[94] O *corpus* contém 70 ocorrências (0.76% do total de palavras) de verbos de crença com sujeito na 1ª pess. sg., 5 com o sujeito *man* e 3 com o sujeito *wir*, as quais são elencadas na tabela 2 e estudadas no presente trabalho. Há ainda, no *corpus*, 0.23% de ocorrências desses verbos com outras pessoas gramaticais, que não são incluídas na tabela. Dessas últimas, 0.11% encontram-se na população B e 0,37% na população F.

Meio de codificação da modalidade	População B					População F				
	8a série/ 988 pal.	9a série/ 1342 pal.	10a série/ 1893 pal.	11a série/ 1204 pal.	Total/ pop B 5427 pal.	8a série/ 1116 pal.	9a série/ 1110 pal.	10a série/ 1035 pal.	11a série/ 1569 pal.	Total/ pop F 4830 pal.
Nº de textos analisados	8	6	5	6		7	8	7	7	
Verbos plenos/de crença										
denken, dass	–	–	1 0,05%	–	1 0,02%	2 0,18%	1 0,09%	1 0,09%	3 0,19% (3 em 1 text)	7 0,14%
denken + subor s/ dass	–	1 0,07%	1 0,05%	1 0,08%	3 0,06%	–	2 0,18% (em 1 text)	–	2 0,13%	4 0,08%
Total	–	1 0,07%	2 0,11%	1 0,08%	4 0,07%	2 0,18%	3 0,27%	1 0,09%	5 0,32%	11 0,23%
glauben, dass	–	–	–	–	–	3 0,27%	6 0,54% (3/1 text) 95	6 0,57%	5 0,32% (3 em 1 text)	20 0,41%
glauben + subor s/ dass	–	8 0,60 % (6 em 1 tex)	2 0,11%	–	10 0,18%	2 0,18%	–	1 0,09%	1 0,06%	4 0,08%
Total	–	8 0,60%	2 0,11%	–	10 0,18%	5 0,45%	6 0,54%	7 0,66%	6 0,38%	24 0,49%
wissen, dass (n. wissen, wie, ob, dass)	–	–	1 0,05%	2 0,16%	3 0,06%	–	1 0,09%	–	3 0,19%	4 0,08%
wissen + subord s/ dass	–	1 0,07%	–	–	1 0,02%	–	–	–	–	–
Total	–	1 0,07%	1 0,05%	2 0,16%	4 0,07%	–	1 0,09%	–	3 0,19%	4 0,08%
meinen, dass	1 0,10%	1 0,07%	–	–	2 0,04%	–	–	–	–	–
meinen + subor s/ dass	2 0,20%	4 0,30%	1 0,05%	–	7 0,13%	–	–	–	–	–
Total	3 0,30%	5 0,37%	1 0,05%	–	9 0,17%	–	–	–	–	–
der Meinung sein (,dass)	–	1 0,07%	–	–	1 0,02%	–	–	1 0,09%	–	1 0,02%
Total	–	1 0,07%	–	–	1 0,02%	–	–	1 0,09%	–	1 0,02%
finden, dass	4 0,40% (3 em 1 text)	1 0,07%	1 0,05%	1 0,08%	7 0,13%	–	–	1 0,09%	1 0,06%	2 0,04%
finden + subord s/ dass	–	3 0,22% (em 1 text)			3 0,06%	–	–	–	–	–
Total	4 0,40%	4 0,30%	1 0,05%	1 0,08%	10 0,18%	–	–	1 0,09%	1 0,06%	2 0,04%
Total v. de crença	7 0,71%	19 1,42%	7 0,37%	4 0,33%	37 0,68	7 0,63%	10 0,90%	9 0,85%	15 0,96%	41 0,84
Total v. de crença + der Meinung sein	7 0,71%	20 1,49%	7 0,37%	4 0,33%	38 0,70%	7 0,63%	10 0,90%	10 0,95%	15 0,96%	42 0,87%
Adjuntos adverb. modais										
meiner Meinung nach	–	1 0,07%	2 0,11%	1 0,08%	4 0,07%	–	–	–	–	–
nach meiner Meinung	1 0,10%	1 0,07%	–	–	2 0,04%	–	–	–	1 0,06%	1 0,02%
variações ortogr. n. m. Mein./ m. M. n.	1 0,10%	–	2 0,11%	–	3 0,06%	–	8 0,72% (3 em 1 tex)	4 0,38%	–	12 0,25%
Total	2 0,20%	2 0,15%	4 0,21%	1 0,08%	9 0,17%	–	8 0,72%	4 0,38%	1 0,06%	13 0,27%
nach meiner Sicht	–	1 0,07%	–	–	1 0,02%	–	–	–	–	–
Total	–	1 0,07%	–	–	1 0,02%	–	–	–	–	–

[95] Algumas redações apresentam um número maior de meios de codificação da modalidade que as demais do mesmo grupo. Como o número máximo de redações analisadas em cada grupo é de 8 (cf. cap. 3), entendo que se, por exemplo, uma delas contiver todos os meios de codificação da modalidade verificados nessa série, esse dado não é tão representativo quanto um outro no qual o uso desses meios se dá em 3 ou 4 redações diferentes da mesma série. Por isso, a informação 'em 1 só texto' foi acrescentada à célula que mostra um caso desse tipo.

für mich	–	1 0,07%	1 0,03%	–	2 0,04%	–	–	1 0,09%	–	1 0,02%
Total	–	1 0,07%	1 0,03%	–	2 0,04%	–	–	1	–	1 0,02%
Total m.M.n.,n.m.S.,f.m.	2 0,30%	4 0,30%	5 0,26%	1 0,08%	12 0,22%	–	8 0,72%	5 0,47%	1 0,06%	14 0,29%
Total/série	9 0,9%	24 1,8%	12 0,6 %	5 0,4%	50 0,9%	7 0,6%	18 1,6%	15 1,4%	16 1,0%	56 1,2%

Tabela 2: Pop. B e F: Freqüência total de meios de codificação da modalidade epistêmica I/série

Na última linha da tabela, vemos que as redações da população B registram um número um pouco menor de ocorrências dos meios epistêmicos do grupo I que as da população F (respectivamente, 0,9% e 1,2% do total de palavras). Os resultados obtidos são comentados a seguir.

(a) Verbos de crença

Observa-se, na tabela 2, que os falantes da população B empregam os verbos de crença numa freqüência menor que os da população F, considerando-se o número total de palavras em cada população (0,68% x 0,84%).

O gráfico que segue ilustra as diferenças entre as duas populações, nas quatro séries escolares, no uso dos verbos de crença:

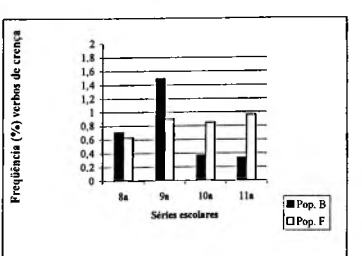

Gráfico 1: Pop. B e F: Freqüência dos verbos de crença/série

Existe uma tendência semelhante, nas duas populações, para aumento de uso dos verbos de crença na 9ª série. Na população B, a porcentagem de uso desses verbos

diminui consideravelmente nas duas últimas séries, com tendência a manter essa diminuição. Na população F, parece haver tendência a um aumento no uso dos verbos de crença nas séries mais elevadas, pois suas porcentagens de uso mantêm-se muito mais elevadas do que na população B. A diminuição no uso dos verbos de crença pelos informantes da população B sugere que eles passam a empregar outros meios, possivelmente mais gramaticalizados, para codificar a modalidade epistêmica. Para verificar essa hipótese, analiso, posteriormente, o uso de outros meios de codificação da modalidade.

A distribuição desses verbos na tabela 2 mostra que existe, na população B, maior tendência para uso dos verbos situados na parte inferior, mais gramaticalizados. Na população F, ao contrário, a maior parte das ocorrências está concentrada na parte superior da tabela, onde são encontrados os verbos menos gramaticalizados (cf. capítulo 2.3, quadro 12).

Os gráficos que seguem apresentam a distribuição dos cinco verbos de crença, em ordem crescente de seu grau de gramaticalização, nas redações das duas populações de informantes e nas quatro séries escolares:

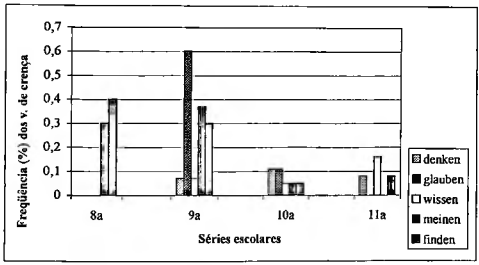

Gráfico 2: Pop. B: Freqüência dos verbos de crença/série

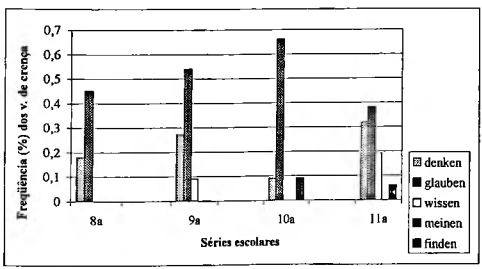

Gráfico 3: Pop. F: Freqüência de verbos de crença/série

Os gráficos mostram que as porcentagens de cada verbo são totalmente diferentes nas duas populações. Embora um pouco menos freqüente, o uso dos verbos de crença é mais diversificado na população B do que na população F. Na 8ª série B, os verbos *meinen* e *finden*, mais gramaticalizados, são os únicos empregados. Na 9ª série B, o uso de *meinen* aumenta e o uso de *finden* diminui. Nessa série, os outros três verbos

também passam a ser empregados por esses informantes, sendo que o verbo *glauben* aparece em freqüência muito maior que os demais[96]. Na 10ª série B, os cinco verbos continuam a ser empregados, mas sua freqüência diminui consideravelmente. Na 11ª série B, os verbos *glauben* e *meinen* deixam de ser empregados, o uso de *denken* diminui um pouco e o uso de *wissen* e de *finden* aumenta.

Na 8ª série F, os verbos empregados são os menos gramaticalizados, *denken* e *glauben*. Na 9ª série F, o uso de ambos os verbos aumenta, e verifica-se ainda o uso de *wissen*. Na 10ª série F, o uso de *denken* diminui, o de *glauben* aumenta e *wissen* não é mais empregado, mas os informantes passam a empregar o verbo *finden*. Na 11ª série F, o uso de *denken* e de *finden* aumenta, o de *glauben* diminui e o verbo *wissen* passa a ser novamente empregado pelos informantes. Exceto pelo verbo *finden*, as freqüências de uso dos verbos de crença na 11ª série F são mais elevadas que as freqüências dos verbos empregados na 11ª série B.

Analisando, na tabela 2, as freqüências de cada verbo e cada construção sintática separadamente, observa-se, primeiramente, que as construções com o verbo *denken* [pensar] ocorrem em pequena escala nas redações da população B e são significativamente mais freqüentes na população F (0,07% x 0,23%). Em outros *corpora* da língua alemã (cf. Nuyts, 2001, p. 109), verificou-se que o verbo *denken* [pensar] quase nunca é empregado pelos falantes nativos para codificar a modalidade epistêmica I, o que talvez explique sua baixa freqüência nas redações da população B.

Porém, o fato de sua freqüência ser relativamente elevada em redações da população F precisa ser examinado mais detalhadamente. Essa freqüência pode ser explicada pelo grau de gramaticalização de denken, pois ele é o menos gramaticalizado entre os cinco verbos verificados no *corpus*.

Em relação ao comportamento sintático, a diferença mais significativa entre as populações no uso do verbo *denken* é a predominância da construção com *dass* [que] (126), menos gramaticalizada, na população F (0,14% de freqüência nessa população x

[96] Essa freqüência pode ser explicada pelo número elevado de ocorrências do verbo *glauben* em uma das redações do *corpus*. Enquanto na maioria dos casos observam-se no máximo três ocorrências de um mesmo

0,02% na população B). A forma sem *dass* (127), mais gramaticalizada, tem ocorrências nas duas populações (respectivamente, 0,06% x 0,08%) . Há também ocorrências de formas parentéticas desse verbo (128)[97].

(126) *... aber ich denke das die Wichtigsten Gründe die Langeweile und ein falscher Freundenkreis ist.* (196/97/10B/3)
[mas eu pensar-1.SG.PRÃS.IND que os mais importantes motivos o tédio e um círculo errado de amigos ser-3.SG.PRÃS.IND]
[... mas eu penso que os motivos mais importantes são o tédio e um círculo errado de amigos.]

(127) *Ich denke er hat das gemacht, weil er nicht mehr es aushalten konnte.* (219/97/11F1/4)
[eu pensar-1.SG.PRÃS.IND ele ter-3.SG.PRÃS.IND.AUX.PASS isso fazer-PARTIZ, porque ele não mais isso agüentar-INF poder-3.SG.PRÃTER.IND]
[Eu penso que ele fez isso porque ele não podia agüentar mais isso.]

(128) *Die Jugend, denke ich, sind neugieriger als die Erwachsenen. ...* (095/96-/9F1/2)
[os jovens, pensar-1.SG.PRÃS.IND eu, ser-3.PL.PRÃS.IND mais curiosos que os adultos, ...]
[Os jovens, eu penso, são mais curiosos que os adultos, ...]

Analisando as ocorrências do verbo *glauben* [achar, acreditar], vemos que ele é o verbo de crença mais freqüente nas redações da população F, na qual tem mais que o dobro das ocorrências verificadas na população B (0,49% x 0,18%). Na população B, esse verbo ocorre em apenas duas séries escolares, sendo que, numa delas, a maioria dos usos se dá numa mesma redação, causando uma certa distorção nos dados (cf. nota de rodapé 96).

Ao verificar o comportamento sintático, observa-se que a construção com *dass* (129), menos gramaticalizada, não é empregada nas redações da população B, mas é o meio mais freqüente na codificação da modalidade epistêmica I nas redações da população F (0,41%).

(129) *Ich glaube, daß Jurko halb richtig war.* (218/97/11F1/4)
[eu achar-1.SG.PRÃS.IND, que Jurko meio certo estar-3.SG.PRÃTER.IND]
[Eu acho que Jurko estava meio certo.]

---

meio de codificação da modalidade, nessa redação existem seis ocorrências de *glauben*.

[97] As formas parentéticas dos verbos de crença são pouco freqüentes e têm distribuição irregular no *corpus*, de modo que suas ocorrências não podem ser usadas para formular hipóteses quanto a uma tendência ao uso de construções ainda mais gramaticalizadas que o verbo seguido do complementizador *dass*.

Quando seguido da oração subordinada não introduzida por *dass* (130), o verbo *glauben* é utilizado predominantemente por informantes da população B, havendo poucos casos na população F (0,18% x 0,08%):

(130) *Ich glaube dort ist sehr schön.* (016/97/8F/2)
[eu achar-1.SG.PRÃS.IND lá ser-3.SG.PRÃS.IND muito bonito]
[Eu acho que lá é muito bonito.]

As diferenças nas porcentagens de uso do verbo *glauben* pelos informantes das população B e F mostram que formas menos gramaticalizadas predominam nessa última população.

O verbo *wissen* [saber] é o menos empregado dos verbos de crença, se computarmos o conjunto das duas populações (0,07% e 0,08%). Ao contrário do que ocorre com os demais verbos de crença, esse verbo é usado no *corpus* com outros sujeitos além de *ich* [eu] e com complementizadores diferentes de *dass* [que]. Na população B, há uma ocorrência com o sujeito na 1ª pess. sg. (131), duas com o sujeito *man* [pronome indefinido de 3ª pess. sg.] (132, 133) e uma com sujeito *wir* [nós] (134).

Em relação ao comportamento sintático, o verbo *wissen* aparece, na população B, em formas com *dass* [que] (131 e 132) ou *wie* [como] (133) e sem *dass* (134) :

(131) *..., denn schließlich weiß ich das sie mich so nehmen wie ich bin, und das die Kritik gut gemeint ist und nicht gehässig.* (204/97/10B/3)
[..., pois por fim saber-1.SG.PRÃS.IND eu que eles me assim aceitar-3.PL.PRÃS.IND como eu ser-1.SG.PRÃS.IND, e que a crítica bem intencionada ser-3.SG.PRÃS.IND e não hostil]
[..., pois por fim eu sei que eles me aceitam assim como eu sou, e que a crítica é bem intencionada e não hostil.]

(132) *... obwohl man weiß das die Person die uns helfen will Recht hat.* (186/96-7/11B/3)
[... embora se saber-3.SG.PRÃS.IND que a pessoa que nos ajudar-INF querer-3.SG.PRÃS.IND razão ter-3.SG.PRÃS.IND]
[... embora se saiba que a pessoa que quer nos ajudar tem razão.]

(133) *Man weiß manchmal nicht wie die andere Person reagieren wird.* (189/96-7/11B/3)
[se saber-3.SG.PRÃS.IND às vezes não como a outra pessoa reagir-INF *werden*-3.SG.AUX.FUT]
[Às vezes não se sabe como a outra pessoa vai reagir.]

(134) *... und wir wissen, wir müssen auf uns aufpassen und nicht jedem, der nett zu uns ist, akzeptieren.* (136/97/9B/1)
[... e nós saber-1.PL.PRÁS.IND, nós precisar-1.PL.PRÁS.IND de nós cuidar-INF e não qualquer um, que gentil conosco ser-3.SG.PRÁS.IND aceitar-INF]
[... e nós sabemos que precisamos cuidar de nós e não aceitar qualquer um que seja gentil conosco.]

As quatro ocorrências verificadas nas redações da população F também mostram variação nas formas de sujeito, havendo uma com sujeito na 1ª pess. sg., duas com sujeito *man* e uma com sujeito na 1ª pess. pl. *wir*. Em relação às construções sintáticas, o verbo *wissen* aparece seguido de *wie* [como] (135) e (136), *ob* [se] (137) e *was* [o que] (138):

(135) *Ich weiß es nicht wie sind so viele schwierigkeite zwischen Jugedlichen und Erwachsenen.* (099/96/9F1/2)
[eu saber-1.SG.PRÁS.IND PRON não como ser-3.PL.PRÁS.IND tantas dificuldades entre adolescentes e adultos]
[Eu não sei como são tantas dificuldades entre adolescentes e adultos.]

(136) *Es ist schwer für uns, weil wir nicht wissen, wie kann man über ihn sprechen und warum haben wir diese Probleme.* (221/97/11F1/4)
[PRON ser-3.SG.PRÁS.IND difícil para nós, porque nós não saber-1.PL.PRÁS.IND, como poder-3.SG.PRÁS.IND se sobre ele falar-INF e porque ter-1.PL.PRÁS.IND nós este problema]
[É difícil para nós porque nós não sabemos como se pode falar sobre ele e porque nós temos esse problema.]

(137) *Mann weißt nicht ob der Person denkt falsch oder nicht.* (160/96-7/11F1/4)
[se saber-3.SG.PRÁS.IND não se a pessoa pensar-3.SG.PRÁS.IND errado ou não]
[Não se sabe se a pessoa pensa errado ou não.]

(138) *Weil man nicht wissen was die Anderen denken kann.* (160/96-7/11F1/4)
[porque se não *saber-3.PL.PRÁS.IND o que os outros pensar-INF *poder-3.SG.PRÁS.IND]
[Porque não se sabe o que os outros podem pensar.]

O verbo *wissen* encontra-se numa posição intermediária na escala de gramaticalização proposta para os verbos de crença, por isso talvez sua distribuição quantitativa nas duas populações é semelhante.

O verbo *meinen* [achar, ser da opinião] ocorre somente nas redações da população B. Ele é dos mais usados nessa população (0,17%), com freqüência semelhante à dos verbos *glauben* [achar, acreditar] (0,18%) e *finden* [achar, considerar] (0,18%).

As duas construções sintáticas do verbo *meinen*, com (139) e sem *dass* (140), são observadas nas redações da população B, havendo predominância da segunda, mais gramaticalizada:

(139) *Ich meine, dass der Junge in dem Moment als er überfallen wurde, den Mund halten sollte ...* (139/97/9B/1)
[eu achar-1.SG.PRÁS.IND, que o jovem no momento quando ele agredir-PARTIZ *werden*-3.SG.PRÁTER.AUX.PASS, a boca calar-INF dever-3.SG.KONJ II ...]
[Eu acho que o jovem, no momento quando ele foi agredido, deveria calar a boca ...]

(140) *Ich meine, jeder ist so wie er ist ...* (197/97/10B/3)
[eu achar-1.SG.PRÁS.IND, cada um ser-3.SG.PRÁS.IND assim como ele ser-3.SG.PRÁS.IND ...]
[Eu acho que cada um é assim como ele é...]

Verifica-se novamente no *corpus* a predominância de um verbo mais gramaticalizado nas redações da população B. Somam-se, portanto, evidências à hipótese de que, nesse *corpus*, as diferenças entre as duas populações no uso dos verbos de crença devem-se, em parte, ao grau de gramaticalização desses verbos.

A expressão verbal *der Meinung sein* [ser da opinião], relacionada semanticamente ao verbo *meinen*, tem duas ocorrências no *corpus*, sendo uma na 9ª série da população B e uma na 10ª série da população F. Essa expressão não foi incluída nas comparações entre a freqüência dos verbos de crença, feitas a seguir, por ser uma construção diferente desses verbos.

O último verbo de crença verificado no *corpus*, *finden* [achar], também é um dos verbos mais freqüentes na população B e tem poucas ocorrências na população F (0,18% x 0,04%).

Quanto ao comportamento sintático, observa-se, nas duas populações, a construção com *dass* (141), enquanto o uso da oração subordinada sem *dass*, mais gramaticalizado, é verificado somente nas redações da população B (142):

(141) *Ich finde immer daß niemand meine Probleme verstehen kann.* (157/96-7/11F1/4)
[eu achar-1.SG.PRÁS.IND sempre que ninguém meus problemas entender-INF poder-3.SG.PRÁS.IND]
[Eu acho sempre que ninguém pode entender meus problemas.]

(142) *Ich finde, diese Parabel ist so wie alle anderen auch bildhaft, kurz aber sehr lehrhaft.* (141/97/9B/1)
[eu achar-1.SG.PRÃS.IND, esta parábola ser-3.SG.PRÃS.IND assim como todas as outras também gráfica, curta mas muito educativa]
[Eu acho que essa parábola é assim como todas as outras também gráfica, curta mas muito educativa.]

Sendo o verbo *finden* o mais gramaticalizado dos cinco verbos encontrados no *corpus*, tanto sua maior freqüência nas redações da população B como a baixa freqüência nas redações da população F estão de acordo com nossa hipótese sobre a influência do grau de gramaticalização.

A tabela que segue apresenta as freqüências de ocorrência dos cinco verbos de crença em relação ao número total de palavras em cada população. Compara-se o uso das duas construções sintáticas, com o verbo de crença complementado por uma oração subordinada introduzida por *dass* [que] (coluna central) e com esse verbo acompanhado por uma oração sem *dass* (coluna da direita). Nesta última construção, o verbo é um pouco mais gramaticalizado. Os verbos estão dispostos, na coluna da esquerda, em ordem crescente de gramaticalização. Na tabela, o grau de gramaticalização cresce de cima para baixo e da esquerda para a direita.

Populações B e F	**Complemento**	
Verbos de crença	**Oração subordinada c/ *dass***	**Oração subordinada s/ *dass***
Populações	B(%) | F(%)	B(%) | F(%)
denken	0.02 | 0.14	0.06 | 0.08
glauben	— | 0.41	0.18 | 0.08
wissen	0.06 | 0.08	0.02 | —
meinen	0.04 | —	0.13 | —
finden	0.13 | 0.04	0.06 | —

Tabela 3: Pop. B e F: Freqüência dos verbos de crença em seu emprego com orações c/ e s/ *dass*

Segundo a hipótese de que os aprendizes com menor nível de proficiência tendem a usar meios menos gramaticalizados, deve haver maior freqüência da oração complementada por *dass* nas redações da população F e da subordinada sem *dass* nas redações da população B. A tabela 4 apresenta a soma desses valores:

Verbos de crença	População B 5427pal.		População F 4850pal.	
	% rel. total palavras	% rel. total v.crença	% rel. total palavras	% rel. total v.crença
c/dass (– gramaticaliz.)	0,25	36	0,67	81
s/dass (+ gramaticaliz.)	0,45	64	0,16	19
Total	0,70	100	0,83	100

Tabela 4: Pop. B e F: Freqüência dos verbos de crença nas construções menos e mais gramaticalizados

A variação nas porcentagens de uso dos verbos entre as duas populações confirma a hipótese, pois, dos verbos de crença empregados pela população B, 64% pertencem ao grupo dos mais gramaticalizados e 36% ao grupo dos menos gramaticalizados. Na população F, essa proporção de inverte, havendo uso mais freqüente dos verbos menos gramaticalizados, sendo que a diferença porcentual entre os dois grupos de verbos é ainda maior (81% x 19%).

As porcentagens em relação ao número de palavras mostram que o uso dos meios menos gramaticalizados é maior na população F do que na B (0,67 x 0,25%). Os meios mais gramaticalizados, ao contrário, têm uso mais freqüente na população B do que na F (0,45% x 0,16%).

Para verificar como as construções com e sem *dass* são empregadas pelos informantes das quatro séries pesquisadas, insiro os valores porcentuais das ocorrências desses verbos em relação ao número de palavras em cada população, extraídos da tabela 2, no mesmo tipo de tabela, separando a população B da população F:

População B	Complemento							
Verbos de crença	Oração subordinada c/ *dass*				Oração subordinada s/ *dass*			
Séries	8ª	9ª	10ª	11ª	8ª	9ª	10ª	11ª
denken	—	—	0,05	—	—	0,07	0,05	0,08
glauben	—	—	—	—	—	0,60 [96]	0,11	—
wissen	—	—	0,05	0,16	—	0,07	—	—
meinen	0,10	0,07	—	—	0,20	0,30	0,05	—
finden	0,40	0,07	0,05	0,08	—	0,22	—	—

Tabela 5: Pop. B: Freqüência dos verbos de crença em seu emprego com orações c/ e s/ *dass*/série

Somando-se os valores correspondentes, obtemos a seguinte tabela:

[96] Os grupos de redações com freqüência acima da média das demais, devido a desvios em algumas redações da 8ª e da 9ª série, são marcados em negrito nas tabelas.

População B	8ª 988pal.		9ª 1342pal.		10ª 1893pal.		11ª 1204pal.	
Verbos de crença	% total palavras	% total v.crença	% total palavras	% total v.crença	% total palavras	% total v.crença	% total palavras	% total v.crença
c/dass (– gramaticalizados)	0,50	71	0,14	10	0,15	42	0,24	75
s/dass (+ gramaticalizados)	0,20	29	1,26	90	0,21	58	0,08	25
Total	0,70	100	1,40	100	0,36	100	0,32	100

Tabela 6: Pop. B: Freqüência dos verbos de crença nas construções menos e mais gramaticalizadas/série

Três grupos de redações nessa série apresentam freqüências acima da média, como marcado na tabela anterior. Mesmo se diminuíssemos os valores referentes a essas séries, teríamos ainda como resultado que os informantes da 8ª e da 11ª série empregam com maior freqüência os verbos de crença seguidos da oração introduzida por *dass*, enquanto os informantes da 9ª e da 10ª série empregam com maior freqüência a subordinada sem *dass*. Essa distribuição não mostra, nessa população, a tendência ao uso mais freqüente da forma sem *dass*, mais gramaticalizada, nas séries mais altas.

Verificando como se dão as mesmas relações na população F, obtemos a seguinte tabela:

População F	Complemento							
Verbos de crença	Oração subordinada c/ *dass*				Oração subordinada s/ *dass*			
Séries	8ª	9ª	10ª	11ª	8ª	9ª	10ª	11ª
denken	0,18	0,09	0,09	0,19	—	0,18	—	0,13
glauben	0,27	0,54	0,57	0,32	0,18	—	0,09	0,06
wissen	—	0,09	—	0,19	—	—	—	—
meinen	—	—	—	—	—	—	—	—
finden	—	—	0,09	0,06	—	—	—	—

Tabela 7: Pop. F: Freqüência dos verbos de crença em seu emprego com orações c/ e s/ *dass*/série

A tabela que segue apresenta a soma desses valores:

População F	8ª 1116pal.		9ª 1110pal.		10ª 1055pal.		11ª 1569pal.	
Verbos de crença	% total palavras	% total v.crença	% total palavras	% total v.crença	% total palavras	% total v.crença	% total palavras	% total v.crença
c/dass (– gramaticalizados)	0,45	71	0,72	80	0,75	89	0,76	80
s/dass (+ gramaticalizados)	0,18	29	0,18	20	0,09	11	0,19	20
Total	0,63	100	0,90	100	0,84	100	0,95	100

Tabela 8: Pop. F: Freqüência dos verbos de crença nas construções menos e mais gramaticalizadas/ série

A tabela 8 mostra que os informantes da população F em todas as séries empregam predominantemente as construções menos gramaticalizadas, com *dass*.

(b) Adjuntos adverbiais modais

Como mostra a tabela 2, se somamos as ocorrências de *nach meiner Sicht* e de *für mich* às de *meiner Meinung nach* e suas variantes, observa-se que a porcentagem total de ocorrências dos adjuntos adverbiais modais não difere muito entre os dois grupos, com 0,22% na população B e 0,29% na população F. No entanto, há diferenças qualitativas entre as duas populações quanto ao uso de cada um desses meios separadamente.

O adjunto adverbial modal predominante no *corpus* é *meiner Meinung nach* [na minha opinião] (143), observando-se também sua variante *nach meiner Meinung* (144) e um número relativamente elevado de construções que desviam da ortografia padrão (145):

(143) *Meiner Meinung nach, war der Junge sehr naiv, ...* (153/97/9B/1)
[minha opinião na, ser-3.SG.PRÁTER.IND o jovem muito ingênuo, ...]
[Na minha opinião o jovem foi muito ingênuo, ...]

(144) *Nach meiner Meinung kann man nie Radikal sein, ...* (234/96-7/11F1/4)
[na minha opinião poder-3.SG.PRÁS.IND se nunca radical ser-INF, ...]
[Na minha opinião nunca se pode ser radical, ...]

(145) *An meiner Meinung die Eltern muß mit dem Kind sprechen ...(160/96-7/10F/2)
[*PREP minha opinião os pais precisar-*3.SG.PRÁS.IND com a criança falar-INF]
[Na minha opinião os pais precisam falar com o filho ...]

Sua distribuição no *corpus* pode ser observada na seguinte tabela, extraída da tabela 2:

Meio de codificação da modalidade	População B					População F				
	8a série/ 988 pal.	9a série/ 1342 pal.	10a série/ 1893 pal.	11a série/ 1204 pal.	Total/ pop B 5427 pal.	8a série/ 1116 pal.	9a série 1110 pal.	10a série/ 1655 pal.	11a série/ 1569 pal.	Total/ pop F 4850 pal.
Adjuntos adverb. modais										
meiner Meinung nach	–	1 0,07%	2 0,11%	1 0,08%	4 0,07%	–	–	–	–	–
nach meiner Meinung	1 0,10%	1 0,07%	–	–	2 0,04%	–	–	–	1 0,06%	1 0,02%
variações ortograf. do n. m. Mein./ m. M. n.	1 0,10%	–	2 0,11%	–	3 0,06%	–	8 0,72% (3 em 1 ida)	4 0,38%	–	12 0,25%
Total	2 0,20%	2 0,15%	4 0,21%	1 0,08%	9 0,17%	–	8 0,72%	4 0,38%	1 0,06%	13 0,27%
nach meiner Sicht	–	1 0,07%	–	–	1 0,02%	–	–	–	–	–
Total	–	1 0,07%	–	–	1 0,02%	–	–	–	–	–
für mich	–	1 0,07%	1 0,05%	–	2 0,04%	–	–	1 0,09%	–	1 0,02%
Total	–	1 0,07%	1 0,05%	–	2 0,04%	–	–	1	–	1 0,02%
Total m.M.n.,n.m.S.,f.m.	2 0,20%	4 0,30%	5 0,26%	1 0,08%	12 0,23%	–	8 0,72%	5 0,47%	1 0,06%	14 0,29%

Tabela 9: Pop. B e F: Freqüência total dos adjuntos adverbiais modais/série

Vemos que *meiner Meinung nach* é um pouco mais freqüente nas redações da população F do que nas da população B (0,27% x 0,17%). Esses números mostram que o adjunto adverbial é empregado no *corpus* em freqüências comparáveis a de alguns dos verbos de crença, dado que indica que esses verbos e o adjunto adverbial são bastante importantes para a codificação da modalidade epistêmica do grupo I. Na população B, há formas corretas de uso do adjunto adverbial modal (0,11%) e também formas com grafias não corretas (0,06%)[99]. Na população F, temos quase só formas que desviam da ortografia padrão.

