



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Thamiris Santos Halasz de Farias

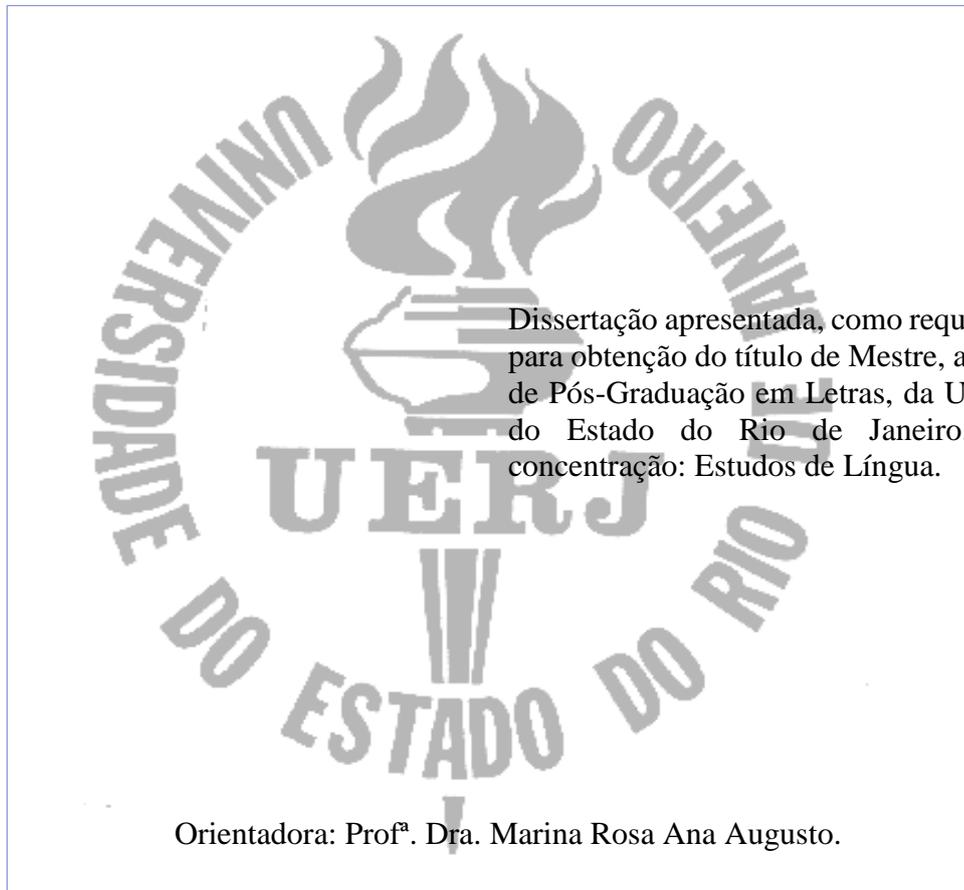
**Os verbos modais *poder*, *ter que* e *dever* na aquisição do Português
Brasileiro: dados longitudinais e experimentais**

Rio de Janeiro

2024

Thamiris Santos Halasz de Farias

**Os verbos modais *poder*, *ter que* e *dever* na aquisição do Português Brasileiro: dados
longitudinais e experimentais**



Rio de Janeiro

2024

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

F224 Farias, Thamiris Santos Halasz de.
Os verbos modais poder, ter que e dever na aquisição do português brasileiro: dados longitudinais e experimentais / Thamiris Santos Halasz de Farias. – 2024.
108 f.: il.

Orientadora: Marina Rosa Ana Augusto.
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.

1. Língua portuguesa – Verbos – Teses. 2. Modalidade (Linguística) – Teses. 3. Aquisição de linguagem – Teses. 4. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Teses. I. Augusto, Marina Rosa Ana. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 806.90-541.45

Bibliotecária: Eliane de Almeida Prata. CRB7 4578/94

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta Dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Thamiris Santos Halasz de Farias

**Os verbos modais *poder, ter que e dever* na aquisição do Português Brasileiro: dados
longitudinais e experimentais**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua.

Aprovada em 01 de julho de 2024.

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dra. Marina Rosa Ana Augusto (Orientadora)
Instituto de Letras – UERJ

Prof^ª. Dra. Adriana Leitão Martins
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Ricardo Joseh Lima
Instituto de Letras - UERJ

Rio de Janeiro

2024

DEDICATÓRIA

Para as minhas grandes inspirações:
Samantha, minha mãe,
minha avó Cheila (*in memoriam*)
e minha orientadora Marina Augusto.

AGRADECIMENTOS

Sem dúvida alguma, a primeira pessoa a quem devo agradecer é a minha mãe, Samantha, que nunca mediu esforços na minha criação. Sempre de maneira tão amável e afetuosa, foi capaz de me dar todo suporte necessário, me mostrando a importância da educação para alcançar os meus objetivos. Todo seu amparo e acolhimento foram – e ainda são – fundamentais para cada desafio que preciso enfrentar. A minha maior referência em todos os sentidos da vida.

Agradeço também à minha avó Cheila, que, infelizmente, partiu antes que pudesse viver comigo esta conquista, mas que sempre esteve presente em muitos outros momentos da minha vida, torcendo por mim e sendo minha fortaleza.

À minha orientadora Marina Augusto, que foi a grande responsável por me apresentar a vida acadêmica ainda na iniciação científica, sempre me ajudando a crescer e me orientando em cada etapa. Com sua postura humana, empática e atenciosa, nunca me sentia desamparada. Sou muito grata por você ter acreditado em mim quando nem eu mesma pensei que seria possível.

À minha família e amigos próximos, que sempre me deram apoio durante este processo, seja torcendo por mim, me dando conselhos ou ouvindo meus desabafos.

Aos meus colegas de mestrado Jamilis, Raphael e Raquel, que viveram comigo essa trajetória, trocando ideias, experiências e tornando o curso mais leve e construtivo.

Ao Colégio Alcântara e ao Jardim Espaço Educação, que abriram as portas e confiaram no meu trabalho para que eu pudesse realizar as atividades com os alunos, reconhecendo a importância da pesquisa científica no Brasil.

Aos pais e participantes, que contribuíram para a minha pesquisa. Em especial, aos pequeninos que se dedicaram à atividade experimental, cada um com seu jeitinho, e ao Joseh, meu voluntário infantil mais antigo, que me possibilitou observar o seu desenvolvimento desde pequeno, produzindo dados que foram extremamente valiosos para esta investigação.

À Professora Adriana Leitão e ao Professor Ricardo Lima, que aceitaram participar da banca examinadora e trouxeram sugestões importantíssimas na minha Qualificação.

Envolvida pela emoção, encerro esta etapa reconhecendo o meu esforço e a minha dedicação.

RESUMO

FARIAS, Thamiris Santos Halasz de. *Os verbos modais poder, ter que e dever na aquisição do português brasileiro: dados longitudinais e experimentais*. 2024. 108 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

Esta dissertação realiza uma investigação a respeito do uso dos verbos modais *poder, ter que e dever* na aquisição do Português Brasileiro (PB), tendo como objetivo geral verificar o momento em que a criança utiliza cada um desses verbos e quais são as suas possíveis interpretações. Adota-se o arcabouço teórico da Teoria Gerativa, desenvolvida por Noam Chomsky (1959 e subsequentes), que segue uma perspectiva inatista na aquisição da linguagem. O foco principal deste estudo é a aquisição do conhecimento implícito da linguagem pelos falantes, uma questão clássica dentro desse arcabouço. A perspectiva formal é adotada, aproximando a modalidade à lógica antiga, vinculando-a aos conceitos de "possível" e "necessário". Para Gomes e Mendes (2018), as sentenças modalizadas comunicam informações sobre estados de coisas que poderiam ou deveriam existir, formalmente capturadas por meio de mundos possíveis. Ao explorar os verbos modais no contexto do PB, a análise de Kratzer (1991, 2012) tem sido aplicada para avaliar a complexidade da modalidade. Além disso, apresenta-se uma análise dos modais de acordo com a interface sintaxe-semântica, interpretando a proposta de Kratzer por Hacquard (2006) a partir da estrutura sintática defendida por Cinque (1999, 2006), que propõe diferentes nós para as modalidades epistêmicas e de raiz, estabelecendo uma conexão entre o acesso à informação contextual em momentos distintos da derivação sintática. Para a coleta de dados, adota-se um estudo longitudinal com uma criança acompanhada dos 1;11 aos 5;0 anos, averiguando quando e em que contextos são usados os verbos modais *poder, ter que e dever*, além de um estudo experimental com crianças de 6-7 anos, tendo por objetivo verificar se elas têm preferências semelhantes aos adultos no uso de *ter que e dever* para leitura de raiz (que diz respeito à permissão, obrigação, necessidade, desejo e condição em função de fatores inerentes ao indivíduo) e epistêmica (que indica possibilidade e necessidade com base em evidências) baseando-se em Pessotto (2015), que encontrou uma preferência acentuada de *dever* para a leitura epistêmica em um estudo com adultos. No que diz respeito à aquisição de verbos modais em crianças no PB, temos como referência o trabalho de Lunguinho (2014), que conduziu a primeira pesquisa formal sobre a aquisição de modais no PB, indicando que há um padrão na aquisição, comparado a outras línguas, no que se refere ao aparecimento de dados modais de raiz preceder aos modais epistêmicos. A partir de análises dos nossos dados, confirmam-se os achados de Lunguinho (2014) em grande medida. Em relação ao teste experimental aplicado em crianças de 6-7 anos somado a um grupo controle de adultos, observou-se que os adultos apresentam comportamentos distintos nos contextos epistêmico e de raiz, como já evidenciado por Pessotto (2015): a preferência por *dever* no contexto epistêmico é evidente, enquanto no contexto de raiz, há um uso maior do modal *ter que*, embora em proporções não tão altas. Já as crianças não mostram comportamento distinto entre os contextos, embora o percentual de uso de *dever* no contexto epistêmico seja um pouco mais alto do que o uso de *ter que* no contexto de raiz, o que indicaria uma tendência na direção dos adultos, embora ainda não estatisticamente significativa, o que parece sugerir que a força modal mais fraca de *dever* ainda não está totalmente adquirida.

Palavras-chave: verbos modais; dados longitudinais; estudo experimental; aquisição da linguagem.

ABSTRACT

FARIAS, Thamiris Santos Halasz de. *Modal verbs poder, ter que and dever on the acquisition of Brazilian Portuguese: analysis of longitudinal and experimental test*. 2024. 108 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

This dissertation performs an investigation regarding the use of the modal verbs *poder*, *ter que* and *dever* in the acquisition of Brazilian Portuguese, having the general goal of verifying the moment in which the child uses each one of these verbs and which are their possible interpretations. The theoretical framework of “Generative Grammar”, developed by Noam Chomsky (1959 and subsequent), that follows an innatist perspective on the acquisition of language, is adopted. The main focus of this study is the acquisition of language’s implicit knowledge by speakers, a classical question for this framework. For modality, a formal perspective is adopted, approximating it to the old logic, through the concepts of “possible” and “necessary”. To Gomes and Mendes (2018), modalized sentences communicate information about the state of things that could or should exist, formally captured through possible worlds. By exploring the modal verbs in the context of Brazilian Portuguese (BP), Kratzer’s analysis (1991, 2012) has been applied to evaluate the complexity of modality. Besides, we will present an analysis of modals according to the syntax-semantics interface, interpreting Kratzer’s proposal by Hacquard (2006) from the syntactic structure defended by Cinque (1999), who proposes different heads to the epistemic and root modalities, establishing a connection for the access to contextual information in distinct moments of the syntactic derivation. Therefore, in this research, a longitudinal study is adopted with a child accompanied by the age of 1;11 to 5;0 years, investigating when and in which contexts the modal verbs *poder*, *ter que* and *dever* are used, as well as an experimental study with 6-7 year-olds, with the goal of verifying if they have similar preferences as adults do for the use of *ter que* and *dever* for root interpretation (which concerns permission, obligation, necessity, desire and condition in regards to the individual’s inherent factors) and epistemic interpretation (which indicates possibility and necessity with evidence base), compared to Pessotto (2015), who found a striking preference of *dever* for the epistemic interpretation in a study with adults. Regarding the acquisition of modal verbs by children in BP, we have as reference the work of Lunguinho (2014), who conducted the first formal research about the acquisition of modals in BP, indicating that there is a pattern of development, compared to other languages, in respect to the appearance of root modal data preceding the epistemic modals. Our data confirms Lunguinho’s findings (2014) largely. Regarding the experimental test applied to 6–7-year-old children and a control group of adults, it was observed that adults present distinct behaviors in the epistemic and root contexts, as previously evidenced by Pessotto (2015): the preference for *dever* in the epistemic context is evident, whereas in the root context, there is a larger use of *ter que*, but not in so high proportions. As for the children, they did not show a distinct behavior between contexts, even though the percentage of *dever* in the epistemic context was a little higher than the use of *ter que* in the root context, which would indicate a tendency towards the adult’s direction, although not with statistical significance yet, suggesting that the weaker force of *dever* is still not fully acquired.

Keywords: modal verbs; analysis of longitudinal; experimental test; acquisition of language.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Sistema Computacional	36
Figura 2 - Aquisição de verbos modais do Português Brasileiro - ordem e interpretações.....	40
Figura 3- Contexto 24 do <i>Google Forms</i>	56
Figura 4- Apresentação em Power Point do Contexto 24	57

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Tabela 1 – Número de sessões dividido por idade	38
Tabela 2 – Resultados do Questionário 2	42
Gráfico 1 – Gráfico dos resultados do Questionário 2	43
Gráfico 2 – Dados gerais <i>poder, ter que e dever</i> – coleta longitudinal	47
Gráfico 3 – Uso dos modais <i>poder, ter que e dever</i> – coleta longitudinal	48
Tabela 3 – <i>Corpus</i> – Tipos de modais e ocorrências de acordo com a idade	53
Tabela 4 – Ordem e interpretação de aquisição dos verbos modais	54
Gráfico 4 – Percentual de formação dos participantes do grupo controle	59
Tabela 5 – Contextos apresentados no teste experimental	60
Gráfico 5 – Escolha do modal a partir de contexto apresentado	65
Tabela 6 – Análise estatística	66
Tabela 6 – Análise post-hoc	67
Gráfico 6 – Escolha do modal a partir de contexto apresentado com análise <i>pairwise</i>	68
Tabela 8 – Percentual de usos em função de grupo	68
Tabela 9 – Resultados do Questionário 2	69
Gráfico 7 – Distribuição de respostas em função do contexto, grupo e modal	70

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANOVA	Análise da Variância
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CP	<i>Complementizer Phrase</i> (Sintagma Complementizador)
DP	<i>Determiner Phrase</i> (Sintagma Determinante)
FLB	<i>Faculty of Language in the broad sense</i> (Faculdade Ampla de Linguagem)
FLN	<i>Faculty of Language in the narrow sense</i> (Faculdade Específica de Linguagem)
GU	Gramática Universal
HC	Hipótese Continuista
HLU	Hierarquia Linear Universal
HM	Hipótese Maturacional
LF	<i>Logical Form</i> (Forma Lógica)
PB	Português Brasileiro
PF	<i>Phonetic Form</i> (Forma Fonética)
QU	Pronome interrogativo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
VP	Sintagma Verbal

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	11
1	MODALIDADE	16
1.1	Definindo Modalidade	16
1.2	O estudo de Kratzer (2012)	20
1.2.1	<u>Poder, ter que e dever: classificação de modalidade</u>	22
1.3	Interface sintaxe-semântica	24
1.4	Finalizando	29
2	AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM: O ARCABOUÇO DA TEORIA GERATIVA	30
2.1	Teorias de aquisição: Maturacional vs. Continuista	31
2.2	Programa Minimalista	34
2.3	Aquisição dos verbos modais: trabalhos anteriores	36
2.4	Modais e suas interpretações no adulto: questões relevantes para a aquisição	40
2.5	Finalizando	43
3	METODOLOGIA E RESULTADOS	45
3.1	Dados espontâneos	45
3.1.1	<u>Resultados</u>	47
3.2	Teste experimental	55
3.2.1	<u>Método</u>	56
3.2.2	<u>Resultados</u>	64
3.2.3	<u>Discussão dos resultados</u>	69
3.3	Finalizando	74
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
	REFERÊNCIAS	79
	APÊNDICE A – Contextos e ilustrações do teste experimental para as crianças	83
	APÊNDICE B – Teste experimental do grupo controle (<i>Google Forms</i>)	95
	APÊNDICE C – TCLE do grupo do controle	103
	APÊNDICE D – TCLE dos responsáveis.....	104
	ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP	105

INTRODUÇÃO

Este trabalho realiza uma investigação a respeito do uso dos verbos modais *poder*, *ter que* e *dever* na aquisição do Português Brasileiro, tendo como objetivo geral verificar o momento em que a criança utiliza cada um desses verbos e quais são as suas possíveis interpretações. Em (1), são fornecidos exemplos de uso de modais produzidos por uma criança, coletados por meio de dados longitudinais espontâneos, analisados para esta pesquisa:

- (1) (a) *JAO: *pode* subir! (3;2)
- (b) *JAO: a sala *tem que* ter um sofá (4;1)
- (c) *JAO: ele *deve* ter caído (4;9)

A compreensão da modalidade na linguagem é um campo vasto e diversificado, explorado por estudiosos de diversas perspectivas teóricas. Neste estudo, é adotada a perspectiva formal, que trata a modalidade mais próxima da lógica antiga, conectando-a aos conceitos de "possível" e "necessário". Gomes e Mendes (2018), no arcabouço da Semântica Formal, destacam que sentenças modalizadas comunicam algo sobre um estado de coisas que poderia ou deveria existir, capturado formalmente por meio de mundos possíveis. As interpretações possíveis para os verbos modais incluem leitura de raiz (que diz respeito à permissão, obrigação, necessidade, desejo e condição em função de fatores inerentes ao indivíduo) e leitura epistêmica (que indica possibilidade e necessidade com base em evidências). Kai Von Fintel (2006) propõe cinco tipos de modalidade para as línguas naturais, incluindo epistêmica (possibilidade e necessidade baseado em evidências), e classificando a leitura de raiz nos tipos de interpretação deontica (permissão, obrigação e necessidade em função de fatores externos ao indivíduo), bulética (possibilidade ou necessidade em relação aos desejos do falante), circunstancial (capacidade e habilidade relacionadas a fatores condicionantes) e teleológica (possibilidade ou necessidade em relação ao alcance de um objetivo particular). No capítulo 1, serão fornecidos exemplos para cada tipo de modalidade. Apesar da modalidade não se limitar apenas a verbos, focaremos no estudo dos verbos modais *poder*, *ter que* e *dever* na aquisição do Português Brasileiro, uma vez que crianças desde cedo demonstram não apenas entender o que lhes é dito, mas também discernir as nuances de enunciados modais.

Assim, nesta pesquisa adotaremos, para a coleta de dados, tanto um estudo longitudinal com uma criança vinculada ao projeto, acompanhada dos 1;11 aos 5;0 anos de idade, quanto um estudo experimental, baseado em Pessotto (2015). A coleta longitudinal permitirá averiguar quando e em que contextos são usados os verbos modais *poder*, *ter que* e *dever* pela criança em interação. O estudo experimental tem por objetivo verificar se crianças mais velhas, de 6-7 anos, têm preferências semelhantes aos adultos no uso de *ter que* e *dever* para as leituras de raiz ou epistêmica, uma vez que Pessotto (2015) encontrou uma preferência acentuada dos adultos pelo uso de *dever* para a leitura epistêmica.

Arcabouço teórico

Para esta pesquisa, adota-se o arcabouço teórico da Teoria Gerativa, desenvolvida por Noam Chomsky (1959 e posteriores), que segue uma perspectiva inatista da aquisição da linguagem. Essa perspectiva está alinhada com os estudos cognitivos, que buscam entender o funcionamento da mente e a aquisição do conhecimento para caracterizar a natureza, fonte, componentes, desenvolvimento e abrangência deste, de acordo com as ideias de Gardner (1985). A aquisição do conhecimento implícito da linguagem por parte dos falantes trata-se de uma das questões clássicas desse arcabouço e é o nosso principal foco neste estudo. Baseando-se em teorias gerativistas chomskianas, entende-se que a capacidade de adquirir uma língua é inata ao ser humano e se desenvolve a partir da exposição ao ambiente linguístico no qual o indivíduo interage. Tal perspectiva contrasta com a visão behaviorista, já que Chomsky argumenta que o problema fundamental na aquisição da linguagem é a falta de estímulos suficientemente ricos no ambiente da criança, o que implica que o conhecimento gerado extrapola, em alguma medida, os dados disponíveis superficialmente.

Segundo essa visão, os seres humanos possuem uma Gramática Universal (GU) biologicamente determinada, que permite à criança internalizar uma gramática e, assim, produzir uma variedade infinita de sentenças, mesmo tendo acesso a um conjunto limitado de estímulos. Chomsky (1981) propõe a Teoria de Princípios e Parâmetros, que sugere que a GU consiste em princípios universais e parâmetros específicos de cada língua, os quais são definidos com base na exposição linguística da criança. Assim, a criança, a partir do *input*, ajusta os parâmetros da língua em que está imersa, formando sua competência linguística.

No que diz respeito à aquisição da modalidade e, particularmente, os verbos aqui focalizados, é importante destacar as contribuições da Semântica Formal, que salienta a natureza multissignificativa desses verbos, considerando não apenas seus potenciais

significados lexicais, mas também fatores extra-oracionais na construção de sentido (Comparini, 2008). Kratzer (2012) enfatiza a relevância do contexto na interpretação da modalidade, uma vez que a análise semântica depende do contexto para compor o significado. A autora distingue dois grupos principais: modais epistêmicos, ligados a modalidades epistêmicas, e não-epistêmicos, abrangendo modais deônticos, buléticos, circunstanciais e teleológicos, também conhecidos como modais de raiz. Kratzer estabelece a semântica de mundos possíveis, implicando que diferentes interpretações modais são incorporadas considerando a contribuição do contexto como parte do significado lógico da sentença. Assim, a autora analisa os modais como quantificadores sobre mundos, distinguindo entre quantificadores existenciais, representativos dos modais de possibilidade, e quantificadores universais, caracterizando os modais de necessidade.

Ao explorar os verbos modais no contexto do PB, a análise de Kratzer tem sido aplicada para avaliar a complexidade da modalidade. Faremos aqui uma análise dos modais de acordo com a interface sintaxe-semântica. A proposta de Kratzer recebe uma leitura de Hacquard (2006) a partir da estrutura sintática defendida por Cinque (1999), que projeta diferentes nós para as modalidades epistêmicas e de raiz, estabelecendo uma conexão para o acesso à informação contextual em momentos distintos da derivação sintática. Sendo assim, faz-se uma relação da sintaxe cartográfica de Cinque (1999) à semântica de ordenação de Kratzer. Cinque (1999) apresenta em seu estudo a Hierarquia Linear Universal (HLU), que estabelece uma ordenação e hierarquia nas projeções dos sintagmas da sentença relacionadas ao seu posicionamento dentro da arquitetura sintática das línguas naturais, interligando os núcleos funcionais, dentre outras categorias, às categorias flexionais, como Tempo, Aspecto, Modo/Modalidade, Voz e Número, sendo expressas em diferentes línguas, formadas por um complexo e diversificado arcabouço de projeções funcionais, presentes na GU humana (Cinque, 1999).