Na população B, temos ainda uma ocorrência (freqüência de 0,02%) de *nach meiner Sicht* [na minha visão], de emprego semelhante ao do adjunto adverbial anterior.

Observa-se ainda, no *corpus*, um pequeno número de ocorrências de *für mich* [para mim], outro adjunto adverbial que marca explicitamente a presença do F (146). Ele ocorre com freqüência de 0,04% na população B e 0,02% na população F.

[99] Exemplos das formas que desviam da ortografia padrão dessa expressão são **nach meiner Meinung nach*, **in/an meiner Meinung*, **nach meine Meinung*, **meiner Meinung nach ist, dass*, entre outros.

(146) *Für mich, sind Freunde, diejenigen die mir helfen.* ... (197/97/10B/3)
[para mim, ser-3.PL.PRÃS.IND os amigos, aqueles que me ajudar-3.PL.PRÃS.IND, ...]
[Para mim amigos são aqueles que me ajudam, ...]

O gráfico que segue compara as freqüências de uso dos adjuntos adverbiais do grupo I nas duas populações de informantes e nas quatro séries escolares:

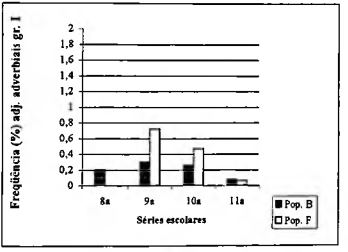

Gráfico 4: Pop. B e F: Freqüência dos adjuntos adverbiais na modalidade epistêmica I/série

Observa-se que, na população B, ocorre um pequeno aumento na freqüência de uso desses elementos até a 9ª série, seguido de uma diminuição progressiva até a 11ª série. Na população F, os adjuntos adverbiais são significativamente mais freqüentes, mas seu uso inicia-se na 9ª série, repetindo-se, depois, a tendência à diminuição da freqüência de uso, como na população anterior.

Para concluir as observações relacionadas aos meios de codificação da modalidade epistêmica I verificados no *corpus*, apresento, no gráfico que segue, os valores porcentuais gerais contidos na tabela 2:

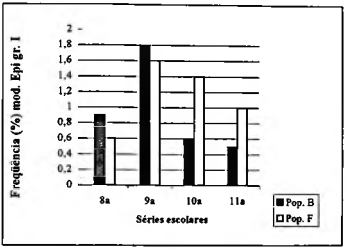

Gráfico 5: Pop. B e F: Freqüência dos meios de codificação da modalidade epistêmica I/série

Nas duas populações, existe uma tendência semelhante de aumento da freqüência de ocorrências dos meios do grupo I nas séries intermediárias. Verifica-se ainda uma tendência à diminuição nas séries mais elevadas, mas ela é diferente nas duas populações. Na população B, observa-se uma diminuição mais brusca já na 10ª série, enquanto na população F a freqüência de uso desses meios diminui de modo mais gradativo, sendo sua porcentagem ainda relativamente elevada na 11ª série. Mesmo com essas diferenças, os dados sugerem que o emprego dos elementos lingüísticos que permitem marcar explicitamente a presença do falante diminui nas séries mais elevadas. Pretendo verificar se, ao diminuir o uso de verbos de crença, menos gramaticalizados, os informantes passam a empregar meios mais gramaticalizados do que esses verbos.

O emprego mais freqüente dos meios do grupo I em torno da 9ª série é visível nas duas populações. Esse dado pode estar relacionado a um *input* mais complexo nessa série.

Para confirmar essas hipóteses, é necessário comparar os dados acima com o uso dos demais elementos lingüísticos no *corpus*, como farei nos itens que seguem.

4.1.3 Meios de codificação da modalidade epistêmica do grupo II

Os meios de codificação da modalidade epistêmica do grupo II (e do grupo III, estudado no próximo item) podem apresentar avaliações do falante ou de uma pessoa à qual o falante remete quanto à validade da proposições. As noções relacionadas são os valores modais clássicos *possibilidade* e *necessidade*, bem como *evidências* que justificam a afirmativa do falante mas que, ao contrário dos meios do grupo I, não são apresentadas como resultado de suas crenças.

Diferentemente do que ocorre na codificação da modalidade epistêmica I, os meios dos grupos II (e III) não são marcados pela menção explícita ao F na sentença em que ocorrem. A modalidade epistêmica do grupo II (denominada doravante modalidade epistêmica II) refere-se a verbos e categorias verbais listados em (a) e (b), que são apresentados na tabela 10.

Os meios de codificação da modalidade epistêmica II verificados no *corpus* são:

(a) verbo modal: *können* [poder];

(b) *Konjunktiv II*: esse modo verbal é empregado no *corpus* com verbos modais não epistêmicos e com os verbos *haben* e *sein* como verbos auxiliares e como verbos plenos;

Mantendo o procedimento adotado na tabela 2, esses meios são apresentados na tabela conforme sua ordem crescente de gramaticalização, acompanhados do número de ocorrências e de suas somas finais em valores absolutos e porcentuais em relação ao número total de palavras por grupo de redações, em cada população.

Meio de codificação da modalidade	População B					População F				
	8a série/ 988 pal.	9a série/ 1342 pal.	10a série/ 1893 pal.	11a série/ 1204 pal.	Total pop. B 5427 pal.	8a série/ 1116 pal.	9a série/ 1110 pal.	10a série/ 1055 pal.	11a série/ 1569 pal.	Total pop. F 4850 pal.
Verbo modal										
können Total	–	4 0,30	1 0,05	9 0,75	14 0,26	2 0,18	2 0,18	5 0,47	2 0,13	11 0,23
Konj II										
Konj II Total	3 0,30	14 1,04	6 0,32	7 0,58	30 0,55	3# 0,27 (em 1 text)	5# 0,45 (3 em 1 text)	5 0,47	1 0,06	14 0,29
Total/série (% rel nº pal/série)	3 0,30	18 1,34	7 0,37	16 1,33	44 0,81	5 0,45	7 0,63	10 0,94	3 0,19	25 0,52

Tabela 10: Pop. B e F: Freqüência total dos meios de codificação da modalidade epistêmica II/série

A tabela mostra que os meios epistêmicos do grupo II ocorrem com maior freqüência na população B do que na população F (respectivamente, 0,81% e 0,52% do total de palavras), sendo essa diferença devida principalmente ao uso mais freqüente do *Konjunktiv II* na população B.

Observar-se-á, a seguir, cada meio de codificação separadamente:

(a) Verbo modal

No *corpus* analisado, a freqüência total de *können* [poder] é semelhante nas populações B (0,26%) e F (0,23%). Esse verbo aparece nas redações das três últimas séries da população B e nas quatro séries da população F, sendo o único verbo modal empregado no *corpus* na codificação da modalidade epistêmica[100].

O gráfico que segue mostra as freqüências de uso do verbo *können* nas quatro séries escolares:

[100] Outro verbo que codifica a modalidade epistêmica e a deôntica, assim como a noção de futuro, é o verbo *werden* [ir, auxiliar de infinitivo], que não foi incluído na presente pesquisa. Suas ocorrências no *corpus* são apresentadas na tabela que segue. Seu uso é um pouco menos freqüente na população F do que na B. Esse verbo é aindaer empregado como verbo pleno e para formar a voz passiva, usos não incluídos na contagem por não expressarem noções relacionadas à modalidade.

werden	População B (5427pal.)					População F (4850pal.)				
	8ª 988pal.	9ª 1342pal	10ª 1893pal	11ª 1204pal	Total	8ª 1116pal	9ª 1110pal	10ª 1055pal	11ª 1569pal	Total
Verbo auxiliar no *Indikativ*	1	2	5	5	13	5	1	3	1	10
Verbo auxiliar no *Konj.* II	1	2	1	1	5	–	–	2	–	2
Total	2//0.2	4//0.3	6//0.3	6 0.5	18//0.3	5//0.5	1//0.09	5//0.5	1//0.06	12//0.2

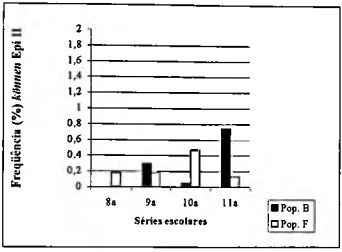

Gráfico 6: Pop. B e F: Freqüência do verbo *können* na codificação da modalidade epistêmica/série

O uso desse verbo pelos informantes da população B inicia na 9ª série e tem freqüência variada entre as demais, aumentando na série mais elevada. Na população F, o uso inicia na 8ª série e varia menos nas demais, havendo um pico na 10ª série. Como vimos acima, as porcentagens totais nas duas populações são semelhantes, mas o aumento mostrado na 11ª série da população B sugere que os informantes das séries mais elevadas dessa população estão in*corporan*do esse verbo ao seu vocabulário, o que não acontece na população F.

A classificação dessas ocorrências é controvertida porque elas apresentam o fenômeno chamado *merger* (cf. capítulo 2.1), caracterizado pela existência de duas leituras, uma relacionada, nesse caso, à disposicionalidade e outra à modalidade epistêmica, como mostram os exemplos e as paráfrases que seguem. Por isso, elas foram incluídas nas contagens dos meios codificadores da modalidade epistêmica II e, posteriormente, na contagem dos codificadores da modalidade disposicional.

(147) *Aber man kann sich irren und sich dabei noch mehr im Problem zu verkriechen* (186/96-7/11B/3)
[mas se poder-3.SG.PRÄS.IND enganar e se com isso ainda mais no problema afundar-INF]
[Mas a gente pode se enganar e com isso afundar-se ainda mais no problema.]
Dis: É possível para o sujeito (*man*) enganar-se.
Epi: Eu (F) considero possível o sujeito (*man*) enganar-se.

(148) *In dieser Parabel ist die Moral nach meiner Meinung, daß man nicht allen netten und freundlichen Menschen glauben soll, denn die können einem auch etwas schlechtes antun.* (141/97/9B/1)
[nessa parábola ser-3.SG.PRÄS.IND a moral na minha opinião, que se não todas as pessoas simpáticas e amigáveis acreditar-INF dever-3.SG.PRÄS.IND, pois elas poder-3.PL.PRÄS.IND a nós algo ruim fazer-INF]
[Nessa parábola a moral na minha opinião é que não se deve acreditar em todas as pessoas simpáticas e amigáveis, pois elas também podem fazer algo ruim a nós.]
Dis: É possível para o sujeito (*Menschen*) fazer algo ruim para os outros.
Epi: Eu (F) considero possível o sujeito (*Menschen*) fazer algo ruim para os outros.

(149) *Und mit diesen Informationen können sie mit dem Mann oder für den Mann schlechte Spielen machen.* (218/97/11F1/4)
[e com essas informações poder-3.PL.PRÄS.IND eles com o homem ou para o homem ruins jogos fazer-INF]
[E com essas informações eles podem fazer "jogos ruins" com o homem ou para o homem.]
Dis: É possível para o sujeito (*sie*) fazer "jogos ruins".
Epi: Eu (F) considero possível que o sujeito (*sie*) faça "jogos ruins".

(150) *Es kann mal passieren, daß einer von meinen Freunden oder Freundinnen ärgent jemand nicht mag, ...* (197/97/10B/3)
[PRON poder-3.SG.PRÄS.IND *part* acontecer-INF, que um dos meus amigos ou amigas alguém não gostar de-3.SG.PRÄS.IND, ...]
[Pode acontecer *part* que um de meus amigos ou amigas não gosta de alguém, ...]
Dis: É possível para um dos amigos não gostar de alguém.
Epi: Eu (F) considero possível que um dos amigos não goste de alguém.

(b) *Konjunktiv II*

O *Konjunktiv II* ocorre na codificação da modalidade epistêmica no *corpus* principalmente ligado a verbos modais não epistêmicos[101], havendo também algumas ocorrências com os verbos *haben* [ter] e *sein* [ser] como auxiliares e como verbos plenos[102]. Como mostra a tabela 10, o uso do *Konjunktiv II*, mais gramaticalizado do que

[101] Os verbos modais que ocorrem no *Konjunktiv II* são, em ordem decrescente de freqüência: *sollen*, *können* e *werden*. O verbo *möchte*, como vimos no capítulo 2.1, é considerado no presente trabalho uma forma verbal independente, pois é interpretado como uma forma de presente (Duden, 1998, p. 103). Ele geralmente não é apresentado nas aulas de alemão como um caso de *mögen* + *Konjunktiv II* e sim já na forma *möchte*, e por isso não foi incluído na presente contagem dos usos desse modo verbal.

[102] Na conjugação dos verbos regulares do alemão, as formas do *Konjunktiv II* e do *Präteritum* são iguais, podendo haver interferências no emprego desse modo verbal por aprendizes de alemão. Uma sentença do tipo: *Wenn ich Karin etwas fragte, antwortete sie mir nicht*, poderia ter duas interpretações, uma no Präteritum: Quando eu perguntei/perguntava algo a Karin, ela não me respondeu/respondia ou ainda no Konjunktiv II: Se eu perguntasse algo à Karin ela não me responderia. No entanto, as ocorrências de *Konjunktiv II* observadas no *corpus* são em sua maioria com verbos modais ou os auxiliares *sein* e *haben*, nos quais essa coincidência de formas não ocorre. Os informantes do *corpus* analisado não empregam o *Konjunktiv II* com verbos plenos.

um verbo modal, é mais freqüente na população B do que na população F (respectivamente, 0,55% e 0,29%).

O gráfico que segue compara as porcentagens de uso do *Konjunktiv II* nas quatro séries escolares e nas duas populações:

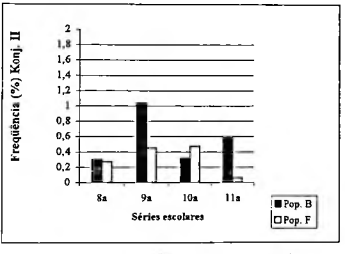

Gráfico 7: Pop. B e F: Freqüência do *Konjunktiv II*/série

O uso do *Konjunktiv II* aumenta na 9ª série nas duas populações, sendo que na população B esse aumento é muito maior. Nessa população, assim como no uso do verbo modal epistêmico, há tendência ao aumento de uso desse modo verbal na 11ª série. Na população F, o uso do *Konjunktiv II* diminui abruptamente na 11ª série, contrariando o que parecia ser uma tendência ao aumento gradativo em seu uso nas séries anteriores.

Como vimos no item 2.1.2.1.4, o *Konjunktiv II* tem leitura epistêmica porque permite ao falante caracterizar o que é dito como algo que não é real, que só existe como uma possibilidade (Duden, 1998, p. 159). A interpretação resultante varia para cada verbo sobre o qual o *Konjunktiv II* incide, como mostram alguns exemplos do *corpus*. No exemplo (151), a necessidade deôntica codificada por *sollen* [dever] no *Indikativ* seria considerada não marcada em relação à modalidade epistêmica, expressando unicamente a certeza do F sobre essa necessidade. Pelo uso do *Konjunktiv II*, o caráter hipotético dessa

necessidade faz com que a sentença seja interpretada no âmbito da modalidade epistêmica, como uma recomendação[103]:

(151) *Jeder sollte darüber nachdenken, bevor er was falsches tut.* (200/97/10B/3)
[cada um dever-3.SG.KONJ II sobre isso pensar-INF, antes ele algo errado fazer-3.SG.PRÄS.IND]
[Cada um deveria pensar sobre isso antes que ele faça algo errado.]

No exemplo (152), o *Konjunktiv II* atua sobre o verbo *können* [poder], fazendo com que o valor modal de possibilidade disposicional que esse verbo expressaria no *Indikativ* seja colocado como hipotético. A interpretação resultante é de uma sugestão do F.

(152) *Sie könnten daraus was lernen.* (145/97/9B/1)
[eles poder-3.PL.KONJ II disso algo aprender-INF]
[Eles poderiam aprender algo disso.]

No exemplo (153), se o verbo *werden* estivesse no *Indikativ*, a proposição poderia ser entendida como uma previsão do falante quanto a um acontecimento no futuro. Com o *Konjunktiv II*, essa previsão é colocada como hipotética:

(153) *Viele Menschen würden nämlich die Probleme der anderen überhaupt nicht verstehen, denn sie haben ja selber Probleme, die sie für wichtiger halten.* (179/96-7/11B/3)
[muitas pessoas *werden*-3.PL.KONJ II *part* os problemas dos outros de jeito nenhum entender-INF, pois eles ter-3.PL.PRÄS.IND *part* próprios problemas, que eles mais importantes considerar-3.PL.PRÄS.IND]
[Muitas pessoas não entenderiam *part* de jeito nenhum os problemas dos outros, pois eles próprios têm *part* problemas, que eles consideram mais importantes.]

No exemplo (154), o *Konjunktiv II* é usado no discurso indireto, afastando do falante a responsabilidade pelo que é afirmado:

(154) *Mein Freund sollte offen und kommunikativ sein, ... ohne sofort zu denken er müsste jetzt etwas sagen, einfach um die "unangenehme" Stille zu durchbrechen, ...* (204/97/10B/3)
[meu amigo dever-3.SG.KONJ II aberto e comunicativo ser-INF, ... sem imediatamente pensar-INF ele dever-3.SG.KONJ II algo dizer, simplesmente para o desagradável silêncio quebrar-INF ...]
[Meu amigo deveria ser aberto e comunicativo, ... sem pensar logo que ele precisaria dizer algo agora, apenas para quebrar o silêncio "desagradável", ...]

---

[103] Observação semelhante é feita por Neves (2000. p. 137), que afirma que a sentença *Você deve parar de fumar estas coisas, está ficando muito fraco.* é modalizada deonticamente, enquanto a sentença *Você devia parar de fumar estas coisas, está ficando muito fraco.*, é modalizada epistemicamente.

Nos exemplos (155) e (156), o falante coloca como hipotéticas as sentenças nas quais o verbo modal expressa, respectivamente, uma possibilidade disposicional e uma necessidade deôntica (proibição),:

(155) *In meiner Meinung diese Schwierigkeiten könnten nicht vermieden werden, weil diese sind Sachen, die zwischen Jugendliche und Erwachsenen geschehen.* (087/96-7/9F1/2)
[na minha opinião essas dificuldades poder-3.PL.KONJ II não evitar-PARTIZ *werden*-3.PL.AUX.PASS, porque essas ser-3.PL.PRÁS.IND coisas que entre adolescentes e adultos acontecer-3.PL.PRÁS.IND]
[Na minha opinião essas dificuldades não poderiam ser evitadas, porque estas são coisas que acontecem entre adolescentes e adultos.]

(156) *Wir dürften nicht mehr Müll auf dem Strand werfen, weil wir einen sauberen Strand brauchen.* (025/97/8F/2)
[nós dever-1.PL.KONJ II não mais lixo na areia jogar-INF, porque nós uma limpa areia precisar-3.PL.PRÁS.IND]
[Nós não deveríamos mais jogar lixo na areia, porque nós precisamos uma areia limpa.]

O uso do *Konjunktiv II* com verbos não modais no *corpus* pode ser exemplificado pelas sentenças que seguem. Observa-se que essas sentenças são colocadas como hipotéticas pelo *Konjunktiv II*:

(157) *Wenn man von ihm nicht so viel Dankbarkeit verlangt hätte, und wenn er nicht als Gnade hingestellt worden wäre, dann könnte er vielleicht mit dem Gesellen reden.* (179/96-7/11B/3)
[se se dele não tanta gratidão exigir-PARTIZ ter-3.SG.KONJ II, e se ele não por favor empregar-PARTIZ *werden*-3.SG.KONJ II.AUX.PASS ser-3.SG.KONJ II, então poder-3.SG.KONJ II ele talvez com o monitor falar-INF]
[Se não se tivesse exigido dele tanta gratidão, e se ele não tivesse sido empregado por (um) favor, então talvez ele pudesse falar com o monitor.]

(158) *Aber manchmal gibt es welche die einfach anfangen ohne irgendetwas zu besprechen und, das wäre dann wieder mal keine Gruppenarbeit* (353/98/8B/1)
[mas às vezes haver-3.SG.PRÁS.IND alguns que simplesmente começar-3.PL.PRÁS.IND sem qualquer coisa combinar-INF e, isso não ser-3.SG.KONJ II então de novo *part* um trabalho em grupo]
[Mas às vezes há alguns que simplesmente começam sem combinar qualquer coisa e isso não seria de novo *part* um trabalho em grupo.]

A tabela que segue compara as freqüências dos meios de codificação da modalidade epistêmica II, nas duas populações:

Modalidade epistêmica Meio codific. do grupo II	População B 5427pal.		População F 4850pal.	
	% rel. total palavras	% rel. total grupo II	% rel. total palavras	% rel. total grupo II
Verbo modal	0.26	32	0.23	44
Konjunktiv II	0.55	68	0.29	56
Total	0.81	100	0.52	100

Tabela 11: Pop. B e F: Freqüência dos meios de codificação da modalidade epistêmica II

Os meios desse grupo ocorrem com maior freqüência nas redações da população B do que nas da população F (0,81% x 0,52%), o que novamente sugere que os informantes dessa última tendem a empregar com menor freqüência as formas mais gramaticalizadas.

A diferença no uso dos dois meios é mais visível na população B, na qual temos 32% de ocorrências do verbo modal e 68% de ocorrências do *Konjunktiv II*. Na população F, a diferença entre os dois é menor, com 44% de uso do verbo modal e 56% de uso do *Konjunktiv II*.

Para concluir as observações sobre o uso dos meios epistêmicos do grupo II, apresento, no gráfico que segue, as porcentagens totais de ocorrência desses meios, conforme a última linha da tabela 10:

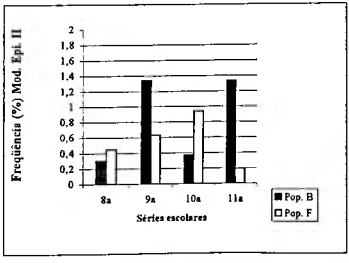

Gráfico 8: Pop. B e F: Freqüência dos meios de codificação da modalidade epistêmica II/série

O gráfico mostra que a distribuição dos meios de codificação da modalidade epistêmica II entre as séries escolares difere daquela observada nos elementos do grupo I (cf. gráfico 5). Na população B, ocorre um aumento drástico na freqüência na 9ª série, mas ele não se confirma como uma tendência na série subseqüente. Na população F, parece reproduzir-se a tendência a um maior uso dos meios modais nas séries intermediárias, mas o pico ocorre na 10ª série e não na 9ª. Na 11ª série a freqüência é consideravelmente menor, sugerindo que esses meios mais gramaticalizados não foram ainda incorporados ao vocabulário dos informantes.

4.1.4 Meios de codificação da modalidade epistêmica do grupo III

Assim como os elementos lingüísticos do grupo II, os meios do grupo III são usados em sentenças nas quais não é feita uma menção explícita ao F. O grupo III engloba as classes de palavras que não foram incluídas nos grupos anteriores. Os elementos verificados no *corpus* são:

(a) sintagmas preposicionados modais: *auf keinen Fall* [de jeito nenhum], *in Wirklichkeit* [em realidade] e *mit Sicherheit* [com certeza];

(b) advérbios modais: *bestimmt* [com certeza], *eigentlich* [na verdade], *natürlich* [naturalmente], *sicherlich* [certamente, seguramente], *vielleicht* [talvez], *wahrscheinlich* [provavelmente], *wirklich* [realmente] e *womöglich* [possivelmente];

(c) adjetivos modais: *klar* [claro], *logisch* [lógico], *möglich* [possível], *sicher* [certo];

(d) partículas modais: *doch* [indica contraste], *eh* [indica pressuposição do falante], *gar* [indica completude e intensifica os valores modais] e *ja* [indica pressuposição partilhada entre falante e ouvinte].

A tabela que segue apresenta suas porcentagens no *corpus*:

Mod. epistêmica do grupo III Meios de codificação	População B					População F				
	8a série/ 988 pal.	9a série/ 1342 pal.	10a série/ 1893 pal.	11a série/ 1204 pal.	Total pop. B 5427 pal.	8a série/ 1116 pal.	9a série/ 1110 pal.	10a série/ 1035 pal.	11a série/ 1569 pal.	Total pop. F 4830 pal.
Sintag. preposic.										
mit Sicherheit	–	–	–	1	1 0,02	–	–	–	–	–
in Wirklichkeit	–	–	1	–	1	–	–	1 0,09	–	1
auf keinen Fall	–	–	1	–	1	–	–	–	–	–
Total s. prep.	–	–	2 0,11	1 0,08	3 0,06	–	–	1	–	1 0,02
Advérbios										
bestimmt	–	2 0,15	–	–	2 0,04	–	–	–	–	–
eigentlich	–	1 0,07	2	3 0,25	6 0,11	–	–	–	–	–
natürlich	4 0,40	–	–	–	4 0,07	1	–	–	2 0,13	3 0,06
sicher	–	1	2	–	3 0,06	–	–	–	–	–
sicherlich	–	–	1	–	1 0,02	–	–	–	–	–
vielleicht	1 0,10	2 0,15	2 0,11	6 0,50	11 0,20	–	1 0,09	1 0,09	–	2 0,04
wahrscheinlich	2 0,20	–	–	–	2	–	–	–	–	–
wirklich	–	–	–	1	1	–	4 0,36	–	2	6 0,12
womöglich	1	–	–	–	1	–	–	–	–	–
überhaupt nicht	1	1	–	1	3	–	–	–	–	–
Total adv.	9 0,91	7 0,52	7 0,37	11 0,91	34 0,63	1 0,09	5 0,45	1 0,09	4 0,25	11 0,23
Total sintag. + advérb.	9 0,91	7 0,52	9 0,48	12 1,00	37 0,68	1 0,09	5 0,45	2 0,19	4 0,25	12 0,25
Adjetivos										
klar	–	–	1	–	1	–	1	–	–	1
sicher	–	–	1	–	1	–	–	–	–	–
logisch	1	–	–	–	1	–	–	–	–	–
möglich	–	1	–	–	1	–	–	–	–	–
Total adj.	1 0,10	1 0,07	2 0,10	–	4 0,07	–	1	–	–	1 0,02
Total sint.+adv+adj	10 1,01	8 0,60	11 0,91	12 1,00	41 0,76	1 0,09	6 0,54	2 0,19	4 0,25	13 0,27
Partículas										
eh	–	–	–	1	1	–	–	–	–	–
ja	1	–	1	1	3	–	–	–	–	–
doch	–	1	2	–	3	–	–	–	–	–
gar	–	1	2	–	3	–	–	–	–	–
Total part.	1 0,10	2 0,15	5 0,26	2 0,17	10 0,18	–	–	–	–	–
Total epi. II /série (% rel nº pal/série)	11 1,11	10 0,75	16 0,85	14 1,16	51 0,94	1 0,09	6 0,54	2 0,19	4 0,25	13 0,27

Tabela 12: Pop. B e F: Freqüência total dos meios de codificação da modalidade epistêmica III/série

As porcentagens apresentadas na última linha da tabela mostram que a freqüência dos meios analisados é muito maior na população B do que na população F

(0,94% x 0,27%)[104]. Nessa última população, é significativo que sintagmas preposicionados e adjetivos têm apenas uma ocorrência e que não há ocorrências de partículas.

(a) Sintagmas preposicionados modais

Três sintagmas preposicionados que expressam a modalidade epistêmica foram verificados no *corpus*: *in Wirklichkeit* [em realidade], nas redações de ambas as populações; *mit Sicherheit* [com certeza/com segurança] (159) e *auf keinen Fall* [de jeito nenhum], nas redações da população B. A freqüência desses sintagmas é um pouco maior na população B do que na população F (0,06% x 0,02%), mas há poucas ocorrências no *corpus* para apoiar hipóteses a respeito de seu uso. Como esses sintagmas são funcionalmente equiparáveis a advérbios, as ocorrências de ambos serão somadas na tabela de contagem e nas análises.

(159) *Er hat mit sicherheit den Gesellen angeschrien weil er unter Druck seits seiner Familie steht, die von ihm vieles erwartet.* (188/96-7/11B/3)
[ele ter-3.SG.PRÄS.IND.AUX.PERF com certeza o monitor gritar-PARTIZ porque ele sob pressão por parte de sua família estar-3.SG.PRÄS.IND, que dele muito espera]
[Ele com certeza gritou com o monitor porque ele está sob pressão por parte de sua família, que espera muito dele.]

(b) Advérbios modais

Os advérbios modais empregados no *corpus* na codificação da modalidade epistêmica III são: *bestimmt* [certamente, com certeza], *eigentlich* [na verdade] (160), *natürlich* [naturalmente] (161), *sicher* [certo, seguro; adjetivo com função de advérbio] (162), *sicherlich* [certamente, seguramente], *überhaupt nicht* [de jeito nenhum] (163), *vielleicht* [talvez] (164), *wahrscheinlich* [provavelmente] (165), *wirklich* [realmente] (166) e *womöglich* [possivelmente].

---

[104] Essa é, até agora, a maior diferença observada entre as populações B e F, uma vez que os meios epistêmicos do grupo I ocorrem com freqüência de, respectivamente 0,90%/1,20%, e os meios epistêmicos do grupo II ocorrem com freqüência de 0.81%/0.52%. É significativo que a maior diferença entre as populações ocorra no grupo de meios mais gramaticalizados.

(160) *Ja, eigentlich habe ich schon viele Freunde.* (204/97/10B/3)
[sim, na verdade ter-1.SG.PRÄS.IND eu *part* muitos amigos]
[Sim, na verdade eu tenho *part* muitos amigos.]

(161) *Aber natürlich haben alle Probleme, und wenn man ruhig bleibt ist es schlimmer* (157/96-7/11F1/4)
[mas naturalmente ter-3.PL.PRÄS.IND todos problemas, e quando se quieto ficar-3.SG.PRÄS.IND ser-3.SG.PRÄS.IND PRON pior]
[Mas naturalmente todos têm problemas, e quando se fica quieto é pior.]

(162) *Es giebt für Jugendliche sicher tausende von Gründen nach Drogen zu greifen, ...* (196/97/10B/3)
[haver-3.SG.PRÄS.IND para adolescentes certamente milhares de motivos às drogas recorrer-INF, ...]
[Há para adolescentes certamente milhares de motivos para recorrer às drogas...]

(163) *Mir tut der Knabe richtig leid, er weiß überhaupt nicht, was er machen soll.* (145/97/9B/1)
[a mim dar-3.SG.PRÄS.IND o rapaz de verdade pena, ele saber-3.SG.PRÄS.IND de jeito nenhum não, o que ele fazer-INF dever-3.SG.PRÄS.IND]
[O rapaz me dá pena de verdade, porque ele não sabe de jeito nenhum o que ele deve fazer.]

(164) *Ich glaube, es ist eine sehr tolle Parabel, die vieleicht den Menschen zu denken bringen kann.* (144/97/9B/1)
[eu achar-1.SG.PRÄS.IND, pronome ser-3.SG.PRÄS.IND uma muito boa parábola, que talvez as pessoas pensar-INF trazer-INF poder-3.SG.PRÄS.IND]
[Eu acho que ela é uma parábola muito boa, que pode talvez fazer as pessoas pensarem.]

(165) *Warscheinlich liegt es daran das nur manche personen gearbeitet haben und die anderen haben nur gestört.* (363/98/8B/1)
[provavelmente residir-3.SG.PRÄS.IND isso *daran* que somente algumas pessoas trabalhar-PARTIZ ter-3.PL.PRÄS.IND.AUX PERF e os outros ter-3.PL.PRÄS.IND somente atrapalhar-PARTIZ]
[Provavelmente isso reside no fato de que somente algumas pessoas trabalharam e as outras só atrapalharam.]

(166) *Und manchmal ist es wirklich so.* (157/96-7/11F1/4)
[e às vezes ser-3.SG.PRÄS.IND PRON realmente assim]
[E às vezes isso é realmente assim.]

O uso dos advérbios modais é quase três vezes mais freqüente e muito mais diversificado na população B do que na população F (0,63% x 0,23%). Na população B, o advérbio *vielleicht* é o mais freqüente (0,20%), seguido de *eigentlich* (0,11%) e de *natürlich* (0,07%). Na população F, *wirklich* é o advérbio mais empregado (0,12%), mas sua freqüência elevada parece ser devida a um *input* direcionado para esse advérbio[105]. O

[105] Essa questão será abordada novamente no item 4.2, no qual estudam-se fatores que possivelmente exercem influência nas freqüências dos meios de codificação da modalidade no *corpus*.

segundo advérbio mais empregado nessa população é *natürlich* (0,06%) e, o terceiro, *vielleicht* (0,04%).

Nas duas populações, os advérbios que apresentam a segunda maior freqüência são advérbios que não indicam a posição do falante quanto ao grau de (in)certeza e sim a existência de evidências para o que é afirmado em um ponto de referência afastado do falante, como nos exemplos (160 e 161, acima) (cf. capítulo 2.1).

Se os informantes da população B empregam os advérbios modais, poder-se-ia esperar que os informantes das séries mais elevadas da população F, pelo maior tempo de exposição ao *input* e de treinamento, empregassem os advérbios modais em proporções semelhantes. No entanto, como isso não ocorre, deve haver outra explicação para a ausência desses advérbios nas redações da população F. Como o grau de gramaticalização dos advérbios é mais elevado que, por exemplo, o dos verbos de crença, é possível que o emprego dos primeiros seja mais difícil para os aprendizes da população F.

O gráfico que segue compara o uso dos advérbios modais/sintagmas preposicionados do grupo III nas duas populações e nas quatro séries:

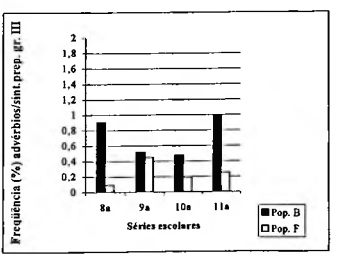

Gráfico 9: Pop. B e F: Freqüência dos avérbios/sintagmas preposicionados na modalidade epistêmica III/série

O perfil das duas populações difere significativamente, exceto na 9ª série, período no qual as diferenças entre as duas populações são menores.

(c) Adjetivos modais

Os adjetivos modais empregados no *corpus* para codificação da modalidade epistêmica são *klar* [claro] (167 e 168), *logisch* [lógico] (169), *möglich* [possível] (170) e *sicher* [certo, seguro] (171). Apesar do pequeno número de ocorrências, observa-se maior freqüência de uso de adjetivos na população B do que na população F (0,07% e 0,02%).

(167) *Aber es klar, daß ist nur die Munderheit.* (093/96/9F1/2)
[mas PRON claro, isso ser-3.SG.PRÄS.IND apenas a minoria]
[Mas (é) claro, isso é apenas a minoria.]

(168) *Klar das Freizeitgestaltung manchmal beeinflusst wird, aber warum auch nicht, ...* (204/97/10B/3)
[claro que a organização do tempo livre às vezes influenciar-PARTIZ *werden*-3.SG.PRÄS.IND.AUX.PASS, mas porque também não, ...]
[Claro que a organização do tempo livre às vezes é influenciada, mas também porque não, ...]

(169) *Das ist Logisch, weil viele Leute zusammen besser arbeiten, und mehr Ergebnisse bringen als eine Person alleine.* (360/98/8B/1)
[isso ser-3.SG.PRÄS.IND lógico, pois muitas pessoas sozinhas melhor trabalhar-3.PL.PRÄS.IND, e mais resultados trazer-3.PL.PRÄS.IND do que uma pessoa sozinha]
[Isso é lógico, porque muitas pessoas juntas trabalham melhor, e trazem mais resultados do que uma pessoa sozinha.]

(170) *Wenn nicht, was ich irgendwie möglich finde, denkt er nur an sich und hat überhaupt kein Mitleid mit dem Jungen.* (141/97/9B/1)
[se não, o que eu de algum modo possível achar-1.SG.PRÄS.IND, pensar-3.SG.PRÄS.IND ele somente em si e não ter-3.SG.PRÄS.IND nenhuma compaixão com o jovem]
[Se não, o que eu de algum modo acho possível, ele pensa somente em si e não tem nenhuma compaixão com o jovem.]

(171) *Meine Freunde bzw. Freundinen können sich sicher sein das ich sie immer helfen werde wenn sie mich und meine Hilfe brauchen.* (205/97/10B/3)
[meus amigos e amigas poder-3.PL.PRÄS.IND se certos estar-INF de que eu os sempre ajudar-INF *werden*-1.SG.PRÄS.IND.AUX.FUT quando eles de mim e de minha ajuda precisar-3.PL.PRÄS.IND]
[Meus amigos e amigas podem estar certos/assegurar-se de que eu os ajudarei sempre quando eles precisarem de mim e de minha ajuda.]

As porcentagens de ocorrência dos adjetivos são bastante baixas se comparadas às dos advérbios, mas não tenho uma explicação para esse fato com base no grau de gramaticalização, uma vez que ele pode ser considerado semelhante para os dois elementos lingüísticos.

O gráfico que segue mostra a relação entre as duas populações e as quantro séries:

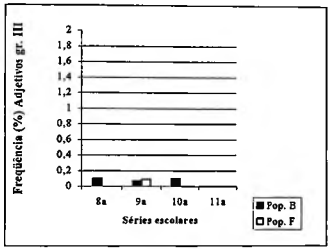

Gráfico 10: Pop. B e F: Freqüência dos adjetivos na codificação da modalidade epistêmica III/série

Com número tão baixo de ocorrências, não se pode formular hipóteses quanto a algum tipo de regularidade. Aparentemente, o uso dos adjetivos modais não é influenciado pelo maior tempo de escolarização. É possível que os valores observados na população B correspondam à média de uso desses adjetivos no registro desses aprendizes e que a ausência de adjetivos na 11ª série seja algum tipo de desvio causado por fatores que não podem determinados.

(d) Partículas modais

Partículas com significado epistêmico ocorrem somente nas redações da população B. Essas partículas são: *doch* [indica contraste], *eh* [indica pressuposição do falante], *gar* [indica completude e intensifica os valores modais] (172) e *ja* [indica pressuposição partilhada entre falante e alocutário] (173). Conforme o que foi exposto no capítulo teórico, a contribuição semântica das partículas para a modalidade como um todo é um tema ainda pouco esclarecido e que, portanto, não pode ser tratado no presente trabalho com a exatidão necessária. No entanto, sua presença nas redações da população B e, principalmente, sua ausência nas redações da população F, parece estar de acordo com

as observações anteriores quanto ao uso de meios (mais) gramaticalizados pelos informantes da população B e menos gramaticalizados pelos da população F.

(172) *Kleider sind gar nicht so wichtig...* (204/97/10B/3)
[roupas ser-3.PL.PRÁS.IND *part* não tão importantes,...]
[Roupas *part* não são tão importantes.]

(173) *... aber wenn man zu Hause ist, kann man nicht weiterarbeiten, weil man ja den Rest der Gruppe benötigt.* (360/98/8B/1)
[... mas quando se em casa estar-3.SG.PRÁS.IND, poder-3.SG.PRÁS.IND se não continuar-INF a trabalhar-INF, porque se *part* do resto do grupo necessitar-3.SG.PRÁS.IND]
[... mas quando se está em casa não se pode continuar a trabalhar, porque se *part* necessita do resto do grupo.]

O gráfico compara o uso das partículas nas redações da população B:

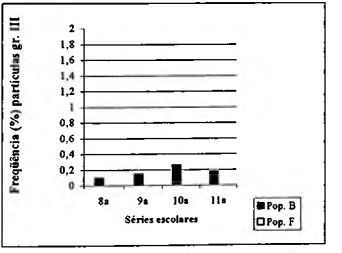

Gráfico 11: Pop. B e F: Freqüência das partículas na codificação da modalidade epistêmica III/série

Os valores muito baixos não permitem formular hipóteses consistentes a respeito do uso das partículas modais. Observa-se que elas são usadas com maior freqüência na 10ª série, mas não é possível confirmar que tipo de tendência existe após essa série.

Comparando-se as porcentagens de uso dos meios de codificação da modalidade epistêmica III nas duas populações, obtemos a seguinte tabela:

Modalidade epistêmica Meios de codif. do grupo III	População B 5427pal.		População F 4850pal.	
	% rel. total palavras	% rel. total grupo III	% rel. total palavras	% rel. total grupo III
sint.prep./advérb./adjetivos[106]	0.76	81	0.27	100
partículas	0.18	19	–	–
Total	0.94	100	0.27	100

Tabela 13: Pop. B e F: Freqüência dos meios de codificação da modalidade epistêmica III

A freqüência total desses meios é muito maior na população B do que na população F (0,94% x 0,27%). Essa diferença é devida principalmente às freqüências dos advérbios e das partículas modais.

Para concluir as observações relacionadas aos meios de codificação da modalidade epistêmica III verificados no *corpus*, apresento, no gráfico que segue, os valores porcentuais gerais contidos na tabela 12:

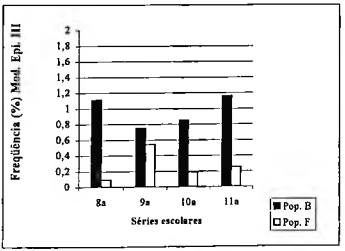

Gráfico 12: Pop. B e F: Freqüência total dos meios de codificação da modalidade epistêmica III/série

Na população B, parece haver um padrão indicando uma tendência ao uso cada vez mais freqüente dos elementos do grupo III a partir da 9ª série. Na população F, embora o uso dos elementos do grupo III seja pouco freqüente, confirma-se a tendência verificada em outros elementos lingüísticos para um uso mais freqüente na 9ª série.

[106] Advérbios, sintagmas preposicionados e adjetivos são agrupados nesta última tabela porque seu grau de gramaticalização não difere significativamente e porque as porcentagens de ocorrência desses últimos pouco alteram os valores totais por serem muito baixas.

4.1.5 Comparação das freqüências de uso dos meios de codificação da modalidade epistêmica dos grupos I, II e III

Na tabela que segue, comparo o uso dos três grupos de meios de expressão da modalidade epistêmica nas duas populações e nas quatro séries escolares:

	População B					População F				
Mod. epi. Meios de codif. dos grupos I, II e III	8a série/ 988 pal.	9a série/ 1342 pal.	10a série/ 1893 pal.	11a série/ 1204 pal.	Total pop. B 5427 pal.	8a série/ 1116 pal.	9a série/ 1110 pal.	10a série/ 1055 pal.	11a série/ 1569 pal.	Total pop. F 4850 pal.
I. Verbos de crença e sint prep	9 0,90	24 1,80	12 0,60	5 0,40	50 0,90	7 0,60	18 1,60	15 1,40	16 1,00	56 1,20
II. Verbos modais e *Konj II*	3 0.30	18 1,34	7 0,37	16 1,33	44 0,81	5 0,45	7 0,63	10 0,95	3 0,19	25 0,52
III. Sint. prep./adv./ adj./ part.	11 1,11	10 0,75	16 0,85	14 1,16	51 0,94	1 0,09	6 0,54	2 0,19	4 0,25	13 0,27
Total geral/série (% rel nº pal/série)	23 2.33	52 3,87	35 1,85	35 2,91	145 2,67	13 1,16	31 2,79	27 2,56	23 1,47	94 1,94

Tabela 14: Pop. B e F: Comparação das freqüências dos meios de codificação da modalidade epistêmica I, II e III/série

Comparando as freqüências dos três tipos de meios em gráficos, vemos que o perfil das duas populações é bastante diferente. A população B faz uso variado e mais equilibrado dos três tipos de meios de codificação da modalidade epistêmica. A população F mostra predominância dos meios do tipo I, não havendo uma tendência clara de aumento de uso dos demais meios na 11ª série.

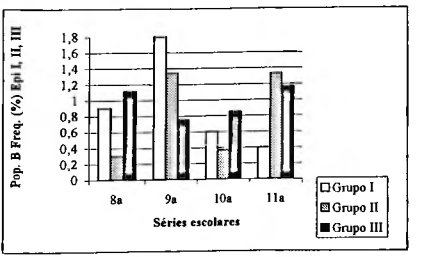

Gráfico 13: Pop. B: Comparação das freqüências dos meios de codificação da modalidade epistêmica I, II e III/série

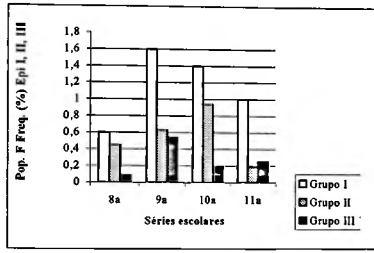

Gráfico 14: Pop. F: Comparação das freqüências dos meios de codificação da modalidade epistêmica I, II e III/série

A comparação entre as proporções de uso dos três tipos de meios epistêmicos confirma essa observação:

Mod. epistêmica Meios de codif. dos grupos I, II e III	População B 5427pal.		População F 4850pal.	
	% rel. total palavras	% rel. total grupo I, II e III	% rel. total palavras	% rel. total grupo I, II e III
I. Verbos de crença e sint. preposic.	0,90	34	1,20	60
II. Verbos modais e *Konj II*	0.81	31	0.52	26
III. Sint. prep./adv./adj. e partículas	0,94	35	0,27	14
Total	2,65	100	1.99	100

Tabela 15: Pop. B e F: Comparação das freqüências dos meios de codificação da modalidade epistêmica I, II e III

As porcentagens apresentadas na segunda coluna de cada população mostram que, de acordo com as observações anteriores, os informantes da população B fazem uso equilibrado dos três grupos de elementos codificadores da modalidade epistêmica, enquanto os informantes da população F favorecem claramente os meios do grupo I. Em ambas as populações, o uso de meios verbais é muito mais freqüente do que o uso dos meios não verbais.

Entre as séries escolares, existem diferenças significativas, como mostram as tabelas que seguem, nas quais as duas populações são apresentadas separadamente:

Mod. epistêmica Meios codif. grupos I, II e III	População B							
	8a série/ 988 pal.	%	9a série/ 1342 pal.	%	10a série/ 1893 pal.	%	11a série/ 1204 pal.	%
I. Verbos de crença e sint. prep	0,90	39	1,80	46	0,60	33	0,40	14
II. Verbos modais e *Konj II*	0,30	13	1,34	35	0,37	20	1,33	46
III. Sint. prep./adv./adj./ part.	1,11	48	0,75	19	0,85	47	1,16	40
Total geral/série (% rel nº pal/série)	2,31	100	3,89	100	1,82	100	2,89	100

Tabela 16: Pop. B: Comparação das freqüências dos meios de codificação da modalidade epistêmica I, II e III/série

Na coluna que apresenta as porcentagens dos três meios (coluna %), comparando-se os valores da 8ª e da 11ª série, vemos que o uso dos meios do grupo I diminui consideravelmente em proporção aos demais, enquanto o uso dos meios mais gramaticalizados do grupos II aumenta e o dos elementos do grupo III diminui, mas permanece elevado. Na 11ª série, as proporções são de 14/46/40%. O gráfico que segue ilustra essa distribuição:

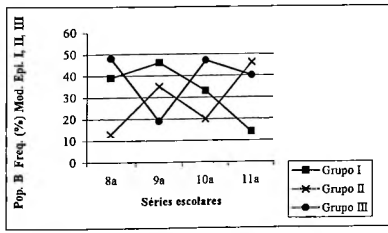

Gráfico 15: Pop. B: Comparação das freqüências dos meios de codificação da modalidade epistêmica I, II e III/série

Na população F, as proporções na série mais baixa e na mais elevada são bastante diferentes:

Mod. epistêmica Meios codif. grupos I, II e III	População F							
	8a série/ 988 pal.	%	9a série/ 1342 pal.	%	10a série/ 1893 pal.	%	11a série/ 1264 pal.	%
I. Verbos de crença e sint. prep	0,60	53	1,60	58	1,40	55	1,00	70
II. Verbos modais e *Konj II*	0,45	39	0,63	23	0,95	37	0,19	13
III. Sint. prep./adv./adj./ part.	0,09	8	0,54	19	0,19	8	0,25	17
Total geral/série (% rel nº pal/série)	1,14	100	2,77	100	2,54	100	1,44	100

Tabela 17: Pop. F: Comparação das freqüências dos meios de codificação da modalidade epistêmica I, II e III/série

Observa-se que os meios menos gramaticalizados do grupo I são os mais empregados por esses informantes durante todo o período, sendo que, na última série, seu uso é proporcionalmente mais freqüente do que nas séries iniciais. Não se observa, portanto, um aumento no uso dos meios mais gramaticalizdos dos grupos II e III até o final do período pesquisado. Na 11ª série, as proporções continuam favorecendo os meios do grupo I, com 70/13/17%. O gráfico que segue ilustra a comparação entre os três grupos e as quatro séries e mostra um perfil completamente diferente do da população B:

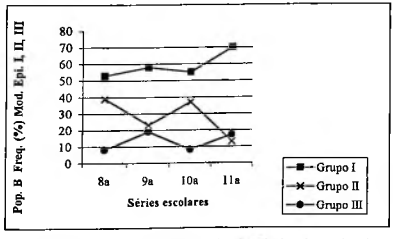

Gráfico 16: Pop. F: Comparação das freqüências dos meios de codificação da modalidade epistêmica I, II e III/série

Para examinar a relação entre o grau de gramaticalização e a freqüência dos meios de codificação da modalidade relacionados a verbos e categorias verbais, comparo,

na tabela que segue, os verbos de crença, os verbos modais e o *Konjunktiv II*. Esses meios encontram-se ordenados na tabela em ordem crescente de gramaticalização.

	População B					População F				
Mod. epistêmica Meios verbais	**8a série/ 988 pal.**	**9a série/ 1342 pal.**	**10a série/ 1893 pal.**	**11a série/ 1204 pal.**	**Total pop. B 5427 pal.**	**8a série/ 1116 pal.**	**9a série/ 1110 pal.**	**10a série/ 1055 pal.**	**11a série/ 1569 pal.**	**Total pop. F 4850 pal.**
verbos plenos (de crença)	7 0,71	19 1,42	7 0,37	4 0,33	37 0,68	7 0,63	10 0,90	9 0,85	13 0,96	41 0,84
verbo modal (*können*)	-	4 0,30	1 0,05	9 0,75	14 0,26	2 0,18	2 0,18	5 0,47	2 0,13	11 0,23
afixos (*Konj II*)	3 0,30	14 1,04	6 0,32	7 0,58	30 0,55	3 0,27 (em 1 te.)	5 0,45 (3 em 1i)	5 0,47	1 0,06	14 0,29
Total geral/série (% rel nº pal/série)	10 1,01	37 2,76	14 0,74	20 1,66	81 1,49	12 1,08	17 1,53	19 1,79	18 1,15	66 1,36

Tabela 18: Pop. B e F: Comparação das freqüências totais dos verbos e categorias verbais/série

Comparando as freqüências totais dos meios verbais em gráficos, vemos que sua distribuição é bastante heterogênea nas quatro séries da população B, mas tende ao equilíbrio na última série, com uso freqüente do verbo modal e do *Konjunktiv II*, que são os mais gramaticalizados. Na população F, ao contrário, embora haja variações menores entre as séries, não se verifica o aumento no uso desses dois meios mais gramaticalizados.

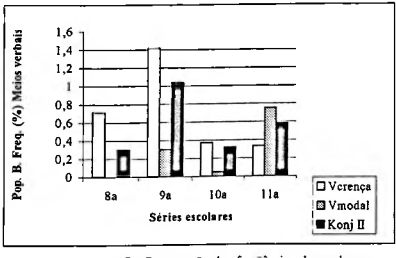

Gráfico 17: Pop. B: Comparação das freqüências dos verbos e categorias verbais/série

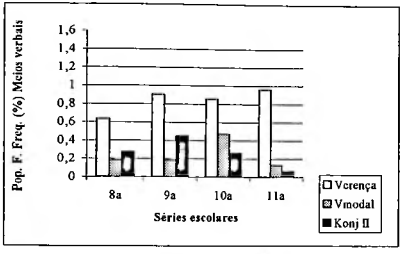

Gráfico 18: Pop. F: Comparação das freqüências dos verbos e categorias verbais/série

A comparação entre as proporções de uso dos três tipos de meios epistêmicos confirma essas observações:

Modalidade epistêmica Meios verbais	População B 5427pal.		População F 4850pal.	
	% rel. total palavras	% rel. total meios verb.	% rel. total palavras	% rel. total meios verb.
verbos plenos (de crença)	0.68	46	0.84	62
verbo modal	0.26	17	0.23	17
afixos (*Konj II*)	0.55	37	0.29	21
Total	1.49	100	1.36	100

Tabela 19: Pop. B e F: Comparação das freqüências dos verbos e categorias verbais

A porcentagem de uso dos verbos de crença, menos gramaticalizados, é, nas duas populações, a mais elevada entre os três meios comparados. Entre os informantes da população F, entretanto, a porcentagem desses verbos é maior, com 62% das ocorrências, contra 46% entre os informantes da população B. A porcentagem de uso do verbo modal é igual nas duas populações (17%) e a porcentagem de uso dos afixos é maior na população B do que na F (37% x 21%). Essa distribuição apóia a hipótese inicial de que os meios de codificação da modalidade menos gramaticalizados são empregados com maior freqüência pelos falantes com menor nível de conhecimento da língua alemã, enquanto os meios mais gramaticalizados são empregados com maior freqüência pelos falantes com nível mais avançado na língua alemã.

Comparando-se as quatro séries escolares, obtemos a seguinte tabela:

	População B								População F							
Mod. epi. Meio de codific.	8a série/ 988 pal.		9a série/ 1342 pal.		10a série/ 1893 pal.		11a série/ 1204 pal.		8a série/ 1116 pal.		9a série/ 1110 pal.		10a série/ 1055 pal.		11a série/ 1569 pal.	
		%		%		%		%		%		%		%		%
v. plenos (de crença)	0,71	70	1,42	51	0,37	50	0,33	20	0,63	58	0,90	59	0,85	54	0,96	84
verbo modal	0,00	0	0,30	11	0,05	7	0,75	45	0,18	17	0,18	12	0,47	30	0,13	11
afixos (*Konj II*)	0,30	30	1,04	38	0,32	43	0,58	35	0,27	25	0,45	45	0,26	16	0,06	5
Total/série	1,01	100	2,76	100	0,74	100	1,66	100	1,08	100	1,53	100	1,58	100	1,15	100

Tabela 20: Pop. B e F: Comparação das freqüências de verbos e categorias verbais/série

Na população B, há tendência ao equilíbrio na proporção de uso das três formas no final do período escolar (20/45/35%), com uma diminuição significativa no uso dos verbos de crença em relação ao início do período. Nessa população, o uso do verbo modal é muito mais freqüente na última série e o uso do *Konjunktiv II* não sofre muita alteração.

Na população F, o uso dos verbos de crença é maior no fim do período, a freqüência do verbo modal é baixa e o uso do *Konjunktiv II* diminui significativamente (84/11/5%).

Em último lugar no presente item, temos a comparação entre os verbos de crença, as expressões adverbiais e as partículas, elementos que se encontram em pontos diferentes da escala de gramaticalização, em ordem crescente:

	População B						População F				
Mod. epistêmica Meios codif. grupos I, II e III	8a série/ 988 pal.	9a série/ 1342 pal.	10a série/ 1893 pal.	11a série/ 1204 pal.	Total pop. B 5427 pal.		8a série/ 1116 pal.	9a série/ 1110 pal.	10a série/ 1055 pal.	11a série/ 1569 pal.	Total pop. F 4850 pal.
verbos plenos (de crença)	7 0.71	19 1.42	7 0.37	4 0.33	37 0.68		7 0.63	10 0.90	9 0.85	15 0.96	41 0.84
expr. adverbiais do grupo III	9 0.91	7 0.52	9 0.48	12 1.00	37 0.68		1 0.09	5 0.45	2 0.19	4 0.25	12 0.25
partículas	1 0.10	2 0.15	5 0.26	2 0.17	10 0.18		–	–	–	–	–
Total geral/série (% rel nº pal/série)	17 1.72	28 2.09	21 1.11	18 1,5	84 1.54		8 0.72	15 1.35	11 1.04	19 1.21	53 1.09

Tabela 21:Pop. B e F: Comparação das freqüências totais de verbos plenos, expressões adverbiais e partículas/série

Os gráficos que comparam a duas populações mostram as diferenças entre elas, notando-se, principalmente, que o uso dos verbos de crença, menos gramaticalizados, diminui nas séries mais elevadas da população B ao mesmo tempo em que o uso de expressões adverbiais, mais gramaticalizadas, aumenta. Na população F, não há aumento de uso de meios mais gramaticalizados até a 11ª série:

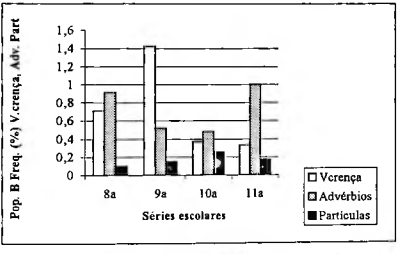

Gráfico 19: Pop B: Comparação das freqüências de verbos plenos. expressões adverbiais e partículas/série

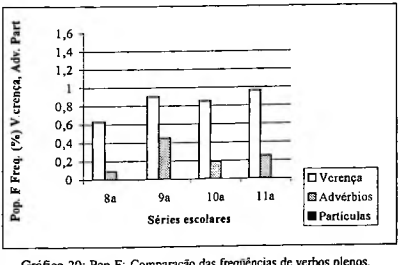

Gráfico 20: Pop F: Comparação das freqüências de verbos plenos. expressões adverbiais e partículas/série

A comparação das freqüências dos três meios corrobora essas observações:

Modalidade epistêmica Meio de codificação	População B 5427pal.		População F 4850pal.	
	% rel. total palavras	% rel. total dos 3 meios	% rel. total palavras	% rel. total dos 3 meios
verbos plenos (de crença)	0,68	43	0,84	77
expressões adverbiais	0,68	43	0,25	23
partículas	0,22	14	–	–
Total	1,58	100	1,09	100

Tabela 22: Pop. B e F: Comparação das freqüências de verbos plenos, expressões adverbiais e partículas

Na população B, os verbos de crença e as expressões adverbiais são empregados em igual proporção (43%) e as partículas são empregadas em menor escala (14%). Na população F, há predomínio dos verbos de crença sobre as expressões adverbiais (77% x 23%), não havendo ocorrências de partículas. Esses dados apóiam a hipótese de que existe uma relação entre o grau de gramaticalização e a freqüência de uso pelos falantes da população F. Quanto mais gramaticalizado o meio de codificação da modalidade, menos ele é empregado por esses falantes.

A tabela que segue mostra as freqüências desses mesmos meios de expressão da modalidade nas quatro séries:

Mod. epi. Meios de codific.	População B								População F							
	8a série/ 988 pal.		9a série/ 1342 pal.		10a série/ 1893 pal.		11a série/ 1204 pal.		8a série/ 1116 pal.		9a série/ 1110 pal.		10a série/ 1055 pal.		11a série/ 1569 pal.	
		%		%		%		%		%		%		%		%
v. plenos (de crença)	0,71	41	1,42	68	0,37	30	0,33	22	0,63	87,5	0,90	67	0,85	82	0,96	79
expr. adverb.	0,91	53	0,52	25	0,48	43	1,00	6	0,09	12,5	0,45	33	0,19	18	0,25	21
partículas	0,10	6	0,15	7	0,26	24	0,17	11	–		–		–		–	
Total/série	1,72	100	2,09	100	1,11	100	1,50	100	0,72	100	1,35	100	1,04	100	1,21	100

Tabela 23: Pop. B e F: Comparação das freqüências de verbos plenos, expressões adverbiais e partículas nas redações/série

Na população B, na última série escolar, observa-se uso mais freqüente das expressões adverbiais do que de verbos de crença ou partículas, enquanto na população F, como já vimos, mantém-se a freqüência mais elevada de uso desses verbos.

O gráfico que segue compara a freqüência total dos meios de codificação da modalidade epistêmica (grupos I, II e III) nas quatro séries escolares, como os valores apresentados na última linha da tabela 14:

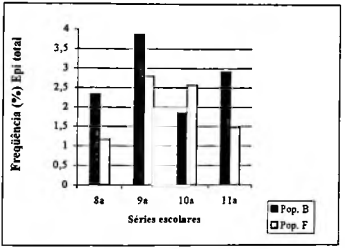

Grafico 21: Pop. B e F: Freqüência total dos meios de codificação da modalidade epistêmica I. II e III/série

Os informantes da população B empregam os meios de codificação da modalidade epistêmica com maior freqüência que os da população F. Em ambas as populações, existe um aumento significativo nas freqüências de uso na 9ª série. Na população B, o uso parece tender a aumento na 11ª série e, na população F, essa tendência não se verifica.

4.1.6 Meios de codificação da modalidade deôntica

A modalidade deôntica está relacionada principalmente às noções semânticas de *ordem*, *permissão*, *exortação*, *volição* e *desejo*. Diferentemente do que acontece na codificação da modalidade epistêmica, os verbos modais são os meios lingüísticos mais freqüentes na língua alemã na codificação desse tipo de modalidade.

Vimos que os meios de codificação da modalidade epistêmica I são sempre empregados na primeira pessoa do singular, mencionando a pessoa do falante na sentença, enquanto os meios de codificação da modalidade epistêmica II e III não apresentam necessariamente essa ligação. No uso da modalidade deôntica, existem ambas as

possibilidades. O falante pode aparecer de modo explícito, na expressão da volição, com verbos como *wollen* [querer] e *möchte* [gostaria]. O falante também pode ser a fonte de referência para uma ordem, permissão ou exortação, sem ser o sujeito da oração como, por exemplo, no uso dos verbos *dürfen* [ter permissão] e *müssen* [precisar]. No uso do verbo *sollen* [dever], o ponto de referência para a modalidade deôntica pode ser uma terceira pessoa, que não é mencionada na sentença. No presente trabalho, não distinguiremos entre essas possibilidades quanto ao ponto de referência da relação modal deôntica.

Os meios de codificação da modalidade deôntica verificados no *corpus* são os seguintes:

(a) verbo pleno: *erlauben* [permitir];

(b) verbo leve: *lassen* [deixar];

(c) verbos modais: *dürfen* [ter permissão], *können* [poder], *möchte* [gostaria], *müssen* [precisar], *sollen* [dever] e *wollen* [querer].