Em se tratando da aquisição de verbos modais por crianças, há dois pontos principais: (i) a idade em que as crianças começam a utilizar esses verbos e (ii) as interpretações possíveis associadas a esses verbos. Estudos sobre a produção de verbos modais em crianças falantes de diferentes línguas identificaram o uso desses verbos a partir dos 2 anos de idade (Kuczaj & Maratsos, 1975; Shepherd, 1982; Radford, 1995; Becker, 1998). Além disso, também foi observado que as interpretações de raiz surgem antes das interpretações epistêmicas, que ocorrem geralmente entre 3 e 5 anos (Stephanie, 1986). Com base nessas investigações, Lunguinho (2014) conduziu a primeira pesquisa formal sobre a aquisição de modais no PB, que indica uma semelhança na aquisição de verbos modais em outras línguas, sugerindo, assim, um

padrão na aquisição no que se refere ao aparecimento de dados com modais de raiz preceder aos modais epistêmicos. Nossos dados poderão confirmar ou não esses achados anteriores.

No que se refere às preferências de adultos entre sentenças com *dever* e *ter que* em contextos evidenciais e não-evidenciais, os estudos de Pessotto (2015) são tomados como parâmetro para a elaboração de um teste experimental aplicado a crianças de 6-7 anos de idade em contraste aos resultados de um grupo controle de 21 adultos, todos falantes de português como língua materna.

Hipótese de trabalho

Tomamos como hipótese deste trabalho que as crianças buscam biunivocidade entre forma e significado no processo de aquisição lexical e que, no decorrer do desenvolvimento, vão sofisticando suas interpretações, o que os aproxima do comportamento adulto. Nesse sentido, espera-se uma emergência dos verbos modais com significados exclusivos em um primeiro momento. Em relação à preferência dos adultos pelo uso do modal *dever* em contextos epistêmicos, onde há identificação de evidência, acredita-se que essa preferência também poderá ser observada em crianças a partir dos 6 anos de idade. Com base no referencial teórico apresentado, formulamos as seguintes previsões: (i) haverá preferências de leitura para cada modal e uma sequência de emergência a partir da interpretação de raiz; (ii) dado que as leituras de modalidade para os verbos modais implica um percurso de desenvolvimento (Lunguinho, 2014), é possível que, mais no início da aquisição ou nos momentos em que cada modal emerge, ainda ocorram algumas idiossincrasias no comportamento infantil, diferindo do comportamento adulto; (iii) aos 6 anos de idade, as crianças possivelmente já demonstrarão um comportamento semelhante ao dos adultos, identificando que *dever* é um modal gradual, “menos forte” que *ter que*, dando, assim, preferência ao *dever* em contexto epistêmico, assim como identificado por Pessoto (2015) em experimentos com adultos.

Justificativa

Esta pesquisa se justifica, dado que o estudo da modalidade ainda é incipiente em estudos de aquisição no PB sob a perspectiva formal. Além disso, vale ressaltar que há uma escassez de estudos no Brasil que associam a investigação sobre modais a métodos experimentais, sendo que esta metodologia oferece benefícios significativos, especificamente

no que diz respeito à aquisição, permitindo uma coleta ampliada de dados, em contextos controlados, que possam ser tratados estatisticamente, prevenindo problemas como falsas generalizações (Pessotto, 2018). Sendo assim, como já citado, o objetivo deste trabalho é investigar como ocorre o uso dos verbos modais *poder*, *ter que* e *dever* na aquisição do PB, verificando em qual momento as crianças começam a empregar cada um desses verbos e com qual interpretação. Além disso, no que se refere às interpretações de raiz e epistêmicas dos verbos modais *ter que* e *dever*, que apresentam preferências distintas em adultos, esta pesquisa procura determinar se essas diferenças de comportamento já são observáveis em crianças após os 5 anos de idade.

Esta dissertação se insere na linha de pesquisa “Descrição linguística e cognição: modelos de uso, aquisição e leitura”, vinculado ao projeto “Aquisição da linguagem: perspectiva cognitivista formal”, coordenado pela professora orientadora, o qual focaliza, a partir da teoria gerativista, na sua versão minimalista (Chomsky, 1995 e posteriores), aspectos morfossintáticos relativos ao desenvolvimento linguístico em diferentes contextos de aquisição, mas também e particularmente em relação à aquisição da língua materna.

Organização da dissertação

Este trabalho está organizado da seguinte maneira: No capítulo 1 – Modalidade, apresentam-se os conceitos de modalidade, enfatizando a definição de modalidade seguindo a perspectiva da Semântica Formal, proposta por Von Stechow (2006), Kratzer (1991, 2012), Gomes e Mendes (2018), além de focalizar as questões cartográficas relativas à interface sintaxe-semântica com Hacquard (2006) e Cinque (1999, 2006). No capítulo 2 – Seguindo o arcabouço da Teoria Gerativa, apresenta-se o referencial teórico abordado, trazendo a discussão sobre as vertentes Maturacional e Continuista da teoria gerativa de aquisição da linguagem, os impactos trazidos pelo Programa Minimalista para a visão de aquisição, além de uma revisão dos trabalhos sobre verbos modais com crianças (Lunguinho, 2014) e estudos de modalidade com adultos (Pessotto, 2015). No capítulo 3 – Metodologia e resultados, são apresentados os métodos de coleta de dados utilizados, ou seja, tanto a coleta de dados longitudinais, quanto o estudo experimental realizado, assim como os resultados e as discussões. O capítulo 4 traz nossas Considerações Finais.

1 MODALIDADE

A pesquisa em aquisição da linguagem depende da observação de dados da fala de crianças em desenvolvimento linguístico e nesta pesquisa objetiva-se proceder a uma análise acerca do uso dos verbos modais *poder*, *dever* e *ter que* na fase de aquisição da linguagem, investigando a partir de qual momento a criança começa a utilizar cada um dos verbos e com qual interpretação. Este trabalho será realizado por meio de dados longitudinais coletados de uma criança atualmente vinculada ao projeto, somado a um estudo experimental.

Neste capítulo, abordaremos os conceitos de modalidade, fazendo um comparativo da perspectiva funcionalista proposta por Neves (2006) com a teoria da Semântica Formal, a qual seguiremos neste estudo. Enquanto a teoria funcionalista define a modalidade como uma relação estabelecida pelo sujeito da enunciação e o enunciado, considerando que não há um enunciado que não seja modalizado, a perspectiva formal define a modalidade como uma categoria de expressões da língua que tem como finalidade transmitir possibilidade ou necessidade a depender do contexto (Von Stechow, 2006; Kratzer, 1991, 2012).

Para enfatizar a relação do contexto na interpretação dos verbos modais, temos Comparini (2008), que aborda os diferentes fatores que vão influenciar na interpretação desses verbos, salientando a importância de se investigar a natureza multissignificativa dos verbos modais, considerando, assim, além de potenciais significados lexicais, também fatores extratoracionais para a construção de sentido.

Há uma subseção específica para os estudos de Kratzer (1981, 1991, 2012), em que expomos a sua definição de modalidade por meio dos estudos da Semântica Formal, com os quais convergem os estudos de Pessotto (2014, 2015, 2018), os quais tratam das noções de fundo conversacional e força modal, além de trazer as possíveis interpretações sobre os verbos modais *poder*, *dever* e *ter que*.

Também é apresentada uma subseção da interface sintaxe-semântica, que traz os estudos de Hacquard (2006), buscando conciliar as visões de Kratzer (1981, 1991) e Cinque (1999), o qual apresenta a hierarquia de núcleos funcionais, utilizada para a análise da sintaxe dos verbos auxiliares modais no PB (Ferreira, 2009; Rech, 2010).

1.1. Definindo Modalidade

O conceito da categoria de modalidade é muito diverso e envolve estudiosos de diferentes vertentes. De acordo com a perspectiva funcionalista, por exemplo, Neves (2006) define modalidade como um conjunto de relações entre locutor, enunciado e a realidade objetiva, propondo que não exista um enunciado que não seja modalizado. A autora segue o ponto de vista comunicativo-pragmático, considerando a modalidade como “uma categoria automática, já que não se concebe que o falante deixe de marcar de algum modo o seu enunciado em termos da verdade do fato expresso, bem como que deixe de imprimir nele certo grau de certeza sobre essa marca” (Neves, 2006, p. 152). A autora apresenta os diferentes meios linguísticos a partir dos quais pode ser evidenciada a modalidade (Neves, 1996a apud Neves, 2006, p. 167-168):

a) por verbo

a1) auxiliar modal:

- Esse casarão **deve** ser ideal para o reumatismo de minha tia Marguerita.
- O presidente da república **pode e deve** ser denunciado como co-autor do homicídio do major Vaz.

a2) verbo de significação plena, indicador de opinião, crença ou saber:

- **Acho** que por humilhação maior jamais passaram.

b) Por um advérbio, a que ainda pode associar-se um verbo modal:

- Carlos e Pedro Moreno cochichavam, discutindo **provavelmente** detalhes da agonia, Dona Leonor.
- Esse exame propicia a visualização de vários dados, que **devem** ser **obrigatoriamente** pesquisados.

Além disso, também é possível a modalização por meio de advérbios em um constituinte, e não na proposição:

- Ela deu uma olhada nele e achou uma anotação meio estranha **talvez um escólio**.

c) Por um adjetivo em posição predicativa:

- É **impossível** que o Brasil tome conhecimento de outra aberração.

d) Por um substantivo:

- O homem não deve pensar muito, esta é minha **opinião**.

e) Pelas próprias categorias gramaticais (tempo/aspecto/modo) do verbo da predicação:

- E a discussão ficaria nisso.

Além disso, segundo a autora, também podem ser usados expedientes puramente sintáticos na modalização dos enunciados e os meios prosódicos na linguagem falada (Neves, 2006).

De acordo com a perspectiva formal, a qual seguiremos neste trabalho, a modalidade é tratada se aproximando da lógica antiga dos conceitos de “possível” e “necessário”. Gomes e Mendes (2018, p. 135-136) trazem uma explicação muito elucidativa sobre a definição de modalidade para a Semântica Formal:

A semântica formal não entende a modalidade apenas como uma avaliação do falante sobre o conteúdo proposicional, mas como uma categoria linguística ligada à expressão da possibilidade e da necessidade. Sentenças modalizadas dizem alguma coisa sobre um estado de coisas que poderia ou deveria existir. Esses cenários hipotéticos são capturados formalmente por meio de mundos possíveis. (Gomes e Mendes, 2018, p. 135-136)

Nos exemplos em (2), conseguimos observar que, apesar das duas sentenças expressarem uma avaliação do falante, a primeira trata-se de uma sentença real, sendo um fato, algo que já aconteceu. Já na segunda, o falante expressa uma avaliação de algo que ainda não existiu, que está em um futuro hipotético. Com isso, podemos dizer que apenas a segunda sentença está modalizada.

(2) (a) Eu gostei de ter almoçado ontem naquele restaurante.

(b) Eu tenho que almoçar naquele restaurante algum dia.

O uso de aspectos modalizadores permite que o falante modalize e pondere sua comunicação, evitando o uso de generalizações e falas que expressam uma “verdade absoluta”. Essa capacidade de compreensão e produção da linguagem, no que se refere à modalidade, está interligada diretamente com a nossa capacidade cognitiva, pelo fato de estarmos diariamente em situações de permissão, desejo, habilidade, etc.

Kai Von Fintel (2006) apresenta cinco tipos de modalidade para as línguas naturais¹, são elas:

- a. epistêmica, que indica possibilidade e necessidade com base nas evidências: *Considerando o horário, ela deve estar em casa agora.*
- b. deôntica, que diz respeito à permissão, obrigação e necessidade em função de fatores externos ao indivíduo, como um sistema de moral ou princípios: *Você tem que respeitar as regras da empresa*
- c. bulética, expressando possibilidade ou necessidade no que se refere aos desejos do falante: *Ela bem que podia conseguir uma promoção no trabalho.*
- d. circunstancial, apontando capacidade e habilidade relacionadas a fatores condicionantes: *Maria tem um ótimo condicionamento físico, ela pode fazer a trilha mais difícil.*
- e. teleológica, que expressa possibilidade ou necessidade em relação ao alcance de um objetivo particular: *Para ganhar esse jogo, você tem que tentar uma nova estratégia.*

Apesar da modalidade não estar delimitada somente aos verbos, mas também ser encontrada em morfemas, adjetivos e advérbios, neste estudo, vamos focar o uso dos verbos modais *poder*, *ter que* e *dever* na fase de aquisição da linguagem. É importante mencionar que, desde muito pequenas, as crianças passam a entender não somente o que é dito a elas, mas também o modo de dizê-lo, sabendo diferenciar enunciados de possibilidade, probabilidade e certeza. Essa condição se dá pelo fato de essas crianças estarem desde bebês em meio a interações e trocas comunicativas com os adultos, sejam elas intencionais ou não (Teberosky, 2016).

Para Comparini (2008), é preciso levar em consideração a análise da relação do sujeito da enunciação e o seu enunciado, compondo um quadro semântico dos verbos modais. Além disso, há a descrição de fatores, internos e externos, que influenciam na composição de vários significados desses verbos. Para isso, há uma necessidade também de se pesquisar a natureza multissignificativa dos verbos modais, não considerando apenas potenciais significados

¹ Von Fintel (2006) também faz menção à modalidade alética (grego: aletheia, em português: verdade), lógica ou metafísica, que está relacionada a algo possível ou necessário em um sentido mais amplo. Segundo Neves (2006), “a modalidade alética ou lógica está exclusivamente relacionada com a verdade necessária ou contingente das proposições”. No entanto, ambos autores defendem que existe uma dificuldade em encontrar exemplos convincentes de modalidade alética nas línguas naturais. Neves (2006, p. 159) oferece o seguinte exemplo:

(i) A água pode ser encontrada em estados sólido, líquido ou gasoso. (possibilidade alética)

lexicais, mas também fatores extra-oracionais na construção de sentido desses modais (Comparini, 2008).

A modalidade pode ser entendida como uma categoria de expressões da língua com a finalidade de transmitir possibilidade ou necessidade e, para sua interpretação, o contexto será relevante, como mencionado por Kratzer (2012), a análise semântica depende de um contexto para compor o seu significado. E levando em consideração o uso dos modais, estes expressam um cenário de um mundo hipotético de coisas que poderiam ou deveriam existir. Além disso, devemos considerar que o contexto é um elemento fluido e dinâmico, por isso, é difícil classificar com precisão quantas serão as interpretações. Por esse motivo, o fundo conversacional fica restrito à abstração, considerando assim cenários possíveis para uma determinada sentença (Pessotto, 2018).

A seguir, expomos a teoria de Kratzer (1981, 1991, 2012) para os verbos modais.

1.2 O estudo de Kratzer (2012)

Tendo como objetivo explicar o fenômeno da modalidade nas línguas naturais, Kratzer (1981, 1991, 2012) afirma que um modelo semântico para os modais, além de captar o significado central (*common core*) de cada modal, também precisa captar as diferentes interpretações disponíveis (epistêmica, deôntica, teleológica, etc.) e os graus de modalidade (possível, menos possível, provável, necessário, etc.). Essas interpretações dos verbos modais têm sido subdivididas em dois grupos: modais epistêmicos, cujos verbos modais transmitem modalidade epistêmica, e não-epistêmicos, que incluem os modais deôntico, bulético, circunstancial e teleológico, podendo ser chamados também de modais de raiz, como já apresentado aqui.

Kratzer (1981, 1991, 2012) propõe que as várias interpretações de um verbo modal são o resultado da interação do conteúdo lexical do verbo com a informação contextual. Em relação a esse conteúdo, Kratzer afirma que eles não são lexicalmente ambíguos, nem polissêmicos, nem homófonos, mas sim que cada modal corresponde a apenas um verbo com um único significado. Com isso, a proposta da autora impulsiona duas ideias consideradas essenciais para o estudo da modalidade: que o seu significado depende de um contexto e que há graus associados a esses significados. Portner (2009) remete à noção de que a modalidade é relativa, cuja interpretação dos modais é dependente dos contextos, e à noção de semântica de ordenação,

que trata da interpretação de algo como mais ou menos possível, o que leva então à classificação de determinadas sentenças modais como graduais. É nesse sentido que um mesmo modal pode assumir mais de uma interpretação, dependendo do contexto (*Pedro pode nadar* (interpretação circunstancial) vs. *Pedro pode nadar* (permissão dada por alguém). Além disso, *poder* é mais fraco que *dever*, que, por sua vez, é mais fraco que *ter que*. (*Pedro deve nadar pela manhã* vs. *Pedro tem que nadar pela manhã*).

Kratzer então confia na semântica de mundos possíveis, trazendo diferentes interpretações ao levar em consideração a contribuição do contexto como parte do significado lógico da sentença modal, sendo assim, a autora analisa os modais como quantificadores sobre mundos. Esses quantificadores podem ser os quantificadores existenciais, considerados os modais de possibilidade, ou quantificadores universais, sendo os modais de necessidade.

De acordo com o modelo kratzeriano, são três os aspectos que caracterizam uma sentença modal: a força modal, a base modal e as fontes de ordenação. A força modal está diretamente ligada com o conteúdo lexical. Como já dito anteriormente, esse item lexical pode ter força de possibilidade ou de necessidade. A diferença desses modais, segundo Pessotto (2011) é a seguinte:

[...] modais de possibilidade correspondem à quantificação existencial sobre mundos (há pelo menos um mundo no universo de mundos possíveis em que a sentença é verdadeira) e modais de necessidade correspondem à quantificação universal sobre mundos (em todos os mundos do universo de mundos possíveis, a sentença é verdadeira) (Pessotto, 2011a, p. 15).

Desse modo, no que se refere aos quantificadores universais, uma determinada sentença pode ser necessariamente falsa, pois em um conjunto infinito de mundos, haverá um mundo em que tal sentença será falsa. Por isso, a necessidade de se restringir os mundos no momento de avaliar uma determinada sentença, ou seja, fazer uma análise em um contexto mais restrito.

A relevância do contexto nos ajuda a definir a modalidade e nos encaminha para os outros dois aspectos: as bases modais e fontes de ordenação, que fazem parte do que chamamos de fundo conversacional. Seguindo a lógica kratzerina, Pessotto (2015) afirma que:

O resultado da função do fundo conversacional fornece o conjunto de proposições mapeadas na restrição modal, o que torna possível interpretarmos o tipo de modalidade que está sendo expressa (epistêmica, deontica, teleológica, bulética, e quantas mais houverem [sic]) e também o grau de modalidade (possível, mais/menos possível, provável, necessário, e quantos mais houver) expresso. (Pessotto, 2015, p.49)

Ou seja, a base modal, que pode ser epistêmica ou de raiz, está relacionada à restrição modal, considerando mundos compatíveis com o mundo de avaliação, enquanto as fontes de ordenação estão relacionadas a uma ideia de gradualidade, organizando os mundos possíveis em graus na base modal, se aproximando ou não.

A análise de Kratzer tem sido adotada para avaliar a modalidade nos verbos modais do PB, conforme se expõe a seguir.

1.2.1 Poder, ter que e dever: classificação de modalidade

Poder

Quanto aos tipos de modais, o verbo *poder* transmite tanto modalidades epistêmicas como de raiz (deôntica, bulética circunstancial e teleológica), ou seja, pode exprimir diferentes valores. Em razão disso, Koch (1981) afirma que este é o modal da língua portuguesa que, do ponto de vista semântico, possui o maior número de matizes de significado. Logo, podemos observar interpretações tanto epistêmicas como de raiz, além do fato deste modal ser flexionado em todos os tempos e modos:

- (a) João *pode* estar estudando (possibilidade epistêmica).
- (b) João *pode* brincar depois de estudar (permissão/possibilidade deôntica).
- (c) *Podia* fazer sol amanhã (possibilidade bulética).
- (d) João *pode* correr por 5 quilômetros. (possibilidade circunstancial).
- (e) Para obter o melhor sabor, você *pode* adicionar um pouco de sal à receita (possibilidade teleológica).

Ter que

De acordo com Pessotto (2014), há uma preferência intuitiva do uso do verbo modal *ter que* na modalidade raiz em sentido de obrigação², ou seja, a modalidade deôntica. Vale ressaltar,

² Segundo Pessotto (2014), a possibilidade de utilizar o modal *ter que* em contextos epistêmicos se dá em contextos muito delimitados. Lunguinho (2010, p. 122) apresenta o seguinte exemplo, considerando o *ter que* em contexto epistêmico: (Em vista das evidências disponíveis) *Pode/deve/tem que haver alguém em casa.*

que *ter que* se trata de um verbo que, assim como *poder*, pode ser conjugado em todos os tempos e modos. O uso do verbo modal *ter que* pode ser facilmente encontrado em contextos deônticos, buléticos e teleológicos:

- (a) João *tem que* estudar antes de brincar (obrigação/necessidade deôntica).
- (b) Eu *tinha que* ganhar na loteria para comprar esse apartamento (necessidade bulética).
- (c) Para chegar de carro a Niterói, você *tem que* atravessar a ponte Rio-Niterói (necessidade teleológica).

Dever

Diferentemente de *poder* e *ter que*, que são verbos que possuem um paradigma de conjugação completo, podendo ser flexionado nos modos indicativo e subjuntivo e em todos os tempos, o verbo modal *dever* não apresenta uma conjugação completa, pois trata-se de um verbo defectivo, não permitindo tempos compostos de modo indicativo. Além disso, é o modal preferido para expressar significado epistêmico e, ao contrário de *ter que*, não pode ser proferido adequadamente diante da falta de evidência disponível.

Segundo Pires de Oliveira e Scarduelli (2008), o verbo *dever* pode soar “mais fraco” que o verbo *ter que* em um mesmo fundo conversacional. Portanto, o uso do *dever*, neste caso, não pode ser substituído pelo *ter que* devido à sua força modal e ao sentido específico, de obrigatoriedade, com o qual este último é empregado. Em contextos coloquiais e de valor deôntico, soa mais natural o uso do *ter que*, enquanto é mais aceitável o uso do *dever* em uma linguagem formal.³

A seguir, observam-se exemplos de contextos epistêmico, deôntico, bulético e teleológico:

- (a) João *deve* estar estudando. (possibilidade epistêmica)
- (b) João *deve* estudar antes de brincar. (obrigação/necessidade deôntica)
- (c) Ela *devia* pagar pelos seus atos. (necessidade bulética)

³ Um exemplo disso seriam os textos oficiais e as leis brasileiras (Pessotto, 2014, p. 59), conforme pode ser observado no Artigo 31 da Constituição da República Federativa do Brasil:

- (i) § 2º O parecer prévio, emitido pelo órgão competente sobre as contas que o Prefeito deve anualmente prestar, só deixará de prevalecer por decisão de dois terços dos membros da Câmara Municipal.

- (d) Para garantir a segurança dos passageiros, todos *devem* passar pelo controle de segurança no aeroporto. (necessidade teleológica)

No que diz respeito à força modal, Pessotto (2014) afirma que *dever* soa “mais forte” do que *poder* e “mais fraco” do que *ter que*, sugerindo então que *dever* é um modal sem dualidade, enquanto *poder* e *ter que* se encaixam no par tradicional possibilidade-necessidade. Assim, *dever* aparece como um modal gradual. Logo, *dever* é um modal não-dual gradual, cuja força modal é mais forte que *poder*, mas menos forte que *ter que*.

1.3 Interface sintaxe-semântica

A proposta de Kratzer recebe uma leitura de Hacquard (2006) a partir da proposta sintática de Cinque (1999), que propõe a projeção de diferentes nós para as modalidades epistêmica e de raiz, relacionando o acesso à informação contextual em diferentes momentos da derivação sintática. Nesse sentido, estariam sendo relacionadas a sintaxe cartográfica de Cinque (1999) e a semântica de ordenação de Kratzer.

Cinque (1999) propõe a tese da Hierarquia Linear Universal (HLU), cujas projeções da sentença apresentam uma ordenação e hierarquia no que se refere ao seu posicionamento sintático dentro da arquitetura da sintaxe das línguas naturais. Essa teoria da ordenação interliga os núcleos funcionais, dentre outras categorias, com as categorias verbais, também conhecidas como categorias flexionais, que podem ser Tempo, Aspecto, Modo/Modalidade, Voz e Número, e são expressas em diferentes línguas, formadas por um complexo e diversificado arcabouço de projeções funcionais, presentes na GU humana (Cinque, 1999).

Cinque (2006) apresenta a proposta de ordenamento dos núcleos funcionais para as línguas naturais (Cinque, 2006, p. 175-176) expressa em (3):

(3)

MoodP_{speech act} > MoodP_{evaluative} > MoodP_{evidential} > ModP_{epistemic} > TP_{Past} > TP_{future} >
 MoodP_{irrealis} > TP_{anterior} > ModP_{alethic} > AspP_{habitual} > AspP_{repetitive(I)} > AspP_{frequentative(I)} >
 ModP_{volition} > AspP_{celerative(I)} > AspP_{terminative} > AspP_{continuative} > AspP_{perfect} >
 AspP_{retrospective} > AspP_{proximative} > AspP_{durative} > AspP_{progressive} > AspP_{prospective} >
 AspP_{inceptive(I)} > ModP_{obligation} > ModP_{ability} > AspP_{frustrative/success} > ModP_{permission} >

AspP_{conative} > AspP_{completive(I)} > VoiceP > AspP_{repetitive(II)} > AspP_{frequentative(II)} > AspP_{celerative(II)} > AspP_{inceptive(II)} > AspP_{completive(II)} > V

Na representação acima, podemos verificar os seguintes núcleos relativos à modalidade: *Mod_{epistemic}* (epistêmica), *Mod_{alethic}* (alética), *Mod_{volitional}* (volitiva/bulética), *Mod_{obligation}* (obrigação), *Mod_{ability}* (capacidade/circunstancial), *Mod_{permission}* (permissão). Como pode ser observado, há diferentes posições de cada núcleo funcional na estrutura sintática, núcleos altos, como o epistêmico, e os núcleos mais baixos, como os de raiz (como os bulético, de obrigação, capacidade e permissão), com uma ordenação entre si. De acordo com o autor, os núcleos funcionais podem se encontrar em diferentes estágios de gramaticalização, dado que, quanto mais alta for a posição de um núcleo, mais propriedades funcionais podem ser apresentadas, o que vai proporcionar menos restrições aos núcleos que ocupam a posição de complemento. Sendo assim, os modais epistêmicos podem ter sob escopo os aspectuais, temporais e outros modais. Em (4), é possível observar como se dá esse ordenamento:

- (4) (a) A Ana deve (ModEpistêmico) poder (ModPermissão) jantar conosco.
(ModEpistêmico) > (ModPermissão)
(b) *A Ana tem que (ModObrigação) dever (ModEpistêmico) jantar conosco.
(ModObrigação) > (ModEpistêmico)

A sentença (4a) é possível com o modal *dever* sendo interpretado como modal epistêmico (ModEpistêmico) e o modal *poder* como um modal de permissão (ModPermissão), formando o ordenamento ModEpistêmico > ModPermissão, como apresentado por Cinque. Já (4b) ilustra a impossibilidade de construção da sentença com o modal *ter que* correspondendo ao modal de raiz (ModObrigação) anteposto ao verbo *dever* como modal epistêmico (ModEpistêmico), pois o modal epistêmico precisa ter escopo sob o modal de obrigação em uma estrutura sintática, o que não vai permitir alterações desse tipo.

Vale destacar que a proposta de Cinque (1999, 2006) não implica que as línguas naturais tenham um verbo para cada núcleo funcional apresentado na hierarquia, mas sim que, havendo representantes para determinados núcleos, estes sigam uma ordem universal no que se refere a outros núcleos existentes naquela língua (Rech, 2010).

No que se refere à categoria funcional Modo/Modalidade, de acordo com Cinque (1999, 2006), há uma diferença entre elas. Embora ambas apresentem aspectos de opinião do falante no que se refere a uma proposição, a modalidade é expressa por palavras independentes,

podendo ser afixos, partículas ou verbos auxiliares, já o modo se apresenta por meio da morfologia verbal.

A proposta de Hacquard (2006, 2010) é a de investigar como um único item lexical assume diferentes interpretações (epistêmica, deôntica, bulética, teleológica, circunstancial), relacionadas com as categorias de tempo e aspecto, descritas por Cinque (1999, 2006). Sendo assim, é importante enfatizar que Hacquard (2006, 2010) busca conciliar as visões de Kratzer e Cinque (2006), considerando que a diferença de contextos epistêmicos e de raiz não será semântica, mas sim sintática. A autora assume que os modais estão relacionados a eventos de avaliação, contrariamente a Kratzer, que considera como mundos possíveis.

Hacquard segue, então, os estudos de Kratzer ao considerar que o modal tenha apenas uma entrada lexical, mas assume que existe a possibilidade de se receberem diferentes interpretações a depender de sua posição em uma determinada sentença, tornando disponíveis eventos que se ligarão a diferentes nós sintáticos. Ao assumir a variável de evento, a análise proposta por Hacquard deriva as interpretações possíveis a partir do escopo que cada modal apresenta a depender da sua posição sintática. A variável de evento precisa se ligar ao elemento mais próximo. Se o modal está associado a um nó funcional mais baixo, entre Asp e VP, a variável de evento se ligará ao aspecto da sentença e então o modal opera sobre o evento descrito pelo VP. Quando o modal está em uma posição mais alta, acima de TP, a variável de evento se ligará ao *Moodspeech act* e o modal opera sobre o ato de fala. Desta maneira, a autora mantém a proposta da abordagem contextual de Kratzer (2012) e apresenta uma explicação econômica para as diferenças entre modais baixos (de raiz) e modais altos (epistêmicos), apresentados na hierarquia de Cinque.

Essas diferenças nas posições sintáticas apresentadas por Hacquard (2006, 2010) são analisadas por Ferreira (2009) em relação aos verbos auxiliares modais *poder*, *dever* e *ter que*. Como já mencionado, os modais epistêmicos ocupam regiões mais altas na hierarquia sintática e modais de raiz correspondem a regiões mais baixas. Além disso, foi observado pela autora que esses verbos modais correspondem a mais de um núcleo funcional, o que explicaria as diferentes possibilidades de ordenamento comparado a outros verbos funcionais, ou seja, a depender da posição que esses verbos auxiliares modais ocupem em relação a outros verbos funcionais, esses modais irão expressar conotações diferentes. Observemos na sentença (5) combinações com *poder* e *ter que*:

(5) (a) Maria pode ter que viajar a trabalho.

(b) Maria tem que poder viajar a trabalho.

As duas sentenças são gramaticais e bem formadas, contudo a posição ocupada por cada modal produz interpretações diferentes. Para a sentença (5a), a única interpretação possível é de um *poder* epistêmico com escopo sobre um *ter que* não-epistêmico: existe a possibilidade de Maria ser obrigada a viajar a trabalho. Já na sentença (5b), por algum motivo – como para conseguir uma vaga de emprego – é necessário que Maria consiga ou lhe seja permitido viajar a trabalho.

Para alguns linguistas, como Ferreira (2009), os verbos modais são classificados como auxiliares. A autora argumenta, ainda que a inacusatividade é uma propriedade necessária a um verbo auxiliar, e além disso, são verbos caracterizados por não imporem restrições semânticas, temporais e/ou aspectuais aos seus complementos, não serem suscetíveis à passivação, também não sofrerem os fenômenos da transparência de voz e seguirem rigidamente a hierarquia de núcleos funcionais apresentada por Cinque (2006). Outra comprovação dos modais ocuparem mais de uma posição na hierarquia é a possibilidade de se construírem sentenças com o verbo *poder* duplicado, evidenciado em (6):

(6) José pode poder ir ao cinema.

Como observado na sentença, as duas aplicações do *poder* não apresentam o mesmo sentido. A única interpretação possível é de que existe a possibilidade de José ter capacidade ou permissão para ir ao cinema, ou seja, a primeira aplicação de poder corresponde ao modal epistêmico (ModEpistêmico) e a segunda, ao modal não epistêmico/de raiz, podendo ser do núcleo de ModCapacidade/Habilidade ou ModPermissão. Logo, esse ordenamento corresponde à hierarquia de Cinque, em que o modal epistêmico antecede os núcleos de capacidade/habilidade ou permissão.

Rech (2010) investiga a manifestação das principais propriedades dos auxiliares em construções com verbos modais, especificamente, os modais *poder*, *dever* e *ter que*, que são analisados em relação às restrições de seleção e à formação de passivas. Como dito pela autora, a formação de passivas se relaciona com a seleção temática por exigir um argumento interno, podendo ser assumido tanto como a forma de DP quanto de um CP.

Por não selecionarem argumentos, os verbos auxiliares não admitem CPs na posição de complemento, o que vai impedir a adição do complementizador *que* no desenvolvimento da sentença encaixada, como se observa no exemplo (7b):

- (7) (a) Maria pode/deve/tem que viajar.
 (b) *Maria pode/deve/tem que viaje.

Segundo Ferreira (2010), a restrição a DPs na posição de complemento também é uma característica dos verbos auxiliares. Entretanto, os verbos *poder*, *dever* e *ter que*, apesar de não admitirem CPs na posição de complemento, podem apresentar um DP nessa posição. Dentre algumas evidências apresentadas por Rech (2010, p. 40), destacamos o exemplo (8), apresentado pela autora, em que o verbo *poder* admite um DP como complemento:

- (8) Deus pode [tudo].

No entanto, nesse caso, segundo a autora, *poder* desempenha a função de auxiliar, pois está selecionando o verbo *fazer*, na estrutura da base, como um complemento VP, evidenciado em (9).

- (9) Deus pode [*fazer* tudo].

A justificativa para a presença de um VP na posição de complemento do verbo *poder* é a impossibilidade de se formar passiva. Logo, o DP *tudo* não constitui argumento interno de *poder*, já que tal verbo não admite a passivação.

- (10) (a) *Tudo é podido por Deus.
 (b) Tudo pode ser feito por Deus.

Rech (2010) constata que os verbos modais *poder*, *dever* e *ter que* remetem a mais de um núcleo funcional e, por esse motivo, não há possibilidade de indicar o seu estágio de gramaticalização sem considerar o contexto no qual foi empregado. Por isso, podemos associar esses verbos a diferentes núcleos funcionais a depender da posição em que se encontram.

O que se pôde observar nesta subseção é que os estudos de Hacquard (2006) apresentam uma proposta com o objetivo de manter intactas algumas percepções fundamentais sobre as discrepâncias no comportamento dos núcleos modais ao interagir com as categorias de tempo e aspecto (Cinque, 1999, 2006). Além disso, a definição dos mundos de avaliação que preenchem a variável na relação de acessibilidade do modal, segundo Kratzer, agora se torna acessível de forma sintática para Hacquard. No entanto, tal como Kratzer, Hacquard parte do

pressuposto de que existe uma especificação lexical única para cada item modal. A interpretação específica é então determinada, para Hacquard, pelo evento ao qual o modal está vinculado na estrutura.

1.4 Finalizando

Neste capítulo, são apresentados os conceitos de modalidade, tanto a partir da perspectiva funcionalista, proposta por Neves (2006), quanto a partir da perspectiva da Semântica Formal, a qual está sendo assumida nesta dissertação, definindo-se, assim, a modalidade como uma categoria de expressões da língua que tem por finalidade transmitir possibilidade ou necessidade dependendo do contexto em que se encontra. Para isso, tivemos como arcabouço teórico estudiosos como Von Stechow (2006) e Kratzer (1991, 2012).

Cinco tipos de modalidade são apresentados por Von Stechow (2006): epistêmica, deôntica, bulética, circunstancial e teleológica. Para compreender o uso dos verbos modais *poder*, *ter que* e *dever*, expomos a teoria de Kratzer. A autora subdivide as interpretações de verbos em modais epistêmicos, que transmitem modalidade epistêmica, e não-epistêmicos, que incluem os modais deôntico, bulético, circunstancial e teleológico, podendo ser chamados também de modais de raiz. Kratzer, então, defende que as diversas interpretações de um verbo modal são o resultado de uma interação do conteúdo lexical do verbo com a informação contextual. Além disso, a autora confia na semântica de mundos possíveis, levando em consideração o contexto como contribuição de parte do significado lógico da sentença modal.

A fim de estabelecer uma interface sintaxe-semântica dos verbos modais, abordamos o estudo de Hacquard (2006), que busca fazer uma leitura de Kratzer (1981, 1991) a partir da proposta cartográfica de Cinque (1999). Sendo assim, a autora defende os estudos de Kratzer ao considerar o modal com apenas uma entrada lexical, mas considera a possibilidade de receberem diferentes interpretações a depender da sua posição em uma determinada sentença, dialogando com Cinque (1999).

No capítulo subsequente, empreenderemos uma análise sobre o processo de Aquisição da Linguagem, a partir da perspectiva gerativa. Além disso, abordaremos estudos sobre a aquisição da modalidade, apresentando resultados já discutidos por diferentes estudiosos.

2. AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM: O ARCABOUÇO DA TEORIA GERATIVA

A Teoria Gerativa, iniciada a partir do final da década de 1950, foi elaborada pelo linguista Noam Chomsky, que defende uma visão inatista da aquisição da linguagem, investigando as propriedades formais das línguas e sua estrutura. Essa visão adota uma perspectiva cognitiva dos estudos da linguagem, já que as ciências cognitivas buscam investigar como se dá o funcionamento da mente e a aquisição do conhecimento, a fim de caracterizar a natureza do conhecimento, sua fonte e componentes, seu desenvolvimento e abrangência (Gardner, 1985).

A língua é [...] um tipo de conhecimento a ser adquirido pela criança em sua interação com o mundo. O conhecimento de uma língua pode, por sua vez, ser visto como instrumento da cognição. A língua permite que se produza e que se compreenda uma infinidade de enunciados que veiculam informação nova, alterando, desse modo, o estado de conhecimento dos participantes de uma interação verbal. (Corrêa, 2006, p. 105)

Sendo assim, verifica-se uma preocupação com a caracterização do conhecimento linguístico de um falante na Teoria Gerativa, conforme pode ser averiguado nas questões clássicas norteadoras desse arcabouço (Chomsky, 1988, p.133, apud Quadros, 2007, p. 27):

- (a) O que é o sistema de conhecimento da linguagem? O que o falante de uma determinada língua sabe para ser capaz de compreender e falar essa língua?
- (b) Como o sistema de conhecimento da linguagem desenvolve-se na mente/cérebro do falante? Que tipo de conhecimento é necessário pressupor que a criança tenha a priori para que seja possível a aquisição de uma língua particular?
- (c) Como o falante usa esse conhecimento?
- (d) Quais os mecanismos físicos fundamentais que constituem o conhecimento da linguagem e possibilitam o uso desse conhecimento?

A questão sobre como se dá a aquisição do conhecimento implícito que um falante da língua detém é nosso principal foco aqui. Adotando os estudos que se baseiam em Chomsky e outros teóricos gerativistas, podemos dizer que adquirir uma língua é uma capacidade inata do ser humano, que é desenvolvida a partir do ambiente linguístico ao qual o falante é exposto. Essa visão se contrapõe à perspectiva behaviorista, pois, para Chomsky, o problema lógico da aquisição da linguagem é a pobreza de estímulos que a criança recebe no seu ambiente linguístico. Para o estudioso, o ser humano detém uma Gramática Universal (GU), que consiste em um conjunto de regras linguísticas determinadas biologicamente e possibilita que a criança seja capaz de produzir sentenças e discursos ilimitados ao adquirir uma língua, mesmo recebendo um conjunto finito de estímulos durante o seu período de aquisição. Sendo assim, se uma criança é exposta à língua chinesa, por exemplo, seu desenvolvimento linguístico vai

permiti-la ser capaz de elaborar qualquer sentença nessa língua, garantindo a competência de um falante típico, exceto em casos de seres humanos que apresentem algum déficit relacionado ao desenvolvimento linguístico. É importante mencionar, também, que esse processo só é possível a partir da interação da criança com o ambiente linguístico ao seu redor. Logo, de acordo com a perspectiva gerativista, a GU, alimentada pelo *input* do ambiente linguístico (Língua-E), permite que a criança chegue à sua competência linguística (Língua-I). Chomsky (1981) então adota a Teoria de Princípios e Parâmetros, considerando que a GU é constituída por princípios rígidos e invariáveis, que explicam as propriedades que são comuns a todas as línguas, e por parâmetros abertos, que tratam de propriedades específicas de cada língua, definindo seus valores ao longo do processo de aquisição, com base na informação linguística à qual a criança é exposta. Dessa forma, por meio dos princípios presentes na GU, a criança começa, a partir do *input*, a definir os parâmetros de uma língua a que está exposta, formando a sua Língua-I.

2.1. Teorias de aquisição: Maturacional vs. Continuista

As teorias inatistas, como as hipóteses maturacional e continuista, buscam explicar como as crianças desenvolvem a linguagem desde um estágio inicial inato (GU) até um estágio final, que é influenciado pelo ambiente. O questionamento central é por que a aquisição da linguagem não acontece instantaneamente, já que, para adquirir uma língua, de acordo com a Teoria dos Princípios e Parâmetros, basta ouvir uma grande quantidade de sentenças por meio do *input*, no ambiente linguístico ao qual a criança está exposta.

A hipótese maturacional (HM) sustenta a ideia de que a GU está sujeita a um processo biologicamente determinado de maturação, implicando que os princípios emergem em uma ordem temporal específica (Radford, 1990; Borer; Wexler, 1987). Isso significa que, durante o estágio inicial, a criança não tem acesso a todos os princípios da Gramática Universal; esses princípios vão amadurecer de maneira gradual. Nesse sentido, “[...] diferentes princípios da GU são programados geneticamente para entrar em operação em diferentes estágios maturacionais biologicamente determinados” (Augusto et al., 1994).

De forma geral, essa maturação impacta a presença de categorias funcionais na gramática que a criança está construindo, ou seja, observa-se que, nos estágios iniciais de produção de enunciados pela criança, são as categorias lexicais que podem ser notadas. Para

Radford (1990), o processo de aquisição das crianças em relação às categorias funcionais é dependente de maturação, diferentemente da aquisição das categorias lexicais, pois os sintagmas de categoria funcional necessitam de dados do ambiente para assim passar pelo processo de parametrização, enquanto às categorias lexicais não são associados parâmetros específicos diretamente. As categorias lexicais seriam, assim, adquiridas antes das categorias funcionais, que estariam ausentes da gramática da criança nos primeiros estágios.

Outra proposta é a de Tsimpli (1991), que defende que a aquisição de uma nova categoria funcional marca a adição de um novo elemento na estrutura da sentença e constituiria, assim, um novo estágio de desenvolvimento.

Para Guilfoyle e Noonan (1992), que adotam a chamada Hipótese da Construção Estrutural, a chegada de uma nova categoria funcional também marca um novo estágio de desenvolvimento. As autoras deixam claro que uma nova projeção é adicionada à representação sintática da sentença. Essa proposta parece ser bastante compatível com as concepções da cartografia sintática de Cinque (1999), que, como já vimos, propõe a existência de uma série de categorias funcionais que seguem uma ordem hierárquica, sendo que elementos a serem posicionados em sintagmas mais baixos seriam mais acessíveis do que os núcleos de posições mais altas na hierarquia sintática da sentença. Mais recentemente, os estudos de Friedmann, Belletti e Rizzi (2021) propõem claramente um diálogo da aquisição da sintaxe com a cartografia das estruturas sintáticas de Cinque. Nos primeiros estágios, a criança adquire apenas pequenas partes da árvore sintática adulta, que vão se expandindo à medida que a criança se desenvolve, adquirindo primeiramente as partes inferiores da árvore e, depois, as partes superiores. Essas propostas se mostram diretamente relevantes para nossa discussão acerca da aquisição e uso dos verbos modais *poder*, *ter que* e *dever* e à emergência das distintas interpretações, que estariam associadas às diferentes categorias funcionais na proposta de Cinque.

Já a hipótese continuísta (HC) é defendida por pesquisadores que partem do pressuposto de que os princípios da Gramática Universal (GU) estão completamente disponíveis e ativos desde o início do desenvolvimento linguístico e, por isso, o sistema cognitivo das crianças e dos adultos são considerados idênticos (Lewontin, 1996 apud Yang, 2002, p.17; Maynard Smith, 1989 apud Yang, 2002, p.17). Segundo essa hipótese, a gramática da criança é restrita pela GU e não viola seus princípios em nenhum momento. A explicação da HC para a aquisição linguística levar algum tempo é de que o progresso no desenvolvimento é impulsionado pela mudança na percepção da criança em relação às evidências externas (Grolla, 2009). Nesse sentido, as hipóteses alternativas pertencentes à vertente continuísta sugerem que as mudanças

na gramática da criança resultam do aumento na capacidade de memória e processamento. Sendo assim, as diferenças observadas nas gramáticas dos adultos e das crianças são referentes ao desempenho e não à competência. Esse desempenho está relacionado a fatores extralinguísticos, como já citado, processamento, memória e articulação, que ainda estão em fase de desenvolvimento. Para Pinker (1984), a resolução do problema do desenvolvimento ocorre com base na "hipótese da aprendizagem lexical". Assim, segundo Grolla (2009, p. 26):

os itens lexicais (e morfológicos) e suas propriedades (que a criança tem de aprender para uma língua particular) induzem reestruturações de sua gramática. Dada essa hipótese da aprendizagem lexical, é possível que, enquanto todos os princípios da GU estão prontos para operar desde o começo, alguns devam esperar a aquisição de certos desencadeadores lexicais antes que possam se tornar operativos

Já Wexler (1996; 1998), apesar de seguir a perspectiva continuísta, de que a criança nasce com todos os componentes da GU, defende que é necessário um processo de maturação da gramática para que todos os princípios da Faculdade da Linguagem sejam ativados, o que vai se aproximar da Hipótese Maturacional. Para o autor, a aquisição das categorias funcionais ocorre em duas fases: na primeira, chamada de *Very Early Parameter-Setting*, são fixados os parâmetros básicos nos primeiros momentos de aquisição (com aproximadamente 18 meses de idade); na segunda fase, *Very Early Knowledge of Inflection*, a criança já apresenta o conhecimento das propriedades gramaticais e fonológicas de elementos flexionais de sua língua.

Já Yang (2002) defende que a criança teria acesso a diferentes gramáticas durante a aquisição, que são licenciadas pela GU. Essas gramáticas estariam em competição e cada uma teria um peso específico. No início da aquisição, não ocorreria competição entre as gramáticas e a criança produziria enunciados de todas, atribuindo assim o mesmo peso entre elas. O processo de competição se inicia com o avanço do desenvolvimento linguístico e uma das gramáticas passa a receber um peso menor em virtude de dados do *input*. Logo, a criança começa a produzir majoritariamente enunciados de maior peso, estando já no estágio intermediário. Por fim, a criança eliminaria a gramática de menor peso ao terminar o processo de aquisição, produzindo enunciados somente de uma gramática.

De acordo com Hyams (1996), a criança possui o conjunto completo de categorias funcionais já na gramática inicial, porém os traços dos núcleos dessas categorias são subespecificados, ou seja, não estão ativos na gramática mental da criança. Nesta hipótese, o que difere a gramática do adulto da gramática infantil é a possibilidade de um núcleo funcional estar subespecificado na gramática das crianças, enquanto que está disponível na gramática do adulto. Essa hipótese parece relevante para se observar o comportamento da criança ao adquirir

novos itens lexicais e especificar as possíveis interpretações funcionais associadas a eles, o que está no cerne desta pesquisa. Essa proposta se mostra bastante compatível, também, com o momento atual da teoria gerativista, o Programa Minimalista, sobre o qual falaremos mais adiante.