Na tabela que segue, apresento, nas células correspondentes às quatro séries escolares, o número absoluto de ocorrências dos meios de codificação da modalidade deôntica verificados em cada população, bem como suas porcentagens em relação ao número total de palavras no grupo de redações e as somas totais no final de cada linha e de cada coluna:

Mod. deôntica Meio de codificação	População B					População F				
	8a série/ 988 pal.	9a série/ 1342 pal.	10a série/ 1893 pal.	11a série/ 1204 pal.	Total pop. B 5427pal.	8a série/ 1116 pal.	9a série/ 1110 pal.	10a série/ 1035 pal.	11a série/ 1569 pal.	Total pop. F 4830pal.
Verbo pleno										
erlauben	–	–	–	–	–		1	1	–	2 0,04
Verbo leve										
lassen	1	2	4	–	7 0,13	–	1 0,09	–	–	1 0,02
Total v.pleno+v.leve	1 0,10	2 0,15	4 0,21	–	7 0,13	–	2 0,18	1 0,09	–	3 0,06
Verbo modal										
müssen	2 0,20	–	6 0,32	3 0,25	11 0,20	–	5 0,45	3 0,28	4 0,25	12 0,25
sollen	3 0,30	10 0,75	5 0,26	1 0,08	19 0,35	–	–	–	5 0,32	5 0,10
dürfen	1	1	–	–	2 0,04	1 0,09	–	–	–	1 0,02
können em vez de dürfen	–	–	–	–	–	–	2 0,18	–	–	2 0,04
müssen em vez de dürfen ou sollen	–	–	–	–	–	–	5	–	–	5 0,10
Total (noção de permissão)	1 0,10	1 0,07	–	–	2 0,04	1	7 0,63	–	–	8 0,16
können	2	–	2 0,15	4 0,33	8 0,14	–	2	3	3 0,19	8 0,16
wollen	1	5 0,37	4 0,30	8 0,66	18 0,33	–	1	5 0,47	14 0,89	20 0,41
wollen, dass	–	–	–	1	1 0,02	1	1	–	1 0,06	3 0,06
Total wollen	1	5	4	9	19 0,35	1	2	5	15	23 0,47
möchte	–	–	3 0,16	2 0,17	5 0,09	6 0,54	4 0,36	–	5 0,32	15 0,31
möchte, dass	–	–	–	1	1 0,02	–	–	–	1	1 0,02
Total möchte	–	–	3	3	6 0,11	6	4	–	6	16 0,33
Total v. modal	9 0,91	16 1,19	20 1,06	20 1,66	65 1,20	8 0,72	20 1,80	11 1,04	33 2,1	72 1,48
Total geral/série	10 1,01	18 1,34	24 1,27	20 1,66	72 1,33	8 0,72	22 1,98	12 1,14	33 2,10	75 1,55

Tabela 24: Pop. B e F: Freqüência total dos meios de codificação da modalidade deôntica/série

Na população B, as ocorrências de meios de codificação da modalidade deôntica somam 1,33% do total de palavras, enquanto na população F, esse valor é de 1,55%[107]. Essas porcentagens são menores do que a soma das porcentagens dos meios de codificação da modalidade epistêmica I, II e II e também menores que as somas referentes aos grupos I e II, que somente contêm verbos e/ou categorias verbais. A modalidade deôntica é, portanto, marcada com menor freqüência no *corpus* do que a modalidade

[107] Contribuem para essas freqüências elevadas as ocorrências dos verbos que expressam a volição, *wollen* [querer] (freqüente nas duas populações) e *möchte* [gostaria] (freqüente na população F). Principalmente na população F, o peso desses verbos na freqüência total é bastante grande (68% das ocorrências de verbos deônticos). Como vimos no capítulo 2.1 a volição nem sempre é incluída na modalidade deôntica.

epistêmica. Quando se compara somente o uso de verbos modais (epistêmicos, deônticos e disposicionais), observa-se freqüências mais elevadas na modalidade deôntica do que na modalidade epistêmica.

Vejamos cada meio de codificação separadamente:

(a) Verbo pleno

Nas redações da população F, verificou-se, a ocorrência de um verbo pleno, *erlauben* [permitir] (174). Sua freqüência é baixa (0,04% do total de palavras na população), sendo, por isso, difícil formular hipóteses a respeito desse uso.

(174) *Die Kinder wollen ausgehen und spät zuruckkommen aber die Eltern erlauben das nicht.* (163/96/10F/2)
[as crianças querer-3.PL.PRÄS.IND sair-INF e tarde voltar-INF mas os pais permitir-3.PL.PRÄS.IND isso não]
[As crianças querem sair e voltar tarde mas os pais não permitem isso.]

(b) Verbo leve

Um outro verbo que ocorre no *corpus* na codificação da modalidade deôntica é o verbo *lassen* [deixar].

(175) *Er lässt sich alles wegnnehmen.* (145/97/9B/1)
[ele deixar-3.SG.PRÄS.IND se tudo tirar-INF]
[Ele se deixa tirar tudo.]

Na população B, a freqüência de *lassen* é de 0,13% e, na população F, de 0,02%.

(c) Verbos modais

Os verbos modais que ocorrem na codificação da modalidade deôntica são *dürfen* [ter permissão], *können* [poder], *möchte* [gostaria], *müssen* [precisar], *sollen* [dever] e *wollen* [querer]. Suas porcentagens de ocorrência variam bastante entre as duas populações, como mostram a tabela e os gráficos que seguem:

Mod. Deôntica	População B		População F	
Verbos modais	Freqüência	Ordem de freqüência	Freqüência	Ordem de freqüência
sollen	0,35%	1º	0,10%	5º
wollen	0,35%	1º	0,47%	1º
müssen	0,20%	2º	0,25%	3º
können	0,14%	3º	0,16%	4º
dürfen	0,04%	4º	(0,16%)[108]	(4º)
möchte	0,02%	5º	0,33%	2º

Tabela 25: Pop. B e F: Freqüência dos diferentes verbos modais na codificação da modalidade deôntica

Os gráficos que seguem mostram como se dá a variação de uso desses verbos nas quatro séries escolares:

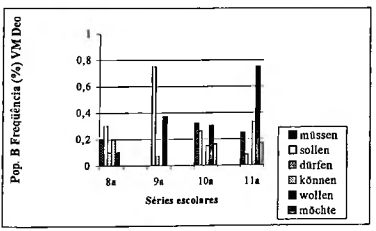

Gráfico 22: Pop. B: Freqüências dos diferentes verbos modais na codificação da modalidade deôntica/série

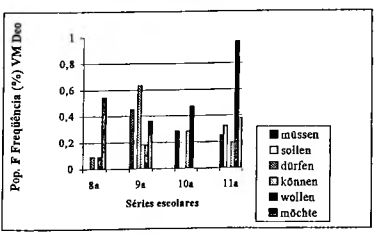

Gráfico 23: Pop. F: Freqüências dos diferentes verbos modais na codificação da modalidade deôntica/série

[108] Essas porcentagens elevadas são devidas ao uso dos verbos *können* (0,04%) e *müssen* (0,10%) para expressar a noção semântica de "ter permissão", e não a ocorrências do verbo *dürfen (0,02%)*. Contando a freqüência de *dürfen* sozinho, ele seria o verbo modal menos freqüente.

O verbo *müssen* ocorre com freqüência total semelhante nas duas populações. Na população F, ele aparece nas redações a partir da 9ª série.

O verbo *sollen* [dever] (176) é muito mais freqüente nas redações da população B do que nas da população F (0,35% x 0,10%). Na análise de uma versão maior desse *corpus*, em minha dissertação de mestrado, haviamos feito essa mesma observação (Guedes Evangelista, 1999, p. 72s.). Um exemplo do *corpus* é:

(176) *Ich kann meiner Freundin nicht einfach sagen sie soll das anziehen was mir gefällt!* (197/97/10B/3)
[eu poder-1.SG.PRÄS.IND à minha amiga não simplesmente dizer-INF ela dever-3.SG.PRÄS.IND aquilo vestir-INF que me agradar-3.SG.PRÄS.IND]
[Eu não posso simplesmente dizer à minha amiga que ela deve vestir aquilo que me agrada!]

O verbo *dürfen* ocorre com baixas freqüências e apenas nas 8ªs e 9ªs séries. O uso da noção *ter permissão*, por ele expressada, sofre aparentemente influência da língua portuguesa, como veremos no próximo item.

O verbo *können* aparece com freqüência total semelhante nas duas populações. Na modalidade deôntica, ele é usado em sentenças como (177), na quais o falante expressa a noção de *dever*:

(177) *Persönliche Probleme kann man nur der besten Freundin oder den Eltern anvertrauen, ...* (179/96-7/11B/3)
[pessoais problemas poder-3.SG.PRÄS.IND se somente à melhor amiga ou aos pais confiar-*inf*, ...]
[Problemas pessoais pode-se confiar somente à melhor amiga ou aos pais, ...]

O verbo *wollen* [querer] (178) é o codificador prototípico da volição na língua alemã:

(178) *Das Problem ist nur, daß alle Menchen wollen besser als alle anderen sein.* (228/97/11F1/4)
[o problema ser-3.SG.PRÄS.IND apenas, que todas as pessoas querer-3.SG.PRÄS.IND melhor que todos os outros ser-INF]
[O problema é apenas que todos as pessoas querem ser melhores que todas as outras.]

No *corpus* analisado, entre os verbos modais com significado deôntico, *wollen* é o mais empregado em ambas as populações. Na população B, sua freqüência é de 0,35%, freqüência que também é apresentada pelo verbo *sollen* [dever]. Na população F, *wollen* é o verbo mais usado, com freqüência de 0,47%.[109] Na 11ª série F, a freqüência de *wollen* é mais elevada do que nas demais séries, podendo significar que houve interferência de outros fatores em seu uso, como veremos no item que segue.

Em relação ao uso do verbo *möchte* [gostaria][110], existe uma diferença considerável entre os dois grupos, sendo seu uso muito maior nas redações da população F do que nas da população B (0,33% x 0,11%).

É significativo observar que, embora com emprego freqüente no *corpus*, ambos os verbos são pouco usados na 1ª pess. sg. ou com sujeitos *man* [pronome indefinido de 3ª pess. sg.] e *wir* [nós], predominando seu uso na 3ª pess. sg. A volição, nesse caso, tem como ponto de referência uma pessoa diferente do falante. Diferentemente do que ocorre no emprego dos verbos de crença, não se pode postular, portanto, que a alta freqüência desses verbos é devida à necessidade do falante de colocar-se como ponto de referência para a relação modal.

Quanto ao comportamento sintático, *wollen* (179) e *möchte* (180) são os únicos verbos modais verificados no *corpus* que admitem a construção com *dass* [que], podendo-se considerá-los, portanto, menos gramaticalizados que os demais verbos que expressam a modalidade deôntica. A freqüência de ocorrência das construções com *dass* é bastante baixa: *wollen, dass* tem freqüência de 0,02% na população B e 0,06% na população F; *möchte, dass* tem freqüência de 0,02% em ambas as populações. Exemplos do *corpus* são:

---

[109] Se adotássemos a postura teórica que separa a volição da modalidade deôntica, retirando os verbos *wollen* e *möchte* das contagens, os valores porcentuais seriam muito diferentes nas duas populações. A freqüência total de verbos deônticos na população B seria 0,87% e, na população F, 0,74%, de forma que a população B é que teria maior freqüência desses verbos.

[110] Como vimos no item 2.1.2.1.3, o verbo *möchte* é analisado no presente trabalho como uma forma verbal independente (Öhlschläger, 1989; Duden, 1998), por isso suas ocorrências são somadas aos demais casos de volição e não são somadas aos casos de *Konjunktiv II*.

(179) *Jurko ist zu stolzig und will nicht, daß die anderen Leid von ihn haben.* (178/96-7/11B/3)
[Jurko ser-3.SG.PRÃS.IND orgulhoso demais e querer-3.SG.PRÃS.IND não, que os outros pena dele ter-3.PL.PRÃS.IND]
[Jurko é orgulhoso demais e não quer que os outros tenham pena dele.]

(180) *Alle haben Stolz, sie möchten nicht daß die anderen über die Probleme wissen.* (219/97/11F1/4)
[todos ter-3.PL.PRÃS.IND orgulho, eles gostar-KONJ II não que os outros sobre os problemas saber-INF]
[Todos têm orgulho, eles não gostariam que os outros soubessem sobre os problemas.]

No gráfico que segue, apresento as freqüências totais dos verbos modais que expressam a modalidade deôntica, nas quatro séries escolares:

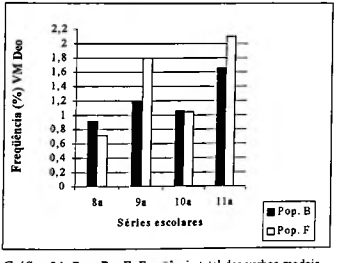

Gráfico 24: Pop. B e F: Freqüência total dos verbos modais na codificação da modalidade deôntica/série

Observa-se que há, nas duas populações, tendência à aumento de uso na 9ª e na 11ª série, com valores mais elevados na população F.

4.1.7 Meios de codificação da disposicionalidade

A disposicionalidade pode ser descrita mediante os conceitos *possibilidade* e *necessidade* e está relacionada principalmente às noções *habilidade* e *capacidade*. Como vimos no item 2.2.1.5, a necessidade e a possibilidade disposicionais podem ser internas ou externas ao sujeito da sentença, que pode coincidir ou não com o falante. A noções

habilidade e capacidade são geralmente internas ao sujeito, sendo ele, nesse caso, a fonte de referência para as relações disposicionais.

Os meios de codificação da disposicionalidade verificados no *corpus* são:

(a) verbo pleno: *brauchen* [precisar];

(b) verbos modais: *können* [poder] e *müssen* [precisar].

Sua freqüência no *corpus* pode ser observada na seguinte tabela:

	População B					População F				
Disposicionalidade Meios de codificação	8a série/ 998 pal.	9a série/ 1342 pal.	10a série/ 1893 pal.	11a série/ 1209 pal.	Total pop. B 5442 pal.	8a série/ 1116 pal.	9a série/ 1110 pal.	10a série/ 1035 pal.	11a série/ 1369 pal.	Total pop. F 4630 pal.
Verbo pleno										
brauchen	1 0,10	–	–	1 0,08	2 0,04	1 0,09	–	–	2 0,13	3 0,06
Verbos modais										
können	6 0,61	8 0,59	18 0,95	15 1,25	47 0,87	9 0,81	10 0,90	7 0,66	27 1,72	53 1,09
müssen	2 0,20	7 0,52	7 0,37	4 0,33	20 0,37	6 0,54	8 0,72	8 0,76	8 0,51	30 0,62
Total VM/série	8 0,81	15 1,12	25 1,32	19 1,58	67 1,23	15 1,34	18 1,62	15 1,42	35 2,23	83 1,71
	9 0,91	15 1,12	25 1,32	20 1,66	69 1,27	16 1,43	18 1,62	15 1,42	37 2,36	86 1,77

Tabela 26: Pop. B e F: Freqüência total dos meios de codificação da disposicionalidade/série

Assim como na codificação da modalidade deôntica, a freqüência de uso dos meios de codificação da disposicionalidade é maior na população F do que na população B (1,77% x 1,27%). As freqüências dos verbos modais na codificação da disposicionalidade também são mais elevadas do que as observadas no uso desses verbos na codificação da modalidade epistêmica. Os dados apontam para a tendência a um maior emprego desses verbos nas séries mais elevadas. Na população F, o uso dos verbos *können* e *müssen* é mais freqüente do que na população B, com freqüências totais de, respectivamente, 1,09% e 0,62% na população F e 0,87% e 0,37% na população B[111].

[111] Vale lembrar que a soma das ocorrências de *können* inclui os casos nos quais esse verbo tem dois sentidos que não podem ser diferenciados e que constituem casos de *merger* nos termos de Coates (1983; cf. tb. item 2.1.2.1.3).

A análise individual desses meios permite as seguintes observações:

(a) Verbo pleno

O verbo *brauchen* é pouco usado como verbo pleno (181) nas redações de ambas as populações, tendo freqüência de 0,04% na população B e 0,06% na população F.

(181) *Deshalb denke ich daß er nicht Hilfe brauchte, er brauchte nur eine Chance.* (157/96-7/11F1/4)
[por isso pensar-1.SG.PRÃS.IND eu que ele não ajuda precisar-3.SG.PRÃTER.IND, ele precisar-3.SG.PRÃTER.IND somente uma chance]
[Por isso eu penso que ele não precisou/precisava de ajuda, ele precisou/precisava somente uma chance.]

(b) Verbos modais

Os verbos modais empregados são *können* [poder] (182) e *müssen* [precisar] (183):

(182) *Ich denke er hat das gemacht, weil er nicht mehr es aushalten konnte.* (219/97/11F1/4)
[eu pensar-1.SG.PRÃS.IND ele fazer-3.SG.PRES.IND.AUX PERF, porque ele não mais isso agüentar poder-3.SG.PRÃTER.IND]
[Eu penso que ele fez aquilo porque ele não podia agüentar mais isso.]

(183) *Er wollte nur nicht sagen, dass diese Geschichte ihn betrifft, aber irgendwie mußte er rauslassen.* (141/97/9B/1)
[ele querer-3.SG.PRÃTER.IND não dizer-inf, que esta história o atingir-3.SG.PRÃS.IND, mas de algum modo precisar-3.SG.PRÃTER.IND ele deixar-INF sair-INF.]
[Ele apenas não queria dizer que esta história o atingia, mas de algum modo ele precisava deixar sair.]

Comparando-se o uso dos dois verbos, nas quatro séries escolares, em cada população, obtemos a seguinte tabela:

Disposicionalidade / Verbos modais	População B								População F							
	8a série/ 988 pal.		9a série/ 1342 pal.		10a série/ 1893 pal.		11a série/ 1204 pal.		8a série/ 1116 pal.		9a série/ 1110 pal.		10a série/ 1035 pal.		11a série/ 1569 pal.	
		%		%		%		%		%		%		%		%
können	0,61	75	0,59	53	0,95	72	1,25	79	0,81	60	0,90	56	0,66	46	1,72	77
müssen	0,20	25	0,52	47	0,37	28	0,33	21	0,54	40	0,72	44	0,76	54	0,51	23
Total VM/série	0,81	100	1,12	100	1,32	100	1,58	100	1,34	100	1,62	100	1,42	100	2,23	100

Tabela 27: Pop. B e F: Comparação das freqüências dos verbos modais na codificação da disposicionalidade/série

Vemos que, nas duas populações, o verbo *können* é proporcionalmante mais empregado que o verbo *müssen*, tanto na 8ª quanto na 11ª série, com freqüências de, respectivamente, 75/25% e 79/21% na população B e 60/40% e 77/23% na população F.

O gráfico que segue compara o uso do verbo *können* na expressão da disposicionalidade, nas duas populações e nas quatro séries escolares:

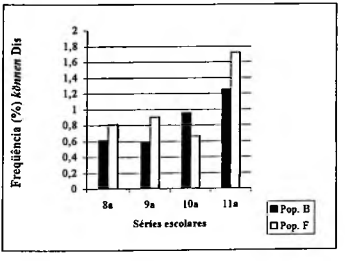

Gráfico 25: Pop. B e F: Freqüência do verbo *können* na codificação da disposicionalidade/série

A tendência a aumento do uso desse verbo no final do período pesquisado é clara nas duas populações, sendo maior na população F.

O gráfico que compara o uso do verbo *müssen* na disposicionalidade é completamente diferente, observando-se uso pouco freqüente desse verbo na população B, com tendência a um uso ainda menos freqüente na última série dessa população. Na população F, a freqüência de *müssen* é muito mais elevada do que na população B:

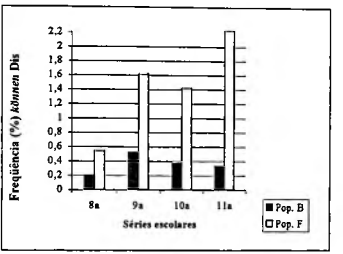

Gráfico 26: Pop. B e F: Freqüência do verbo *müssen* na codificação da disposicionalidade/série

Para finalizar, apresento o gráfico que compara as porcentagens totais dos meios de codificação da disposicionlidade nas duas populações, que confirma o uso mais freqüente desses meios na população F e, nas duas populações, tendência a aumento de uso na 11ª série:

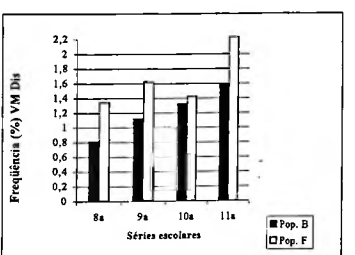

Gráfico 27: Pop. B e F: Freqüência total dos verbos modais na codificação da disposicionalidade/série

4.1.8 Comparação das freqüências de uso dos verbos modais na codificação das modalidades epistêmica e deôntica e da disposicionalidade

A tabela que segue apresenta a comparação das freqüências dos verbos modais no *corpus*, na codificação dos três tipos de relação estudadas:

Meio de codificação da modalidade: Verbo modal	População B																													
	8a série/ 988 pal.				9a série/ 1342 pal.				10a série/ 1893 pal.				11a série/ 1204 pal.				Total pop. B 5427 pal.				População F									
																					8a série/ 1116 pal.				9a série/ 1110 pal.				10a série/ 1055 pal.				11a série/ 1169 pal.				Total pop. F 4850 pal.	
		%				%				%				%				%				%				%				%				%				%	
können Epi Total (+ gramaticalizado)	–	–	4	0,30	11	1	0,05	2	9	0,75	19	14	0,26	10	2	0,18	8	2	0,18	5	5	0,47	16	2	0,13	3	11	0,23	7
VM Deo total	9	0,91	52	16	1,19	46	20	1,06	43	20	1,66	41	65	1,20	44	8	0,72	32	20	1,80	50	11	1,04	35	33	2,1	47	72	1,48	43
VM Dis total (– gramaticalizado)	8	0,81	48	15	1,12	43	25	1,32	55	19	1,58	40	67	1,23	46	15	1,34	60	18	1,62	45	15	1,42	49	35	2,23	50	83	1,71	50
Total	17	1,7	100	35	2,6	100	46	2,4	100	48	4,0	100	146	2,7	100	25	2,2	100	40	3,6	100	31	2,9	100	70	4,5	100	166	3,4	100

Tabela 28: Pop. B e F: Comparação das freqüências dos verbos modais na codificação das modalidades deôntica e epistêmica e da disposicionalidade/série

A tabela mostra que os verbos modais são mais freqüentes nas redações da população F do que nas da população B (3,4% x 2,7%). Nas colunas marcadas com um [%], vemos que o verbo modal é proporcionalmente muito menos freqüente em uso epistêmico do que em uso deôntico e disposicional na 11ª série nas duas populações (10 e 7%). Há uma pequena tendência a aumento de uso na 11ª série B. Quanto à modalidade deôntica e à disposicionalidade, há, nas quatro séries da população B, proporções semelhantes. Na população F, existe na 8ª série predominância de uso dos verbos que codificam a disposicionalidade, mas nas demais séries as proporções entre a modalidade deôntica e a disposicionalidade são mais equilibradas.

Os verbos modais que codificam a modalidade epistêmica são mais gramaticalizados do que os que codificam a modalidade deôntica (cf., p.ex., Diewald. 1997, p. 25ss.). Desse modo, a menor freqüência dos primeiros entre os informantes da população F está de acordo com a hipótese de que o grau de gramaticalização elevado pode dificultar o uso desses verbos pelos aprendizes.

Embora não existam trabalhos conclusivos quanto a diferenças entre seus graus de gramaticalização, os verbos modais que codificam a disposicionalidade são

considerados menos gramaticalizados que os que expressam modalidade deôntica (Plank, 1981, 1984 apud Nuyts, 2001, p. 176; Bybee; Perkins; Pagliuca, 1994, p. 191ss.). Esse grau de gramaticalização mais baixo justifica, então, as freqüências mais elevadas de verbos modais na expressão da disposicionalidade do que na expressão das modalidades deôntica e epistêmica.

Os gráficos que seguem mostram a distribuição dos verbos modais no *corpus* na expressão dos três tipos de relação, nas populações B e F, respectivamente:

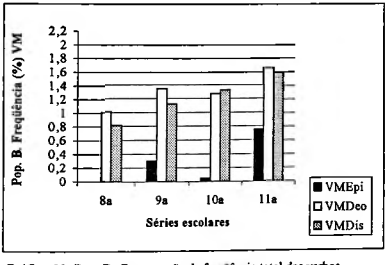

Gráfico 28: Pop. B: Comparação da freqüência total dos verbos modais na codificação das modalidades epistêmica e deôntica e da disposicionalidade/série

Na população B, o uso dos verbos modais na codificação da modalidade epistêmica inicia-se somente na 9ª série e não mostra regularidades entre as séries, mas tem aumento na 11ª série. Na codificação da modalidade deôntica e da disposicionalidade, há um aumento relativamente homogêneo no uso desses verbos até a última série.

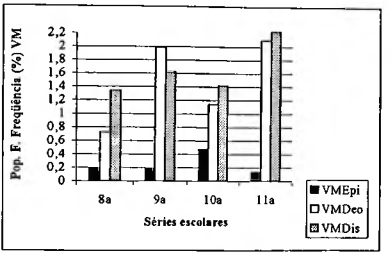

Gráfico 29: Pop. F: Comparação da freqüência total dos verbos modais na codificação das modalidades epistêmica e deôntica e da disposicionalidade/série

Na população F, o uso dos verbos modais na codificação da modalidade epistêmica inicia-se já na 8ª série, tem um pico na 10ª série, mas não mostra tendência ao uso mais freqüente na última série. Embora repetindo-se a tendência verificada na população B, de aumento de uso dos verbos que expressam a modalidade deôntica e a disposicionalidade até a última série, existe uma maior variação nas porcentagens.

Como fatores influentes no uso dos meios de codificação da modalidade no *corpus* foram mencionados, no presente capítulo, o grau de gramaticalização dos elementos lingüísticos e a série escolar na qual se encontram os informantes, a qual está relacionada ao *input* recebido. No item 4.2, retomo estes dois temas para analisá-los juntamente com os demais fatores que podem estar relacionados ao uso dos meios de codificação das relações epistêmicas, deônticas e disposicionais no *corpus*.

4.2 Considerações sobre fatores que influenciam o uso dos meios de codificação da modalidade no *corpus*

Ao pesquisar fatores que influenciam o processo de aquisição/aprendizagem de uma LE, é preciso ter em mente as questões levantadas por Larsen-Freemann (1997; cf. tb. capítulo 2.2). Se, como a autora postula, o processo de aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras e a própria interlíngua têm comportamento de sistemas complexos não-lineares, é impossível explicar os fenômenos que ocorrem nesse processo pela somatória da influência de cada um dos fatores envolvidos. Sua interação, em tais sistemas, ocorre de forma randômica e, portanto, imprevisível. Porém, como afirma a mesma autora, mantendo em mente essa imprevisibilidade, é necessário observar atentamente cada um dos detalhes envolvidos no sistema, pois eles podem ser instrumentos auxiliares na compreensão do processo de aprendizagem como um todo. Portanto, embora esses fatores sejam analisados isoladamente nos itens que seguem, sabemos que é sua interação, que não pode ser prevista ou descrita, que é realmente responsável pelas características observadas na produção dos aprendizes.

É característica dos sistemas complexos não-lineares mostrar uma tendência para a ordem, podendo-se encontrar repetições regulares no seu comportamento (Larsen-Freeman, 1997; Strogatz, 2003). Essas regularidades também são encontradas na produção lingüística dos aprendizes de LE, permitindo formular hipóteses sobre algumas das questões envolvidas no processo de aprendizagem.

É necessário lembrar que, seguindo o que postula Sharwood Smith (1994, p. 8), o termo interlíngua, quando empregado no presente trabalho, remete aos eventos lingüísticos observáveis na performance dos aprendizes e não a um sistema lingüístico abstrato subjacente a esses eventos. Entendo, portanto, que o estudo da produção escrita dos informantes, constituída por dados da *performance*, não permite acesso aos processos mentais que caracterizam a *competência*.

No item 4.1, os meios de codificação da modalidade verificados no *corpus* foram apresentados, observando-se a relação entre seu grau de gramaticalização e a série escolar na qual ocorrem. A série escolar tem relação direta com o *input* ao qual os

informantes estão expostos. Nos itens que seguem, retomando a divisão entre modalidade epistêmica e deôntica e disposicionalidade, discuto a influência desses fatores e dos demais fatores, mencionados no item 2.3, no uso dos diferentes elementos lingüísticos que expressam a modalidade no *corpus*:

Características dos meios de codificação da modalidade
Input
Língua materna e outras línguas estrangeiras
Diferenças entre língua falada e escrita
Tipologia textual

Quadro 25: Fatores que influenciam o uso dos meios de codificação da modalidade no *corpus*

4.2.1 Modalidade epistêmica

A modalidade epistêmica pode ser codificada por elementos lingüísticos mais variados do que a modalidade deôntica e a disposicionalidade e permite, por isso, um maior número de observações, ocupando um lugar destacado na presente pesquisa. Devido a essa variedade de formas de realização na superfície, ela provavelmente traz maiores dificuldades aos aprendizes de alemão como LE. No entanto, as porcentagens desses elementos no *corpus* são relativamente elevadas, mostrando que tais dificuldades não impedem a expressão desse tipo de modalidade pelos aprendizes.

Repito, nas tabelas que seguem, as freqüências totais de ocorrência dos meios de codificação da modalidade epistêmica verificados no *corpus*. A tabela 29 apresenta os meios verbais (e os adjuntos adverbiais ligados semanticamente aos verbos de crença) e a tabela 30 apresenta os meios não verbais:

	Mod. epist. grupo I		Mod. epist. grupo II	
Meios de codificação	**Verbos de crença**	**Adjuntos adverbiais modais**	**Verbo modal epi**	***Konjunktiv II***
Pop. B	0,68%	0,22%	0,26%	0,55%
Pop. F	0,84%	0,29%	0,23%	0,29%
Diferença	**+0,16%**	**+0,07%**	**–0,03%**	**–0,26%**

Tabela 29: Pop. B e F: Freqüência total dos meios de codificação da modalidade epistêmica I e II

	Mod. epist. grupo III		
Meios de codificaçação	Advérbios e adjuntos adv. modais	Adjetivos modais	Partículas modais
Pop. B	0,68%	0,07%	0,18%
Pop. F	0,25%	0,02%	–
Diferença	–0,43%	–0,05%	–0,18%

Tabela 30: Pop. B e F: Freqüência total dos meios de codificação da modalidade epistêmica III

Embora trabalhemos com um número limitado de dados, a comparação das freqüências de uso dos meios de codificação da modalidade epistêmica I, II e III reforça a hipótese sobre a relação entre essas freqüências e o grau de gramaticalização dos itens lingüísticos. Os informantes da população F fazem pouco uso dos meios de codificação da modalidade mais gramaticalizados para codificar a modalidade epistêmica.

Na última linha das tabelas, apresento as diferenças porcentuais entre os diversos meios de codificação. Observa-se que as maiores diferenças entre as duas populações são verificadas no uso dos advérbios do grupo III (–0,43% na pop. F), do *Konjunktiv II* (–0,26% na pop. F) e das partículas (–0,18% na pop. F), que são meios com grau de gramaticalização relativamente elevado, mais freqüentes na população B. Um outro valor significativo refere-se aos verbos de crença, os quais, como vimos, juntamente com os adjuntos adverbiais modais do grupo I, são os únicos meios de codificação da modalidade epistêmica mais freqüentes na população F (+0,16%).