Como já adiantamos, há pontos em ambas as correntes que se mostram relevantes para se observar o fenômeno sob investigação aqui. Por um lado, a partir de Cinque, pode-se assumir categorias funcionais específicas para a modalidade que deveriam ser adquiridas pelas crianças, podendo-se considerar Friedmann, Belletti e Rizzi (2021), que assumem que as categorias mais baixas seriam adquiridas antes das categorias mais altas. Por outro lado, pode-se voltar a atenção para os traços que compõem a interpretação dos verbos modais, uma expressão particular de modalidade, que precisam ser adquiridos e poderiam se mostrar subespecificados em determinados momentos, com posterior especificação no decorrer do processo de aquisição. Assim, seja do ponto de vista maturacional, com nós mais altos sendo adquiridos mais tardiamente, ou do ponto de vista continuísta, com a noção de modalidade sendo adquirida de modo amplo e traços mais específicos sendo definidos levando às interpretações cada vez mais específicas, são possíveis caminhos a se considerar para a observação dos dados das crianças. Vale salientar que a questão de subespecificação de traços ganha destaque na versão mais recente da Teoria de Princípios e Parâmetros, o Programa Minimalista, como mencionado.

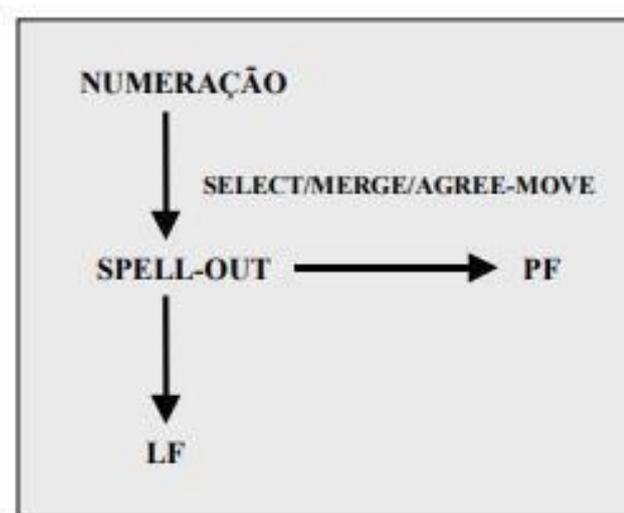
2.2. Programa Minimalista

Na década de 1990, é desenvolvido o Programa Minimalista, que trata de adotar propostas mais econômicas em relação à visão de Princípios e Parâmetros. Neste programa, é evidenciada uma ligação entre sistemas cognitivos referidos à linguagem em interface com o sistema computacional da linguagem humana. Hauser, Chomsky e Fitch (2002) se referem ao sistema computacional em si como FLN (*Faculty of Language in the narrow sense*) e a esses sistemas cognitivos com os quais a FLN faz interface de FLB (*Faculty of Language in the broad sense*). Dentre esses sistemas, incluem-se os chamados sistemas de *performance*, que são divididos em sensório-motor (ou articulatório-perceptual) e conceitual-intencional (ou sistemas de pensamento). Para uma sentença gerada da língua, há dois níveis de representação que fazem interface com os sistemas de *performance*: a Forma Fonética (PF - do inglês *Phonetic Form*) e

a Forma Lógica (LF - do inglês *Logical Form*), interpretando traços fonológicos e traços semânticos respectivamente.

O sistema computacional é responsável pela geração de sentenças. Nele, atuam as operações *Select*, *Merge*, *Agree/Move* a partir da *Numeração*, que é formada por itens lexicais e seus traços. A operação *Select* seleciona itens do léxico para formar a *Numeração* para ser utilizada no processo de derivação. Por conter múltiplos elementos na *Numeração*, é preciso que a operação *Select* seja aplicada várias vezes, também para dar início à derivação da sentença, sendo então necessária a operação *Merge*, para realizar a combinação dos diferentes itens retirados da *Numeração*. O *Merge* será responsável por concatenar objetos sintáticos, formando um novo objeto de um tipo específico. No que se refere à operação *Agree/Move*, esta é acionada por meio da presença dos traços, de natureza formal, associados aos itens lexicais, mais precisamente, a fim de que traços não-interpretáveis, a serem melhor detalhados em seguida, sejam eliminados. Finalmente, *Spell-Out* trata de separar informações relevantes para que sejam encaminhadas a cada uma das interfaces fonética e semântica.

Figura 1 - Sistema Computacional



Fonte: Augusto, 2005, p. 242.

Os itens lexicais consistem em conjuntos de traços que descrevem propriedades fonéticas, semânticas e gramaticais. Essas últimas são representadas por traços formais como gênero, número, pessoa, caso, QU, etc. Enquanto os traços fonéticos e semânticos são relevantes nos níveis de interface, os traços formais desempenham um papel crucial nas operações do sistema computacional. Esses traços podem ser interpretáveis ou não-interpretáveis. Os traços não interpretáveis acionam operações do sistema computacional, que

é responsável por eliminar esses traços, a fim de que se chegue a uma derivação plenamente interpretável pelas interfaces. É possível identificar, por exemplo, traços de número e pessoa em uma relação de sujeito e verbo, porém esses traços são interpretados semanticamente somente no sujeito, enquanto que, no verbo, são não-interpretáveis semanticamente. Trata-se, na verdade, de um reflexo morfossintático do processo de concordância verbal, conforme as regras da língua portuguesa, neste exemplo específico. Assim, a presença de traços interpretáveis e não-interpretáveis de mesmo tipo, relacionados a diferentes categorias, constituem um aspecto fundamental para representar uma realidade das línguas humanas: a relação de concordância sintática, relações de subcategorização, relações de dependência, etc (Augusto, 2005, p. 242-243).

Por fim, no que se refere à aquisição da linguagem, a perspectiva minimalista, seguindo a linha gerativista de Princípios e Parâmetros, segue assumindo que os seres humanos são dotados de uma faculdade da linguagem, aparato inato que capacita o ser humano para adquirir qualquer língua durante o período de aquisição da linguagem, composta por um sistema computacional que é responsável por gerar as sentenças da língua a partir dos itens do léxico, que são passíveis de aquisição no contato com uma língua específica, alimentado por valores paramétricos, identificáveis em traços formais que compõem o léxico. Assim, a tarefa da criança, já dotada biologicamente dessa faculdade da linguagem composta por um sistema computacional, responsável pela geração de sentenças, será a de identificar o conjunto de traços associados a cada item lexical e funcional relevantes em sua língua, já que são esses traços os responsáveis por acionar as operações do sistema computacional, a fim de gerar as sentenças e somente as sentenças que pertencem à língua de exposição, adequadamente identificada.

2.3. **Aquisição dos verbos modais: trabalhos anteriores**

No que se refere à aquisição dos verbos modais, temos duas questões centrais: (i) a idade em que as crianças passam a usar os verbos modais e (ii) quais são as possíveis interpretações associadas a esses verbos. Com base em estudos de produção de verbos modais na linguagem infantil, estudiosos como Kuczaj e Maratsos (1975), Shepherd (1982) e Radford (1995) identificaram esses verbos em crianças falantes de inglês a partir dos 2 anos de idade. Becker (1998) também identifica o uso de verbo modal aos 2;02 anos de idade em uma criança que está adquirindo a língua alemã. Outra questão importante em relação às interpretações associadas a

cada um desses verbos é a de que há uma unanimidade entre as línguas no que refere ao aparecimento das interpretações de raiz antes das interpretações epistêmicas. Stephanie (1986) aponta que a interpretação epistêmica será mais tardia, entre 3 e 5 anos de idade.

Com base nos estudos apresentados, Lunguinho (2014) iniciou a primeira investigação sobre a aquisição de modais no PB em uma perspectiva formal. O *corpus* analisado nos estudos de Lunguinho consiste em dados espontâneos de duas crianças monolíngues e do sexo feminino que possuem o PB como língua materna. As crianças são representadas pelas letras R e L, cujos dados compreendem, respectivamente, 64 sessões gravadas e transcritas, dos 1;02 aos 4;10 anos de idade, e 106 sessões também gravadas e transcritas, dos 1;04 aos 4;11 anos de idade. Na tabela 1, é apresentado o número de sessões dividido por idade para cada criança:

Tabela 1 - Número de sessões dividido por idade

Child	Age	Number of sessions
R	1;02.11 – 1;11.12	22
	2;00.05 – 2;10.14	29
	3;00.07 – 3;04.15	11
	4;09.21 – 4;10.06	2
L	1;04.18 – 1;11.09	13
	2;01.25 – 2;04.23	6
	3;00.09 – 3;07.28	27
	4;05.07 – 4;11.25	57

Fonte: Lunguinho, 2014, p. 143.

Ao realizar uma análise longitudinal sobre o uso dos verbos modais em duas crianças de 1 a 4 anos no PB, observa-se inicialmente o uso dos modais deônticos. De acordo com dados apresentados pelo autor, no discurso de R, com 1;11 anos de idade, temos, por exemplo, o *poder* como o primeiro modal utilizado em uma pergunta com o sentido de permissão, ou seja, uma interpretação deôntica (Lunguinho, 2014, p. 144):

(11) R: Vo(u) tira(r).

R: **Pode** tira(r)?

I: Pode!

Observou-se também que em dados coletados de L, o primeiro modal a ser utilizado foi o *poder* deôntico, aos 3 anos. Em seguida, verificou-se o uso do *ter que* de raiz tanto em dados de R como em L. Na produção de L, observa-se o seguinte exemplo (P. 148):

(12) M: Muito bem, são vinte cubos!

L: Agora, aqui.

M: O quê, L?

L: Aqui *tem que* faze(r).

M: Quer fazer o quê, L?

Segundo a análise de Lunguinho, é possível observar que L manifesta sua vontade, indicando seu desejo de realizar alguma ação ou que sua mãe a realize. Para o autor, essa interpretação é baseada no fato de que, na última parte do texto, a mãe utiliza o verbo volitivo *querer* para traduzir a necessidade da criança de fazer algo. Nesse contexto, a expressão *ter que* assume uma interpretação bulética. Em ambas as crianças, o próximo modal a ser identificado é o *dever* epistêmico, sendo em R com 2;7 de idade, e em L com 3;1 de idade. Em R encontra-se o seguinte exemplo (p. 146):

(13) R: Quem esqueveu lá na lam, no peito da lâmpada?

M: Quem será, hein?

R: *Deve tê* a D.

M: Deve tê a D. Eu acho que não.

R: Eu acho que não.

R: (baixo) *deve* tê eu ó!

M: Ééé! Deve tê o cê memo.

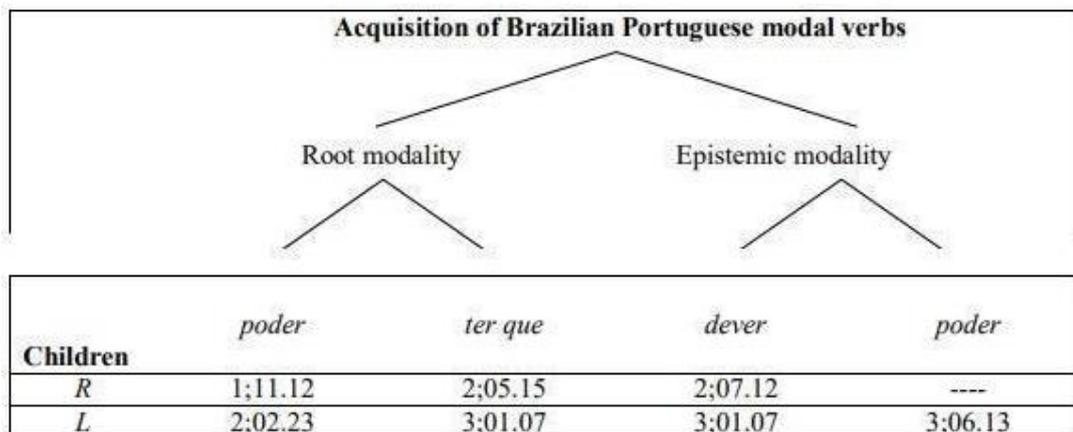
Nesse exemplo, a discussão está centrada em descobrir quem escreveu próximo à lâmpada. Segundo o autor, o raciocínio por detrás dessa conversa é fundamentado em informações ou evidências que R e sua mãe possuem sobre os escritos próximos à lâmpada. Diante disso, o conceito de *dever* nesse contexto está vinculado a uma interpretação epistêmica. Somente em L, é identificado o uso do *poder* epistêmico, aproximadamente na mesma fase do *dever* epistêmico. Uma justificativa para isso pode ser o fato de haver apenas duas sessões aos 4 anos no *corpus* de R (ver Tabela 1). Além disso, Lunguinho não verifica a ocorrência de um *dever* deôntico até os 4 anos de idade. Segundo o autor, isso pode ser porque a leitura de necessidade deôntica já está ativa em *ter que*, portanto, não há necessidade de outro modal com

o mesmo significado; por esta razão, *dever* parece preencher o vazio para a interpretação epistêmica da probabilidade que ainda é ausente nos sistemas modais gramaticais das crianças.

Outra questão observada pelo autor, em relação à aquisição dos verbos modais, é a de que tais verbos não são adquiridos ao mesmo tempo, ou seja, há uma ordem de aquisição levando em consideração a força quantificacional desses verbos, aparecendo primeiramente o *poder* (possibilidade), seguido do modal *ter que* (necessidade forte) e, finalmente, surgindo o modal *dever* (necessidade fraca). No que se refere à aquisição da modalidade, observou-se que há o aparecimento da modalidade raiz antes da modalidade epistêmica. Sendo assim, o surgimento desses significados modais não se sobrepõe, havendo uma ordem de aquisição das diferentes interpretações.

Na figura 2, são resumidos os dados referentes à aquisição dos verbos modais por parte de R e L. A figura apresenta a sequência em que os modais surgem em suas produções linguísticas além das diversas interpretações associadas a cada um desses verbos:

Figura 2 - Aquisição de verbos modais do Português Brasileiro - ordem e interpretações



Fonte: Lunguinho, 2014, p. 153-154.

Sendo assim, as observações apresentadas por Lunguinho são: (i) o verbo modal *poder* surge primeiro, depois surge o *ter que* e por último aparece o *dever*; (ii) a aquisição lexical dos verbos modais no PB segue uma ordem ditada pela força modal quantificacional; e (iii) os dados encontrados em relação à aquisição dos verbos modais no PB mostram semelhança com a aquisição de verbos modais em outros idiomas, indicando assim um caminho de aquisição no que se refere ao aparecimento de dados com modais de raiz antes de modais epistêmicos. A disputa entre *ter que* e *dever* é abordada em relação ao uso pelo adulto.

2.4. Modais e suas interpretações no adulto: questões relevantes para a aquisição

Para compreender melhor a distinção entre o uso de *dever* e *ter que*, abordaremos neste estudo um dos questionários aplicados por Pessotto (2015) em sua tese de Doutorado, que busca descrever um estudo teórico-experimental sobre o significado dos verbos *poder*, *dever* e *ter que*. O questionário 2 é o que nos interessa aqui, pois serviu de parâmetro para realizarmos o teste experimental com crianças nesta pesquisa.

Esse questionário teve como objetivo verificar a preferência dos participantes entre sentenças com *dever* e *ter que* em contextos evidenciais e não-evidenciais, onde duas sentenças, uma com *dever* e outra com *ter que*, são apresentadas por contexto. Para a autora, a hipótese lógica é de que há uma preferência pelo uso do *dever* em vez do *ter que* para contextos evidenciais, enquanto que é preferido o uso de *ter que* a *dever* em contextos não-evidenciais. Pessotto (2015, p. 62) define contexto evidencial como uma projeção de base modal realista, podendo ser epistêmica ou de raiz, organizada por meio de uma fonte de ordenação estereotípica; já o contexto não-evidencial é definido pela autora como uma projeção de uma base modal de raiz que será ordenada por fontes de ordenação que não exigem normalidade, sendo elas deôntica, teleológica e bulética.

Em relação à metodologia, o questionário conta com uma variável dependente e outra independente, ambas de natureza categórica. A variável dependente foi nomeada de *choice* e possui os níveis *deve* e *tem que*. A variável independente foi nomeada de *contexto* e também contou com dois níveis: evidencial e não-evidencial. Foram montadas duas listas, cada uma com 12 questões alvo, sendo 6 em contexto evidencial e 6 em contexto não-evidencial, totalizando 24 questões. Na tarefa experimental, também havia questões distratoras, que foram intercaladas em número de duas entre cada questão alvo, além de cada lista iniciar com 3 distratoras em sequência. Os participantes deviam escolher entre as duas sentenças apresentadas, dentro de um determinado contexto, qual a melhor se encaixa, ou seja, sua tarefa era escolher, de acordo com a sua intuição, qual das duas sentenças apresentadas era mais adequada ao contexto. Também foi disponibilizado um espaço para os participantes adicionarem comentários às suas respostas.

Os participantes recrutados foram falantes nativos do PB, com a faixa etária entre 18 e 40 anos e ensino médio completo, não sendo graduados ou pós-graduados em Letras ou Linguística, e estando no máximo no primeiro semestre desses cursos. No total, 47 indivíduos

responderam ao questionário, mas um foi removido de forma aleatória, a fim de se ter um número idêntico de participantes em cada lista (23 participantes por lista).

Com base nos contextos evidenciais utilizados por Pessotto no Questionário 2, é observado pela autora que o modal *deve* se combina com contextos evidenciais, ao contrário de *tem que* (Pessotto, 2015, p. 223):

(14) C: Você acorda de manhã e olha pela janela. Da janela, você observa que há nuvens escuras no céu. Você vê alguns relâmpagos. Você avalia essas observações e, a partir delas, faz o seguinte comentário:

Ss: *Tem que* chover logo/ *Deve* chover logo

No exemplo citado, *deve* expressa uma probabilidade relacionada a um acontecimento típico: nuvens e relâmpagos geralmente precedem a chuva, sendo assim, há grandes chances desse acontecimento. O uso do modal *deve* indicando uma probabilidade abre margem para considerarmos outras possibilidades, ou seja, ainda que seja altamente provável que chova, pode ser que tal evento não ocorra.

Já em contextos não-evidenciais, o que se compreende é que *tem que* é preferido a *deve* pois não abre espaço para outras possibilidades, expressando assim uma única alternativa para tal evento, conforme o exemplo seguinte (Pessotto, 2015, p. 224).

(15) C: A Rapunzel é uma princesa de cabelos muito longos que foi presa em uma torre altíssima por uma bruxa má. Um príncipe vai até a torre para salvar a Rapunzel. O único jeito do príncipe subir na torre, é escalar usando os cabelos da Rapunzel.

Ss: Para o príncipe subir na torre, ele *tem que* escalar pelo cabelo da Rapunzel./

Para o príncipe subir na torre, ele *deve* escalar pelo cabelo da Rapunzel

Identifica-se no contexto citado uma base modal de raiz e uma fonte de ordenação teleológica, sendo a ideia escalar pelos cabelos da Rapunzel com o objetivo de chegar no alto da torre para salvá-la. O contexto apresentado sugere que essa é a única maneira de o príncipe subir a torre. Nesse caso, apesar de ser possível adequar o uso de *deve* na sentença, a ideia deixaria margem para outras alternativas. Sendo assim, é preferível o uso do *tem que*, já que escalar pelos cabelos da Rapunzel, neste caso, é a única possibilidade.

Os resultados do Questionário 2 confirmam a hipótese de Pessotto: a preferência de *deve* para contextos evidenciais, enquanto que, para contextos não-evidenciais, é preferido uso de

tem que. Conforme a tabela apresenta, *deve* foi escolhido em 98,6% dos contextos evidenciais, enquanto a expressão *tem que* foi escolhida em apenas 1,4% desses contextos. Já nos contextos não-evidenciais, *tem que* foi a preferência em 82,6%, enquanto *deve* foi escolhido em 17,4% das ocasiões.

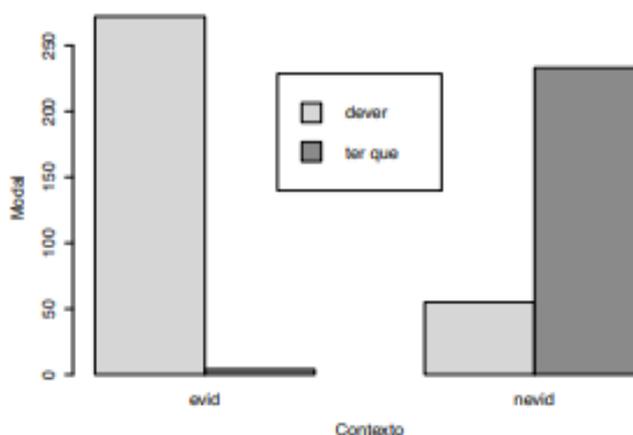
Tabela 2 - Resultados do Questionário 2

Modal	Contexto	
	Evidencial	Não-evidencial
Deve	98.6%	17.4%
Tem que	1.4%	82.6%
Total	100.0%	100.0%

Fonte: Pessotto, 2015, p. 103.

Além disso, ao visualizar a distribuição dos dados no gráfico apresentado, é possível notar que o uso do *deve* é mais bem aceito em contextos não-evidenciais do que o uso do *tem que* em contextos evidenciais, havendo uma diferença percentual relevante.

Gráfico 1 - Gráfico dos resultados do Questionário 2



Fonte: Pessotto, 2015, p. 104.

Os resultados obtidos na tese da autora são compatíveis com a proposta que ela faz para os modais no PB, particularmente, a defesa de que *deve* é mais apropriado em contextos evidenciais, expressando probabilidade, pois há outras possibilidades deixadas em aberto, ou seja, diante de um dado contexto, a escolha de *deve* é tomada como a mais adequada. Já o uso de *tem que* levaria à exclusão de outras possibilidades, dando margem somente a uma única alternativa, sendo seu uso mais adequado em contextos não-evidenciais. Desse modo, Pessotto

defende que *ter que* é mais forte que *dever*. Para a autora, *ter que* expressa interpretações de raiz, como obrigação, necessidade teleológica ou bulética.

Ao compreender que a aquisição da interpretação epistêmica é mais tardia, baseando-se nos estudos de Lunguinho (2014) e nos dados longitudinais coletados para esta pesquisa, realizou-se um estudo experimental com crianças de 6-7 anos a fim de se verificar se as preferências encontradas no Questionário 2 dos estudos de Pessotto (2015) com adultos estariam já presentes nas crianças dessa faixa etária.

2.5 Finalizando

Esta pesquisa tem como arcabouço teórico a teoria gerativa, proposta por Noam Chomsky, que adota uma visão inatista de aquisição da linguagem. A visão inatista segue uma perspectiva cognitiva dos estudos da linguagem, buscando investigar como se dá o funcionamento da mente e a aquisição de conhecimento. Neste capítulo, apresentamos a questão clássica norteadora, proposta por Chomsky (1988), sobre como se dá a aquisição do conhecimento implícito que um falante da língua detém. Realizamos, então, uma exposição sobre a GU, biologicamente herdada, que possibilita a criança a produzir sentenças e discursos ilimitados ao adquirir uma língua, sendo alimentada pelo *input*. Dessa maneira, é adotada por Chomsky (1981) a Teoria de Princípios e Parâmetros.

Refletimos também sobre as teorias de aquisição, em que se apresentam a Hipótese Maturacional, que defende a ideia de que a GU está sujeita a um processo biologicamente determinado de maturação, implicando que os princípios emergem em uma ordem temporal específica, e a Hipótese Continuista, que parte do pressuposto de que os princípios da Gramática Universal (GU) estão completamente disponíveis e ativos desde o início do desenvolvimento linguístico e, por isso, o sistema cognitivo das crianças e dos adultos são considerados idênticos. Também tratamos do Programa Minimalista, que adota uma proposta mais econômica em relação à teoria de Princípios e Parâmetros, evidenciando uma conexão entre sistemas cognitivos relacionados à linguagem em interface com o sistema computacional da linguagem humana.

Em relação à aquisição dos verbos modais no PB, apresentamos o trabalho de Lunguinho (2014), que iniciou a primeira pesquisa sobre aquisição de modais no PB, seguindo a perspectiva formal, cujo *corpus* analisado consiste em dados longitudinais espontâneos de

duas monolíngues, falantes de PB. Por fim, apresentamos a tese de doutorado de Pessotto (2015), que nos serviu de parâmetro para a realização de um teste experimental com crianças de 6-7 anos. Os estudos longitudinais e experimentais realizados nesta pesquisa serão apresentados no próximo capítulo, que será voltado para os aspectos metodológicos e a análise dos dados.

3. METODOLOGIA E RESULTADOS

O presente trabalho tem como objetivo investigar como se dá o uso dos verbos modais *poder*, *ter que* e *dever* na aquisição do português brasileiro, buscando verificar a partir de qual momento a criança começa a utilizar cada um dos verbos e com qual interpretação. Em relação às leituras de raiz e epistêmica dos verbos modais *ter que* e *dever*, os quais apresentam certas peculiaridades de preferência no adulto, busca-se também verificar se essas distinções de comportamento já podem ser observadas em crianças após os 5 anos de idade. Para a coleta de dados, foi necessário o uso de duas metodologias: dados longitudinais espontâneos e teste experimental, pois o uso delas permite chegarmos a resultados mais exatos no que se refere ao conhecimento linguístico infantil (Grolla, 2009).

A análise acerca do uso dos verbos modais *poder*, *ter que* e *dever* na fase de aquisição da linguagem é feita por meio de dados longitudinais coletados de uma criança entre 1;11 e 5 anos de idade, somado a um estudo experimental, que observará as leituras de raiz (que diz respeito à permissão, obrigação, necessidade, desejo e condição em função de fatores inerentes ao indivíduo) e epistêmicas (que indica possibilidade e necessidade com base em evidências) de *ter que* e *dever* em crianças mais velhas, com 6 e 7 anos de idade, em contraste aos resultados de um grupo controle de 21 adultos, todos falantes de português como língua materna.

Pessotto (2018) enfatiza a importância da utilização do método experimental em relação ao estudo de modais:

A aplicação do método experimental para o estudo de modais tem muito a contribuir, uma vez que permite coleta de um maior número de dados e análise estatística, o que evita, entre outros problemas, as falsas generalizações; além disso, o design experimental torna possível o controle mais rígido do fator contexto, elemento dinâmico do significado dos modais, o que permite confirmar ou refutar com mais precisão as previsões do modelo teórico e contribuir para seu desenvolvimento com dados empíricos controlados. (PESSOTO, 2018, p. 84)

Além disso, são pouquíssimos os trabalhos no Brasil que associem o estudo de modais como objeto de investigação a um método experimental.

3.1. Dados espontâneos

A coleta longitudinal é uma metodologia bastante utilizada para o estudo da aquisição da linguagem. Após se estabelecer o contato com a criança e seus responsáveis, inicia-se a etapa de gravação, sendo realizada durante interações naturais entre criança e outros interlocutores (responsáveis, irmãos, o próprio investigador) por um tempo específico e intervalos regulares.

Na coleta de dados realizada para esta investigação, tem-se uma criança, adquirindo o PB, residente do estado do Rio de Janeiro, acompanhada entre 1;11 e 5 anos de idade, em sessões quinzenais de cerca de 15 a 30 minutos, totalizando 71 sessões de gravações⁴. As gravações são feitas pelos próprios responsáveis dessa criança e acontecem em sua casa, apresentando, na maior parte das vezes, interações entre o pai da criança e a criança e, em alguns momentos, interagem também a mãe e os irmãos. A criança se mostra bastante confortável e há contextos distintos de interação, durante o lanche, em brincadeiras com jogos, brinquedos, contando coisas que aconteceram na escola, etc. Deve-se salientar que essa criança teve um diagnóstico de altas habilidades, no segundo semestre de 2023, quando estava com 7 anos de idade, demonstrando particular ênfase em matemática.

A transcrição de dados segue, de forma simplificada, o modelo do CHILDES, plataforma de banco de dados infantis que apresenta uma proposta específica para a transcrição dos dados de fala infantil (The CHAT Transcription <http://chilides.psy.cmu.edu/manuals/CHAT.pdf>) e foi feita, majoritariamente, pela autora desta pesquisa, embora algumas tenham sido feitas por alunos da graduação⁵, tendo sido todas revistas pela autora e orientadora da pesquisa. Uma vez transcritas as falas dos envolvidos na interação, procede-se à análise dos tipos de modais produzidos pela criança.

Para a análise desses modais identificados na coleta, buscamos observar quais são os contextos das situações para, a partir deles, identificarmos a quais categorias pertencem esses modais produzidos pela criança: se são epistêmicos ou de raiz e quais são as suas subdivisões (deônticos, teleológicos, circunstanciais, buléticos). Para esta análise, estabelece-se um diálogo com Lunguinho (2014), o qual apresenta dados longitudinais do desenvolvimento do uso de verbos modais por duas crianças de 1 a 4 anos no PB, já comentado no capítulo 2, sendo, então, de nosso interesse verificar se os verbos modais emergem em um mesmo momento ou se há uma ordem de emergência desses verbos, assim como analisar que tipo de modalidade está associada a cada uso, em cada etapa da aquisição. Considera-se, assim, que a ordem de

⁴ É importante mencionar que tais sessões foram realizadas ainda em um projeto de iniciação científica, cujo estudo se tratava de investigar o desenvolvimento morfosintático infantil, e em seu último ano de projeto, iniciou-se a investigação com verbos modais desenvolvida, então, nesta dissertação de Mestrado.

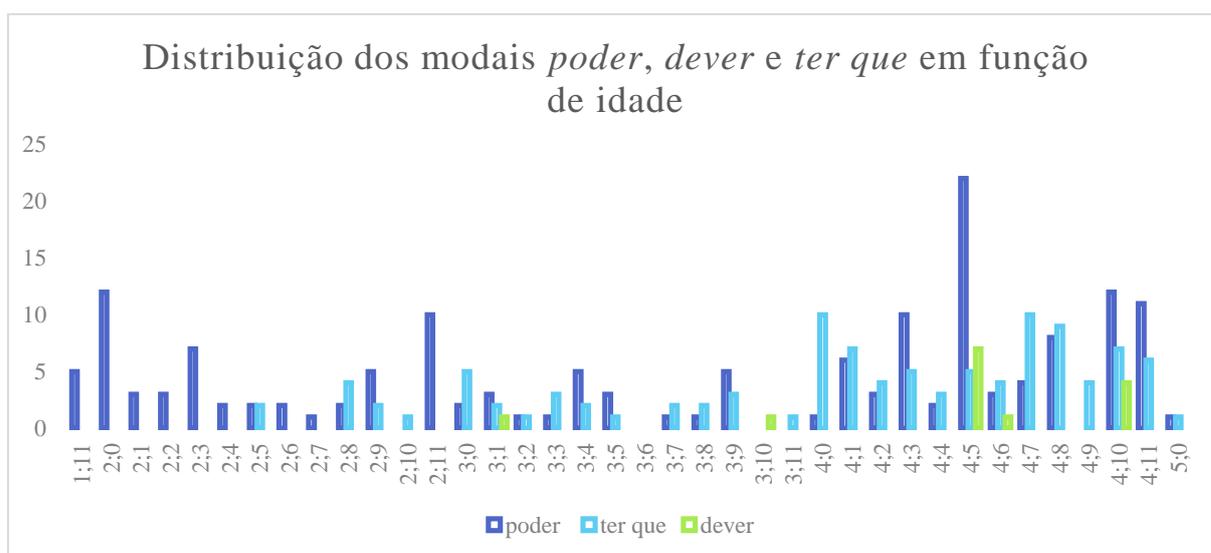
⁵ Agradecemos às alunas Ágatha D'Ávila, Pâmela Novaes e Sulamita de Paula Barbosa por contribuírem na realização de parte das transcrições.

aquisição já atestada em diferentes línguas e pioneiramente, para o PB, em Lunguinho (2014) se manifestará em nossos dados também. Ademais, considerando-se que *dever* epistêmico é uma das últimas leituras atestadas na produção espontânea de crianças (Lunguinho, 2014), por volta dos 3 anos de idade, pode-se esperar ainda alguma idiossincrasia no comportamento da criança, diferindo do adulto.

3.1.1 Resultados

Os resultados estão baseados a partir da coleta de 71 sessões de interação espontânea criança-adulto, gravadas e transcritas, cobrindo o período de 1;11 a 5 anos de idade. No gráfico 2, constam os dados gerais do uso desses verbos modais, distribuídos pelas idades em cada sessão. Nele, observa-se que, nas primeiras sessões gravadas, encontra-se apenas o uso de *poder*, e somente aos 2;5 se têm as primeiras ocorrências de *ter que*. Em relação ao uso de *dever*, o primeiro aparecimento deste modal se dá somente uma única vez aos 3;1 e aos 3;10 de idade, depois, há o reaparecimento desse verbo a partir dos 4;5 de idade. Nesse sentido, identifica-se que há o uso predominante dos verbos modais *poder*, primeiramente e, depois, *ter que*, prevalecendo sobre o *dever*.

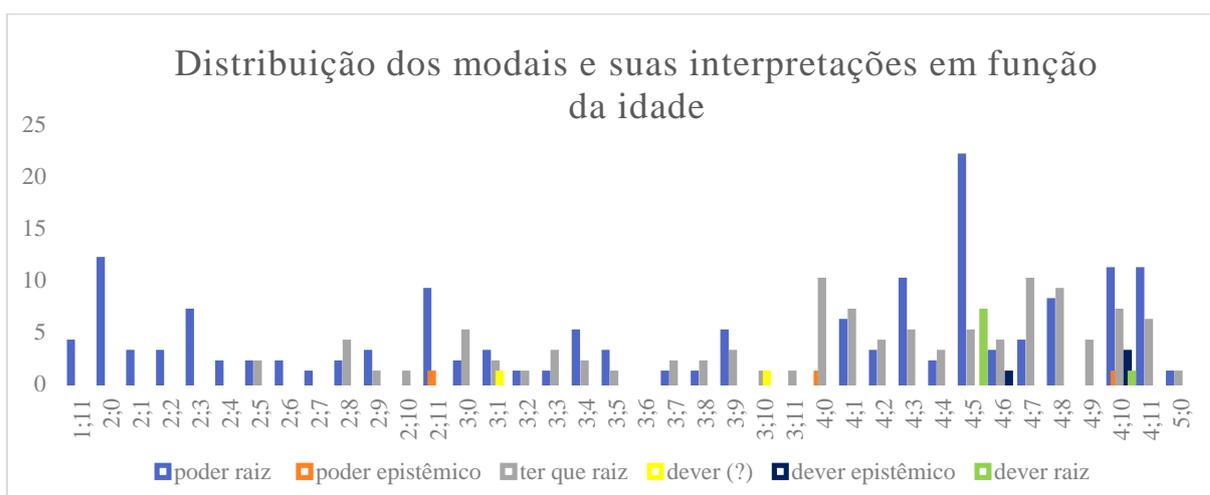
Gráfico 2 - Dados gerais *poder*, *ter que* e *dever* – coleta longitudinal



Fonte: O autor, 2024.

Já no gráfico 3, essa distribuição é feita segundo o tipo de interpretação de cada modal em cada etapa da vida da criança. E o que se pode observar é que as primeiras ocorrências de *poder* encontradas no *corpus*, até os 2;4 de idade, são, na verdade, usos de *poder* de raiz; a partir de 2;5 de idade, foram coletadas expressões com *ter que*⁶, todas também com interpretação de raiz até os 2;10 anos de idade. Com 2;11 de idade, aparece o uso do *poder* epistêmico; aos 3;1 de idade, identifica-se uma emergência de *dever*, mas em uma sentença possivelmente considerada agramatical ou, ao menos, que traz alguma dificuldade para a criança, e outra ocorrência solitária desse modal é encontrada aos 3;10 de idade, também em contexto de dificuldade, as quais serão detalhadas mais à frente. Somente aos 4;5 anos de idade reaparece o uso do verbo modal *dever* em uma interpretação de raiz; rapidamente seguida pelo *dever* epistêmico aos 4;6 anos de idade.

Gráfico 3 - Uso dos modais *poder*, *ter que* e *dever* – coleta longitudinal



Fonte: O autor, 2024.

Como forma de elucidar as informações coletadas conforme gráfico 3, constam abaixo alguns exemplos do uso desses verbos em diferentes etapas e modalidades:

Poder raiz:

(16) (a) *JAO: vô (...) *podì* batê?

⁶ É interessante mencionar a construção do modal *ter que* por parte de JAO como um elemento único.

Exemplo: (i) *RJL: e não tem como fazer de seis não?

*JAO: *tem que*

(ii) *JAO: mas vai *tem que* porque você é adulto e eu sou criança, então eu vou nesse

*RJL: é? vai *tem que*?

*RJL: pode (1;11 de idade)

(b) *JAO: pega, *podí* pegá (2;7 de idade)

Como se observa em (16.a.), JAO pergunta se tem permissão para bater, RJL concorda. Nesse caso, o *poder* utilizado por JAO tem uma interpretação deôntica. Em (16.b.), JAO autoriza que RJL pegue um determinado objeto. Sendo assim, também se trata de uma permissão, agora possibilitada por JAO.

Ter que raiz:

(17) (a) *JAO: a Ambis tá tistchi

*RJL: está triste?

*JAO: puque ele não tinha tontole di emoto

%com: porque ele não tinha controle remoto

*RJL: ah!

*JAO: puque ele não tinha

*RJL: não, né

*JAO: u Dathi Vader *tem* tompar

%com: o Darth Vader tem que comprar

*RJL: o Darth Vader o quê?

*JAO: vai tompar (..) u tontole di emoto (2;5 de idade)

(b) *RJL: poxa, conta uma história da escola aí

*JAO: não, a gente *tem que* bincar

*RJL: anh é? não é pra contar história, não?

*JAO: não

*RJL: por que não?

*JAO: porque+

*RJL: é tão bom contar história, é tão importante

*JAO: e bincar também (4 anos de idade)

Em (17a), JAO e RJL simulam uma história, JAO diz que a Amber está triste pois não tem controle remoto, por isso o Darth Vader precisa comprar o controle remoto para ela. Sendo assim, a sentença é baseada em uma necessidade. O Darth Vader tem a obrigação de comprar

o controle remoto para a Amber. No entanto, podemos considerar também uma interpretação teleológica, já que a compra do controle remoto tem uma finalidade: acabar com a tristeza da Amber. Em (17. b.), RJL pede para JAO contar uma história, mas ele se nega e diz que eles têm que brincar. Inicialmente, entendemos como um contexto deôntico, de obrigação. No entanto, no decorrer do diálogo, é possível identificar um contexto de desejo subentendido por parte de JAO.

Poder epistêmico:

(18) *RJL: não pode jogar lixo na praia né?

*JAO: os peixinhos também *podem* acabar comendo lixo e não pode (2;11 anos de idade)

No exemplo (18), RJL fala sobre não ser permitido jogar lixo na praia. Então JAO fala sobre a possibilidade de os peixinhos comerem lixo. Nesse sentido, JAO está se baseando em uma situação hipotética: se tem lixo na praia, existem as chances/possibilidades de os peixes comerem o lixo. Logo, temos uma interpretação epistêmica com o verbo *poder*.

Dever (?):

(19) (a) *JAO: ainda (.) ainda (..) ainda que a mi (.) caiu um (.) cami (.) caiu

(.) vocês (.) alguém ca(.)iu vocês

*RJL: alguém caiu a gente?

*JAO: sim

*RJL: quem caiu a gente?

*JAO: *deve* que conversar antes de cair

*RJL: é?

*JAO: é (3;1 de idade)

(b) *JAO: + vagões (.) **devem** (.) tá (.) ser (.) ti (.) as (.) as (.) os primeiros

%com: os vagões devem ser os primeiros (3;10 de idade)

O primeiro exemplo com *dever* (19a), aos 3;01 de idade, indica o uso de uma sentença considerada agramatical, pois não se verifica, conforme as normas da língua, o uso de *dever* acompanhado de *que*. O que se pressupõe é que pode haver uma tentativa de junção de *dever* antecedendo o *ter que*, ou a tentativa de uso do *dever* ainda confundido com o *ter que*, mantendo-se, então, o *que**. Já no segundo exemplo encontrado, (19b), conforme discutido em Halasz (2022), a interpretação do modal *dever*, nesse uso, não é consensual. É importante notar que a criança parece enfrentar alguma dificuldade ao formular seu enunciado, sugerindo que ainda está experimentando o uso do modal *dever*. Sua referência possivelmente está relacionada à organização característica do brinquedo em montagem, o que poderia indicar uma leitura epistêmica se houver evidências para essa proposta. Por outro lado, a expressão pode simplesmente indicar a obrigatoriedade de que "os vagões venham primeiro", sugerindo uma interpretação deôntica. No entanto, não podemos descartar a possibilidade de que o *dever* deôntico ou epistêmico tenha sido utilizado anteriormente, fora dos momentos de gravação. No exemplo (20), identifica-se o uso do modal *dever*, agora sendo utilizado sem dificuldades por parte da criança investigada.

Dever raiz:

(20) *RJL: o que que ela vai ganhar de natal?

*JAO: eu acho que ela *devia* ganhar mais um tablet desse

*RJL: &-ri

*JAO: +pra poder ganhar o que ela quiser

*RJL: é?

*JAO: aí eu vou poder jogar confortável nesse e aí ela vai poder desenhar confortável no outro

*RJL: é, é?

*JAO: que ela ganhou de presente

*JAO: eu acho que ela *devia* ganhar isso (4;5 de idade)

No exemplo (20), RJL pergunta a JAO sobre o que ele acha que a sua irmã vai ganhar de natal. JAO opina que ela deveria ganhar um tablet, pois, dessa maneira, ele poderá jogar no tablet que sua irmã já possui. Subentende-se, assim, que há um desejo por parte de JAO para que a irmã ganhe um novo tablet, sugerindo uma interpretação bulética.

Dever epistêmico:

(21) *RJL: tá dentro do condomínio

*JAO: e também

*RJL: hum

*JAO: e também tá indo alguma pessoa (.) alguma pessoa *deve* ter pedido algum lugar de caminhão de (.) de lugales (4;6 de idade)

Por fim, no exemplo (21), identifica-se o uso do *dever* epistêmico, aos 4;6 anos de idade. Na situação, RJL e JAO estão vendo um caminhão estacionando na garagem do prédio em que moram. Eles observam o que está acontecendo e JAO, com base na evidência que lhe é apresentada, de um caminhão desconhecido estacionando na garagem, faz a suposição de que o veículo foi pedido/solicitado por alguma pessoa/morador, o que nos leva a classificar o uso do *dever*, nesse contexto, como um verbo modal de categoria epistêmica.

Discussão dos resultados

Assim, nossos dados parecem estar confirmando, em grande medida, o obtido por Lunguinho (2014), o qual confirma que a criança, primeiramente, utiliza o modal *poder*, depois faz uso do *ter que* e, finalmente, utiliza o *dever*. Além disso, pode-se dizer também que, no que diz respeito à aquisição de modais no PB, há o aparecimento primeiramente de dados com modais de raiz (com o *poder*, para possibilidade), em seguida o *ter que* (para necessidade) antes de epistêmicos (com o *poder*, para possibilidade e o *dever*, para possibilidade/necessidade), indicando também o que já foi observado nos dados de Lunguinho (2014): há uma semelhança na aquisição dos modais em PB comparado a outros idiomas, indicando assim um caminho de aquisição em relação ao aparecimento de dados com modais de raiz antes de modais epistêmicos. No entanto, diferentemente dos nossos dados aqui reportados, o que se observa nos dados de Lunguinho (2014) é que o uso do *poder* de leitura epistêmica surgirá após o *dever* com leitura epistêmica.

Nesta pesquisa longitudinal, como já mencionado, primeiro predomina o uso do modal *poder*; depois, aparece o uso do modal *ter que*, ambos em contextos de raiz. Em seguida, surge o uso do *poder* em contexto epistêmico; após, há o aparecimento do modal *dever*, inicialmente

na categoria de raiz, e depois, em sentenças de categoria epistêmica, conforme evidenciado na tabela 3:

Tabela 3 - *Corpus* – Tipos de modais e ocorrências de acordo com a idade

Corpus – JAO	
Idade	Tipos de Modais – nº de ocorrências
1;11 – 2;04	<i>Poder</i> de raiz – 32
2;05 – 2;10	<i>Poder</i> de raiz – 12 <i>Ter que</i> de raiz – 9
2;11 – 3;00	<i>Poder</i> de raiz – 11 <i>Ter que</i> de raiz – 5 <i>Poder</i> epistêmico – 1
3;01- 4;04	<i>Poder</i> de raiz – 41 <i>Ter que</i> de raiz - 47 <i>Poder</i> epistêmico – 1 <i>Dever*</i> – 2
4;05	<i>Poder</i> de raiz – 22 <i>Ter que</i> de raiz - 5 <i>Dever</i> de raiz – 7
4;06 – 5;00	<i>Poder</i> de raiz – 38 <i>Ter que</i> de raiz - 41 <i>Poder</i> epistêmico – 1 <i>Dever</i> de raiz – 1 <i>Dever</i> epistêmico – 4

* Indica os dois dados em que há uma tentativa de uso de *dever*, mas gerando sentenças agramaticais, truncadas

Fonte: o autor, 2024.

Ao se observar a hierarquia funcional de Cinque para a modalidade, apresentada no Capítulo 1, tem-se a seguinte ordem: o nó mais baixo é *ModPpermission* (permissão), seguido de *ModPability* (capacidade/circunstancial), *ModPobligation* (obrigação), *Modvolitional* (volitiva/bulética), *ModPaethic* (alética), e, por fim, *Modepistemic* (epistêmica). É importante apontar que os trabalhos resenhados aqui mencionam como possíveis interpretações de raiz: deôntica (permissão/obrigação), bulética, circunstancial e

teleológica. No entanto, na hierarquia proposta por Cinque, não há um nó associado à interpretação teleológica. Acreditamos que essa interpretação se aproxima da noção deôntica (permissão/ obrigação) (*Para chegar ao centro, Pedro pode/tem que seguir pela Av. Brasil.*) É relevante também salientar que, na HLU, essas duas noções vinculadas à interpretação deôntica (permissão/obrigação) têm nós específicos, sendo permissão mais baixa que obrigação. A fim de se observar se a aquisição dos diversos nós funcionais vinculados à modalidade espelha a HLU em termos de nós mais baixos serem adquiridos antes de nós mais altos, apresentam-se as idades em que surge cada modal em cada leitura na Tabela 4:

Tabela 4 - Ordem e interpretação de aquisição dos verbos modais

	<i>Poder</i>	<i>Ter que</i>	<i>Dever</i>
Deôntico (permissão)	1;11	-	-
Deôntico (obrigação)	-	2;5	-
Teleológico	4;3	2;8	-
Circunstancial	2;11	-	-
Bulético	4;5	3;4	4;5
Epistêmico	2;11	-	4;6

Fonte: o autor, 2024.