A seguir, analiso fatores com possível envolvimento nas variações observadas nas freqüências dos diferentes meios.

4.2.1.1 Verbos de crença

4.2.1.1.1 Características dos meios de codificação da modalidade

Como verbos plenos, os verbos de crença estão entre os elementos menos gramaticalizados entre todos os elementos lingüísticos que codificam a modalidade epistêmica no *corpus* (comparando-se os grupos I, II e III). Suas freqüências são bastante elevadas nas duas primeiras séries da população B e nas quatro séries da população F.

Esses dados sugerem que aprendizes que se encontram nas séries iniciais da população B e aprendizes de alemão como LE têm mais facilidade para empregar elementos lingüísticos que são mais independentes da estrutura sentencial devido a seu menor grau de gramaticalização.

A porcentagem de uso dos verbos de crença é mais baixa na população B do que na população F, embora a diferença não seja muito grande. Essa diferença, levou-nos a formular a hipótese de que os informantes da população B empregam, em lugar dos verbos de crença, outros meios mais gramaticalizados para codificar a modalidade epistêmica. Os dados confirmam a hipótese, uma vez que esses informantes utilizam os advérbios modais e o *Konjunktiv II*, mais gramaticalizados, em freqüências elevadas (cf., p.ex., tabelas 10 e 12).

Muito mais do que a diferença entre as freqüências totais desses verbos, são significativas as diferenças qualitativas entre as duas populações. Dos cinco verbos de crença presentes no *corpus*, predominam, nas redações da população B, aqueles que apresentam maior grau de gramaticalização, ao passo que os mais freqüentes na população F são os menos gramaticalizados.

Na população B, o uso dos verbos de crença é mais diversificado do que na população F. Na população B, está ausente somente o verbo *glauben* na construção com *dass*, um dos verbos menos gramaticalizados. Na população F, estão ausentes os dois verbos mais gramaticalizados, *meinen*, em ambas as construções, e *finden*, na construção sem *dass*. Esses dados sugerem que os informantes da população F não empregam todas as possibilidades oferecidas pela língua-alvo para a codificação da modalidade epistêmica do grupo I.

O verbo *wissen* ocorre com baixa freqüência e em porcentagens semelhantes nas redações de ambas as populações. Seu grau de gramaticalização intermediário entre os cinco verbos verificados no *corpus* pode explicar sua freqüência semelhante nas duas populações. No entanto, a questão da gramaticalização não justifica totalmente as freqüências muito baixas do verbo *wissen* em comparação às dos demais verbos de crença. O verbo *wissen* tem características próprias que também podem estar ligadas ao seu uso

pouco freqüente no *corpus*. Ele expressa uma noção mais próxima do grau de certeza que os outros verbos de crença. Nuyts (2001, p. 111) o parafraseia como 'eu considero isso (quase) certo/eu estou convencido'. Uma afirmativa qualquer não precisa ser acompanhada do verbo *wissen*, porque se o falante tem certeza sobre o que diz, usará somente o *Indikativ*, como na sentença *Er ist zu Hause* [Ele está em casa]. Quando existe ou pode existir dúvida sobre esta afirmativa, por exemplo, se vamos à casa de alguém e sabemos que nesse horário a pessoa está lá, mas ninguém atende ao toque da campainha e pensamos que é pouco provável que a pessoa não esteja, então é possível dizer (*Aber*) *ich weiß, dass er zu Hause ist.* (*ich glaube, er will nicht aufmachen* ou *er scheint zu schlafen*). [(Mas) Eu sei que ele está em casa (acho que ele não quer abrir ou ele deve estar dormindo)]. Talvez um contexto assim seja mais difícil de construir num texto escrito ou a situação que requer esse tipo de modalização apareça somente em contextos muito específicos.

Observou-se ainda, no *corpus*, que o verbo *wissen* é empregado na população F sempre na forma negativa. Em outros *corpora* de aquisição de LM (Bassano, 1996, p. 93s.) e LE (Terborg, 1993, p. 244; Giacalone Ramat 1992, p. 312), também foi verificado que esse verbo é adquirido primeiramente na forma negada[112]. Os autores não procuram explicar o porquê destas observações, mas fica implícito no texto de Bassano que a forma negativa, por expressar o que ela denomina *suspensão do julgamento*, seria mais fácil para os aprendizes que as modulações possíveis com outros meios de codificação da modalidade epistêmica[113].

Apoiando-me em Nuyts (2001, p. 122ss.), considero que, além do grau de gramaticalização, são decisivas para a opção por um dos verbos de crença a ligação direta que esses verbos estabelecem com o falante pela conjugação na 1ª pessoa do singular e a presença do componente semântico evidencial, que mostra que o falante assume a responsabilidade pelo que é dito, com base em suas opiniões e crenças.

Essas características permitem que o falante se mostre como fonte para essas opiniões, o que pode ser usado tanto para reforçar sua responsabilidade sobre o que é

---

[112] Na população B, há 3 ocorrências de *wissen* afirmativo e 1 ocorrência na forma negada; na população F, as quatro ocorrências verificadas são na forma negada.

[113] Na presente tese, não foi estudada a interação da negação com os meios de codificação da modalidade, mas essa interação é uma questão importante nos estudos sobre a modalidade (cf., p.ex., de Haan, 1997a).

afirmado quanto para minimizá-la, numa estratégia de preservação de face (cf. item 2.1.1.2). Além disso, as orações que contêm qualificações com verbos de crença (184) parecem mais pessoais do que as que contêm elementos como os advérbios modais (185), como ilustram os exemplos que seguem, retirados do *corpus*:.

(184) *Ich glaube die Leute Angst haben, über ihre Probleme zu reden.* (222/97/11F1/4)
[eu achar-1.SG.PRÄS.IND essas pessoas medo ter-3.PL.PRÄS.IND, sobre seus problemas falar-INF]
[Eu acho que as pessoas têm medo de falar sobre seus problemas.]

(185) *Wahrscheinlich liegt es daran das nur manche personen gearbeitet haben* (363/98/8B/1)
[provavelmente reside-3.SG.PRÄS.IND isso *daran* que somente algumas pessoas trabalhar-PARTIZ ter-3.SG.PRÄS.IND.AUX PERF]
[Provavelmente isso reside fato de que somente algumas pessoas trabalharam.]

A construção sintática, na qual o verbo de crença constitui uma proposição à parte, pode tornar o uso desses verbos mais fácil do que o uso de um verbo integrado na sentença, como, por exemplo, o verbo modal em *Er kann zu Hause sein.* [Ele pode estar em casa.] (Stephany, 1995, p. 117).

Outro fator inerente aos verbos de crença que pode facilitar seu uso, é que eles não contêm em sua semântica as noções *necessidade* e *possibilidade*, codificando um valor modal menos específico que advérbios ou adjetivos modais portadores dessas noções, como, por exemplo, *wahrscheinlich* [provavelmente] e *möglich* [possível] (Nuyts, 2001, p. 110s.). Ao escolher um desses verbos, o falante não precisa optar por uma posição epistêmica muito específica, de modo que eventuais incertezas quanto às diferenças entre os diferentes verbos não impedem seu uso.

4.2.1.1.2 *Input*

Na população B, há aumento significativo na freqüência de uso dos verbos de crença na 9ª série. Na 10ª série B, essa freqüência diminui bastante e mantêm-se baixa na 11ª série. Esse aumento seguido de estabilização sugere que os aprendizes experimentaram o uso desses verbos mas passaram a incorporar outros meios a seu vocabulário, diversificando o tipo de meio de codificação da modalidade empregado. A 9ª série B diferencia-se das demais também pelo fato de conter as primeiras ocorrências dos verbos

denken e *glauben* seguidos da subordinada sem complementizador, os quais não foram verificados nas redações da 8ª série. Além disso, há verbos que são usados somente nesta série, como *wissen* e *finden*, na construção sem complementizador. Não foi possível recuperar informações concretas quanto ao *input* proveniente dos livros didáticos e do material adicional empregado nas classes dessa população. Observou-se, porém, que o treinamento para a produção de textos é intensificado nessa série, visando a preparação para os exames KMK I e II e também para o *Abitur*, o que leva à hipótese de que ocorra aumento na complexidade do *input*.

Na população F, também há um pequeno aumento no uso desses verbos nas redações da 9ª série, com manutenção de freqüências relativamente elevadas nas demais. Como vimos no item anterior, o uso freqüente dos verbos de crença em todas as séries dessa população deve-se provavelmente ao seu baixo grau de gramaticalização em comparação ao dos demais meios verbais de codificação da modalidade.

Sabemos que os informantes do *corpus* realizam, no segundo semestre da 10ª série, o exame de proficiência em língua alemã, *KMK I*, e que existe um trabalho preparatório intensivo para esse exame, principalmente nas classes da população F. Nessa preparação, utilizam-se materiais diferentes do livro didático e abordam-se questões relacionadas à produção de textos. O fato de que as freqüências de ocorrência dos verbos de crença se mantêm elevadas durante as quatro séries mostra que, apesar do maior período de instrução, com aumento na complexidade do *input*, os aprendizes não incorporam em seu vocabulário os itens com grau de gramaticalização elevado.

Em relação a alguns verbos específicos, vemos, por exemplo, que *glauben* foi o primeiro dos verbos de crença em uso epistêmico a ser apresentado aos aprendizes, já antes do início do período de coleta dos dados. Esse fato pode explicar sua freqüência elevada no *corpus*.

Os quadros 14-18 mostram que os demais verbos de crença aparecem em algumas lições dos livros *Wer? Wie? Was? 3* e *4*, em seus diversos usos, seguidos de um adjetivo ou de uma oração subordinada introduzida ou não por *dass*. Desse modo, pode-se dizer que houve *input* para esses verbos. No entanto, não há indicação no livro didático de

que esse *input* tenha sido suficientemente saliente para determinar um uso mais freqüente desses verbos do que o de outros meios de expressão da modalidade. Há ainda que considerar que outros tipos de *input*, que não podem ser mais quantificados, como, por exemplo, o discurso do professor em sala de aula ou os materiais didáticos adicionais por ele empregados, que podem ter estimulado o uso desses verbos.

4.2.1.1.3 Língua materna e outras línguas estrangeiras

A influência da língua materna dos aprendizes pode ser observada no uso de dois dos verbos de crença no *corpus*. Um desses verbos é o verbo *glauben* [achar, acreditar]. Seu uso freqüente nas redações da população F, além de poder ser atribuído a seu baixo grau de gramaticalização e ao *input*, pode ser conseqüência do uso freqüente do verbo *achar* do português[114]. Como verificaram Lindemann (1996, p. 144ss.) e Giacalone Ramat (1999, p. 390), os aprendizes de LE muitas vezes optam por expressões da língua alvo que são semelhantes às da LM, principalmente no início do processo de aprendizagem da LE.

Analisando as redações escritas em português pelos informantes do *corpus*, verifiquei que a modalidade epistêmica do grupo I é quase sempre codificada pelo verbo *achar*, havendo ainda algumas ocorrências do verbo *saber*, principalmente em sua forma negativa, e do sintagma preposicionado *na minha opinião*. A predominância de uso do verbo *achar* em relação a outros meios de codificação da modalidade foi observada em outros *corpora*. Galvão (1999, p. 115) compara suas freqüências com as outros elementos modais da língua portuguesa em *corpora* de língua falada do projeto NURC (informantes com nível de escolaridade superior) e do projeto RONDON (informantes com escolaridade variada entre ensino fundamental e o médio)[115]. A autora observou a predominância desse verbo em ambos os *corpora*, com porcentagem de 34% do total de meios de codificação da modalidade pesquisados no primeiro *corpus* e de 84% no segundo. Essas observações

[114] Na análise do processo de aquisição do alemão por uma imigrante italiana, Dittmar e Ahrenholz (1995: 206) observaram uma relação de 250 ocorrências de *glauben* para 28 de *finden* e 25 de *denken*, mostrando a preferência por esse verbo também em *corpora* produzidos por falantes nativos de línguas diferentes do português. Esse dado sugere que existem outros fatores que influenciam o uso desse verbo.

apoiam a hipótese de que o uso freqüente de *achar* em português, principalmente nas primeiras fases de aprendizagem da língua alemã, pode influenciar os aprendizes a empregar com freqüência o verbo *glauben*, que o traduz para o alemão[116].

Um dado que suporta essa hipótese é o fato de que o verbo *glauben* representa apenas 7% de todos os meios de codificação da modalidade empregados nas redações da população B e 26% desses meios nas redações da população F. Do total dos verbos de crença, o verbo *glauben* representa 27% nas redações da população B e 58% desses verbos na população F. Portanto, o verbo *glauben* não é muito freqüente entre falantes com maior nível de proficiência na língua alemã[117].

Um outro tipo de relação com a língua portuguesa parece ter determinado a baixa freqüência do verbo *finden* nas redações da população F. Além de depender do grau de gramaticalização elevado desse verbo, seu uso pode ter sido determinado pelo fato de que tanto *finden* como *glauben* são traduzidos em português pelo verbo *achar*. Por uma questão de economia, como os informantes já empregam o verbo *glauben* freqüentemente e, com isso, dispõem de um elemento da língua alemã que expressa uma noção semântica semelhante à da língua materna, eles não necessitariam incluir em seu vocabulário um segundo verbo com o mesmo significado.

4.2.1.1.4 Diferenças entre língua falada e língua escrita

Em estudos sobre o holandês, o alemão (Nuyts, 2001, p. 121) e o inglês (Chafe 1986, p. 271), verificou-se que os verbos de crença são mais comuns na língua falada do que na língua escrita. Esse fato sugere que a elaboração de uma qualificação modal com tais verbos, por ser sintaticamente mais fácil, é usada quando o falante tem menos tempo

---

[115] Os demais meios modais pesquisados nesse trabalho e suas freqüências em relação ao total de meios pesquisados nos *corpus* NURC e RONDON foram, respectivamente: *parecer* (25% e 11%), *talvez* (14% e 3%), *acreditar* (8% e 0%) e outros (19% e 2%).

[116] O *corpus* em português não contém textos argumentativos de todas as séries, mas ainda assim se verifica a predominância do verbo *achar*.

[117] A influência da instrução no uso do verbo *achar* no português é comentada por Galvão (1999, p. 115). Para essa autora, seu uso freqüente no *corpus* RONDON, deve-se ao fato de que os informantes desse *corpus* estiveram sujeitos a um tempo menor de influência normatizadora da escola. Maior tempo de instrução, como tiveram os informantes do *corpus* NURC, leva a um vocabulário mais diversificado, com uso de outros itens lingüísticos para expressar um significado semelhante.

disponível para planejar seus enunciados, em situações nas quais seu controle sobre a produção é menor, como numa conversa ou num texto escrito informal. Num texto acadêmico, que requer mais tempo de planejamento, os verbos de crença são usados em freqüências bastante baixas (Chafe, 1986, p. 266).

Werlich (1979, p. 46s) mostra que o falante pode colocar-se no texto por meio de verbos como *I suppose* e *I think*, escolhendo, dessa forma, o modo subjetivo de apresentar o texto, ou estabelecer a referência para o que ele afirma num ponto afastado de si mesmo, elaborando um texto mais objetivo. Essa diferenciação não corresponde sempre à divisão entre língua falada e língua escrita, pois é possível apresentar, oralmente, tanto um comentário subjetivo quanto uma interpretação ou descrição objetiva de um texto ou livro. Mas para alunos que ainda têm pouca experiência em elaborar textos escritos, a diferença entre subjetividade e objetividade pode estar associada à diferença entre língua falada e escrita. A linguagem que eles falam no dia a dia é geralmente mais pessoal e subjetiva. Na escola eles são confrontados pela primeira vez com a necessidade de produzir textos objetivos.

Faz parte do plano de ensino de alemão como LE para o período entre a 9ª e a 10ª série treinar os aprendizes para argumentar sobre os temas propostos em sala de aula, diferenciando entre "um estado de coisas objetivo e uma opinião subjetiva" (Rahmenlehrplan DaF 2001, p. 45). A elaboração de textos escritos é o principal meio empregado para exercitar essa diferenciação. Nas redações do *corpus*, verifica-se, no entanto, que nem todos os aprendizes conseguem expressar-se de modo objetivo. Um exemplo são textos que iniciam com um *Hallo! Ich bin X und möchte über das Thema Y sprechen* [Alô! Eu sou X e gostaria de falar sobre o tema Y.] e somente após essa apresentação (subjetiva) trazem a discussão mais objetiva sobre o tema.

Discutimos, no item 2.3.5, que os textos produzidos pelos informantes do *corpus* poderiam ser portadores de características de textos falados, pois os jovens ainda estão aprendendo a elaborar textos escritos. O uso freqüente dos verbos de crença em textos de ambas as populações parece confirmar essa hipótese, mostrando que os aprendizes ainda se colocam explicitamente no texto, elegendo uma forma verbal que

inclui o falante e que confere ao texto características subjetivas que o aproximam de textos falados pelos jovens.

4.2.1.1.5 Tipologia textual

No quadro 19 (capítulo 2.3), vimos que os textos argumentativos favorecem o uso de elementos que traduzem as idéias, opiniões e convicções do falante, pois são formulados para convencer o receptor sobre essas idéias. Comparando diferentes tipos de texto presentes no volume 2 do CAPLE, observei que a freqüência de ocorrência dos meios de codificação da modalidade epistêmica do grupo I nos textos narrativos é aproximadamente a metade da freqüência observada nos textos argumentativos[118]. Esse dado mostra que a produção dos informantes reflete diferenças básicas relativas à tipologia textual, no que tange à expressão de uma parte do sistema modal.

Os textos das quatro séries da população B analisados na presente tese possuem características predominantemente argumentativas. Portanto, a tipologia textual não pode ser considerada um fator determinante de eventuais diferenças entre as quatro séries no uso dos meios de expressão da modalidade. Na população F, no entanto, os textos são do tipo narrativo na 8ª série e do tipo argumentativo a partir da 9ª série. Assim, a maior freqüência dos meios do grupo I nas redações da 9ª série, além de ter sido influenciada pelo *input*, pode ter sido determinada pela tipologia textual.

4.2.1.2 Adjuntos adverbiais modais

4.2.1.2.1 Características dos meios de codificação da modalidade

Os adjuntos adverbiais do grupo I foram analisados juntamente com os verbos de crença, e não com os demais advérbios verificados no *corpus*, porque sua semântica é semelhante à desses verbos. Eles remetem a uma opinião do falante, sem permitir uma

[118] Essa foi uma das razões para que optássemos pela exclusão dos textos narrativos das análises, na presente tese.

graduação exata quanto ao valor modal expresso, marcando explicitamente a presença do falante pelo pronome possessivo (p.ex., como em *meiner Meinung nach*). Esses adjuntos adverbiais são empregados com freqüências semelhantes nas duas populações, de modo que a relação entre o grau de gramaticalização e seu uso mais freqüente por falantes nativos e/ou com nível mais avançado de alemão parece não ser significativa.

Saliento que as freqüências desses adjuntos adverbiais também são semelhantes às freqüências de uso do *Konjunktiv II* e dos advérbios modais na população F e do verbo modal epistêmico em ambas as populações, o que sugere que o papel de todos esses elementos modais no sistema empregado pelos aprendizes é equiparável.

Como a freqüência dos adjuntos adverbiais modais do grupo I é muito mais elevada do que a dos adjuntos adverbiais do grupo III, considero que a semântica é responsável pela preferência dos falantes pelos elementos do primeiro grupo.

4.2.1.2.2 *Input*

Na população B, as variações no uso dos adjuntos adverbiais do grupo I entre as quatro séries escolares são pequenas para permitir hipóteses sobre a influência da instrução. Parece haver tendência a um uso menos freqüente nas séries mais elevadas. O adjunto adverbial mais freqüente no *corpus* tem duas formas, uma mais marcada, com a preposição posposta ao substantivo (*meiner Meinung nach*) e outra com a preposição anteposta (*nach meiner Meinung*). Na população B, são empregadas as duas formas, havendo também formas ortograficamente incorretas, numa distribuição quantitativa equilibrada entre elas.

Na população F, ao contrário, embora o uso desse adjunto adverbial seja mais freqüente do que na população B, são usadas, nas redações da 9ª e da 10ª série, somente formas ortograficamente incorretas. Um exemplo ocorre na sentença que segue, na qual a preposição *an* é empregada onde deveria ser usada a preposição *nach*:

(186) **An meiner Meinung* *niemand hat da Schuld daran*, ... (160/96-7/10F/2)
[*PREP minha opinião ninguém ter-3.SG.PRÄS.IND ai culpa *daran*, ...]
[Na minha opinião ninguém tem culpa disso, ...]

A freqüência relativamente elevada de *meiner Meinung nach* na população F sugere que os informantes foram instruídos a empregá-lo como forma de referir à própria opinião. No entanto, embora eles tenham mantido a noção semântica básica relacionada a esse adjunto adverbial modal e o empreguem na situação adequada, ainda estão inseguros quanto à forma correta. Nessa população, verifica-se que o adjunto adverbial modal não é empregado na 8ª série, passando a ser utilizado com uma freqüência relativamente elevada na série seguinte. Esse fato pode ser explicado pela maior complexidade do *input* proveniente do livro didático adotado nessa série. Na 11ª série F, assim como na B, o uso do adjunto adverbial modal diminui significativamente, mas não é possível determinar o fator responsável por essa diminuição. Uma hipótese é a de que os aprendizes com maior experiência na produção de textos argumentativos preferem marcar sua presença no texto com menor explicitude, empregando itens como os advérbios modais.

4.2.1.3 Verbo modal

4.2.1.3.1 Características dos meios de codificação da modalidade

Vários verbos modais podem codificar os três tipos de relações estudadas, as modalidades epistêmica e deôntica e a disposicionalidade, dependendo do contexto no qual estão inseridos. Essa característica pode determinar dificuldades para os aprendizes de alemão como língua estrangeira e fazer com que optem, nas primeiras fases da aprendizagem, pelo uso de itens lingüísticos que codifiquem apenas uma dessas relações. Uma certa sustentação para essa hipótese nos é dada pela pesquisa de Bassano (1996, p. 108) sobre a aquisição de francês como língua materna, na qual a autora observa que a criança utiliza meios lingüísticos que expressam exclusivamente a modalidade epistêmica, não empregando aqueles que podem codificar dois tipos diferentes de modalidade, como os verbos modais.

Como o emprego de verbos modais na codificação da modalidade epistêmica é pouco freqüente em ambas as populações, os fatores que interferem neste uso devem ser comuns a ambos os grupos de informantes. De um modo geral, é baixa a freqüência desses verbos na codificação da modalidade epistêmica na língua alemã (cf., p.ex., von Stutterheim, 1993, p. 16; Nuyts, 2001, p. 187). O uso dos verbos modais na expressão desse tipo de modalidade também é pouco freqüente em *corpora* produzidos por aprendizes de alemão como LE (Dittmar; Terborg, 1991; Terborg, 1993)[119]. Embora em proporções de uso diferentes, falantes nativos e aprendizes de alemão como LE parecem preferir, para codificar a modalidade epistêmica, itens lingüísticos como verbos de crença e advérbios modais.

Os verbos modais que codificam a modalidade epistêmica apresentam um grau de gramaticalização maior que aqueles que codificam a modalidade deôntica e a disposicionalidade. Seu uso pouco freqüente na modalidade epistêmica parece, portanto, estar ligado ao maior grau de gramaticalização. O processo de gramaticalização é acompanhado por perda semântica, de modo que a qualificação modal expressa por esses verbos é menos definida do que quando são empregados advérbios e adjetivos modais (Nuyts, 2001, p. 176, 178, 228). A menor definição semântica pode determinar que o uso dos verbos modais seja evitado pelos aprendizes, os quais possivelmente ainda não são capazes de optar por um deles na situação adequada, embora percebam que existem diferenças de sentido entre eles.

Um outro fator que pode causar dificuldades no uso dos verbos modais, tanto por falantes nativos como não-nativos em idade escolar, é o fato de a leitura epistêmica desses verbos ser altamente dependente do contexto lingüístico no qual os eles se encontram. Além disso, ao contrário dos verbos de crença, os verbos modais estão integrados à sentença, determinando dificuldades adicionais para seu emprego pelos informantes, uma vez que essa integração requer mais planejamento para a inserção da qualificação modal (Stephany, 1995, p. 224).

---

[119] A baixa freqüência de uso dos verbos modais na expressão da modalidade epistêmica foi observada também na aquisição de italiano como LE (Giacalone Ramat, 1995).

No *corpus* analisado no presente trabalho, o único verbo modal empregado na codificação da modalidade epistêmica é *können* [poder]. Esse verbo parece ser o mais usado na codificação da modalidade epistêmica na língua alemã (cf., p.ex. Heine, 1995, p. 23; Nuyts, 2001, p. 186). O fato de *können* ser um dos verbos modais mais gramaticalizados entre os verbos em uso epistêmico e de ser empregado nesse uso também pelos informantes da população F parece contradizer nossa hipótese de que os meios mais gramaticalizados são usados somente por aprendizes com melhor nível de proficiência na língua alemã. No entanto, como observa Choi (1995), a saliência morfológica e a obrigatoriedade em determinado contexto podem justificar porque um item gramaticalizado aparece na produção lingüística da criança em fases iniciais. A autora verificou marcadores flexionais epistêmicos no discurso de crianças coreanas na faixa de 1,8 a 3 anos de idade, as quais, conforme mostram outras pesquisas em aquisição de língua, geralmente não usam esses meios. Observa-se, porém, que na maioria das línguas estudadas há duas (ou mais) maneiras de expressar o mesmo conceito, e nesse caso a opção é geralmente pelo item menos gramaticalizado. No caso do coreano, os meios flexionais verificados no *corpus* são os únicos possíveis naquele âmbito, o que explica porque aparecem em fases iniciais da aprendizagem.

Semanticamente, a modalidade epistêmica tem uma relação muito mais estreita como o conceito de *possibilidade* do que com o de *necessidade*. Como mostra a análise apresentada por Heine (1995, p. 22ss.), o verbo *können* é, juntamente com *sollen*, um dos verbos que têm mais afinidade pela modalidade epistêmica, de modo que essa leitura pode ser mais saliente para os aprendizes de alemão como LE, fazendo com que *können* seja o primeiro verbo empregado epistemicamente.

As ocorrências de *können* verificadas no *corpus* permitem uma leitura disposicional, paralelamente à leitura epistêmica, apresentando o fenômeno denominado *merger* em Coates (1983). Como observam Dittmar e Ahrenholz (1995, p. 206), aprendizes de alemão como LE tendem a escolher, em fases iniciais da aprendizagem, uma forma que funcione como um coringa modal, em contextos diferentes. É possível que o verbo *können* seja entendido como um coringa desse tipo.

4.2.1.3.2 *Input*

No item anterior, sugeri que a menor definição semântica característica dos verbos modais codificadores da modalidade epistêmica, mais gramaticalizados que os verbos que codificam a modalidade deôntica e a disposicionalidade, determina dificuldades no uso dos verbos modais na modalidade epistêmica para aprendizes em idade escolar, sejam eles falantes nativos ou aprendizes de alemão como LE. Confirmando-se essa hipótese, a tendência seria haver um uso um pouco mais freqüente desse verbo nas séries mais elevadas de ambas as populações. Como somente o verbo *können* é empregado nas duas populações nesse tipo de modalidade, e como suas freqüências de uso são bastante variáveis entre as séries escolares, é difícil confirmar essa hipótese.

Na população B, a freqüência de uso desse verbo é bastante mais elevada na 9ª e na 11ª série do que nas demais. Na 9ª série, como houve aumento no uso de outros itens lingüísticos, pode ser que essa freqüência esteja relacionada à maior complexidade do *input*. Na última série, ele pode ser um indício de que o emprego de verbos em uso epistêmico é mais freqüente à medida em que aumenta o tempo de exposição ao *input*, com maior nível de proficiência dos aprendizes.

Na população F, embora a relação apresentada no final dos livros didáticos mostre que todos os verbos modais foram apresentados aos informantes até o início da coleta dos dados (Guedes Evangelista, 1999, anexo 9.4), verificou-se que o uso desses verbos na modalidade epistêmica praticamente não foi tematizado. A falta de uma abordagem formal sobre o tema no livro didático pode ser, nessa população, um dos fatores que contribuem para que os verbos modais sejam pouco empregados na expressão da modalidade epistêmica. Porém, como o verbo *können* aparece na produção, deve ter havido outros tipos de *input* que não podemos identificar. Observa-se um uso mais freqüente desse verbo na 10ª série F, mas nas outras três séries, inclusive na última, os valores são baixos. Pode-se hipotetizar que o uso epistêmico desse verbo foi testado na série intermediária, mas ele não foi in*corpora*do ao vocabulário dos aprendizes de alemão como LE após o período de teste.

4.2.1.4 *Konjunktiv II*

4.2.1.4.1 Características dos meios de codificação da modalidade

O uso mais freqüente do *Konjunktiv II* nas redações da população B do que nas da população F apóia a hipótese de que o maior nível de proficiência na língua alemã está associado ao emprego de elementos mais gramaticalizados para expressar a modalidade.

Observa-se que o *Konjunktiv II* é empregado no *corpus* predominantemente em combinação com os verbos modais *sollen*, na população B, e *können*, na população F. Ele é usado em menor escala com os verbos *werden*, *haben* e *sein* e, ainda com menos freqüência, com os verbos *müssen* e *dürfen*. Os verbos *haben* e *sein* aparecem em combinação com o *Konjunktiv II* tanto como verbos plenos quanto como verbos auxiliares.

As freqüências de uso do *Konjunktiv II* com verbos modais são semelhantes nas duas populações (pop. B: 0,26% e pop. F: 0,27%)[120]. Segundo Milan (2001, p. 156), as formas de *Konjunktiv II* dos verbos *sollen* e *müssen* encontram-se num estágio avançado de gramaticalização, comparável ao do verbo *möchte*. É possível que algumas dessas formas com verbos modais sejam percebidas como unidades com um significado próprio, de caráter formulaico, e não como formas de *Konjunktiv II*, o que tornaria seu emprego mais fácil para os aprendizes de alemão como LE, explicando as freqüências semelhantes nas duas populações.

Quanto ao uso do *Konjunktiv II* com os verbos *werden*, *haben* e *sein*, a maior parte das ocorrências é verificada nas redações da população B (pop. B: 0,28% e pop. F: 0,08%). Esses dados sugerem que o grau de gramaticalização elevado do *Konjunktiv II* determina seu uso menos freqüente principalmente quando ele é combinado com verbos plenos e auxiliares ou com o verbo *werden*.

---

[120] A freqüências dos verbos no *Konjunktiv II*, em relação ao número total de palavras na população, são:

Tipo de verbo	População B	População F
Verbo pleno	0,07%	0,04%
Verbo auxiliar	0,11%	–
werden	0,09%	0,04%
Verbo modal	0,26%	0,27%

4.2.1.4.2 *Input*

O tema *Konjunktiv II* associado aos verbos modais é abordado em várias lições do livro didático empregado pelos aprendizes da população F, sugerindo que há *input* suficiente para estimular seu uso pelos aprendizes. O verbo *werden* no *Konjunktiv II* é apresentado, no livro didático, como um substituto, em construção perifrástica, para o *Konjunktiv II* em sua conjugação regular. Essa construção é exercitada regularmente pelos aprendizes. Os verbos *haben* e *sein* possuem somente uma forma de *Konjunktiv II*, que também é uma das primeiras a serem apresentadas aos alunos. Portanto, todos os verbos citados aparecem no *input* relacionado ao livro didático. Não há nos livros evidências que apontem para diferenças significativas entre esses verbos em termos de saliência no *input*.