A observação de que as interpretações de raiz (permissão/obrigação, circunstancial, teleológica e bulética) são anteriores às epistêmicas já não seria totalmente confirmado pelos nossos dados, uma vez que há um uso epistêmico do *poder* já aos 2;11 de idade. No entanto, se considerássemos o aparecimento de *dever*, o modal prototípico da interpretação epistêmica, há realmente uma emergência claramente posterior ao uso dos modais de raiz, a saber, apenas aos 4;6 de idade. A separação da interpretação deôntica em permissão e obrigação, na HLU, acomoda bem os dados aqui coletados: o uso de *poder* com leitura de permissão é o primeiro uso identificado, já aos 1;11, sendo seguido pelo uso de *ter que*, com interpretação de obrigação, aos 2;5 de idade. Em seguida, aparece o *ter que* teleológico, que como observado, não tem nó funcional específico na HLU, mas argumentamos que estaria próximo da interpretação de

obrigação, e o primeiro uso de *ter que* com leitura teleológica se dá aos 2;8 de idade, bastante próxima dos usos desse modal como deôntico (obrigação). Aos 2;11 de idade, constata-se o uso de *poder* como circunstancial (habilidade). No entanto, na HLU, esse nó funcional está entre o nó de permissão e o nó de obrigação. A leitura bulética, com nó funcional acima de obrigação, é observada mais tardiamente, efetivamente, nos dados coletados: *ter que*, aos 3;4, *poder*, aos 4;5 e *dever*, aos 4;5. Em suma, o que se observa em relação aos tipos de leitura de raiz nos dados de JAO é que o aparecimento de cada modalidade, embora não siga estritamente o proposto na HLU sugerida por Cinque, indica uma tendência de que as categorias funcionais mais baixas são adquiridas antes das mais altas. No entanto, nossos dados trazem o uso de *poder* epistêmico já aos 2;11 de idade, impactando, em certa medida, a correspondência entre os nós funcionais propostos por Cinque e a emergência das distintas interpretações. Em suma, não há uma equivalência total entre o surgimento das diversas interpretações e a HLU, conforme faria esperar o estudo de Friedman, Belletti e Rizzi (2021), embora, em termos gerais, no que concerne ao surgimento de interpretações de raiz precederem as interpretações epistêmicas, isso seja comprovado.

A hipótese da subespecificação de traços (Hyams, 1996) também faria prever algo semelhante em termos de interpretações privilegiadas para cada modal e só posteriormente interpretações mais específicas, podendo-se também prever interpretações de raiz sendo privilegiadas sobre interpretações epistêmicas, que requerem uma evidência clara. Poder-se-ia, assim, esperar predominantemente que não houvesse uma sobreposição nos usos, o que havia sido salientado nos estudos de Lunguinho (2014). Constatamos a emergência do *poder* primeiramente com a leitura de permissão e de *ter que* com leitura de obrigação. As leituras bulética e epistêmica são posteriores, acionando o *dever*. No entanto, nossos dados apresentam, surpreendentemente, o *poder* com leitura epistêmica já aos 2;11 de idade, desafiando a interpretação da não sobreposição dos modais.

3.2. Teste experimental

Para uma segunda etapa da pesquisa, foi feito um estudo experimental com 19 crianças de 6-7 anos em que se apresentam contextos de interação verbal para cada criança, que escolhe, dentre duas falas, apresentadas para aquela situação, qual se encaixa melhor na história contada. Um grupo controle de 21 adultos é também avaliado, que servirá de base para a observação dos

dados das crianças. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da UERJ, que tem como número do CAAE: 68749323.3.0000.5282 (encontra-se no Anexo A).

As variáveis independentes são os contextos apresentados, divididos em níveis de modalidade epistêmica e de raiz, e o verbo modal das sentenças, que são os verbos *ter que* e *dever*. A escolha de um determinado modal, a resposta esperada, seja *ter que*, no contexto de raiz, ou *dever*, no contexto epistêmico, constitui a variável dependente deste experimento. Os contextos apresentados são os mesmos tanto para as crianças como para os adultos, o que difere é a forma como são apresentados esses contextos.

3.2.1. Método

Com os adultos, utilizou-se o *Google Forms* para apresentar os contextos de interação verbal, sendo a tarefa assinalar a sentença (com o modal *dever* ou *ter que*) que, para eles, melhor se enquadra na situação. Foram montados 12 contextos epistêmicos, em que se dá uma evidência, e 12 contextos de raiz, variando entre contextos deônticos, teleológicos ou buléticos, conforme mostrado na figura 3:

Figura 3 - Contexto 24 do *Google Forms*

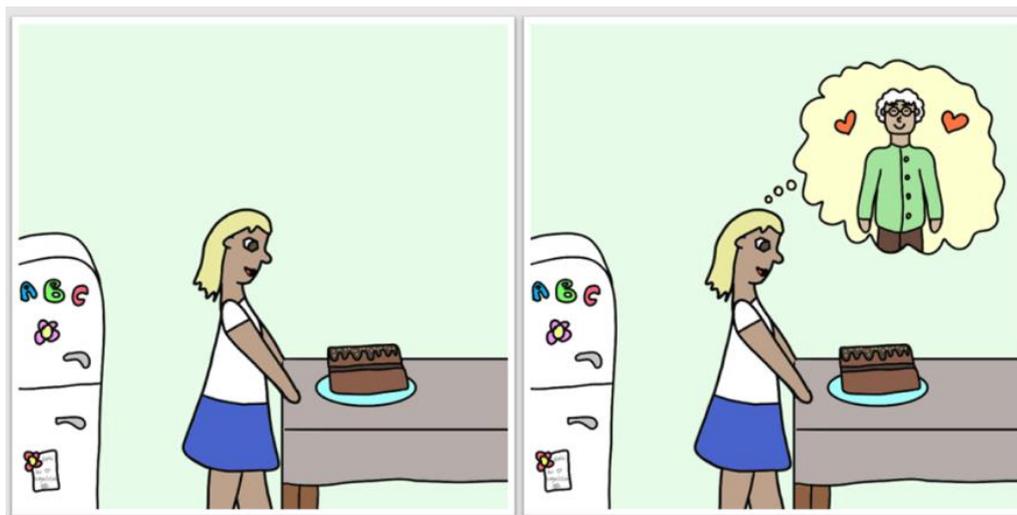
Fonte: O autor, 2024.

Já para as crianças, utilizaram-se imagens de apoio em uma apresentação de *Power Point*⁷. Os contextos são apresentados em formato de histórias desenhadas no *Power Point*, sendo a tarefa experimental a mesma, ou seja, escolher dentre duas possibilidades (com os

⁷ Agradecemos à Letícia Coelho pela produção dos desenhos para a atividade experimental.

modais *dever* ou *ter que*) qual sentença se encaixa melhor naquele contexto apresentado. Inicialmente, são apresentados 3 contextos de treinamento; depois, 6 contextos, sendo 3 epistêmicos e 3 de raiz. Caso a criança queira continuar, fazemos a segunda etapa, com mais 6 contextos (3 epistêmicos e 3 de raiz).

Figura 4 - Apresentação em Power Point do Contexto 24



Fonte: O autor, 2024.

A figura 4 trata-se do mesmo contexto exemplificado do *Google Forms* utilizado com os adultos. Como mencionado, para as crianças, foram usadas as imagens de apoio a fim de facilitar a compreensão do contexto, que foi apresentado a elas oralmente, seguido das duas opções para escolha:

(22) *Contexto 24:*

A avó de Laura faz doces deliciosos. Quando Laura chegou da escola, reparou que tinha um delicioso bolo de chocolate em cima da mesa. Ela então pensou:

Sentença 1: Tem que ter sido a vovó.

Sentença 2: Deve ter sido a vovó.

Após a apresentação das duas alternativas, a criança escolhia qual sentença ela achava que melhor se encaixava na história. Definimos a interpretação do contexto 24 como epistêmica, em que é possível observar uma evidência: Laura conclui que sua avó foi a

responsável pelo bolo de chocolate pois está relacionado à sua experiência passada e no conhecimento prévio sobre as habilidades culinárias da avó. O fato de a avó de Laura ser conhecida por fazer doces deliciosos serve como uma evidência para a conclusão de que, provavelmente, ela quem fez o bolo de chocolate. Neste caso, a conexão entre a habilidade conhecida da avó em fazer doces e a presença do bolo na mesa leva Laura a supor que a avó foi a responsável pela preparação do delicioso bolo. Nesse contexto, especificamente, a resposta esperada é *Deve ter sido a vovó*, sendo nossa hipótese a de que o uso de *dever* é preferível para contextos epistêmicos.

A hipótese deste trabalho é de que a atestada preferência, por parte dos adultos, pelo uso do modal *dever* em contextos epistêmicos, em que identificamos uma evidência, poderá ser também atestada em crianças a partir de 6 anos de idade. Sendo assim, de acordo com o arcabouço teórico apresentado, idealizamos previsões para os resultados deste trabalho, cujos dados nos permitirão checar as seguintes previsões:

- (i) considerando-se que são apresentados contextos evidenciais e não-evidenciais, prevê-se que os adultos terão comportamento semelhante ao observado por Pessotto (2015) em um experimento similar;
- (ii) se, aos 6 anos de idade, as crianças já dominarem as leituras dos modais *dever* e *ter que*, um comportamento similar ao dos adultos deve ser observado; constatando que *dever* é um modal gradual, “menos forte” que *ter que*, prevalecendo o uso de *dever* em contexto epistêmico;

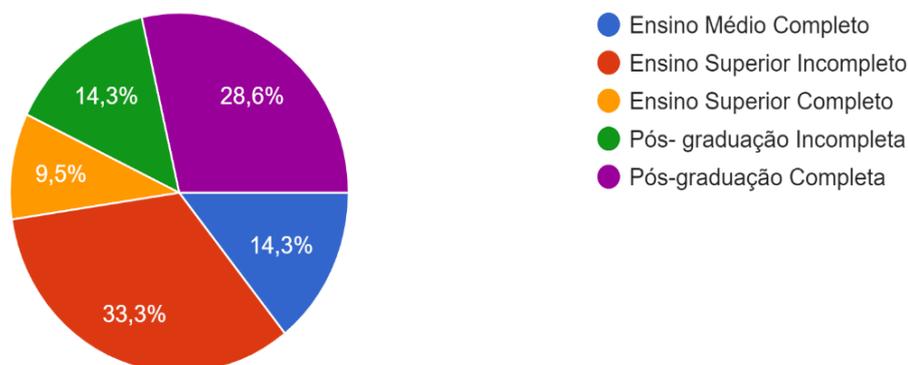
Participantes

Foram recrutados para o teste experimental 40 participantes, sendo 21 adultos e 19 crianças. Para fazer parte do grupo controle, o participante deveria ser falante nativo do PB, com idade a partir de 18 anos, e possuir, no mínimo, Ensino Médio completo. A busca por participantes foi realizada por meio de comunidades universitárias, sendo assim, dos 21 adultos participantes, todos já haviam completado o Ensino Médio, estando divididos em grupos de graduação e pós-graduação, conforme o gráfico 4:

Gráfico 4 - Percentual de formação dos participantes do grupo controle

Formação

21 respostas



Fonte: O autor, 2024.

Em relação ao estudo com as crianças, todas deveriam ter a idade mínima de 6 anos e máxima de 7 anos, além de serem falantes nativas do PB como língua materna. Portanto, das 19 crianças testadas, 7 tinham 6 anos e 12 tinham 7 anos de idade, estando no 1º ou 2º ano do Ensino Fundamental 1. A coleta foi realizada em duas escolas privadas do estado do Rio de Janeiro que aceitaram participar desta pesquisa. Para realizar os testes, foram necessários a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, o aceite da escola em participar e, finalmente, a autorização dos pais.

Material

Para os adultos, foram apresentados 24 contextos alternados entre contextos epistêmicos (evidenciais) e de raiz (não-evidenciais), com as opções a serem escolhidas também alternadas. São então 12 contextos de leitura epistêmica (indicando a presença de evidências) e 12 contextos semelhantes de leitura não-epistêmica (sem evidências presentes, mas indicando desejo, finalidade, obrigatoriedade).

Para as crianças, optou-se por ter um experimento com menos contextos, pois ficaria muito cansativo para elas. Montaram-se, assim, quatro listas: 1A, 1B, 2A e 2B, cada lista contendo 3 contextos evidenciais e 3 contextos não-evidenciais, antecedidos de 3 questões de treinamento. Assim, as crianças poderiam responder a uma ou a duas listas, caso se mostrassem dispostas, totalizando, assim, o máximo de 12 questões de modais respondidas.

Os estímulos utilizados nas listas são os apresentados na tabela 5:

Tabela 5 - Contextos apresentados no teste experimental

Contextos de raiz	Contextos epistêmicos
<p><i>Lista 1A – Contexto:</i> Mamãe deixou um pedaço de bolo na geladeira pra ela comer depois do trabalho. Quando ela chegou, procurou pelo bolo, mas não encontrou. Então, a mamãe disse pro filho: meu bolo não está na geladeira, quem comeu? Ele diz:</p> <p><i>Sentença 1:</i> Ninguém comeu o bolo, deve estar lá. <i>Sentença 2:</i> Ninguém comeu o bolo, tem que estar lá.</p>	<p><i>Lista 2A – Contexto:</i> Mamãe deixou um pedaço de bolo na geladeira pra ela comer depois do trabalho. Quando ela chegou, o bolo não estava mais lá. Ela decide perguntar para o Pedrinho, o filho dela, quem comeu o bolo. Vai até a sala e Pedrinho está assistindo TV com a boca suja de chocolate. Ela pensa:</p> <p><i>Sentença 1:</i> Deve ter sido o Pedrinho que comeu meu bolo. <i>Sentença 2:</i> Tem que ter sido o Pedrinho que comeu meu bolo.</p>
<p><i>Lista 2A – Contexto:</i> A Rapunzel foi presa pela bruxa numa torre bem alta, mas o príncipe quer salvá-la. O único jeito de o príncipe subir na torre é usando os longos cabelos da Rapunzel. A princesa então fala pra ele:</p> <p><i>Sentença 1:</i> Príncipe, você tem que escalar pelos meus cabelos. <i>Sentença 2:</i> Príncipe, você deve escalar pelos meus cabelos.</p>	<p><i>Lista 1A – Contexto:</i> A Rapunzel foi presa pela bruxa numa torre bem alta, mas o príncipe quer salvá-la. O único jeito de o príncipe subir na torre é usando os longos cabelos da Rapunzel. Quando a bruxa chega, ela vê um chapéu de príncipe caído no chão ao lado da torre. Ela pensa:</p> <p><i>Sentença 1:</i> O príncipe tem que ter escalado pelo cabelo da Rapunzel. <i>Sentença 2:</i> O príncipe deve ter escalado pelo cabelo da Rapunzel.</p>
<p><i>Lista 1A – Contexto:</i> A mãe do Pedro viu o quarto dele todo bagunçado. Ela procura o Pedro e ele está no sofá da sala jogando videogame. O vovô, que vem passar o final de semana e fica no quarto com o Pedro, está quase chegando. Ela diz:</p>	<p><i>Lista 2A – Contexto:</i> A mãe do Pedro viu o quarto dele todo bagunçado. Ela sai do quarto e dá de cara com o Pedro segurando o aspirador de pó. Ela pensa:</p>

<p><i>Sentença 1:</i> Pedro, você deve arrumar o seu quarto já.</p> <p><i>Sentença 2:</i> Pedro, você tem que arrumar o seu quarto já.</p>	<p><i>Sentença 1:</i> Pedro tem que ir arrumar o quarto dele agora.</p> <p><i>Sentença 2:</i> Pedro deve ir arrumar o quarto dele agora.</p>
<p><i>Lista 2A – Contexto:</i> A professora pediu aos alunos para fazerem um desenho para uma pessoa especial. O Pedro pensa:</p> <p><i>Sentença 1:</i> Então deve ser para a minha mãe.</p> <p><i>Sentença 2:</i> Então tem que ser para a minha mãe.</p>	<p><i>Lista 1A – Contexto:</i> A professora entra na sala e vê um desenho de flor lindo na sua mesa. Ela olha para a turma e vê o Pedro com uma canetinha vermelha na mão. Ela pensa:</p> <p><i>Sentença 1:</i> Deve ter sido o Pedro.</p> <p><i>Sentença 2:</i> Tem que ter sido o Pedro.</p>
<p><i>Lista 1A – Contexto:</i> A Ana mora em uma casa com o marido dela, o João. Ontem, quando ela chegou na porta de casa, percebeu que tinha perdido a chave. Ela não tinha como entrar em casa, só se o marido estivesse lá para poder abrir a porta. Então, a Ana disse para si mesma, torcendo:</p> <p><i>Sentença 1:</i> O João tem que estar em casa.</p> <p><i>Sentença 2:</i> O João deve estar em casa.</p>	<p><i>Lista 2A – Contexto:</i> A Ana mora em uma casa com o marido dela, o João. Ontem, quando ela chegou na porta de casa, percebeu que tinha perdido a chave. Ela não tinha como entrar em casa, só se o marido estivesse lá para poder abrir a porta. E aí, ela ouve uma música tocando dentro de casa. Ela diz:</p> <p><i>Sentença 1:</i> O João tem que estar em casa.</p> <p><i>Sentença 2:</i> O João deve estar em casa.</p>
<p><i>Lista 2A – Contexto:</i> De manhã, Sofia sai na varanda e vê várias nuvens escuras no céu. Ela tinha combinado ir para a praia com as amigas. Ela diz para si mesma, torcendo:</p> <p><i>Sentença 1:</i> O sol tem que sair logo.</p> <p><i>Sentença 2:</i> O sol deve sair logo.</p>	<p><i>Lista 1A – Contexto:</i> De manhã, Sofia olha pela janela e vê várias nuvens escuras no céu. Ela vê alguns relâmpagos também. Ela diz:</p> <p><i>Sentença 1:</i> Deve chover logo.</p> <p><i>Sentença 2:</i> Tem que chover logo.</p>

<p><i>Lista 1B – Contexto:</i> João e Pedro estavam brincando de bola, mas o cadarço da chuteira de Pedro está desamarrado. Então o juiz apita e:</p> <p><i>Sentença 1:</i> Pedro, você deve amarrar seus cadarços para não cair. <i>Sentença 2:</i> Pedro, você tem que amarrar seus cadarços para continuar o jogo.</p>	<p><i>Lista 2B – Contexto:</i> João e Pedro estavam brincando de bola e a mãe do Pedro combinou de buscá-lo antes do anoitecer. Pedro repara que o sol já está se pondo e diz:</p> <p><i>Sentença 1:</i> Minha mãe deve estar chegando. <i>Sentença 2:</i> Minha mãe tem que estar chegando.</p>
<p><i>Lista 2B – Contexto:</i> A mãe de Beatriz explicou para ela da importância de se escovar os dentes após as refeições, mas Beatriz sempre esquece. Sua mãe fala para a filha:</p> <p><i>Sentença 1:</i> Beatriz, você tem que escovar os dentes depois de comer. <i>Sentença 2:</i> Beatriz, você deve escovar os dentes depois de comer.</p>	<p><i>Lista 1B – Contexto:</i> A mãe de Beatriz explicou para ela da importância de se escovar os dentes após as refeições. Logo depois do almoço, a mãe de Beatriz repara a menina voltando do banheiro. Ela pensa:</p> <p><i>Sentença 1:</i> Beatriz tem que ter escovado os dentes. <i>Sentença 2:</i> Beatriz deve ter escovado os dentes.</p>
<p><i>Lista 1B – Contexto:</i> Aninha combinou de tomar banho de piscina com as amiguinhas do prédio, mas a mamãe deu uma condição: que ela guardasse os brinquedos que estavam espalhados pelo quarto. A mamãe então disse:</p> <p><i>Sentença 1:</i> Aninha, para ir na piscina, você deve guardar seus brinquedos primeiro. <i>Sentença 2:</i> Aninha, para ir na piscina, você tem que guardar seus brinquedos primeiro.</p>	<p><i>Lista 2B – Contexto:</i> Aninha combinou de tomar banho de piscina com as amiguinhas do prédio. Pouco tempo depois de sair de casa, Aninha volta e toca a campainha várias vezes. Mamãe então pensa:</p> <p><i>Sentença 1:</i> Aninha deve ter esquecido alguma coisa. <i>Sentença 2:</i> Aninha tem que ter esquecido alguma coisa.</p>

<p><i>Lista 2B – Contexto:</i> Nicolas fará um passeio para o parque aquático com a sua turminha da escola. O encontro será de manhã, bem cedinho. Nicolas diz:</p> <p><i>Sentença 1:</i> Pai, eu devo arrumar minha mochila para o passeio. Você me ajuda?</p> <p><i>Sentença 2:</i> Pai, eu tenho que arrumar minha mochila para o passeio. Você me ajuda?</p>	<p><i>Lista 1B – Contexto:</i> Nicolas fará um passeio com a escola para o zoológico. A diretora disse que eles cantarão “parabéns” para o professor de Educação Física, que faz aniversário amanhã. Nicolas vê sua mãe fazendo um bolo. Ele pensa:</p> <p><i>Sentença 1:</i> Tem que ser para o passeio da escola.</p> <p><i>Sentença 2:</i> Deve ser para o passeio da escola.</p>
<p><i>Lista 1B – Contexto:</i> Maria perdeu seu primeiro dentinho, seus pais então contaram sobre a lenda da Fada do Dente, que pega os dentinhos e dá moedinhas em troca para as crianças. Os pais de Maria então falam:</p> <p><i>Sentença 1:</i> Você tem que colocar o dentinho embaixo do travesseiro para ganhar moedinhas.</p> <p><i>Sentença 2:</i> Você deve colocar o dentinho embaixo do travesseiro para ganhar moedinhas.</p>	<p><i>Lista 2B – Contexto:</i> Maria perdeu seu primeiro dentinho. Ela então se lembra da história que seus pais contaram sobre a fada do dente, que pega o dentinho e dá moedinhas em troca para as crianças. Maria então coloca seu dentinho embaixo do travesseiro e vai dormir. No dia seguinte, ela acorda e percebe que no lugar dos dentinhos agora havia moedas. Ela diz empolgada:</p> <p><i>Sentença 1:</i> Tem que ter sido a Fada do dente!</p> <p><i>Sentença 2:</i> Deve ter sido a Fada do dente!</p>
<p><i>Lista 2B – Contexto:</i> A avó de Laura fez um delicioso pudim para a sobremesa. Laura ama os doces que sua vovó faz, por isso, pediu um pedaço antes mesmo do almoço, mas sua avó disse:</p> <p><i>Sentença 1:</i> Para comer a sobremesa, você deve almoçar antes.</p>	<p><i>Lista 1B – Contexto:</i> A avó de Laura faz doces deliciosos. Quando Laura chegou da escola, reparou que tinha um delicioso bolo de chocolate em cima da mesa. Ela então pensou:</p> <p><i>Sentença 1:</i> Tem que ter sido a vovó.</p>

<i>Sentença 2:</i> Para comer a sobremesa, você tem que almoçar antes.	<i>Sentença 2:</i> Deve ter sido a vovó.
--	--

Fonte: o autor, 2024.

Procedimento

A coleta do grupo controle, como já mencionado, foi realizada pelo *Google Forms*. Os participantes assinalaram a opção de concordância do TCLE (modelo encontra-se no Apêndice C desta dissertação) e receberam uma via por e-mail do aceite em participar. Em relação à realização do teste, foi encaminhada uma mensagem aos participantes para que reservassem um tempo de 10 a 15 minutos para a realização da atividade, e que era necessário o uso de internet para o preenchimento do formulário. Uma questão importante a ser comentada é que cada contexto foi apresentado em uma única página.