Há uma variação considerável no uso do *Konjunktiv II* entre as quatro séries da população F, mostrando que os aprendizes ainda estão inseguros quanto ao seu emprego. Nas duas séries iniciais, as freqüências elevadas podem ser devidas à existência de três ocorrências em uma só redação, ou seja, a características de indivíduos. Nesse caso, os resultados não podem ser generalizados para o grupo. Na 10ª série, admitindo-se que a preparação para o *KMK I* tenha reflexos no uso do *Konjunktiv II*, pode-se explicar a manutenção da freqüência de uso por ter havido essa preparação. Já na 11ª série, na qual os aprendizes também realizam uma prova de proficiência, não se mantém o uso freqüente do *Konjunktiv II*, sugerindo que houve interferência de outros fatores.

4.2.1.5 Advérbios modais

4.2.1.5.1 Características dos meios de codificação da modalidade

Como mostra a tabela 30, acima, a maior diferença porcentual entre as duas populações está associada aos advérbios modais, que ocupam uma posição intermediária na escala que compara os graus de gramaticalização.

Na população B, os advérbios modais são, juntamente com os verbos de crença, os meios de codificação da modalidade mais freqüentes. Na população F, suas

porcentagens de uso mantêm-se baixas, conforme a tendência verificada anteriormente nessa população, de empregar com pouca freqüência itens mais gramaticalizados.

Até mesmo o advérbio *vielleicht* [talvez], que é freqüente em *corpora* de aprendizes de alemão como LE (cf., p.ex., HPD, *Heidelberger Forschungsprojekt Pidgin-Deutsch* 1975, Dittmar; Ahrenholz 1995, p. 206) e é também o advérbio mais usado na população B, quase não é empregado pelos informantes da população F.

Observando a freqüência do verbo modal epistêmico, muito menor na população B que a dos advérbios modais, pode-se supor que os advérbios são empregados, apesar de serem consideravelmente gramaticalizados, porque possuem um significado lexical básico que os diferencia entre si. Os verbos modais epistêmicos, ao contrário, são muito mais vagos quanto à qualificação epistêmica, de modo que o falante pode ter maior dificuldade para aprender a discernir entre os diferentes verbos (Nuyts, 2001, p. 176, 178, 228).

Nas redações da população F, as freqüências baixas dos advérbios modais, além de serem devidas ao grau de gramaticalização relativamente elevado, podem ser devidas ao fato de que os advérbios modais não estão atrelados explicitamente à pessoa do falante. As freqüências elevadas de verbos de crença em todas as séries dessa população sugerem que esses aprendizes preferem empregar uma qualificação epistêmica explicitamente ligada a sua pessoa.

4.2.1.5.2 *Input*

No caso de um advérbio específico, a tarefa proposta para a redação parece ter funcionado como um tipo de *input*, estimulando seu uso. Trata-se do advérbio *wirklich* [realmente], verificado principalmente nas redações da população F. Embora existam poucas ocorrências de advérbios nessa população, *wirklich* apresenta a segunda maior freqüência entre os advérbios verificados no *corpus*. Mas essas ocorrências encontram-se em apenas dois dos oito textos analisados nessa população, sendo que as sentenças nas quais o advérbio ocorre são praticamente iguais.

O volume 2 do CAPLE contém outras 11 redações do mesmo grupo de alunos, produzidas no mesmo dia, sobre o mesmo tema. Essas redações não foram incluídas na presente pesquisa, mas verificou-se que 5 delas contêm uma oração semelhante, que inclui a expressão *wirklich anders*. Como o tema da redação é *Jugendliche sind ganz anders als Erwachsene* [Adolescentes são totalmente diferentes de adultos], houve instrução por parte do professor para que os informantes empregassem, para negar esta afirmativa, a construção *nicht wirklich anders* [não realmente diferentes].

4.2.1.6 Adjetivos modais

4.2.1.6.1 Características dos meios de codificação da modalidade

As porcentagens de uso dos adjetivos modais são bastante baixas nas duas populações, sendo, por isso, difícil formular hipóteses sobre seu uso. O uso pouco freqüente de adjetivos modais foi verificado em outros *corpora* da língua alemã (cf., p.ex., Nuyts, 2001, p. 63), levando-nos a supor que as porcentagens de ocorrência aqui verificadas refletem características da língua alemã.

Segundo Nuyts (2001, p. 79ss.), é possível que a freqüência menor dos adjetivos esteja relacionada ao fato de que eles são usados geralmente numa construção clivada, que focaliza o elemento modal, o que parece não ser desejável no caso de informações epistêmicas de um modo geral. Todos os adjetivos modais verificados no *corpus* encontram-se em construções clivadas, colocando a qualificação modal em evidência. Não existem muitas pesquisas sobre o uso modal dos adjetivos, sendo, portanto, bastante difícil comprovar esse tipo de hipótese.

4.2.1.7 Partículas modais

4.2.1.7.1 Características dos meios de codificação da modalidade

Adotando a posição teórica assumida por Abraham (1991b) ou Diewald (1997), pode-se considerar que as partículas modais estão entre os meios mais gramaticalizados entre os que são estudados no *corpus*. Devido a seu estágio de gramaticalização, elas são semanticamente mais abstratas e muito dependentes do contexto. Sua distribuição no *corpus*, com ocorrências somente nas redações da população B, apóia a hipótese de que os meios mais gramaticalizados são mais difíceis para os aprendizes de alemão como LE[121].

4.2.1.7.2 *Input*

Nos livros didáticos utilizados pelos informantes, observa-se que existe *input* para as partículas modais em algumas lições. Considerando-se, porém, a dificuldade de explicar satisfatoriamente os diferentes contextos nos quais as partículas ocorrem, pode-se afirmar que esse *input* é bastante limitado, insuficiente para que esses itens sejam in*corpora*dos ao vocabulário dos informantes.

4.2.2 Modalidade deôntica

Os meios que codificam a modalidade deôntica são menos freqüentes no *corpus* do que os que codificam a modalidade epistêmica (cf. tabela 1). Verifica-se, ainda, que os meios de expressão da modalidade deôntica são mais freqüentes na população F do que na B.

4.2.2.1 Verbos modais

4.2.2.1.1 Características dos meios de codificação da modalidade

Os verbos modais são os principais meios de expressão da modalidade deôntica no *corpus*, totalizando 90% dos meios que codificam essa modalidade nas redações da população B e 95% nas da população F. Esses verbos são muito mais freqüentes nesse tipo de modalidade do que na codificação da modalidade epistêmica, nas redações das duas populações:

	Verbo modal epi	**Verbos modais deo**
População B	0,26%	1,20%
População F	0,23%	1,48%

Tabela 31: Pop. B e F: Freqüência total dos verbos modais na codificação das modalidades epistêmica e deôntica

As freqüências mais elevadas dos verbos modais em uso deôntico podem ser relacionadas, em primeira linha, ao fato de que a leitura deôntica pode ser considerada o uso *default* desses verbos, que não sofre muitas restrições do contexto lingüístico em que estão inseridos (cf. capítulo 2.1, item 2.1.2.1.3).

Os verbos modais, nesse uso, são menos gramaticalizados do que quando codificam a modalidade epistêmica (cf., p.ex., Diewald, 1999). Como verificado em outras pesquisas sobre aquisição de LE (cf., p.ex., Giacalone Ramat 1992, p. 298), vemos que os itens lingüísticos com grau de gramaticalização mais baixo são empregados antes de itens mais gramaticalizados por aprendizes de língua estrangeira.

Corroborando essa hipótese, vemos que os verbos que codificam a volição, que são os menos gramaticalizados entre os verbos modais na modalidade deôntica, estão entre os mais freqüentes no *corpus*. O verbo *wollen* é o mais empregado em ambas as populações e o verbo *möchte* é o segundo verbo mais freqüente na população F.

[121] Rost-Roth (1994 apud Ahrenholz 1998: 17) afirma que as partículas modais são adquiridas tardiamente ou nunca são adquiridas por aprendizes de alemão como LE, mostrando que a ausência desses itens lingüísticos no *corpus* aqui analisado também é característica de outros *corpora*.

O uso mais freqüente desses verbos na população F do que na população B parece ser devido a um fenômeno observado em outros *corpora* produzidos por aprendizes de língua estrangeira, que tendem a usar os verbos modais em maior freqüência que falantes nativos (cf. Giacalone Ramat, 1992; Ahrenholz 1998; Guedes Evangelista 1999).

4.2.2.1.2 *Input*

Na população B, os verbos *sollen* e *wollen* apresentam aumento significativo de uso na 9ª série. Na população F, os livros didáticos mostram que houve *input* para os verbos modais em uso deôntico em todas as séries. Nessa população, os verbos *müssen*, *können* e *wollen* (sem *dass*) só são empregados a partir da 9ª série. É ainda na 9ª série dessa população que são observadas as ocorrências de verbos modais empregados de forma não adequada, no lugar do verbo *dürfen*, sugerindo que os informantes estejam testando o uso desses elementos lingüísticos.

O verbo *sollen* é em geral pouco usado, apesar de estar presente no *input*, o que está de acordo com as tendências observadas em outros *corpora* de aprendizes de alemão como LE (cf., p.ex., Ahrenholz, 1998, p. 16). As únicas ocorrências desse verbo são verificadas nas redações da 11ª série, sugerindo uma relação entre o maior período de exposição ao *input* e o uso desse verbo. O uso de *wollen* também é mais freqüente nessa série. Os demais verbos que codificam a modalidade deôntica não apresentam aumento de uso no final do período de quatro anos.

O período de maior inserção de meios codificadores da modalidade nas redações, que ocorre em torno da 9ª série, foi observado em outros meios citados anteriormente. No entanto, o uso da maior parte desses meios tende a diminuir na 11ª série, enquanto o uso dos verbos modais na codificação da modalidade deôntica aumenta. Esse aumento não está relacionado a todos os verbos modais e pode ter motivações diferentes para cada verbo envolvido.

Um verbo cujo emprego nas redações da população F pode ser associado à influência do *input* é o verbo *möchte* [gostaria]. Ele é o segundo verbo mais freqüente na codificação da modalidade deôntica nessa população. Como sua freqüência é baixa nas

redações da população B, pensamos que o verbo *möchte* está sendo usado pelos falantes da população F em vez do verbo *wollen* [querer], uma vez que *möchte* é introduzido em sala de aula, desde as primeiras séries escolares, como uma forma indireta e, portanto, mais cortês de expressar a volição.

4.2.2.1.3 Língua materna e outras línguas estrangeiras

Uma diferença entre as duas populações é verificada no uso da noção semântica modal *ter permissão*, relacionada principalmente ao verbo *dürfen*. Esse verbo aparece apenas uma vez em cada população, mas a noção *ter permissão* aparece na 9ª série da população F codificada erroneamente pelos verbos *können* [poder] e *müssen* [precisar].

O uso de *können* em vez de *dürfen* na expressão da *permissão* (187) pode ser visto como uma interferência da língua portuguesa, na qual o verbo *poder*, seu equivalente, é empregado tanto para codificar capacidade quanto permissão[122].

(187) *Die Jugendliche können nicht arbeiten...* (100/96/9F1/2)
[os adolescentes poder-3.PL.PRÃS.IND não trabalhar-INF...]
[Os adolescentes nãopodem trabalhar...]

Dittmar e Ahrenholz (1995, p. 213) assinalam que é difícil para os aprendizes de alemão como LE perceber as diferenças nos usos dos verbos *können* e *dürfen*.

Uma outra interferência verificada no *corpus* diz respeito ao uso de *müssen*. Ele é empregado na forma negativa para expressar a noção *não ter permissão* (188), codificada em alemão geralmente por *nicht dürfen* (189) ou por *nicht sollen*. Esse uso de *nicht müssen* parece ocorrer por analogia ao *must not* do inglês[123]:

---

[122] O verbo *können* é usado com esse sentido na língua alemã, mas em menor escala do que o verbo *poder* é usado no português para expressar a mesma noção. Esse uso do verbo *können* só é possível quando fica claro no contexto que se trata de uma permissão (Duden, 1998, p. 94s.).

[123] É sugestivo o fato de que esse uso do verbo *müssen* aparece na 9ª série da população F, na qual verificamos maior freqüência de diversos itens lingüísticos como verbos de crença, adjuntos adverbiais de modo, *Konjunktiv II* e verbos modais na codificação da modalidade deôntica e da disposicionalidade, sugerindo que esta série representa um período diferenciado, sendo o *input* mais complexo um dos fatores que contribuem para isso.

(188) *Wir müßen nicht Auto fahren, Motorräder fahren, Flugzeugen fliegen und wir müßen nicht Waffen haben.* (087/96-7/9F1/2)
[nós precisar-1.PL.PRÄS.IND não carro dirigir-INF, motos dirigir-INF, aviões pilotar-INF e nós precisar-1.PL.PRÄS.IND não armas ter-INF]
[Nós não *precisamos dirigir carro, dirigir motos, pilotar avião e nós não *precisamos ter armas.]

(189) *Wir dürfen nicht Auto fahren, Motorräder fahren.*
[nós ter permissão-1.PL.PRÄS.IND não auto dirigir-INF, motor dirigir-INF, ...]
[Nós não temos permissão para dirigir carro, dirigir motos, ...]

4.2.3 Disposicionalidade

Como mostra a tabela 1, os meios de codificação da disposicionalidade são menos freqüentes do que os que expressam a modalidade epistêmica. Assim como ocorre com a modalidade deôntica, a codificação da disposicionalidade é mais freqüente na população F do que na B.

4.2.3.1 Verbos modais

4.2.3.1.1 Características dos meios de codificação da modalidade

Em ambas as populações, 97% das noções ligadas à disposicionalidade são codificadas por verbos modais, estando o restante das ocorrências relacionado a verbos plenos. Essa proporção mostra que o uso de elementos com grau elevado de gramaticalização depende do papel que esses elementos exercem num determinado sistema semântico. Mesmo que os verbos modais que codificam a modalidade deôntica e a disposicionalidade tenham um grau de gramaticalização mais elevado que verbos plenos que podem expressar o mesmo tipo de relação, verifica-se a predominância dos primeiros na produção dos aprendizes, possivelmente porque seu papel na codificação dessas relações é mais saliente na língua alvo.

Os verbos modais são mais freqüentes no *corpus* na codificação da disposicionalidade do que das modalidades epistêmica e deôntica:

	Verbo modal epi	Verbos modais deo	Verbos modais dis
População B	0,26%	1,20%	1,23%
População F	0,23%	1,48%	1,71%

Tabela 32: Freqüência total dos verbos modais na codificação das modalidades epistêmica e deôntica e da disposicionalidade

Quando expressam a disposicionalidade, esses verbos são menos gramaticalizados do que quando expressam a modalidade deôntica (Plank, 1981, 1984 apud Nuyts, 2001, p. 176; Bybee; Perkins; Pagliuca, 1994, p. 191ss.). Por serem menos gramaticalizados, eles têm maior conteúdo semântico e são mais autônomos do que os verbos modais em uso epistêmico, o que pode explicar a facilidade de seu emprego e sua conseqüente freqüência elevada nas redações.

A porcentagem de uso dos verbos modais na expressão da disposicionalidade é mais elevada na população F do que na B. Como vimos, essa freqüência elevada de verbos modais na população F, tanto na codificação da modalidade deôntica quanto da disposicionalidade, parece estar relacionada a uma tendência observada em outros *corpora*, de que aprendizes de LE tendem a marcar a modalidade com mais freqüência do que falantes nativos (Ahrenholz 1998, p. 17).

4.2.3.1.2 *Input*

A análise dos livros didáticos não traz indicações de que os verbos modais em uso disposicional tenham sido muito freqüentes no *input*, sugerindo inclusive o contrário, ou seja, que esse uso foi pouco trabalhado em sala de aula. No entanto, algum outro fator deve ter determinado sua freqüência elevada nas redações.

4.2.3.1.3 Língua materna e outras línguas estrangeiras

A freqüência elevada dos verbos modais nas redações da população F pode estar relacionada ao fato de que existe equivalência parcial nos significados disposicionais

dos verbos *können* (190) e *müssen* (191) e, respectivamente, *poder* e *precisar*, em exemplos como :

(190) *Aber Jurko hat viel zu tun, und er kann nicht immer pünktlich im Geschäft sein.* (219/97/11F1/4)
[mas Jurko ter-3.SG.PRÄS.IND muito para fazer-INF, e ele poder-3.SG.PRÄS.IND nem sempre pontualmente na loja estar-INF]
[Mas Jurko tem muito para fazer e ele nem sempre pode estar pontualmente na loja.]

(191) *... und die Erwachsenen müßen arbeiten um Geld zu verdienen.* (100/96-7/9F1/2)
[... e os adultos precisar-3.PL.PRÄS.IND trabalhar-INF para dinheiro ganhar-INF]
[E os adultos precisam trabalhar para ganhar dinheiro.]

Como verificou Lindemann (1996), aprendizes de alemão como LE parecem formar primeiramente um sistema de verbos modais na língua alemã com base no sistema da língua materna. Esse sistema é depois modificado, aproximando-se ao da língua alvo, à medida que os aprendizes percebem as diferenças entre as duas línguas por meio do *input e* do *feedback* de parte do professor ou dos colegas. Não havendo *feedback* negativo, como no caso dos dois verbos acima citados, pode haver *incorporação* desses verbos aos vocabulário.

4.2.4 Conclusão

Para finalizar o presente capítulo, apresento as principais observações quanto à influência dos fatores estudados: características dos meios de codificação da modalidade, *input*, língua materna e outras línguas estrangeiras, diferenças entre língua falada e escrita e tipologia textual.

O primeiro levantamento qualitativo realizado no *corpus* mostrou que os informantes da população B fazem uso muito mais diversificado dos meios de codificação da modalidade do que os informantes da população F. Na quantificação desses meios, observa-se, no entanto, que a porcentagem total de meios de codificação é semelhante nas duas populações. As diferenças são observadas na escolha dos diferentes elementos lingüísticos e na sua distribuição na codificação dos diferentes tipos de modalidade.

Entre os fatores que podem determinar tais diferenças qualitativas, examinam-se, primeiramente, algumas características dos meios de codificação da modalidade. A primeira característica considerada é o seu **grau de gramaticalização**. As freqüências de ocorrência dos verbos de crença, dos advérbios modais e das partículas, nas duas populações, são as principais evidências encontradas no *corpus* para a influência desse fator. Nas redações da população B, são empregados meios de expressão da modalidade menos e mais gramaticalizados em proporções semelhantes (verbos de crença, *Konjunktiv II* e advérbios modais). Nas redações da população F, ainda que, com exceção das partículas modais, quase todos os meios disponíveis na língua alemã sejam empregados, há predomínio dos meios menos gramaticalizados (verbos de crença e verbos modais em uso deôntico e disposicional). A relação entre a freqüência de uso e o grau de gramaticalização também se manifesta na escolha entre os cinco verbos de crença verificados nas redações. Por isso, concluímos que os meios de codificação da modalidade mais fracamente gramaticalizados são mais fáceis para os aprendizes que se encontram em fases iniciais da aprendizagem da LE, enquanto os meios mais fortemente gramaticalizados são mais difíceis. Nesse sentido, o *corpus* analisado no presente tese permite observações semelhantes às que foram feitas por Skiba e Dittmar (1992) e Giacalone Ramat (1992, 1999), mostrando que, na aquisição de LE, a gramática é adquirida somente em estágios mais avançados do processo.

Há ainda outras características inerentes aos itens lingüísticos que mostram ter influência em seu uso no *corpus*. A **não integração** dos verbos de crença **na sentença** pode facilitar seu emprego pelos informantes, pois permite acrescentar a qualificação modal ao enunciado sem interferir em sua construção. No caso dos verbos modais em uso epistêmico, ao contrário, a qualificação modal por eles expressa é integrada à sentença, dificultando seu uso. A influência dessas características pode ser observada nas redações de ambas as populações.

A **ligação explícita** dos verbos de crença com o falante, por meio da conjugação verbal na 1ª pessoa ou por um pronome possessivo, assim como o **componente semântico evidencial**, que remete a crenças do falante, parecem motivar seu uso. A freqüência relativamente elevada dos elementos que possuem esse componente evidencial mostra sua importância para os aprendizes de alemão como LE e para aprendizes em idade

escolar em geral, que ainda estão exercitando a melhor maneira de se colocar como falantes num texto argumentativo escrito. A delimitação do âmbito da evidencialidade e sua relação com a modalidade são temas que ainda precisam ser estudados com maior precisão. Ainda que muitos autores considerem que a evidencialidade é um sub-domínio da modalidade, observamos que até mesmo dados de aprendizes de LE apontam para a existência de um diferencial entre os dois domínios, que leva os falantes a optarem por um ou por outro em determinadas situações.

Outro fator examinado é a influência do *input* lingüístico. É impossível detalhar e quantificar o *input* total a que os informantes foram expostos mas pode-se prever, observando os objetivos traçados para o ensino da língua alemã nas diversas séries escolares, que o *input* em geral aumenta em complexidade. Na população F, com base nos livros didáticos empregados, pode-se observar as diferenças no *input* nas quatro séries escolares. Nessa população, observa-se, que o livro didático *Wer? Wie? Was? 4*, empregado a partir da 9ª série, representa um salto qualitativo bastante significativo em relação aos livros utilizados anteriormente, pela maior quantidade de textos nele incluídos e por sua complexidade. Nessa série, além do livro didático, os informantes utilizam uma gramática que traz, juntamente com explicações sobre os tópicos gramaticais, exercícios específicos para os diferentes temas.

A maior complexidade no material didático tem influência na produção dos informantes. De acordo com o que foi observado no *corpus*, esse *input* mais complexo é responsável, na 9ª série F, por uma fase de maior experimentação no uso dos itens lingüísticos que expressam a modalidade. Por um lado, essa experimentação resulta em um aumento significativo no uso de verbos de crença (pop. B e F), adjuntos adverbiais de modo (pop. F), verbo modal na codificação da modalidade epistêmica (pop. B), *Konjunktiv II* (pop. B e F), verbos modais na codificação da modalidade deôntica e na disposicionalidade (pop. B e F). Por outro lado, nessa fase de experimentação, verificam-se erros como o uso de um verbo modal em vez de outro ou o uso do adjunto adverbial *meiner Meinung nach* com grafia incorreta. A hipótese quanto à existência de um período diferenciado dos demais na 9ª série é sustentada pelos resultados de minha dissertação de mestrado, que mostraram que, nas redações dessa série, existe uma grande variação nas ocorrências dos tipos de modalidade e dos valores modais (Guedes Evangelista 1999).

Um exemplo de influência do *input* é mostrado pelo uso do adjunto adverbial *meiner Meinung nach*. Embora não tenhamos indicações, no livro didático, de que essa expressão tenha sido freqüentemente apresentada e exercitada em sala de aula, sua freqüência elevada nas redações da população F, ainda que ocorram muitos erros em sua ortografia, sugere que o *input* existiu, provavelmente no contexto da preparação para a produção de textos nas provas de proficiência em alemão.

A hipótese inversa, que precisa ser considerada no caso de aprendizes em contexto instrucional, é a de que o *input* em relação a determinados meios lingüísticos tenha sido muito pobre, o que explicaria em parte a ausência desses meios na produção dos aprendizes. Nesse sentido, é interessante observar que o advérbio *vielleicht* [talvez], embora tenha sido um dos primeiros meios epistêmicos a serem empregados em outros *corpora* referentes à aquisição do alemão como LE, não é empregado nas redações da população F em freqüências significativas (cf., p.ex., Dittmar; Ahrenholz, 1995, p. 206). Esse dado pode ser um indício de *input* insuficiente, tanto nos livros didáticos quanto nas situações de uso da língua alemã em sala de aula. A questão da ausência de *input* pode ser bastante significativa no caso da modalidade epistêmica de um modo geral, se pensarmos que, em sala de aula, as situações nas quais o professor expressa enunciados modalizados epistemicamente perante os alunos são provavelmente menos freqüentes do que aquelas nas quais ele afirma algo categoricamente.

Algumas ocorrências do *corpus* parecem ser conseqüência de um *input* específico para determinado elemento lingüístico. Esse *input* pode estar relacionado, por exemplo, à tarefa formulada pelo professor para a produção das redações, que tem reflexos no modo de desenvolver o tema nos textos e também no uso de determinadas palavras ou expressões. Este parece ser o caso do uso do advérbio *wirklich* nas redações da população F.

Há uma melhora qualitativa nas redações do *corpus* até o final da 11ª série, que pode ser atribuída ao maior tempo de escolarização, com exposição mais prolongada ao *input* e maior treinamento para a produção de textos. Procurei verificar se o uso dos meios de codificação da modalidade pelos aprendizes da população F, no final do período de

quatro anos, também apresenta alguma alteração qualitativa semelhante. Na situação ideal, os dados obtidos nas redações da população F deveriam, no final do período, aproximar-se daqueles observados na população B.

Na população B, o uso dos verbos de crença diminui até a 11ª série, sugerindo que, à medida em que o *input* se torna mais complexo, outros meios passam a ser empregados pelos informantes das séries mais elevadas. O fato de que esses aprendizes empregam os advérbios e o *Konjunktiv II*, mais gramaticalizados, confirma a tendência, ainda que suas freqüências oscilem nas quatro séries escolares. Na 11ª série da população F, ao contrário, o uso dos verbos de crença não diminui e não se verifica uma tendência clara para aumento de uso do *Konjunktiv II* e dos advérbios modais. Esses dados indicam que, mesmo com um maior exposição ao *input*, resultante do período maior de instrução, o uso de meios mais gramaticalizados para codificar a modalidade epistêmica não aumenta entre os informantes da população F.

Em relação à influência da **língua materna**, verifiquei uma indicação concreta no *corpus*, relacionada ao uso do verbo modal *dürfen* [ter permissão], que parece ter sido empregado em algumas redações da população F com um significado menos comum na língua alemã do que na língua portuguesa. A influência do inglês, como **segunda língua estrangeira** ensinada na escola, também aparece no uso de um verbo modal, *müssen* [precisar], em sua forma negada.

Outro fator considerado na determinação das características do *corpus* são as características que diferenciam **textos falados e textos escritos**. Observou-se, em outras pesquisas, o uso mais freqüente de verbos de crença em textos falados do que em textos escritos. No *corpus* analisado na presente tese, os verbos de crença são os meios mais freqüentes na codificação da modalidade epistêmica, nas duas populações. Essa freqüência elevada pode estar associada ao fato de que os aprendizes ainda estão exercitando a elaboração de textos escritos e, por vezes, escrevem num estilo mais adequado à língua falada. Como vimos no capítulo, Bouchard (1996) verificou que, na aquisição da escrita por aprendizes adultos de francês como língua estrangeira, o uso de meios lingüísticos na argumentação difere muito, para um mesmo informante, quando ele se expressa oralmente ou por escrito.

A influência da **tipologia textual** no uso dos meios de codificação da modalidade mostrou-se significativa desde o início das análises. Procurando eliminar essa variável, escolhi, para o *corpus* aqui analisado, textos com características predominantemente argumentativas. Ainda assim, os textos escolhidos contêm algumas passagens narrativas, que caracterizam-se por uma menor freqüência de meios de codificação da modalidade, confirmando a observação de outros autores sobre as diferenças entre os dois tipos de texto em relação ao uso de elementos modais (cf., p.ex., von Stutterheim, 1993, p. 12ss.). Reforçam essa observação as redações da 11ª série B, na qual a tarefa proposta compreende duas perguntas diferentes, sendo que a primeira pode ser respondida por um texto com caráter narrativo (Que explicações possíveis você vê para o fato de que Jurko grita de repente com o monitor?), enquanto a segunda precisa ser respondida por um texto argumentativo (Porque é às vezes tão difícil falar sobre problemas pessoais?). Observa-se que a primeira parte dessas redações, que responde à primeira pergunta, contém em geral menor número de meios de codificação da modalidade, enquanto a segunda parte, ao contrário, apresenta uso mais freqüente desses meios.

Na 9ª série da população F, o aumento de freqüência dos verbos de crença, dos adjuntos adverbiais do grupo I, do *Konjunktiv II* e dos advérbios modais, além de ter sido influenciado pelo *input*, também pode ser atribuído à tipologia textual. Esse tipo de texto favorece o uso de elementos que marcam os posicionamentos do falante quanto à validade das proposições, relacionados à modalidade epistêmica. Nos textos narrativos da 8ª série, a freqüência desses itens é significativamente menor.

A análises mostram, portanto, que uma combinação de fatores, os quais agem simultaneamente, determina o uso dos meios de codificação da modalidade nas redações do *corpus* e que a influência desses fatores é diferente nas duas populações.

5. Considerações finais

Na presente tese, estudei o uso de elementos lingüísticos que expressam a modalidade em redações do tipo argumentativo, escritas por aprendizes brasileiros de alemão, que constam do volume 2 do CAPLE (*Corpus* Alemão e Português como Línguas Estrangeiras).

Os elementos com significado modal cujo uso foi pesquisado no *corpus* são: verbos de crença, verbos modais, *Konjunktiv II*, adjuntos adverbiais, advérbios, adjetivos e partículas. Eles foram classificados segundo seus usos na expressão de dois tipos de modalidade: a modalidade epistêmica, que apresenta algumas intersecções com o âmbito da evidencialidade, e a modalidade deôntica, que inclui os itens lingüísticos que expressam a volição. Verificou-se, ainda, como são expressas, nas redações, as relações disposicionais.

Os textos argumentativos escolhidos constituem uma pequena parte do CAPLE, numa delimitação adotada para minimizar as diferenças no uso dos meios de codificação da modalidade devidas à tipologia textual. Estou ciente do fato de que, como afirma Nuyts (2001, p. 46), a análise de um *corpus* pequeno envolve maior risco, mas verifiquei que, apesar da pequena quantidade de redações analisadas, o *corpus* permite observações relevantes sobre o uso da modalidade por aprendizes brasileiros.

Nas primeiras etapas do trabalho, estudei questões teóricas sobre a modalidade e alguns outros âmbitos a ela relacionados. Fui confrontada desde o início com a questão de como formular hipóteses sobre um tema tão complexo e de como contribuir para as pesquisas na área com uma pesquisa original. Uma vez que o presente trabalho praticamente não tem equivalentes já publicados, que descrevam como aprendizes brasileiros empregam os meios de codificação da modalidade, mostrou-se necessário, em primeiro lugar, verificar quais são os meios empregados nas redações para expressar os tipos de modalidade estudados.

Levantamos a hipótese de que o uso desses meios nas redações depende do grau de gramaticalização dos elementos lingüísticos e da série escolar na qual se encontram os

aprendizes, postulando que elementos com grau de gramaticalização mais elevado seriam empregados quando os aprendizes alcançam maior nível de proficiência na língua alemã.

Observei que somente os meios de codificação da modalidade mais fracamente gramaticalizados são freqüentes nas redações da população F, levando-me a formular a hipótese de que eles são mais fáceis de aprender. O fato de que os informantes da população B empregam tanto meios menos gramaticalizados quanto alguns dos mais gramaticalizados reforça essa hipótese. Porém, a hipótese de que a maior proficiência na língua alemã, associada ao período prolongado de instrução, poderia levar ao emprego de meios de codificação mais gramaticalizados não foi confirmada nos dados dos falantes da população F. Ao contrário do que esperávamos, o uso dos meios mais gramaticalizados para codificar a modalidade epistêmica não aumenta nas séries mais elevadas dessa população.

Como fatores influentes no uso de elementos modais no *corpus*, estudei, ainda, questões como o fato de que elementos como os verbos de crença estão ligados explicitamente ao falante pela pessoa gramatical e, além disso, apresentam um componente evidencial. Observei, ainda, que alguns elementos codificadores da modalidade integrados à sentença têm seu uso dificultado, enquanto itens relativamente livres são preferidos por informantes de ambas as populações. Ao lado dessas características inerentes aos elementos lingüísticos, busquei identificar a influência do *input*, da língua materna dos informantes e de outras línguas estrangeiras, de diferenças entre a língua falada e a língua escrita e da tipologia textual.