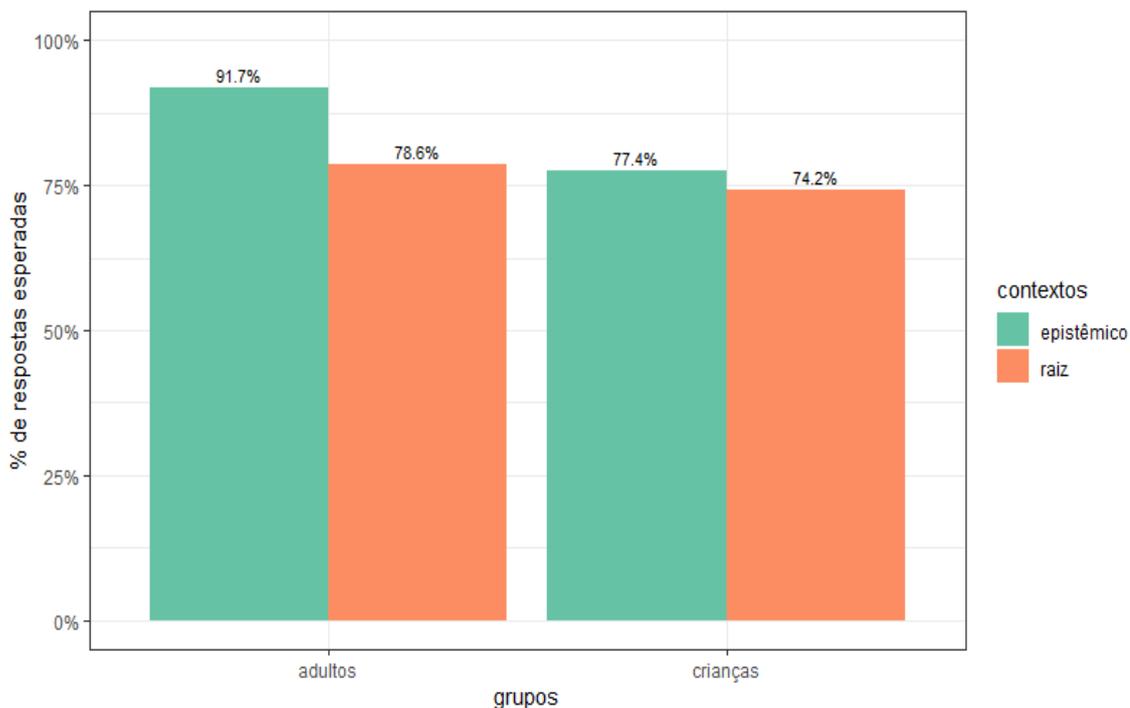
Para as crianças, a aplicação dos testes se deu de forma individual, em uma sala com um *notebook* como suporte para a apresentação das histórias. Antes da atividade, nos apresentamos às crianças e perguntamos se era do interesse delas participar de um jogo de montar histórias, sempre as deixando à vontade para que pudessem desistir da atividade a qualquer momento. Como já mencionado, para maior conforto de cada uma delas, optamos por diminuir a quantidade de questões a serem respondidas, sendo o mínimo de 6 questões e o máximo, caso a criança desejasse continuar, de 12.

3.2.2. Resultados

Obtiveram-se 504 dados dos 21 adultos testados, que responderam a todos os contextos em ambas modalidades epistêmica e de raiz e 186 dados infantis, com 19 crianças participantes, uma vez que, conforme mencionado, para as crianças apresentou-se, no máximo 12 contextos, sendo 6 epistêmicos e 6 de raiz. A distribuição das listas ocorreu da seguinte forma: 6 crianças responderam tanto às listas 1A quanto 1B; 3 crianças responderam apenas à lista 1A; 1 criança respondeu apenas à lista 1B; 6 crianças responderam tanto às listas 2A quanto 2B; 2 crianças responderam apenas à lista 2A; e 1 criança respondeu apenas à lista 2B. Sendo assim, 12 crianças optaram por dar continuidade à atividade.

O gráfico a seguir, plotado usando o pacote ggplot2 (Wickham, 2016), traz a distribuição das respostas esperadas em cada tipo de contexto em função do grupo de adultos ou crianças:

Gráfico 5 - Escolha do modal a partir de contexto apresentado



Fonte: O autor, 2024.

Percebe-se um percentual relevante de respostas esperadas tanto pelos adultos, quanto pelas crianças, sempre acima de 74%. Nota-se, no entanto, um comportamento dos adultos distinto em relação ao uso de *dever* ou *ter que*. *Dever* é notadamente preferido para a leitura epistêmica, alcançando 91,7% das respostas. Já o uso de *ter que*, no contexto de raiz, fica em 78,6%. Nas crianças, essa diferença de percentuais não é observada. Os percentuais de uso de cada modal para cada leitura são bem próximos, 77,4% de uso de *dever*, no contexto epistêmico e 74,2% de uso de *ter que* no contexto de raiz.

Os dados foram tratados estatisticamente no R Studio, ajustando-se, a partir do pacote lme4 (Bates et al., 2015) um modelo de regressão logística binomial de efeitos mistos, que considerou as respostas dadas pelos participantes como variável dependente, os grupos (crianças e adultos) e os contextos (epistêmico e raiz) como variáveis independentes e com interação, e sujeitos e itens como fatores randômicos (Baayen; Davidson; Bates, 2008). A partir de uma comparação aninhada do tipo anova, verificou-se que o modelo proposto teve maior

poder explicativo do que (i) o modelo nulo ($X^2 = 14,97$; $p = 0,002$) e (ii) o modelo que não considerava a interação entre grupos e contextos ($X^2 = 4,76$; $p = 0,03$).

O *output* do modelo tomou como intercepto (medida de referência) os adultos no contexto epistêmico. Há diferença entre adultos e crianças nesse contexto, conforme pode ser visto na segunda linha do output do modelo ($p = 0,001$). Os adultos também fazem diferença entre contexto epistêmico e de raiz, como pode ser visto na terceira linha do output do modelo ($p = 0,002$). A quarta linha do modelo traz uma informação sobre uma comparação que não nos interessa: adultos no contexto epistêmico e crianças no contexto de raiz.

Tabela 6 - Análise estatística

<i>Predictors</i>	<i>Odds Ratios</i>	resposta	
		<i>CI</i>	<i>p</i>
(Intercept)	13.99	7.43 – 26.33	<0.001
idade [crianças]	0.29	0.14 – 0.61	0.001
modal [raiz]	0.31	0.15 – 0.66	0.002
idade [crianças] × modal [raiz]	2.73	1.12 – 6.64	0.027
Random Effects			
σ^2	3.29		
τ_{00} sujeito	0.23		
τ_{00} item	0.39		
ICC	0.16		
N_{sujeito}	40		
N_{item}	24		
Observations	690		
Marginal R^2 / Conditional R^2	0.084 / 0.230		

Fonte: O autor, 2024.

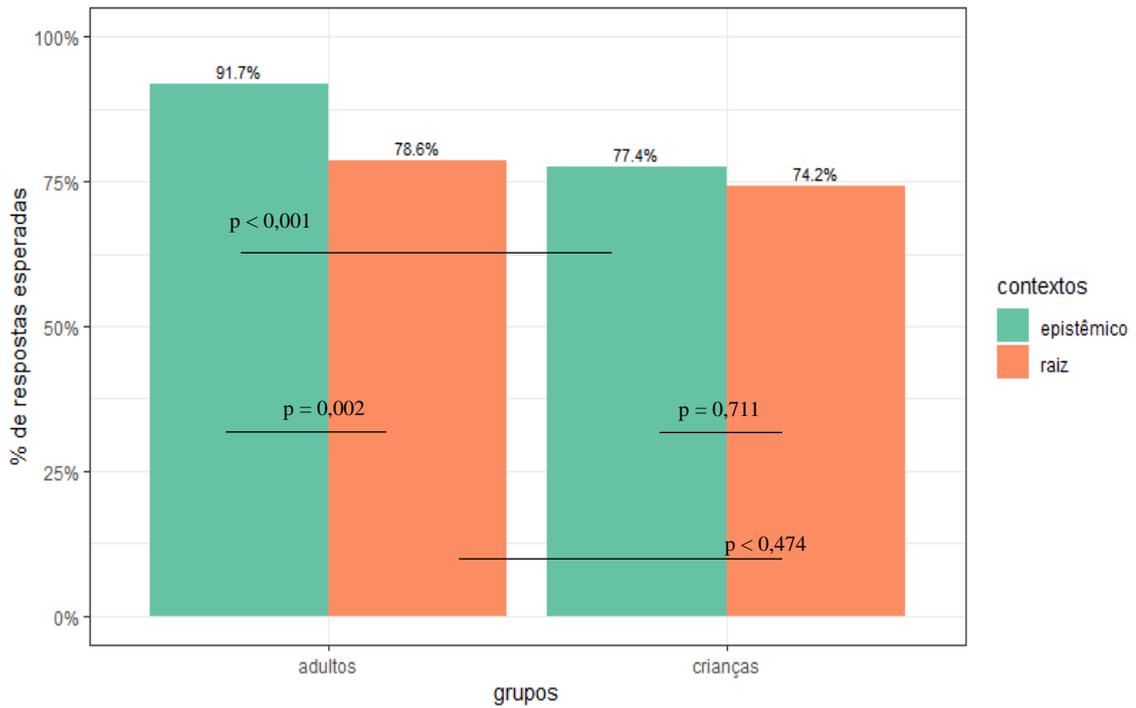
Uma análise post-hoc permite fazer as comparações entre pares, conforme pode ser visto na Tabela 7:

Tabela 7 - Análise post-hoc

contrast	estimate	SE	df	z.ratio	p.value
adultos epistemico - crianças epistemico	1.243	0.379	Inf	3.275	0.001
adultos epistemico - adultos raiz	1.167	0.383	Inf	3.046	0.002
adultos epistemico - crianças raiz	1.406	0.456	Inf	3.084	0.002
crianças epistemico - adultos raiz	-0.076	0.428	Inf	-0.178	0.859
crianças epistemico - crianças raiz	0.164	0.441	Inf	0.371	0.711
adultos raiz - crianças raiz	0.240	0.335	Inf	0.716	0.474

Fonte: O autor, 2024

Os resultados anteriores se repetem: há diferença significativa no comportamento dos adultos em contexto epistêmico e das crianças nesse contexto ($p = 0,001$) e também nos adultos em cada um dos contextos epistêmico e de raiz ($p = 0,002$). Algumas comparações não fazem sentido, como comportamento dos adultos em contexto epistêmico com crianças em contexto raiz, e comportamento das crianças em contexto epistêmico com adultos em contexto raiz. É relevante ainda apontar que para crianças em cada um dos contextos epistêmico e de raiz, em oposição ao obtido para os adultos, não há diferença significativa ($p = 0,711$). Também não há diferença significativa na comparação entre adultos e crianças, no contexto raiz ($p = 0,474$), diferentemente do obtido para o contexto epistêmico. O gráfico 6 traz todos esses valores, relacionados às comparações:

Gráfico 6 - Escolha do modal a partir de contexto apresentado com análise *pairwise*

Fonte: O autor, 2024

Em suma, observou-se que os adultos têm comportamento distinto em relação aos contextos epistêmico e de raiz, conforme evidenciado já em Pessotto (2015). A preferência pelo uso de *dever* no contexto epistêmico se mostra evidente, enquanto no contexto de raiz, há um uso maior do modal *ter que*, mas em proporções não tão altas como a preferência por *dever* no contexto epistêmico.

A Tabela 8 retoma os percentuais de uso de cada modal, em cada contexto, em função dos grupos:

Tabela 8 - Percentual de usos em função de grupo

	Crianças		Adultos	
	Epistêmico	De raiz	Epistêmico	De raiz
<i>Dever</i>	77,4%	25,8%	91,7%	21,4%
<i>Ter que</i>	22,6%	74,2%	8,3%	78,6%

Fonte: O autor, 2024

Retomando-se os resultados de Pessotto (2015), apresentados novamente a seguir, observa-se uma proximidade entre os resultados obtidos por ela e os resultados do grupo de adultos participantes deste experimento.

Tabela 9 - Resultados do Questionário 2

Modal	Contexto	
	Evidencial	Não-evidencial
Deve	98.6%	17.4%
Tem que	1.4%	82.6%
Total	100.0%	100.0%

Fonte: Pessotto, 2015, p. 103.

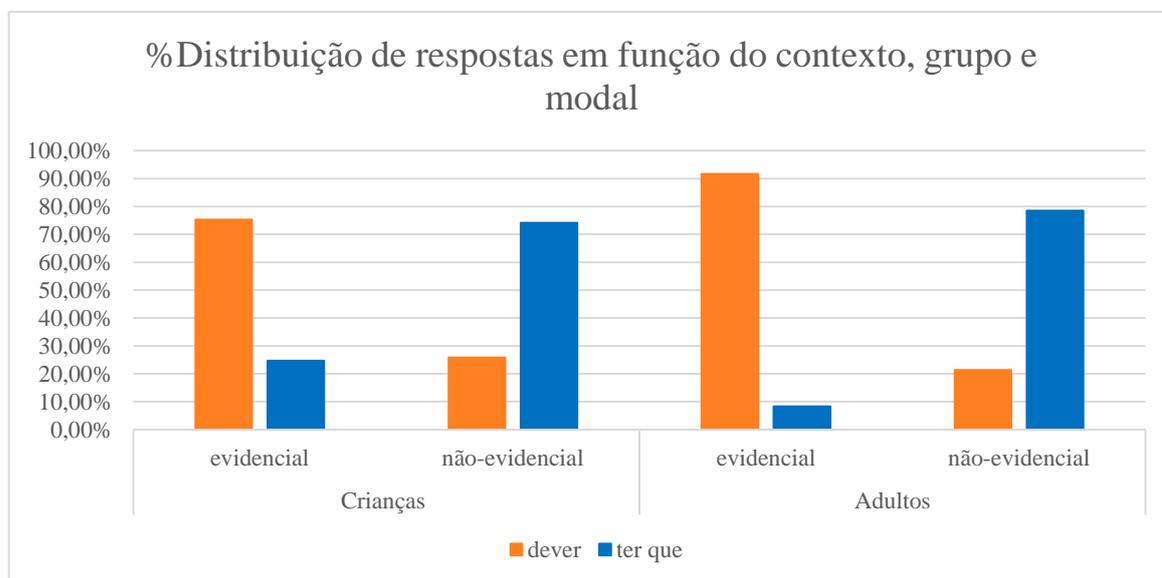
Adicionalmente, em relação às crianças, nossos resultados demonstram que, embora não haja diferença entre adultos e crianças no contexto de raiz, há diferença entre os grupos no contexto epistêmico, com os adultos fazendo uso muito mais expressivo do modal esperado aqui – o *dever*. Já as crianças não mostram comportamento distinto entre os contextos, embora o percentual de uso de *dever*, no contexto epistêmico, seja um pouco mais alto do que o uso de *ter que*, no contexto de raiz, o que poderia ser visto como uma tendência na direção dos adultos, mas isso não se mostra estatisticamente verdadeiro. Ou seja, as crianças usam preferencialmente o modal esperado em cada contexto, mas não demonstram o uso preferencial de *dever* no contexto epistêmico de forma tão evidente como os adultos, o que parece indicar que a força modal mais fraca de *dever* ainda não foi totalmente apreendida.

3.2.3 Discussão dos resultados

Os resultados estatísticos apresentados anteriormente nos sugerem que as crianças seguem um caminho de aquisição na direção do comportamento adulto, porém ainda não foi observada uma diferença significativa, diferentemente do grupo controle, no que diz respeito a uma preferência esmagadora em relação ao uso do *dever* para os contextos evidenciais. Além disso, o que podemos sugerir em relação ao grupo controle é que, embora haja preferência pelo uso do *ter que* nos contextos não-evidenciais, o uso do *dever* também aparece em percentuais mais significativos do que o uso do modal *ter que* em contextos epistêmicos, convergindo com

os resultados de Pessotto (2015), já apresentados no capítulo 2 desta dissertação. No gráfico 7 é possível obter uma visão geral e verificar o contraste entre adultos e crianças:

Gráfico 7 - Distribuição de respostas em função do contexto, grupo e modal



Fonte: O autor, 2024.

Em suma, de forma geral, as crianças utilizam pouco mais de 70% do modal esperado em cada contexto. Pessotto (2015) enfatiza o uso particularmente pouco adequado de *ter que* no contexto evidencial. Relembramos que esse modal pode expressar desejo, o que poderia ser o uso atribuído pelas crianças.⁸

Em relação à observação de cada item especificamente, não parece haver comportamentos muito distintos por cada grupo testado, ou seja, adultos ou crianças. Comparando o desempenho de adultos e crianças em cada um dos itens do contexto epistêmico apresentado, observou-se, em termos gerais, um desempenho mais próximo do esperado pelos adultos, com escolhas totais do modal *dever* em vários itens. Já para as crianças, a totalidade de escolhas do *dever* só ocorreu em um item apresentado.

Os itens do contexto epistêmico com maior número de respostas não esperadas nos adultos (28% e 23%, respectivamente) serão apresentados a seguir:

⁸ Agradecemos a Ricardo Lima e Adriana Leitão pela discussão realizada durante a qualificação deste trabalho nessa direção.

(23) *Item 13 – contexto epistêmico*

Mamãe deixou um pedaço de bolo na geladeira pra ela comer depois do trabalho. Quando ela chegou, o bolo não estava mais lá. Ela decide perguntar para o Pedrinho, o filho dela, quem comeu o bolo. Vai até a sala e Pedrinho está assistindo TV com a boca suja de chocolate. Ela pensa:

Sentença 1: *Deve* ter sido o Pedrinho que comeu meu bolo.

Sentença 2: *Tem que* ter sido o Pedrinho que comeu meu bolo.

No item 13, é apresentada uma situação em que a mãe deixou um pedaço de bolo na geladeira para comer depois do trabalho, mas, ao chegar em casa, o bolo não estava mais lá. Ao encontrar o filho, Pedrinho, na sala assistindo TV com a boca suja de chocolate, a mãe suspeita que ele tenha sido o responsável pelo desaparecimento do bolo. Espera-se o uso do modal *dever*, que expressaria uma conclusão baseada na lógica e nas evidências disponíveis, indicando uma probabilidade, sugerindo que a mãe considera Pedrinho como o responsável com base nas circunstâncias observadas, como encontrá-lo na sala com a boca suja de chocolate. O uso do modal *ter que*, nessa situação, seria mais enfático, transmitindo uma convicção mais forte, sugerindo uma certeza maior de que Pedrinho é o culpado com base nas evidências apresentadas. Ambas as sentenças indicam a mesma conclusão, no entanto, é importante observar que a ausência do bolo na geladeira e a presença de Pedrinho com a boca suja de chocolate são as únicas evidências mencionadas no contexto. A conclusão da mãe está baseada nessas evidências diretas, e a certeza dela pode variar dependendo de outros fatores ou informações adicionais que não foram fornecidos no texto/situação. Sendo assim, o que se espera é que haja uma preferência do uso de *dever* a *ter que* em contextos epistêmicos, pois, embora as evidências sugiram fortemente a culpa de Pedrinho, ainda não há uma confirmação definitiva sobre o que aconteceu com o bolo. A justificativa que podemos considerar nesse contexto em relação ao uso do *ter que* é de que tal modal transmite uma convicção mais forte, sugerindo uma certeza maior de que Pedrinho é o culpado com base nas evidências apresentadas, ou seja, **obrigatoriamente** teria que ser o Pedrinho.

(24) *Item 17 – contexto epistêmico*

A Ana mora em uma casa com o marido dela, o João. Ontem, quando ela chegou na porta de casa, percebeu que tinha perdido a chave. Ela não tinha como entrar em

casa, só se o marido estivesse lá para poder abrir a porta. E aí, ela ouve uma música tocando dentro de casa. Ela diz:

Sentença 1: O João *tem que* estar em casa.

Sentença 2: O João *deve* estar em casa.

No contexto 17, Ana enfrenta a situação de ter perdido a chave e, ao ouvir música vindo de dentro de casa, ela conclui que a única maneira de entrar é se o marido, João, estiver em casa para abrir a porta. Mais uma vez, o uso de *dever* sugere uma forte probabilidade ou uma conclusão baseada em evidências. Neste contexto, *deve* expressa a ideia de que é altamente provável que João esteja em casa, considerando as circunstâncias observadas, o som de música. O uso de *ter que* denotaria uma certa necessidade, enfatizando que a presença de João em casa é inevitável para que a situação seja resolvida. Sendo assim, a sentença sugere que, dadas as circunstâncias (perda da chave e música tocando), a presença de João é essencial e quase obrigatória para resolver o problema de Ana. Ao contrário do uso de *dever*, *ter que* reflete um nível de convicção maior. Além disso, pode-se interpretar que, para Ana, o desejo de que João esteja em casa está implícito, pois ela precisa da presença dele para solucionar o problema da chave perdida. Portanto, o uso de *ter que* poderia refletir uma necessidade **bulética** implícita de que João esteja em casa. No entanto, a evidência fornecida, música tocando em casa, aponta para uma probabilidade alta de que possa ser o marido de Ana, ou seja, tem-se um contexto evidencial, para o qual se esperaria o uso de *dever*.

No que se refere aos dados infantis coletados, consideremos novamente o item 13, evidenciado a seguir:

(25) *Item 13 – contexto epistêmico*

Mamãe deixou um pedaço de bolo na geladeira pra ela comer depois do trabalho. Quando ela chegou, o bolo não estava mais lá. Ela decide perguntar para o Pedrinho, o filho dela, quem comeu o bolo. Vai até a sala e Pedrinho está assistindo TV com a boca suja de chocolate. Ela pensa:

Sentença 1: Deve ter sido o Pedrinho que comeu meu bolo.

Sentença 2: Tem que ter sido o Pedrinho que comeu meu bolo.

Tal item também foi um dos contextos epistêmicos com maior número de respostas não esperadas, verificando-se assim a preferência do *ter que* nos dois grupos. Esses dados nos levam

a considerar que a escolha de tal modal se deu pelo fato de não restar dúvidas sobre quem foi o responsável pelo desaparecimento do bolo. Logo, houve a escolha do modal *ter que*, pois se trata de um verbo com maior força modal. Além do contexto 13, o contexto 4, considerado também um contexto epistêmico, obteve o maior número de respostas não esperadas pelas crianças:

(26) *Item 4 – contexto epistêmico*

A professora entra na sala e vê um desenho de flor lindo na sua mesa. Ela olha para a turma e vê o Pedro com uma canetinha vermelha na mão. Ela pensa:

Sentença 1: *Deve* ter sido o Pedro.

Sentença 2: *Tem que* ter sido o Pedro.

No contexto 4, a professora entra na sala e encontra um desenho de flor em sua mesa. Ao olhar para a turma, ela percebe que o Pedro está segurando uma canetinha vermelha. A partir dessas observações, ela faz algumas conclusões sobre a autoria do desenho. Considerando a mesma justificativa do contexto 13, admite-se que as duas opções de sentenças indicam a mesma conclusão: a professora acredita que o Pedro é o autor do desenho. A evidência é a coincidência visual entre o desenho na mesa e a canetinha vermelha nas mãos do Pedro. A escolha entre "deve ter sido" e "tem que ter sido" está relacionada à intensidade da certeza que a professora atribui à conclusão com base nas evidências disponíveis. Sendo assim, entende-se que houve a escolha do modal *ter que* como forma de enfatizar a evidência disponível, levando em conta algo mais sobre o comportamento de Pedrinho que a professora conhece.

No que diz respeito aos contextos considerados de raiz, o contexto 1 obteve o maior número de respostas não esperadas nos adultos, totalizando 61,9%, e também se mostrou o contexto de maior número de respostas não esperadas nas crianças (4 respostas em 9 ocorrências):

(27) *Item 1 – contexto de raiz*

Mamãe deixou um pedaço de bolo na geladeira pra ela comer depois do trabalho. Quando ela chegou, procurou pelo bolo, mas não encontrou. Então, a mamãe disse pro filho: meu bolo não está na geladeira, quem comeu? Ele diz:

Sentença 1: Ninguém comeu o bolo, deve estar lá.

Sentença 2: Ninguém comeu o bolo, tem que estar lá.

No contexto apresentado, a mãe questiona o filho sobre o bolo não estar na geladeira, local onde ela o deixou guardado. O que se entende é que não há alternativa de o bolo estar guardado em outro lugar, a não ser na geladeira, por isso a resposta esperada pelo filho seria o *ter que*, pois se trata de um modal mais forte, não deixando margem para outra alternativa. No entanto, levando em consideração as preferências, o que se pode entender é que, de acordo com as evidências apresentadas e o conhecimento do filho, é de que a principal possibilidade é a de o bolo estar guardado na geladeira. Tal contexto pode ter gerado uma interpretação ambígua, talvez pela falta de informações, o que nos mostrou um resultado não esperado em relação aos dois grupos analisados. Sendo assim, pressupõe-se que talvez esse contexto possa estar enviesando os resultados. Vale ressaltar que todos os contextos aplicados no teste experimental estão na tabela 5 deste capítulo e no apêndice.