Quanto aos demais fatores avaliados, os resultados obtidos, principalmente no que pode ser observado nas redações da 9ª série da população F, sugerem que o *input* lingüístico complexo desencadeia o uso mais freqüente de determinados elementos lingüísticos, mas que isso não significa que esses elementos sejam incorporados ao vocabulário dos aprendizes posteriormente. Observaram-se, ainda, algumas evidências da interferência da língua portuguesa e da língua inglesa no *corpus*, mas os casos existentes são poucos e estão relacionados somente a dois verbos modais, *dürfen* e *müssen*. Os dados mostram, ainda, que os meios empregados para expressar a modalidade são diferentes em textos de língua falada e de língua escrita. A comparação dos textos argumentativos

analisados na presente tese com os textos narrativos incluídos no volume 2 do CAPLE indica que o uso dos meios de codificação da modalidade ligados explicitamente à pessoa do falante é mais freqüente nos textos argumentativos.

O desenvolvimento do trabalho foi acompanhado por vários questionamentos sobre a metodologia adotada . A presente pesquisa foi realizada com um grupo de informantes, pelo método de análise transversal, comparando-se a *performance* de aprendizes de quatro séries escolares. Esse tipo de análise não é o mais comum nas pesquisas sobre a aprendizagem de língua estrangeira. Porém, como afirma Moita Lopes (1996), é possível encontrar regularidades na interlíngua de grupos de aprendizes que compartilham determinadas características no estágio inicial do processo de aprendizagem. Minha pesquisa engloba dados da produção escrita dos informantes, que não são equiparáveis à interlíngua como um sistema de regras internas ao indivíduo. No entanto, como vimos, esses dados mostram regularidades que apontam para a existência de características comuns entre os informantes do *corpus*. A análise do CAPLE como um todo já havia mostrado que ele compartilha características com outros *corpora* já estudados em relação ao uso dos meios de codificação da modalidade. Um exemplo são as freqüências totais de uso dos diferentes verbos modais, semelhantes àquelas observadas em outros *corpora* (Guedes Evangelista, 1999). Mesmo com os resultados positivos obtidos, entendo que as considerações aqui apresentadas são válidas, em primeira linha, para o recorte representado pelo *corpus* estudado e que novas pesquisas na versão completa do *corpus* e também em outros *corpora* são necessárias para aumentar a compreensão sobre o uso dos meios de expressão da modalidade por aprendizes brasileiros.

Para concluir, remeto às considerações apresentadas por Larsen-Freeman (1997) sobre o comportamento de sistema complexos não-lineares. Minha hipótese inicial, de que o uso dos meios de expressão da modalidade deveria ter características semelhantes nas redações das duas populações na última série escolar, devido ao maior tempo de exposição dos alunos da população F ao *input* na língua alemã e a seu treinamento no uso dessa língua, não se confirma para muitos dos itens linguísticos pesquisados. Essa observação, além de poder ser explicada pela influência dos fatores estudados, está também relacionada, como aponta Larsen-Freeman (1997), às características de cada indivíduo e de cada população no início do processo de aprendizagem de alemão.

Observei, como postula essa autora, que os fatores analisados têm influência no *corpus* e que sua influência somente pode ser avaliada pelo estudo do conjunto desses fatores. Existe uma interação entre os fatores considerados e, provavelmente, muitos outros que não podem ser reconhecidos num *corpus* do tipo que analiso na presente tese. Entre os fatores não abordados no presente trabalho, encontram-se, por exemplo, diferenças na personalidade de cada informante, o lugar que cada indivíduo ocupa na sociedade, a motivação para o estudo da língua estrangeira, entre outros.

A presente tese representa um primeiro passo no estudo do uso da modalidade por aprendizes brasileiros de alemão e deixa aberto um leque de possibilidades de pesquisa que poderão responder a perguntas que surgiram durante a sua elaboração. Entre os temas interessantes para trabalhos futuros, temos, em primeiro lugar, a ampliação da pesquisa para os demais textos argumentativos do *corpus* e para os demais tipos de texto, para verificar em que medida pode-se comprovar as hipóteses aqui levantadas. Um outro tema que não foi explorado na presente tese e que pode esclarecer melhor o uso dos meios modais no *corpus* é a especificação das freqüências de uso dos elementos lingüísticos nos valores modais probabilidade, possibilidade, impossibilidade, etc.

Duas observações feitas durante o desenvolvimento do presente trabalho representam, ao mesmo tempo, inspiração e desafio para minha vida profissional futura. A primeira diz respeito ao papel do professor de língua estrangeira. Ele é, por um lado, apenas um agente facilitador do processo de aquisição/aprendizagem, pois é a atividade do aprendiz, aliada a fatores como os que foram analisados, que vão determinar o sucesso ou não do processo. Por outro lado, como o contato com a língua estrangeira se dá somente em sala de aula, o professor é o agente que determina o modo como os aprendizes são expostos a esses fatores. Por isso, ele deve estar consciente das questões envolvidas no processo. A segunda observação remete à importância das pesquisas empíricas e à necessidade de que seja mantido um diálogo entre essas pesquisas e as teorias lingüísticas, sendo que quanto mais o professor tiver acesso a esse diálogo, maiores serão suas chances de sucesso em sua tarefa de facilitador.

Referências

ABRAHAM, W. (ed.). *Discourse particles. Descriptive and theoretical investigations on the logical, syntactic and pragmatic properties of discourse particles in German.* Amsterdam: Benjamins, 1991a.

ABRAHAM, W. "The grammaticization of the German modal particles". In: TRAUGOTT, E. C.; HEINE, B. *Approaches to grammaticalization 2. Focus on types of grammatical markers.* Amsterdam: Benjamins, 1991b. p. 331-380.

ABRAHAM, Werner. "Wieso stehen nicht alle Modalpartikel in allen Satzformen? Die Nullhypothese". *Deutsche Sprache* 23, 2, p. 124-146, 1995.

ACHARD, P. "A especificidade do escrito é de ordem lingüística ou discursiva?" In: CATACH, N. (org.). *Para uma teoria da língua escrita.* Tradução de F.M.L. Moretto e G.M. Machado. São Paulo: Ática , 1996.

ADAMZIK, K. "Zum primärsprachlichen Erwerb der deutschen Modalverben". In: HEINTZ, G.; SCHMITTER, P. (eds.). *Colectanea philologica. Festschrift für Helmuth Gipper zum 65. Geburtstag.* Baden-Baden: Koerner, 1985. p. 15-37.

ADJÉMIAN. C. "On the nature of interlanguage systems". *Language learning*, 26, p. 297-320, 1976.

ADJÉMIAN, C. "La especificidad de la interlengua y la idealización en el análisis de lenguas segundas". In: LICERAS, J. M., 1992. p. 241-262.

AHRENHOLZ, B. "Das Modalverb können in Instruktionen. Einige Beobachtungen zum Spracherwerb einer italienischen Deutschlernerin". *Spracherwerb und Sprachdidaktik. Deutsch als Fremdsprache und als Zweitsprache. Wissenschaftliche Zeitschrift der Humboldt-Universität Berlin*, 5, p. 49-60, 1992.

AHRENHOLZ. B. "Lehrwerkanalyse zum Modalfeld auf der Folie der Zweitspracherwerbsforschung". In: DITTMAR, N.; ROST-ROTH, M. (eds.). *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Methoden und Perspektiven einer akademischen Disziplin.* Frankfurt am Main: Lang, 1997. p. 165-193.

AHRENHOLZ, B. *Modalität und Diskurs. Instruktionen auf deutsch und italienisch. Eine Untersuchung zum Zweitspracherwerb und zur Textlinguistik.* Tübingen: Stauffenburg, 1998.

AHRENHOLZ, B. "Modalität und Diskurs. Instruktionsdiskurse italienischer Lerner des Deutschen sowie deutscher und italienischer Muttersprachler". In: DITTMAR, N.; GIACALONE RAMAT, A. (eds.). *Grammatik und Diskurs. Studien zum Erwerb des Deutschen und des Italienischen.* Tübingen: Stauffenburg, 1999. p. 245-276.

AIJMER, K. "I think: an English modal particle". In: SWAN, T.; WESTVIK, O. J. *Modality in Germanic languages. Historical and comparative perspectives*. Berlin: de Gruyter, 1997. p. 1-47.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de; SCHMITZ, J. R. *Glossário de Lingüística Aplicada. Português-Inglês/Inglês-Português*. Campinas: Pontes, 1998.

ALTMAN, H. "Fokus – Hintergrund – Gliederung und Satzmodus". In: REIS, M. (ed.). *Wortstellung und Informationsstruktur*. Tübingen: Niemeyer, 1993. p. 1-37.

ALTMAN, H. "Satzmodus". In: JACOBS, J.; STECHOW, A. von; STERNEFELD, W.; VENNEMANN, T. (eds.). *Syntax. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. 1 Halbb. Berlin: de Gruyter, 1993a. p 1006-1029.

ANDERSON, , L. B. "Evidentials, paths of change, and mental maps. Typologically regular asymmetries". In: CHAFE, W.; NICHOLS, J., 1986. p. 273-312.

APFELBAUM, B. "Zur Konstruktion von Modalität in der Fremdsprache. Struktur und Funktion modalisierender Sequenzen in Gesprächen zwischen Muttersprachlern und Nichtmuttersprachlern (Zielsprachen: Deutsch und Französisch)". *Cahiers d'Études Germaniques*, 18, p. 73-93, 1990.

AUWERA, J. van der; PLUNGIAN, W. "Modality's semantic map". *Linguistic typology* 2, p. 79-124, 1998.

BALLY, C. *Linguistique générale et linguistique française*. Paris: Leroux, 1932 .

BALLY, C. "Syntaxe de la modalité explicite". *Cahiers Ferdinand de Saussure*, 2, p. 3-13, 1942.

BARASCH, R. M.; JAMES, C.V. (eds.). *Beyond the monitor model. Comments on current theory and practice in second language acquisition*. Boston: Heinle & Heinle, 1994.

BARROS, D. L. P de. *Verbos de comunicação: estudo sintático-semântico*. Tese de doutorado-USP-FFLCH, São Paulo, 1976.

BASSANO, D. "Functional and formal constraints on the emergence of epistemic modality. A longitudinal study on French". *First language*, 16, 1 (46), p. 77-113, 1996.

BASSANO, D.; HICKMAN, M.; CHAMPAUD, C. "Epistemic modality in French children's discourse. To be sure or not to be sure?" *Journal of child language*, 19, 2, p. 389-413, 1992.

BECH, G. *Das semantische System der deutschen Modalverben*. Copenhagen: Munksgaard, 1949.

BELLERT, I. "On semantic and distributional properties of sentential adverbs". *Linguistic Inquiry* 8, p. 337-351, 1977.

BEAUGRANDE, R-A. de; DRESSLER, W. *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Niemeyer, 1981.

BERNINI, G. "Lexical expression of modality in second languages. The case of Italian modal verbs". In: GIACALONE RAMAT, A.; CROCCO-GALÈAS, G., 1995. p. 295-318.

BIALYSTOCK, E. "Un modelo teórico del aprendizaje de lenguas segundas". In: LICERAS, J. M., 1992. p. 177-192.

BIBER, D. *Variation across speech and writing*. Cambridge: CUP, 1988.

BIBER, D. *Dimensions of register variation. A cross-linguistic comparision*. Cambridge: CUP, 1995.

BLACKSHIRE-BELAY, C. *Language contact. Verb morphology in German of foreign workers*. Tübingen: Narr, 1991.

BLANCHÉ, R. "Quantity, modality and other kindered systems of categories". *Mind* 61, p. 359-375, 1952.

BLANCHÉ, R. *Structures intellectuelles. Essai sur l'organisation systématique des concepts*. Paris: Vrin, 1966.

BLANCHE-BENVENISTE, C. "A escrita da linguagem domingueira". In: FERRERO, E.; Palacio, M.G. (eds.). *Os processos de leitura e escrita*. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. p. 195-212.

BLÜHDORN, H. "Zur Semantik und Pragmatik der deutschen Tempora." In: BLÜHDORN, H.; VATER, Heinz (orgs.). *Tempora im Deutschen und im brasilianischen Portugiesisch*. Tübingen: Niemeyer, 1999. (no prelo)

BLÜHDORN, H.; GUEDES EVANGELISTA, M.C.R. "Para uma semântica relacional da modalidade". São Paulo: USP-FFLCH, Grupo de estudos em teoria gramatical, 1998. (manuscrito)

BOAS, F. *Handbook of American Indian Languages* 1. Washington: Smithsonian Institution, 1911.

BOIVIN, M.; KHADIYATOULAH Fall; VIGNAUX, G. "Modalités et énonciation. Le discours argumentativ en milieu scolaire". *Langues et linguistique*, 18, p. 183-222, 1992.

BOUCHARD, R. "Compétence argumentative et production écrite en langue étrangère et maternelle". *Langue Française* 112, p. 88-105, 1996.

BRAIDI, S. *The acquistion of second-language syntax*. London: Arnold, 1999.

BRENNER, R.; JENTSCH, H. *Grammatik zum Üben. Ein Arbeitsbuch mit Regeln und Übungen für Fortgeschrittene*. Vol. 1 e 2. Schwerte, Bunis, 1996.

BRÜNNER, G.; REDDER, A. *Studien zur Verwendung der Modalverben*. Tübingen: Narr, 1983.

BUSCHA, Joachim. *Modalverben*. 8. durchges. Aufl. Leipzig: Enzyklopädie, 1993.

BYBEE, J. *Morphology. A study of the relation between meaning and form*. Amsterdam: Benjamins, 1985.

BYBEE, J.; FLEISCHMAN, S. (eds.). *Modality in grammar and discourse*. Amsterdam: Benjamins, 1995.

BYBEE, J.; PERKINS, R.; PAGLIUCA, W. *The evolution of grammar. Tense, aspect, and modality in the languages of the world*. Chicago: The University of Chicago, 1994.

CALBERT. J.P. "Toward the semantics of modality". CALBERT, J. P.; VATER, H. *Aspekte der Modalität*. Tübingen: Narr, 1975. p. 1-70.

CALLERY, D. "Acquisizione della modalitá in italiano L1 e L2". In: GIACALONE RAMAT, A.; CROCCO GALÉAS, G., 1995. p. 121-142.

CAPLE, *Corpus alemão e português como línguas estrangeiras* 2. Redações em alemão. Organizado por GUEDES EVANGELISTA, M.C.R. USP, Área de Alemão, 1999.

CARROL, J. B. *Language and thought*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1964.

CASTILHO, A.T. de; MORAES de CASTILHO, C.M. "Advérbios modalizadores". In: ILARI, R. (org.). *Gramática do português falado*. Campinas: UNICAMP, 1992. p. 213-260.

CASTILHO, A.T. de. "A gramaticalização". *Estudos lingüísticos e literários* 19, p. 25-63, 1997.

CASTILHO, A.T. "O modalizador realmente no português falado". *ALFA - Revista de lingüística*, 44, p. 147-169, 2000.

CASTILHO, A.T. de. Gramaticalização de algumas preposições no português brasileiro do século XIX. In: Seminário do PHPB, V, 2002, Ouro Preto. (texto cedido pelo autor)

CASTILHO, A.T. de. *Reflexões sobre a teroria da gramaticalização. Contribuição ao debate sobre a teoria da gramaticalização no contexto do PHPB*. In: Kolloquium. Das brasilianische Portugiesich. Perspektiven der gegenwärtigen Forschung, 2003, Münster. (texto cedido pelo autor)

CASTILHO, A T. de; PRETTI, D. (orgs.). *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo 1*. Elocuções Formais. São Paulo: T. A Queiroz/FAPESP, 1986.

CERVONI, J. *A enunciação*. São Paulo: Ática, 1989.

CHAFE, W.L. "Integration and involvement in speaking, writing and oral literature". In: TANNEN, D., 1982. p. 35-53.

CHAFE, W.L. "Linguistic differences produced by differences between speaking and writing". In: OLSON, D.R.; TORRANE, N.; HILDYARD, A. (eds.). *Literacy, language and learning. The nature and consequences of reading and writing*. Cambridge: CUP, 1985. p. 105-123.

CHAFE, W. "Evidentiality in English conversation and academic writing". In: CHAFE, W.; Nichols, J., 1986. p. 261-272.

CHAFE, W.; NICHOLS, J. (eds.). *Evidentiality. The linguistic coding of epistemology*. Stanford: Ablex, 1986.

CHAMPAUD, C; BASSANO, D; HICKMANN, M. "Modalité épistémique et discours rapporté chez l'enfant français". In: DITTMAR, N.; REICH, A., 1993. p. 185-233.

CHOI, S. "The development of epistemic sentence-ending modal forms and functions in Korean children". In: BYBEE, J.; FLEISCHMAN, S., 1995. p. 165-204.

CHOMSKY, N. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT, 1965.

CLAHSEN H.; MEISEL, J.; PIENEMANN, M. *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr, 1983.

COATES, J. *The semantics of the modal auxiliaries*. London: Croom Helm, 1983.

COATES, J. "The acquisition of the meanings of modality in children aged eight and twelve". *Journal of child language*, 15, 2, p. 425-434, 1988.

COATES, J. "The expression of root and epistemic possibility in English". In: BYBEE, J.; FLEISCHMAN, S., 1995. p. 55-66.

COLLIER, V.P. "The Effect of Age on Acquisition of a Second Language for School". *New focus. The national clearinghouse for bilingual education*, 2, 1987/1988. Disponível em: <http://www.ncela.gwu.edu/ncbepubs/classics/focus/02aage.htm>. Acesso em: 12 ago. 2003.

CORACINI, M.J. "E a questão da modalidade?" In: CORACINI, M.J. *Um fazer persuasivo, o discurso subjetivo da ciência*. São Paulo: Pontes, EDUC, 1991. cap. 3

CORDER, P. "The significance of learner errors". *International review of applied linguistics*, 4, p. 161-169, 1967.

DANCYGIER, B. "Interpreting conditionals. Time, knowledge and causation". *Journal of pragmatics*, 19, p. 403-34, 1993.

DANCYGIER, B.; SWEETSER, E. "Conditionals, distancing, and alternative spaces". In: GOLDBERG, A. *Conceptual structure, discourse and language*. Stanford: CSLI, 1996. p. 83-98.

DARRAULT, I. "Presentation". *Langages*, 43, p. 3-9, 1976.

DEBUS, F.; LEIRBUKT, O. (eds.) *Studien zu Deutsch als Fremdsprache III. Aspekte der Modalität im Deutschen – auch in kontrastiver Sicht*. Hildesheim: Olms, 1997.

DIELING, K. "Das Hilfsverb 'werden' als Zeit- und als Hypothesenfunktor". *Zeitschrift für Germanistik*, 3, p. 325-331, 1982.

DIELING, K. "Die Modalverben als Hypothesenfunktoren". *Deutsch als Fremdsprache*, 20, 6, p. 325-331, 1983.

DIELING, K. "Modalwörter des Wissens und Glaubens – Versuch einer Klassifizierung". *Deutsch als Fremdsprache* 22, p. 207-216, 1985.

DIETRICH, R. *Modalität im Deutschen. Zur Theorie der relativen Modalität*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1992.

DIETRICH, R.; KLEIN, W.; NOYAU, C. *The acquisition of temporality in a second language*. Amsterdam, Benjamins, 1995.

DIEWALD, G.M. *Grammatikalisierung. Eine Einführung in Sein und Werden grammatischer Formen*. Tübingen: Niemeyer, 1997.

DIEWALD, G.M. *Die Modalverben im Deutschen. Grammatikalisierung und Polyfunktionalität*. Tübingen: Niemeyer, 1999.

DIEWALD, G.M. *Mögen + Konjunktiv II = möchten, oder: Wie aus einer Flexionsform ein neues Lexem entsteht*. In: Jahrestagung der DGfS, 21, 1999, Konstanz. Disponível em: <http://ling.uni- Konstanz.de/pages/dgfs/Pages/Abstracts/abstractsag4.html>. Acesso em: 03 ago. 2003.

DITTMAR, N. "Fremdspracherwerb im sozialen Kontext. Das Erlernen von Modalverben. Eine lexikalisch-semantisch Analyse". *Zeitschrift für Literaturwisenschaft und Linguistik*, 33, 84-103, 1979.

DITTMAR, N. "Proto-semantics and emergent grammar". In: DITTMAR, N.; REICH, A., 1993. p. 213-233.

DITTMAR, N. "Was lernt der lerner und warum? Was 'DaF-Lehrer schon immer über den Zweitspracherwerb wissen wollten". In: DITTMAR, N.; ROST-ROTH, M. (eds.). *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Methoden und Perspektiven einer akademischen Disziplin*. Frankfurt am Main: Lang, 1997. p. 107-139.

DITTMAR, N.; AHRENHOLZ, B. "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: GIACALONE RAMAT, A.; CROCCO GALÉAS, G., 1995. p. 197-232.

DITTMAR, N.; REICH, A.; SCHUHMACHER, M.; SKIBA, R.; TERBORG, H. "Modalität von Lernervarietäten im Längsschnitt. Die Erlernung modaler Konzepte des Deutschen durch Erwachsene polnische Migranten. Eine empirische Längsschnittstudie". *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 17, p. 125-172, 1990.

DITTMAR, N.; REICH, A. (eds.). *Modality in language acquisition*. Berlin: de Gruyter, 1993.

DITTMAR, N.; TERBORG, H. "Modality and second language learning. A challenge for linguistic theory". In: HUEBNER, T.; FERGUSON, Ch. (eds.). *Linguistic theory and second language acquisition*. Amsterdam: Benjamins, 1991. p. 347-384.

DOHERTY, M. *Epistemische Bedeutung*. Berlin: Akademie, 1985.

DÖPKE, S. "Cross-linguistic influences on the placement of negation and modal particles in simultaneous bilingualism". *Language sciences*, 21, p. 143-175, 1999.

DOTA, M.I.M. *Das estratégias de leitura às operações enunciativas. A modalidade*. Tese de doutorado-UNESP-FCL, Araraquara, 1994.

DUDEN. *Grammatik der deutschen Gegenwartsprache*. Bearbeitet von Peter Eisenberg. Mannheim: Duden, 1998.

DULAY, H.; BURT, M. "Remarks on creativity in language acquisition". In: BURT, M.; DULAY, H.; FINNOCHIARO, M. (eds.). *Viewpoints on English as a second language*. New York: Regents, 1977. p. 95-126.

ECKMANN, F.; MORAVCSIK, E.; WIRTH, J. "Implicational universals and interrogative structures in the interlanguage of ESL learners". *Language learning*, 39, p. 173-205, 1989.

EDMONDSON, W. "Discourse worlds in the classroom and in foreign language learning". *Studies in second language acquisition*, 7, p. 159-68, 1985.

EISENBERG, P. *Grundriß der deutschen Grammatik*. 3.ed. Stuttgart: Metzlersche Verlagsbuchhandlung, 1994.

ELLIS, R. "Variability and the natural order hypothesis". In: BARASCH, R.M.; JAMES, C.V., 1994. p. 139-158.

ENGEL, U. *Deutsche Grammatik*. Heidelberg: Julius Groos, 1988.

ENGEL, U. *Deutsche Grammatik*. 3. korrig. Aufl. Heidelberg: Julius Groos, 1996.

FELIX, S. W. "Entwicklungsprozesse im natürlichen und gesteuerten Zweitspracherwerb". *Anglistik und Englischunterricht* 1, p. 39-60, 1977.

FELIX, S. "The effect of formal instruction on second language acquisition". *Language learning* 31 (1), p. 87-112, 1981.

FELIX, S. W. *Psycholinguistische Aspekte des Zweitsprachenerwerbs*. Tübingen: Narr, 1982.

FERRARI, L.V. "Postura epistêmica, ponto de vista e mesclagem em construções condicionais na interação conversacional". *Veredas. Revista de estudos lingüísticos*, 3, 1, p. 97-114, 1999.

FERRARI, L.V. "Os parâmetros básicos da condicionalidade na visão cognitivista". *Veredas. Revista de estudos lingüísticos*, 4, 1, p. 21-30, 2000.

FERRARI, L.V. "A investigação sócio-cognitiva da modalidade". In: NEVES, M.H.M. (org.). *Descrição do português. Definindo rumos de pesquisa*. São Paulo, Cultura Acadêmica, 2001. p. 145-152.

FILINICH, M.I. *Enunciación*. Buenos Aires: Eudeba, 1999.

FIORIN, J.L. "Modalização. Da língua ao discurso". *ALFA - Revista de lingüística*, 44, p. 171-192, 2000.

FLEISCHMANN, S. *The future in thought and language. Diachronic evidence from romance*. Cambridge, CUP, 1982.

FONTANILLE, J. "El giro modal en semiótica".Morphé, 9/10, 1994.

FRAJZYNGIER, Z. "A functional theory of complementizers". In: BYBEE, J.; FLEISCHMAN, S. 1995. p. 473-502.

FRAWLEY, W. *Linguistic semantics*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1992.

FRIES, C. C. *Teaching and learning English as a foreign language*. Ann Arbor: University of Michigan, 1945.

FRITZ, T. "Grundlagen der Modalität im Deutschen". In: EICHINGER, L.M.; LEIRBUKT, O. (eds.). *Aspekte der Verbalgrammatik*. Wiesbaden: Olms, 2000. p. 85-104. Disponível em: <www.phil.uni-passau.de/germanistik/sprachwis1/modal/modal.htm> Acesso em: 10 ago. 2003.

FRITZ, G.; GLONING, T. (eds.). *Untersuchungen zur semantischen Entwicklungsgeschichte der Modalverben im Deutschen*. Tübingen: Niemeyer, 1997.

GALVÃO, V.C.C. *O achar no português do Brasil. Um caso de gramaticalização*. Dissertação de mestrado-UNICAMP-IEL, Campinas, 1999.

GALVÃO, V.C.C. *Evidencialidade e gramaticalização no português do Brasil. Os usos da expressão diz que*. Araraquara: UNESP-FCL, 2001.

GALVES, C.; ORLANDI, E.P., OTONI, P. "O texto. Escrita e leitura". Campinas: Pontes, 1988.

GASS, S. *Input, interaction and the second language learner*. Mahwah: Erlbaum, 1997.

GASS, S.M.; SELINKER, L. *Second language acquisition. An introductory course*. Hillsdale: Erlbaum, 1994.

GEERTS, W.; MELIS, L. "Remarks on the treatment of modalities in linguistics". *Langages*, 10, 43, p. 108-115, 1976.

GERSTENKORN, A. *Das Modalsystem im heutigen Deutsch*. München: Wilhelm Fink, 1976.

GIACALONE RAMAT, A. "Grammaticalization processes in the area of temporal and modal relations". *Studies in second language acquisition*, 14, 3, p. 297-322, 1992.

GIACALONE RAMAT, A. "Function and form of modality in learner Italian". In: GIACALONE RAMAT, A.; CROCCO GALÉAS, G., 1995. p. 269-293.

GIACALONE RAMAT, A. "Grammaticalization of modality in language acquisition". *Studies in language* 23, 2, p. 377-407, 1999.

GIACALONE RAMAT, A.; Crocco Galéas, G. *From pragmatic to syntax. Modality in second language acquisition*. Tübingen: Narr, 1995.

GIVÓN, T. *On understanding grammar*. New York: Academic, 1979.

GIVÓN, T. "From discourse to syntax. Grammar as a processing strategy". In: GIVÓN, T. (ed.). *Discourse and syntax*. New York: Academic, 1979a. p. 81-111.

GIVÓN, T. *Syntax*. Amsterdam: Benjamins, 1984.

GLEICK, J. *Chaos. Making a new science*. New York: Penguin Books, 1987.

GONÇALVES, S.C.L. *Gramaticalização, modalidade epistêmica e evidencialidade. Um estudo de caso no português do Brasil*. Tese de doutorado-UNICAMP-IEL, Campinas, 2003.

González, N.T.M. *Cadê o pronome? O gato comeu. Os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos*. Tese de doutorado-USP-FFLCH, São Paulo, 1994.

GOOSSENS, Louis. "Can and kunnen. Dutch and English potential compared". In: DAEMS, F.; GOOSSENS, L. (eds.). *Een spyeghel voor G. Jo Steenbergen*. Leuven: Acco, 1983. p. 147-158.

GRABSKI, M. *Syntax und Semantik der Modalverben in Aussagesätzen des Deutschen*. Dissertation-Universität Stuttgart, Stuttgart, 1974.

GREENBAUM, S. *Studies in English adverbial usage*. London: Longman, 1969.

GREIMAS, A. J. "Pour une théorie des modalités". *Langage* 43, p. 90-107, 1976.

GREWENDORF, G.; ZAEFFERER, D. "Theorien der Satzmodi". In: STECHOW, A. von; WUNDERLICH, D. *Semantik. Ein internationales Handbuch zeitgenössicher Forschung*. Berlin: de Gruyter, 1991. p. 270-286.

GUEDES EVANGELISTA, M.C.R. *O uso dos verbos modais alemães na produção escrita de aprendizes brasileiros*. Dissertação de mestrado-USP-FFLCH, São Paulo, 1999.

GUMPERZ, J. *Discourse strategies*. Cambridge: CUP, 1982.

HAAN, F. de. *The category of evidentiality*. 1996. (não publicado)

HAAN, F. de. *Evidentiality in Dutch*. 1997. (não publicado)

HAAN, F. de. *The interaction of modality and negation. A typological study*. New York: Garland, 1997a.

HAEGEMAN, L. *Introduction to government and binding theorie*. 2 ed. Oxford: Blackwell, 1994.

HALFORD, B.K.; PILCH, H. *Intonation*. Tübingen: Narr, 1994.

HALLIDAY, M.A.K. "categories of the theory of grammar. Word 17, p. 241-292, 1961.

HALLIDAY, M.A.K. *Spoken and written language*. Oxford: Oxford University, 1985.

HALLIDAY, M.A.K. "Functional diversity in language as seen from a consideration of modality and mood in English". *Foundations of language*, 6, p. 322-361, 1970.

HALLIDAY, M.A.K.; HASAN, R. *Language, context and text. Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University, 1989.

HATSCH, E.; Flaschner, V.; Hunt, L. "The experience model and language teaching". In: DAY, R. (ed.). *Talking to learn. Conversation in second language acquisition*. Rowley: Newbury House, 1986. p. 5-22.

HATTNHER, M.M.D.A. *A manifestação da modalidade epistêmica. Um exercício de análise nos discursos do ex-presidente Collor*. Tese de doutorado, UNESP-FCL, Araraquara, 1995.

HATTNHER, M.M.D.A. *As manifestações do dever. Um estudo funcionalista da modalidade deôntica*. In: Congresso da Abralin, 2, 1999, Forianópolis. Disponível em: <http://sw.npd.ufc.br/abralin/anais_con2nac_tema116.pdf>. Acesso em 26 set. 2002.

HE, A.W. "Exploring modality in institutional interactions. Cases from academic counselling encounters". *Text* 13 (2), p. 503-528, 1993.

HEINE, B. *Auxiliaries. Cognitive forces and grammaticalization*. New York, Oxford University, 1993.

HEINE, "Agent-oriented vs. epistemic modality. Some observations on German modals". In: BYBEE, J.; FLEISCHMAN, S., 1995. p. 17-53.

HEINE, B.; CLAUDI, U.; HÜNNEMEYER, F. *Grammatikalization. A conceptual framework*. Chicago: The University of Chicago, 1991.

HELBIG, G. *Lexikon deutscher Partikeln*. Leipzig: Enzyklopädie, 1988.

Helbig, G.; Buscha, J. *Deutsche Grammatik. Handbuch für den Ausländerunterricht*. Leipzig: Enzyklopädie, 1989.

HELBIG, G.; HELBIG, A. *Lexikon deutscher Modalwörter*. 2ed. Leipzig: Langenscheidt Enzyklopädie, 1993.

HENGEVELD, K. "Mood and modality". In: BOOIJ, G.; LEHMANN; C.; MUGDAN, J. (eds.). *Morphology. A handbook on inflection and word formation 2*. Berlin: Gruyter. (no prelo).

HENGEVELD, K. "Illocution, mood and modality in a functional grammar of Spanish". *Journal of semantics*, 6, p. 227-269, 1988.

HENGEVELD, K. "Layers and operators in functional grammar". *Journal of linguistics*, 25, p. 127-157, 1989.

HENRICI, G. "Konturen der Disziplin Deutsch als Fremdspreche". In: DITTMAR, N.; ROST-ROTH, M. (eds.). *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Methoden und Perspektiven einer akademischen Disziplin*. Frankfurt am Main: Lang, 1997.

HENTSCHEL, E. *Funktion und Geschichte deutscher Partikeln: 'ja', 'doch', 'halt' und 'eben'*. Tübingen: Niemeyer, 1986.

HIRATA, F.B.M. *A hipotaxe adverbial condicional no português escrito contemporâneo do Brasil*. Dissertação de mestrado-UNESP-FCL, Araraquara, 1999.

HIRST, W.; WEIL, J. "Acquisition of epistemic und deontic meaning of modals". *Journal of child language*, 9, 3, p. 659-666, 1982.

HOPPER, P.J.; TRAUGOTT, E.C. *Grammaticalization*. Cambridge: CUP, 1993.

HOYE, L. *Adverbs and modality in English*. London: Longman, 1997.

HPD. *Heidelberger Forschungsprojekt Pidgin-Deutsch. Sprache und Kommunikation ausländischer Arbeiter*. Krönberg: Skriptor,1975.

INGRAM, D.; THOMPSON, W. "Early syntactic acquisition in German. Evidence for the modal hypothesis". *Language*, 72, 1, p. 97-120, 1996.

ITAYAMA, M. "Werden - modaler als die Modalverben!" *Deutsch als Fremdsprache*, 1, p. 233-237, 1993.

JACKENDORF, R. *Semantic interpretation in generative grammar*. Cambridge: MIT, 1972.

JACOBSEN Jr., W.H. "The heterogeneity of evidentials in makah". In: CHAFE, W.; NICHOLS, J., 1986. p. 3-28.

JOHNEN, T. *Die Modalverben im Portugiesischen und im Deutschen. Eine kontrastive Analyse*. Magisterarbeit-Rheinische Friedrich Wilhelms Universität-Philosophische Fakultät, Bonn, 1992.

JOHNEN, T. *Die Modalverben des Portugiesischen (PE und PB). Semantik, Grammatik, Pragmatik in der Vorbereitung eines kommunikativen Grammatik*. Tese de doutorado, Universität Rostock-Philosophische Fakultät, Rostock, 2001.

JONGEBOER, H. A. *Im Irrgarten der Modalität. Ein Kapitel aus der deutschen Grammatik*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1985.

KAINZ, F. *Sprachentwicklung im Kindes- und Jugendalter*. München: Reinhardt, 1964.

Kasper, G. *Pragmatische Aspekte in der Interimsprache. Eine Untersuchung des Englischen fortgeschrittener deutscher Lerner*. Tübingen: Narr, 1981.

KASPER, G. "Teaching-induced aspects of interlanguage discourse". *Studies in second language acquisition* 4, p. 99-113, 1982.

KASPER, W. "Konjunktiv II und Sprechereinstellung". In: MEIBAUER, J., 1987. p. 98-113.

KATNY , A. "Die Modalverben und Modalwörter im Deutschunterricht für Ausländer". *Linguistische Studien Reihe A*, 57, p. 33-38, 1978.

KATO, M. A. *No mundo da escrita. Uma perspectiva psicolingüística*. 5.ed. São Paulo: Ática, 1995.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. "Déambulation en territoire aléthique". In: *Actes du Colloque du Centre de Recherches Linguistiques et Sémiologiques de Lyon*. Lyon: P.U.L., 1977. p. 53-102.

KIEFER, Ferenc. "On defining modality". *Folia linguistica*, 21 (1), 67-93, 1987.

KLEIN, W. *Zweitspracherwerb*. 3.Aufl. Frankfurt am Main: Hain, 1992.

KLEIN, W.; DITTMAR, N. *Developing grammars*. Berlin: Springer, 1979.

KMK I e II. "Bewertungen der Prüfungsleistungen".In: Kultusministerkonferenz der Länder der Bundesrepublik Deutschland. Ordnung der Prüfung zum Deutschen Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz Disponível em: < http://www.dasan.de/j/daf/pruefungen/dsd/dsd2.htm#gliederung>. Acesso em 2003.

KOCH, I.G.V. "As modalidades do discurso". In: *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1987/1996. Cap. 3.

KOCH, I.G.V. "A questão das modalidades numa nova gramática da língua portuguesa". *Estudos lingüísticos*. In: Anais de Seminários do GEL, XII. Araraquara: UNESP-ILCSE, 1987a. p. 227-236.

KOCH, P.; ÖSTERREICHER, W. *Gesprochene Sprache in der Romania. Französisch, Italienisch, Spanisch*. Tübingen: Niemeyer, 1990.

KRASHEN, S.D. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon, 1981.

KRASHEN, S.D. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon, 1982.

KRASHEN, S.D. "El modelo del monitor y la actuación de los adultos en L2". 1977. In: Liceras, J.M.V., 1992. p. 143-151.

KRASHEN, S.D. *The input hypothesis. Issues ans implications*. London: Longman, 1985.

KRASHEN, S.D.; TERREL, T. *The natural approach. Language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon, 1983.

KRATZER, A. "Was *können* und *müssen* bedeuten können müssen". *Linguistische Berichte*, 42, p. 1-28, 1976.

KRATZER, A. *Semantik der Rede. Kontexttheorie – Modalwörter – Konditionalsätze*. Königstein: Scriptor, 1978.

KRATZER, A. "The notional category of modality". In: EIKMEYER, H.-J., RIESER, H. *Words, worlds and contexts. New approaches in word semantic*. Berlin: de Gruyter, 1981. p. 38-74.

KRATZER, A. "Modality". In: STECHOW, A. v; WUNDERLICH, D. (eds.). *Semantik. Ein internationales Handbuch der zeitgenössichen Forschung*. Berlin: de Gruyter, 1991. p. 639-650.

KRÜGER, M. *Übersetzungskompetenz. Modale Semantik. Eine Studie am Sprachenpaar Dänisch-Deutsch*. Tübingen: Niemeyer, 2001.

KURYLOWICZ, J. "The evolution of grammatical categories". In: KURYLOWICZ, J. *Esquisse linguistiques II*. München: Fink, 1976. p. 38-54.

LABOV, W. "The study of language in its social context". *Studium generale* 23, 30-87, 1970.

LABOV, W. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pensylvania, 1972.

LADO, R. *Linguistic across cultures*. Ann Arbor, University of Michigan, 1957.

LAMBERT, M. "Variabilité dans le recours aux formes personelles et impersonelles dans l'expression de la modalité épistémique par des apprenants avancés en anglais". In: GIACALONE RAMAT, A.; CROCCO GALÉAS, G., 1995. p. 233-247.

LARSEN FREEMAN, D. "Chaos/Complexity science and second language acquisition". *Applied linguistics*, 18, 2, p. 141-165, 1997.

LARSEN-FREEMAN, D.; Long, M. *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman, 1991.

LEHMANN, C. *Thoughts on grammaticalization 1 e 2*. Köln: Arbeiten des Kölner Universalien Projekts, 1982.

LEISS, Elisabeth. *Die Verbalkategorien des Deutschen. Ein Beitrag zur Theorie der sprachlichen Kategorisierung*. Berlin: de Gruyter, 1992.

LEOPOLD. W.F. *Speech development in a bilingual child. A linguist's record*. Evanston: Northwestern University, 1949. 3 Vol.

LICERAS, J.M. (ed.). *La adquisición de las lenguas extrangeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor, 1992.

LICERAS, J.M. *La adquisición de las lenguas y la gramática universal*. Madrid: Sintesis, 1996.

LIMA, M. dos S. "A análise de erros na pesquisa e na pedagogia da L2". In: LIMA, M. dos S.; GUEDES, P.C. (org.). *Estudos da Linguagem*. Porto Alegre: Sagra – D.C. Luzzatto, 123-132, 1996.

LIMA-HERNANDEZ, M.C.; Rodrigues; A.; Spaziani, L. Modalidades orientadas para o falante. Propriedades divergentes. In: GEL, Grupo de estudos linguísticos, Comunicação, 2002, São Paulo.

LINDEMANN, B. *Der Erwerb der deutschen Modalverben bei norwegischen Studenten. Staatsexamenarbeit*. Tromsø: Universidade de Tromsø, 1988.

LINDEMANN, B. *Der Erwerb des deutschen Modalsystems. Systematizität und Variationen bei der Entwicklung der individuellen Lernersprachen norwegischer Deutschlerner*. Tübingen: Narr, 1996.

LOZANO, J.; PEÑA-MARÍN, C.; ABRIL, G. *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*. 3 ed. Madrid: Catedra, 1989.

LYONS, J. *Semantics 1 e 2*. Cambridge: CUP, 1977.

MADEIRA, R.B. "Modalidades lógicas, lingüísticas e semióticas". *Revista brasileira de lingüística*, 8, 1, p. 69-80, 1995.

MARCUSCHI, L.A. *Da fala para a escrita*. São Paulo: Cortez, 2001.

Mateus, M. H., Brito, A. M.; Duarte, I.; Faria, I. H. *Gramática da língua portuguesa*. Lisboa: Caminho, 1989/1994.

MC LAUGHLIN, B. *Theories of second language learning*. London: Arnold, 1987.

MC LAUGHLIN, B. "Restructuring". *Applied linguistics*, 11, p. 113-128, 1990.

MC LAUGHLIN, B. "Algunas consideraciones metodológicas sobre el modelo del monitor". 1978, In: Liceras, J.M., 1992. p. 153-176.

MC LAUGHLIN, B., ROSSMAN, T.; MC LEOD, B. "Second language learning. An information-processing perspective". *Language learning* 33, p. 135-58, 1983.

MEIBAUER, J. (org). *Satzmodus zwischen Grammatik und Pragmatik*. Tübingen: Niemeyer, 1987.

MEIBAUER, J. *Modaler Kontrast und konzeptuelle Verschiebung. Studien zur Syntax und Semantik deutscher Modalpartikeln*. Tübingen: Niemeyer, 1994.

MEIRELES, S.M. *A dissensão e as estratégias de preservação da face em diálogos do alemão*. Tese de doutorado, USP-FFLCH, São Paulo, 1997.

MESQUITA, E.M. de C. *A modalidade deôntica. Um estudo na língua escrita contemporânea do Brasil*. Disseratção de mestrado, UNESP-FCL, Araraquara, 1999.

MEUNIER, A. "Modalités et communication". *Langue française*, 21, p. 8-25, 1974.

MILAN, C. *Modalität und Modalverben. Eine kontrastive Untersuchung Deutsch-Italienisch*. Tübingen: Niemeyer, 2001.

MOITA LOPES, L.P.da. "Adaptando a validade teórica do conceito de interlíngua". In: MOITA LOPES, L.P.da. *Oficina de lingüística aplicada. A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996. p. 113-124.

MÜLLER, C. *Redebegleitende Gesten, Kulturgeschichte, Theorie. Sprachvergleich*. Berlin: Berlin, 1998.

MUÑOZ, C. *Segundas lenguas. Adquisición em el aula*. Barcelona, Ariel, 2000.

NEVES, M.H. de M. "A modalidade". In: KOCH, I.G.V. (org.). *Gramática do português falado VI. Desenvolvimentos*. Campinas: Editora da UNICAMP/FAPESP, 1996. p. 163-199.

NEVES, M.H. de M. "A modalidade. Um estudo de base funcionalista na língua portuguesa". In: *Revista portuguesa de filologia*, 23, 97-123, 1999-2000.

NEVES, M.H. de M. "A polissemia dos verbos modais. Ou: Falando de ambigüidades". *ALFA – Revista de Lingüística*, 44, 115-145, 2000.

NIETO, L.G. *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua (Lingüística para professores)*. Madrid: Cátedra, 2001.

NÓBREGA, M.H.da. *Análise funcionalista de advérbios modalizadores*. Tese de doutorado, USP-FFLCH, São Paulo, 2000.

NORRIS, J. M; ORTEGA, L. "Effectiveness of L2 instruction. A research synthesis and quantitative metaanalysis". *Language learning* 50, p. 417-528, 2000.

NURC/SP - Norma urbana culta do estado de São Paulo. In: Castilho, A.T.; Pretti, D., 1986.

NUYTS, J. "Epistemical modal adverbs and adjectives and the layered representation of conceptual and linguistic structure". *Linguistics*, 31, p. 993-969, 1993.

NUYTS, J. "The intentional and the socio-cultural inlanguage". *Pragmatics & cognition* 2, p. 237-268, 1994.

NUYTS, J. *Epistemic modality, language and conceptualization. A cognitive-pragmatic perspective*. Amsterdam: Benjamins, 2001.

OCHS, E. "Planned and unplanned discourse". In: GIVÓN, T., 1979a. p. 51-80.

ÖHLSCHLÄGER, G. *Zur Syntax und Semantik der Modalverben des Deutschen*. Tübingen: Niemeyer, 1989.

PAIS, C.T. "Estruturas de poder dos discursos. Elementos para uma abordagem sócio-semiótica". *Língua e literatura* 7, p. 39-49, 1978.

PALMER, F.R. *Modality and the English modals*. London: Longman, 1979.

PALMER, F.R. *Mood and modality*. Cambridge: CUP, 1986.

PAPAFRAGOU, A. "Modality in language development. A reconsideration of the evidence". *UCL Working papers in linguistics* 9, p. 77-105, 1997. Disponível em: <http://www.cis.upenn.edu/~anna4/publications.html>. Acesso em: 11 mar. 2002.

PAPAFRAGOU, A. "Inference and word meaning. The case of modal auxiliaries". *Lingua* 105, p. 1-47, 1998.

PAPAFRAGOU, A. *Modality. Issues in the semantics-pragmatics interface*. Amsterdam: Elsevier, 2000.

PARRET, H. "La pragmatique des modalités". *Langage* 43, p. 47-63, 1976.

PARRET, H. *Semiotics and Pragmatics. An evaluative comparison of conceptual frameworks*. Amsterdam: Benjamins, 1983.

PASCH, R.; BRAUßE, U.; BREINDL, E.; WAßNER, U.H. *Handbuch der deutschen Konnektoren. Linguistische Grundlagen der Beschreibung und syntaktische Merkmale der deutschen Satzverknüpfer (Konjunktionen, Satzadverbien und Partikeln)*. Berlin: de Gruyter, 2003.

PCN. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias.–Brasília: MEC-SEMTEC, 2002. 244 p.

PERERA, K. *Children's writing and reading. Analysing classroom language*. Oxford: Blackwell, 1984. p. 159-202.

PERKINS, Michael R. *Modal expressions in English*. London, Frances pinter, 1983.

PLANK, F. "*Modalitätausdruck zwischen Autonomie und Auxiliarität*". In: ROSENGREN, I. (ed.). *Sprache und Pragmatik*. Lund: Gleerup, 1981. p. 57-79.

PLANK, F. "The modals story retold". *Studies in language* 8: 305-364, 1984.

P-MOLL. Projeto Modalität in Lernervarietäten im Längsschnitt. In: DITTMAR, N.,1979.

POYATOS, F. *Paralanguage. A linguistic and interdiscilinary approach to interactive speech and sound*. Amsterdam: Benjamins, 1993.

PRETI, D.; URBANO, H. *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo 3. Matérias para seu estudo. Entrevistas* (diálogos entre informantes e documentador) São Paulo: T.A.Queiroz/FAPESP, 1988. (=projeto NURC/SP).

PRODEAU., M. "Modaliser dans un discours argumentatif en langue etrangére". In: GIACALONE RAMAT, A.; CROCCO GALÉAS, G., 1995. p. 249-267.

RAHMENLEHRPLAN DaF. In: Kultusministerkonferenz der Länder der Bundesrepublik Deutschland. Rahmenlehrplan Deutsch als Fremdsprache für Schulen, die auf das Deutsche Sprachdiplom I und II vorbereiten. Bonn, 2002. Disponível em: <http://www.dasan.de/j/daf/rahmenlehrplan/dsd_rahmenlehrplan.htm>. Acesso em: 2003.

RAMGE, H. "Quantitative Beobachtungen zur Ontogenense der Modalverben im Deutschen". In: OKSAAR, E. (ed.). *Soziokulturelle Perspektiven von Mehrsprachigkeit und Spracherwerb*. Tübingen: Narr, 1987. p. 127-157.

RANSOM, E.N. *Complementation. Its meanings and forms*. Amsterdam: Benjamins, 1986.

RAYNAUD, F. "Die Modalverben im zeitgenössischen Deutsch". *Deutsch als Fremdsprache* 13, p. 228-235, 1976.

REPP, M. "Modal- und Modalitätsverben in texten der gesprochenen Standardsprache des heutigen Deutsch". *Deutsche Sprache* 3, p. 203-220, 1978.

RESCHER, N. *Topics in philosophical logic*. Dordrecht: Reidel, 1968.

RIECK, B.-O. "Conditionals in learner varieties of German". In: DITTMAR, N.; REICH, A., 1993. p. 261-275.

RIVERS, W.M. "Comprehension and production. The interactive duo". In: BARASCH, R.M.; JAMES, C.V., 1994. p. 71-95.

ROBERTS, I. Verb and diachronic syntax. Dordrecht, Foris, 1993.

RONDON - Galvão, V.C.C. *Corpus* de lingua falada, coletado em Belém do Pará. Coletado entre 1996 e 1997. Não publicado.

ROSA, M.de M. *Marcadores de atenuação*. São Paulo: Contexto, 1992.

ROSS, J.R. "Auxiliaries as main verbs". In: TODD, W. (ed.). *Studies in philosophical linguistics*. Evanston, Great expectations, 77-102, 1969.

ROST-ROTH, M. Der (Nicht-)Erwerb der Modalpartikel. In: Vigoni-Arbeitstreffen im März (Vortrag), 1994, Pavia. (manuscrito)

ROTHWEILER, M. *Der Erwerb von Nebensätzen im Deutschen. Eine Pilotstudie*. Tübingen: Niemeyer, 1993.

RUDOLPH, E. "Partikeln in der Textorganisation". In: WEYDT, H. *Sprechen mit Partikeln*. Berlin, de Gruyter, 1989. p. 498-510.

SAINT-PIERRE, M. "Illocutoire et modalisation. Les marqueurs d'intensité en français". *Revue québécoise de linguistique* 20, 2, p. 223-237, 1991.

SALTVEIT, L. *Besitzt die deutsche Sprache ein Futur?* DU 12, p. 46-65, 1960.

SATO, C. "Origins of complex syntax in interlanguage development". *Studies in second language acquisition* 10, 3, p. 371-395, 1988.

SCHUMANN, J. "Affective factors and the problem of age in second language acquisition". *Language learning* 25, p. 209-235, 1975.

SCHUMANN, J. *The pidginization process. A model for second language acquisiton*. Rowley: Newbury House, 1978.

SCHWAN, S. "Wat zijn wel Partikeln? Ein kontrastiver Vergleich zum Gebrauch der Partikeln im Deutschen um im Niederländischen unter besonderer Berücksichtigung von *wel* ans *wohl*". *Orbis Linguarum*, 14, 1999. Disponível em: <www.ifg.wroc.pl/orbis/1999/14_99/STEFAGOT. html>. Acesso em: 26 jul. 2003.

SELINKER, L. "Interlanguage". *International review of applied linguistics*, 10, 3, p. 209-231, 1972.

SERRANI-INFANTE, S. "Diversidade e alteridade na enunciação em línguas estrangeiras". *Letras. Revista do mestrado em Letras da UFSM*, p. 1-19, 1997.

SERRANI-INFANTE, S. "Abordagem transdisciplinar da enunciação em segunda língua. A proposta Areda". In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M.C. *Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 143-167.

SHARWOOD SMITH, M. *Second language learning. Theoretical foundations*. London: Longman, 1994.

SHATZ, M.; WELLMAN, H.; SILBER, S. "The acquisition of mental verbs. A systematic investigation of the first reference to mental state". *Cognition* 14, p. 301-321, 1983.

SHATZ, M.; HOFF-GINSBERG, E.; MACIVER, D. "Induction and the Acquisition of English Auxiliaries. The Effects of Differentially Enriched Input". *Journal of child language*; 16, 1, p. 121-140, 1989.

SIMÕES, J. da S. *Marcadores interacionais e modalização do português e do alemão falados*. Dissertação de mestrado-USP-FFLCH, São Paulo, 1997.

SKIBA, R.; DITTMAR, N. "Pragmatic, semantic, and syntactic constraints and grammaticalization. A longitudinal perspective". *Studies in Second Language Acquisition*, 14, p. 323-350, 1992.

SKIBA, R. "A functional analysis of language acquisition by a Polnish learner of German". In: KATNY, A. (ed). *Beiträge zur Sprachwissenschaft, sozio- und psycholinguistik. Probleme des Deutschen als Mutter-, Fremd- und Zweitsprache*. Rzeszow: Wyzsza Szkola Pedagogiczna, 1993. p. 201-225.

SOMMERFELD, K.-E.; SCHREIBER, H.; STARKE, G. *Grammatisch-semantische Felder. Einführungen und Übungen*. Berlin: Langenscheidt Enzyklopädie, 1991.

SPINASSÉ, K. P. Entrevista sobre a tese de doutorado desenvolvida na Technische Universität, Berlim. Disponível em: <http: www.dw-world.de/brazil/0,3367,7195_A_836757,00.html>. Acesso em 8 set. 2003.

SPIROPOULOU, P.-P. *Fehler im Fremdsprachemunterricht*. Magisterarbeit-Universidade de Kassel-Fachgebiet DaF, Kassel, 2002. Disponível em : <http://www.ecml.at/documents/relresearch/Spiropoulou.pdf>. Acesso em 08 set. 2003

STEPHANY, U. *The development of modality in language acquisition*. Köln: Institut für Sprachwissenschaft der Universität zu Köln, 1983.

STEPHANY, U. *Aspekt, Tempus und Modalität. Zur Entwicklung der Verbalgrammatik in der neugriechischen Kindersprache*. Tübingen: Narr, 1985.

STEPHANY, U. "Modality". In: FLETCHER, P.; GARMAN, M. (eds.). *Language acquisition*. 2.ed. Cambridge, CUP, 1986.

STEPHANY, U. "Modality in first language acquisition. The state of the art". In: DITTMAR, N.; REICH, A., 1993. p. 133-144.

STEPHANY, U. "Function and form of modality in first and second language acquisition". In: GIACALONE RAMAT, A.; CROCCO GALÉAS, G., 1995. p. 105-120

STERN, C.; STERN, W. *Die Kindersprache. Eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung*. 4. Aufl. Leipzig: Barth, 1928.

STOEL-GAMMON C. Acquisition of verbs in Portuguese. In: *Eight child language research Forum*, 1976, Stanford.

STOFFEL, H.; VERONIQUE, D. "Acquisition de modalités en français et procès de modalisation chez des adultes arabophones marocains". In: DITTMAR, N.; REICH, A., 1993. p. 133-144.

STROGATZ, Steven. *Sync. The emergenging science of spontaneous order*. New York, Theia, 2003.

STUTTERHEIM, C. von. *Temporalität in der Zweitsprache. Eine Untersuchung zum Erwerb des Deutschen durch türkische Gastarbeiter*. Berlin: de Gruyter, 1986.

STUTTERHEIM, C. von. "Modality. Function and form in discourse." In: DITTMAR, N.; REICH, A.,1993. p. 3-26.

SWEETSER, E.E. "Root and epistemic modals. Causality in two worlds". In: MACAULAY, M.; GENSLER, O. (eds.). In: *Proceedings of the eighth annual meeting of the Berkeley Linguistics Society*. Berkeley: Berkeley Linguistics Society, 1982. p. 484-507.

SWEETSER, E. "Modality". In: SWEETSER, E., 1990. p. 49-75.

SWEETSER, E. "Mental spaces and the grammar of conditional constructions". In: Sweetser, E.; Fauconnier, G. *Spaces, worlds and grammar*. Chicago, The Univesity of Chicago, 1996. p. 318-333.

TALMY, L. "Force dynamics in language and cognition". *Cognitive science* 12, p. 49-100, 1988.

TANNEN, D. (ed.). *Oral and written discourse*. Norwood: Ablex, 1982.

TANNEN, D. "Relative focus on involvement in oral and written discourse". In: OLSON, D.R. et al. (eds.). *Literacy, language and learning*. Cambridge: CUP, 1985. p. 124-147.

TERBORG, H. "On the analysis of modal meanings in spoken German of native speakers and Polnish learners". In: FISIAK, J. *Papers and studies in contrastive linguistics*; vol. 25, p. 183-192, 1990.

TERBORG, R. "Elaboration of the modal lexicon in German as a second language". In: DITTMAR, N.; REICH, A., p. 235-245.

THOMPSON, S.A.; MULAC, A. "A quantitative perspective on the grammaticization of epistemic parentheticals in English". In: TRAUGOTT, E.C.; HEINE, B. (eds.). *Approaches to Grammaticalization II. Focus on Types of Grammatical Markers*. Amsterdam: Benjamins, 1991. p. 313-329.

THURMAIR, M. *Modalpartikeln und ihre Kombinationen*. Tübingen: Niemeyer, 1989.

THURMAIR, M. "Äußerungsform oder Äußerungsfunktion? Zu den Bedingungen für das Auftreten von Modalpartikeln". *Deutsche Sprache*, 21, p. 22-43, 1993.

TOLONEN, T. S. "Epistemic modality and academic writing". In: XXe Congrès International de Linguistique et Philologie Romanes, XXe. Comunicação, 1992, Zürich. (manuscrito)

TORR, J. "The development of modality in the pre-school years. Language as a vehicle for understanding possibilities and obligations in everyday life". *Functions of language*, 5, 2, p. 157-78, 1998.

TRAMPE, P. af. "Monitor theory. Application and ethics". In: BARASCH, R.M.; JAMES, C.V., 1994. p. 27-36.

TRAUGOTT, E.C. "Pragmatic strengthening and grammaticalization". In: AXMAKER, S.; JAISSER, A.; SINGMASTEER, H. (eds.). Berkeley linguistics society. Proceedings of the fourteenth annual meeting. Berkeley, BLS, 1988. p. 406-416.

TRAUGOTT, E.C. "On the rise of epistemic meanings in English. An example of subjectification in semantic change". *Language*, 65, p. 31-55, 1989.

TRAVAGLIA, L.C. *Um estudo textual-discursivo do verbo no português do Brasil*. Tese de doutorado, UNICAMP-IEL, Campinas, 1991.

VACHEK, J. *Written language revisited*. Amsterdam: Benjamins, 1989.

VATER, H. "Werden als Modalverb". In: CALBERT, J. P.; VATER, H. *Aspekte der Modalität*. Tübingen: Narr, 1975. p. 71-148.

VIETH, T. *Wer? Wie? Was? 2. Schülerbuch 2. Schülerarbeitshef 2*. 2.Ausg. Bonn: Gilde-Buchhandlung Carl Kayser, 1988 .

VIETH, T. *Wer? Wie? Was? 3. Schülerbuch 3. Schülerarbeitshefte 3/1 e 3/2*. Bonn: Gilde-Buchhandlung Carl Kayser, 1991.

VIETH, T.; BIELER, K.H.; WEIGMANN, J. *Wer? Wie? Was? 4. Schülerbuch 4. Schülerarbeitshefte 4/1 e 4/2*. Bonn: Gilde-Buchhandlung Carl Kayser, 1993.

VILAR SANCHEZ, K. "Vermittlung verschiedener Formen der Modalität im Deutschunterricht für Fortgeschrittene. Formen der Aufforderung". *Zielsprache Deutsch*, 28, 2, p. 62-71, 1997.

VILAR SANCHEZ, K. "Vermittlung verschiedener Formen der Modalität im Deutschunterricht für Fortgeschrittene. Formen der Vermutung". *Zielsprache Deutsch* 29, 4, p. 181-187, 1998.

WARDHAUGH, R. "The contrastive analysis hypothesis". *TESOL* Quarterly 4, p. 123-30, 1970.

WEIDNER, A. *Die russischen Übersetzungsäquivalente der deutschen Modalverben. Versuch einer logisch-semantischen Charakterisierung*. München: Otto Sagner, 1986.

WEINREICH, U. *Language in contact*. New York: Linguistic circle of New York, 1953.

WEINRICH, H. *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Mannheim: Duden, 1993.

WELKE, K. *Untersuchungen zum System der Modalverben in der deutschen Sprache der Gegenwart. Ein Beitrag zur Erforschung funktionaler und syntaktischer Beziehungen*. Berlin: Akademie, 1965.

WERLICH, E. *Typologie der Texte. Entwurf eines textlinguistischen Modells zur Grundlegung einer Textgrammatik*. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1979.

WEYDT, H.; HARDEN, T.; HENTSCHEL, E.; RÖSLER, D. *Kleine deutsche Partikellehre*. Stutttgart: Klett, 1983.

WEYDT, Harald (ed.). *Aspekte der Modalpartikeln. Studien zur deutschen Abtönung*. Tübingen: Niemeyer, 1977.

WILLET, T. "A cross-linguistic survey of the grammaticalization of evidentiality". *Studies in language* 12, p. 5-97, 1988.

WOTTRICH-OTHMANN, S. *Modalität, Tempus und Aspekt im Verbalsystem eines Kleinkindes*. Köln: Institut für Sprachwissenschaft, Universität zu Köln, 1984. (manuscrito)

WRIGHT, G.H. von. *An essay in modal logic*. Amsterdam: North Holland, 1951.

WUNDERLICH, D. "Modalverben im Diskurs und im System". In: ROSENGREN, I. (ed.). *Sprache und Pragmatik*. Lund: Gleerup, 1981. p. 11-53.

WYMANN, A. T. *The expression of modality in Korean*. Tese de doutorado-Universität Bern-Philosophisch-historische Fakultät Bern, 1996. Disponível em: <http://citeseer.nj.nec.com/wymann96expression.html>. Acesso em 22 jun. 2003.

YOKOTA, R. *A marcação de caso acusativo na interlíngua de brasileiros que aprendem espanhol*. Dissertação de mestrado-USP-FFLCH, São Paulo, 2001.

YORIO, C. "The case for learning". In: BARASCH, R.M.; JAMES, C.V., 1994. p. 125-137.

ZDP Prüfungsordnung. Bundesverwatungsamt. Zentrale für Auslandsschulwesen. Zentrale Deutschprüfung zum Schulabschluss. Disponível em: <http://www.dasan.de/j/daf/pruefungen/zdp pruef ordn stand feb2003.pdf>. Acesso em: 2003.

ZIFONUN, G.; HOFFMANN, L.; STRECKER, B. *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin: de Gruyter, 1997. 3 Vol.

ZISA Projekt. In: CLAHSEN, H.; MEISEL, J.; PIENENMANN, M., 1983.

ZOBL, H. "Prior linguistic knowledge and the conservation of the learning procedure. Grammaticality judgements of unilingual and multilingual learners". In: GASS, S.; SELINKER, L. (eds.). *Language transfer in language learning*. Amsterdam: Benjamins, 1992. p. 176-196.