3.3 Finalizando

Este capítulo expôs a metodologia para coleta de dados e a análise destes. O estudo envolveu a coleta de 71 sessões de interação espontânea entre uma criança e um adulto, gravadas e transcritas, cobrindo o período dos 1 ano e 11 meses até os 5 anos de idade. A observação dos usos espontâneos de cada modal tomou como referência o trabalho de Lunguinho (2014). Além disso, foi elaborado um estudo experimental com 19 crianças de 6-7 anos e um grupo controle de 21 adultos. O objetivo foi verificar as preferências de uso dos verbos modais "ter que" e "dever" em contextos de raiz e epistêmicos, comparando-se aos resultados encontrados em adultos e baseando-se no estudo de Pessotto (2015).

Esta pesquisa partiu da hipótese de que, no processo de aquisição lexical, as crianças buscam biunivocidade entre forma e significado, refinando suas interpretações com o desenvolvimento e aproximando-se do comportamento adulto. Inicialmente, espera-se que os verbos modais surjam com significados exclusivos.

Neste capítulo, foram apresentados os resultados dos dados longitudinais, que confirmam, em grande medida, os achados de Lunguinho (2014), mostrando que as crianças usam primeiro o modal *poder*, seguido por *ter que* e, por último, *dever*. Observa-se, também,

que os modais de raiz aparecem antes dos epistêmicos, corroborando a semelhança na aquisição de modais no português brasileiro (PB) em comparação com outras línguas (Lunguinho, 2014). No entanto, diferentemente de Lunguinho, os nossos dados mostram que o uso epistêmico de *poder* aparece antes de *dever* e é anterior a alguns usos de raiz, como a leitura bulética. A análise indica, em grande medida, que as categorias funcionais mais baixas são adquiridas antes das mais altas, com leituras de raiz surgindo antes das epistêmicas, embora essa tendência não seja completamente consistente, com base na HLU de Cinque. Pode-se dizer que os tipos de leitura nos dados de JAO, ainda que não sigam exatamente a proposta de aquisição em que os nós seriam adquiridos rigorosamente de forma ascendente, observa-se uma tendência em que as categorias funcionais mais baixas sejam adquiridas antes das mais altas, com as leituras de raiz aparecendo antes das leituras epistêmicas. Observa-se que os usos de *poder* e *dever* que aparecem primeiramente são de raiz. A hipótese da subspecificação de traços (Hyams, 1996) pode ajudar a interpretar os dados, que mostram uma ausência de sobreposição nos usos dos modais, com *poder* sendo usado para permissão e *ter que* para obrigação inicialmente. Leituras buléticas e epistêmicas surgem posteriormente com *dever*. Surpreendentemente, *poder* com leitura epistêmica aparece aos 2 anos e 11 meses, desafiando a ideia de não sobreposição dos modais.

Também se apresentaram os resultados do nosso estudo experimental, evidenciando que as crianças assim como os adultos preferem *dever* no contexto epistêmico e *ter que* no de raiz. No entanto, para o contexto epistêmico, a preferência por *dever* é bastante expressiva, no caso dos adultos, mas não para as crianças, que não apresentam um comportamento distinto entre os contextos, ou seja, não é estatisticamente relevante. A preferência esmagadora pelo uso de *dever* no contexto epistêmico só se verifica nos adultos e não nas crianças. Os resultados sugerem, assim, que as crianças estão no caminho para apresentarem um comportamento similar aos adultos em relação a esses modais, mas ainda não mostram uma preferência clara por *dever* em contextos epistêmicos como os adultos, que mostraram um comportamento que se alinha com os achados de Pessotto (2015). Nesse sentido, o que se pode concluir é que as crianças utilizam preferencialmente o modal esperado em cada contexto, mas a força modal mais fraca de *dever* ainda não foi totalmente adquirida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, propomos uma análise sobre o uso dos verbos modais *poder*, *ter que* e *dever* durante a aquisição do Português Brasileiro, que teve como objetivo geral verificar o momento em que as crianças começam a utilizar cada um desses verbos e analisar quais são suas possíveis interpretações. Para esta pesquisa, adotou-se o arcabouço teórico da Teoria Gerativa, desenvolvida por Noam Chomsky (1959 e posteriores), que segue uma perspectiva inatista da aquisição da linguagem. A aquisição do conhecimento implícito da linguagem por parte dos falantes trata-se de uma das questões clássicas desse arcabouço teórico, sendo nosso principal foco neste estudo.

No que diz respeito à aquisição da modalidade e, particularmente, os verbos aqui focalizados, destacaram-se as contribuições da Semântica Formal, que trata a modalidade mais próxima da lógica antiga, conectando-a aos conceitos de "possível" e "necessário", destacando que sentenças modalizadas comunicam algo sobre um estado de coisas que poderia ou deveria existir, capturado formalmente por meio de mundos possíveis (Gomes; Mendes, 2018). No que se refere aos tipos de modalidade, cinco tipos são apresentados por Von Stechow (2006): epistêmica, deôntica, bulética, circunstancial e teleológica. Para compreender o uso dos verbos modais *poder*, *ter que* e *dever*, expomos a teoria de Kratzer, que enfatiza a relevância do contexto na interpretação da modalidade, uma vez que a análise semântica depende do contexto para compor o significado.

Além disso, apresentou-se também Hacquard (2006), que elabora sobre a análise de Kratzer, adotando a Hierarquia Linear Universal de Cinque (1999, 2006), em uma proposta que considera a interface sintaxe-semântica. Aproximando-se de Kratzer, ao considerar cada modal como uma única entrada lexical, as diferentes interpretações são geradas a depender da relação de uma variável de evento, dada a posição do modal na estrutura sintática defendida por Cinque (1999, 2006), que projeta diferentes nós para as modalidades epistêmica e de raiz.

Diante desse quadro, formulou-se como hipótese deste trabalho que, no processo de aquisição lexical, as crianças buscariam biunivocidade entre forma e significado e, com o avanço do desenvolvimento, refinariam suas interpretações, aproximando-se do comportamento adulto. Assim, esperava-se, inicialmente, uma emergência dos verbos modais com significados exclusivos.

Nossos dados foram coletados a partir de duas metodologias: um estudo longitudinal com uma criança participante do projeto, acompanhada dos 1;11 aos 5;0 anos de idade, e um

estudo experimental com crianças de 6-7 anos. Buscou-se verificar, a partir da coleta longitudinal, (i) a idade em que cada verbo emergiu e (ii) as interpretações possíveis associadas a eles, em um diálogo com o trabalho de Lunguinho (2014), pioneiro na investigação sobre a aquisição de verbos modais no PB sob uma perspectiva formal. Em relação ao estudo experimental apresentado aqui, seguimos como referência a tese de doutorado de Pessotto (2015) em um estudo realizado com adultos, que sugeriu que a preferência por *dever* em contextos evidenciais é mais expressiva do que a preferência por *ter que* em contextos não evidenciais, o que refletiria o fato de *dever* ser menos forte que *ter que*.

Os resultados dos dados longitudinais coletados nesta pesquisa parecem confirmar em grande parte os achados de Lunguinho (2014), mostrando que a criança inicialmente utiliza o modal *poder*, seguido de *ter que* e, por último, *dever*. Além disso, no que refere à aquisição de modais no PB, observa-se que os modais de raiz surgem antes dos epistêmicos, corroborando também as observações de Lunguinho (2014), de que há uma semelhança na aquisição dos modais no PB comparado a outras línguas, indicando um caminho de aquisição em relação ao uso de modais de raiz ocorrer antes do uso de modais epistêmicos. Entretanto, diferentemente dos dados de Lunguinho (2014), nos resultados aqui apresentados, o uso epistêmico de *poder* aparece antes do uso epistêmico de *dever*. Assim, ao analisar os tipos de leitura de raiz nos dados de JAO, observa-se que a aquisição das modalidades, embora não siga rigorosamente, com base na HLU de Cinque, a proposta de aquisição de que os nós funcionais seriam adquiridos ascendentemente, indica uma tendência de que as categorias funcionais mais baixas sejam adquiridas antes das mais altas, dando-se o surgimento de leituras de raiz antes de leituras epistêmicas. No entanto, essa tendência não é completamente consistente.

Em relação aos resultados do estudo experimental, tratados no R Studio, a partir do pacote *lme4* (Bates et al., 2015), observou-se que os adultos apresentam comportamentos distintos nos contextos epistêmico e de raiz, conforme já observado por Pessotto (2015). A preferência pelo uso de *dever* no contexto epistêmico é evidente, enquanto no contexto de raiz há um uso maior do modal *ter que*, embora não em proporções tão elevadas. Em relação às crianças, nossos resultados mostram que, embora não haja diferença considerável entre adultos e crianças no contexto de raiz, há distinção entre os grupos no contexto epistêmico, com adultos utilizando o *dever*, modal esperado, de forma muito mais expressiva do que as crianças. Já as crianças não mostram um comportamento distinto entre os contextos. Embora o percentual de uso de *dever* no contexto epistêmico seja um pouco mais alto do que o uso de *ter que* no contexto de raiz, podendo ser visto como uma tendência em direção ao comportamento dos adultos, isso não se mostra estatisticamente verdadeiro. Esses resultados indicam que as

crianças seguem um caminho de aquisição que se aproxima do comportamento adulto. Elas utilizam preferencialmente o modal esperado em cada contexto, mas ainda não demonstram o uso preferencial de *dever* no contexto epistêmico de forma tão evidente como os adultos. Isso sugere que a força modal mais fraca de *dever* ainda não foi totalmente adquirida pelas crianças nessa faixa etária.

Conforme já mencionado, o estudo de modalidade na aquisição do PB ainda é inicial. Sendo assim, é importante considerar a continuidade da pesquisa, ao menos alargando o número de participantes, seja no estudo longitudinal, assim como no experimental, considerando-se, ainda, alargar também a faixa etária testada. Há, ainda, vários outros aspectos da modalidade a serem considerados, como o uso de outros elementos modalizadores, abrindo-se espaço para uma série de discussões a serem levantadas e implementadas. Nesse sentido, para futuras investigações deste estudo, poderíamos considerar o trabalho de Duarte (2012) como uma importante contribuição no que se refere aos estudos de modalidade epistêmica e deôntica, apresentando expressões linguísticas mais frequentes, como verbos auxiliares e adjetivos, no PB contemporâneo falado e escrito. A autora demonstra que essas leituras têm sido expressas por expressões como *ser pra* (deôntica): *Essa rua era pra ter sido calçada há muito tempo*, e *dar pra* (epistêmica): *Eles já não davam mais pra viver juntos*. Para a autora, essas estruturas foram motivadoras para entender como se dá a modalidade na fala espontânea. Talvez sejam expressões frequentes na fala infantil, ainda antes dos modais aqui observados.

REFERÊNCIAS

- AUGUSTO, M.; BRITTO, H.; CASTILHO, C.; CORRÊA, V.; SIKANSI, N. (1994) RADFORD, A. (1990). Syntactic theory and the Acquisition of English Syntax: the nature of early child grammar of English. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [S. l.], v. 10, n. 1.
- AUGUSTO, M. R. A. As relações com as interfaces no quadro minimalista gerativista: uma promissora aproximação com a Psicolinguística. *In*: MIRANDA, N., NAME C. (org.). **Linguística e cognição**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005. p. 237-260
- BAAYEN, R. H.; DAVIDSON, D. J.; BATES, D. M. Mixed-effects modeling with crossed random effects for subjects and items. **Journal of memory and language**, [S. l.], v. 59, n. 4, p. 390-412, 2008.
- BATES, D.; MAECHLER, M.; BOLKER, B.; WALKER, S. Fitting Linear Mixed-Effects Models Using lme4. **Journal of Statistical Software**, [S. l.], v. 67, n. 1, p. 1-48, 2015.
- BECKER, M. **The use of modal verbs and modality in child German**. Los Angeles: UCLA, 1998.
- BORER, H.; WEXLER, K. The maturation of syntax. *In*: ROEPER, T.; WILLIAMS, E. (ed.). **Parameter Setting**. Dordrecht: Reidel, 1987. p. 123-172
- CINQUE, G. **Adverbs and functional heads: a cross-linguistic perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1999
- CINQUE, G. **Restructuring and functional heads: the cartography of syntactic structures**. New York: Oxford University Press, 2006. 4 v.
- CHOMSKY, N. **Lectures on Government and Binding**. Dordrecht: Foris, 1981.
- CHOMSKY, N. **The minimalist program**. Cambridge, Mass: The MIT Press, 1995.
- CHOMSKY, N. A review of B. F. Skinner's verbal behavior. **Language**, [S. l.], v. 35, n. 1, p. 26-58, 1959.
- COMPARINI, A. M. P. A natureza multissignificativa dos verbos modais: uma análise da língua falada no Brasil. **Diálogos Pertinentes – Revista Científica de Letras**, Franca, SP, v. 4, n. 4, p. 31-46, 2008.
- CORRÊA, L. S. Conciliando processamento lingüístico e teoria de língua no estudo da aquisição da linguagem: habilidades discriminatórias de bebês, categorias funcionais e a disponibilidade de um sistema computacional lingüístico. *In*: CORRÊA, L. M. S. (ed.). **Aquisição da linguagem e problemas do desenvolvimento lingüístico**. Rio de Janeiro: Editora da PUC-Rio; Edições Loyola, 2006. p. 21-78.
- DUARTE, M. E. L. A expressão da modalidade deôntica e epistêmica na fala e na escrita e o padrão SV*. **Revista do GELNE**, [S. l.], v. 14, n. 1/2, p. 77-94, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9365>.

- FERREIRA, N. S. **Auxiliares**: uma subclasse dos verbos de Reestruturação. 2009. 192 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.
- FRIEDMANN, N.; BELLETTI, A.; RIZZI, L. Growing trees: The acquisition of the left periphery. **Glossa: a journal of general linguistics**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 131, 2021.
- GARDNER, H. **The mind's new science**: a history of the cognitive Revolution. New York: Basic Books, 1985.
- GOMES, A. Q.; SANCHEZ-MENDES, L. **Para conhecer: Semântica**. São Paulo: Contexto, 2018
- GROLLA, E. Metodologias experimentais em aquisição da linguagem (Experimental methods in language acquisition). **Estudos da Língua(gem)**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 9-42, 2009.
- GUILFOYLE, E.; NOONAN, M. Functional categories and language acquisition. **Canadian Journal of linguistics/ Revue Canadienne de linguistique**, Cambridge, v. 37, n. 2, p. 241-72, 1992.
- HACQUARD, V. **Aspects of modality**. 2006. Tese (Doutorado) - Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, 2006.
- HALASZ, T. Análise dos verbos modais poder, ter que e dever na fase de aquisição da linguagem. In: BRAZ, C. R. I.; SANTOS, D. S.; CAMARA, T. M. N. de L. (org.). **Vivências em língua portuguesa**: palavra, discurso e ensino. Rio de Janeiro: Programa de Pós-graduação em Letras, UERJ, 2023. p. 40-45
- HAUSER, M., N. Chomsky & W. Tecumseh Fitch. The faculty of language: what is it, who has it, how did it evolve? **Science**, [S. l.], v. 9, p. 1569-1579, 2002.
- HYAMS, N. The underspecification of functional categories in early grammar. In: CLAHSSEN, H. **Generative perspectives on language acquisition**: Empirical Findings, Theoretical Considerations and Crosslinguistic Comparisons. Filadélfia: John Benjamins Publishing Company, 1996. p. 91-128
- KRATZER, A. The notional category of modality. In: EIKMEYER, H-J.; RIESER, H. (ed.). **Word, worlds, and contexts**: new approaches to word semantics. Berlin: W. de Gruyter, 1981. p. 38-74.
- KRATZER, A. Modality. In: VON STECHOW, A.; WUNDERLICH, D. (ed.). **Semantics: an international handbook of contemporary research**. Berlin; New York: W. de Gruyter, 1991.
- KRATZER, A. **Modals and conditionals**. New York: Oxford University Press, 2012.
- KUCZAJ, S. A.; MARATSOS, M. What children CAN say before they WILL. **Merrill-Palmer Quarterly**, v. 21, p. 89-111, 1975.
- LUNGUINHO, M.V. Sobre a concordância modal em português. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 11, p. 117-140, 2010.
- LUNGUINHO, M.V. On the acquisition of root and epistemic modals in Brazilian Portuguese. **Revel - Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, [S. l.], v. 12, n. 8, p.131-159, nov. 2014.

NEVES, M. H. M. **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto, 2006.

PESSOTTO, A. L. ‘Pode’ e ‘podia’: uma proposta semântico-pragmática. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 10, n. 2, 2011. Disponível em:
<https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1053>.

PESSOTTO, A. L. Epistemic and gradable modality in Brazilian Portuguese: a comparative analysis of ‘poder’, ‘dever’ and ‘ter que’. **ReVEL**, special issue, v. 8, 2014.

PESSOTTO, A. L. **Força e evidência**: uma análise teórico experimental da semântica de ‘pode’, ‘deve’ e ‘tem que’. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

PESSOTTO, A. L. O processamento de sentenças modais no português brasileiro: evidência a partir de leitura auto-monitorada. **Estudos Experimentais sobre o Português** – Revista Linguística, UFRJ, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, 2018.

PIRES DE OLIVEIRA, R.; SCARDUELLI, J. Explicando as diferenças semânticas entre ‘ter que’ e ‘deve’: uma proposta em semântica de mundos possíveis. **Alfa Revista de linguística**, v. 52, p. 215-236, 2008.

PORTNER, P. **Modality**. Oxford: Oxford University Press, 2009.

QUADROS, R. M. de O paradigma gerativista e a aquisição da linguagem. *In*: QUADROS, R. M. de; FINGER, I. **Teorias de aquisição da linguagem**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2007. p. 25-48.

RADFORD, A. **Syntactic theory and the acquisition of English syntax**: the nature of early child grammars of English. Oxford: Basil Blackwell, 1990.

RADFORD, A. Phrase structure and functional categories. *In*: FLETCHER, Paul; MCWHINNEY, Brian. **The handbook of child language**. Oxford: Blackwell, 1995.

RECH, N. O processo de auxiliaridade no português brasileiro: uma análise dos modais ‘poder’, ‘dever’ e ‘ter que’. **Working Papers em Linguística**, n. 2, p. 37-51, 2010.

SHEPHERD, S. C. From deontic to epistemic: an analysis of modals in the history of English, creoles, and language acquisition. *In*: AHLQUIST, Anders. **Papers from the Fifth International Conference on Historical Linguistics**. Amsterdam: John Benjamins, 1982.

STEPHANIE, U. Modality. *In*: FLETCHER, Paul; GARMAN, Michael. **Language acquisition**: studies in first language development. Cambridge: Cambridge University Press, 1986

TEBEROSKY, A.; JARQUE, M. J. **Evidencialidade e modalidade epistêmica**. Tradução: Laboratório de Educação. [S. l.: Espaço de Leitura], 2016. Disponível em:
https://espacodeleitura.labedu.org.br/wpcontent/uploads/2016/12/cabritinhas_guia_PT-2.pdf. Acesso em: 30 out. 2023.

TSIMPLI, I. M. On the maturation of functional categories: early child speech. **UCL Working Papers in Linguistics**, Londres, v. 3, p. 123-48, 1991.

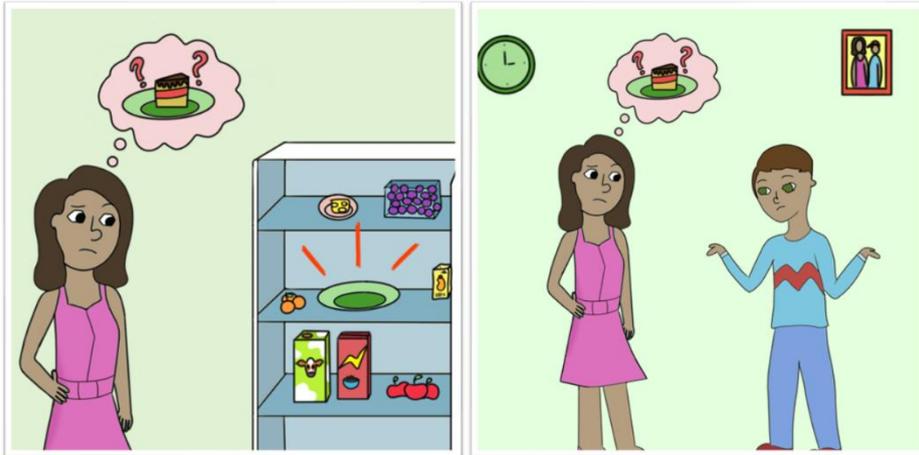
VON FINTEL, K. Modality and language. *In*: BORCHERT, Donald M. (ed.). **Encyclopedia of philosophy**. 2nd. ed. Detroit: Macmillan Reference USA, 2006

WEXLER, K. The development of inflexion in a biologically based theory of language acquisition. *In*: RICE, M. L. **Toward a genetics of language**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Assoc., 1996.

WEXLER, K. Very early parameter setting and the unique checking constraint: a new explanation of the optional infinitive stage. **Lingua**, [*S. l.*], v. 106, p. 23-79, dec.1998.

YANG, C. **Knowledge and learning in natural language**. New York: Oxford University Press, 2002.

APÊNDICE A – Contextos e ilustrações do teste experimental para as crianças



Contexto: Mamãe deixou um pedaço de bolo na geladeira pra ela comer depois do trabalho. Quando ela chegou, procurou pelo bolo, mas não encontrou. Então, a mamãe disse pro filho: meu bolo não está na geladeira, quem comeu? Ele diz:

Sentença 1: Ninguém comeu o bolo, deve estar lá.

Sentença 2: Ninguém comeu o bolo, tem que estar lá.



C: A Rapunzel foi presa pela bruxa numa torre bem alta, mas o príncipe quer salvá-la. O único jeito de o príncipe subir na torre é usando os longos cabelos da Rapunzel. Quando a bruxa chega, ela vê um chapéu de príncipe caído no chão ao lado da torre. Ela pensa:

S1: O príncipe tem que ter escalado pelo cabelo da Rapunzel.

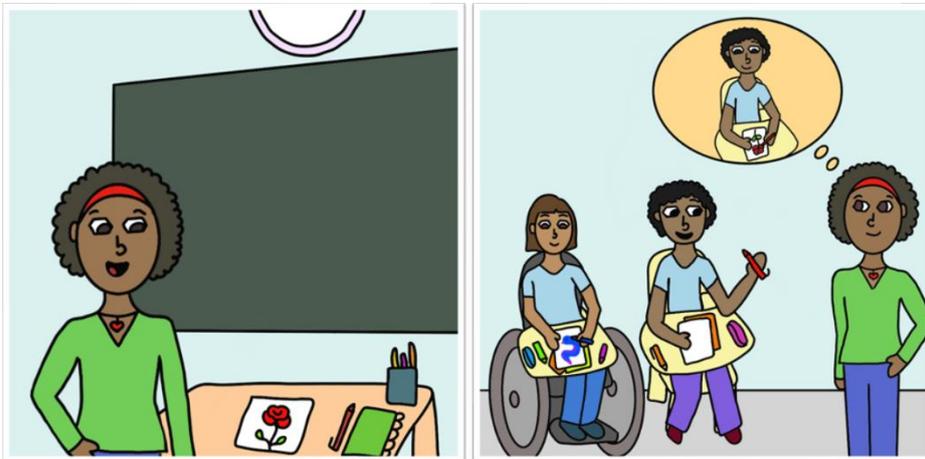
S2: O príncipe deve ter escalado pelo cabelo da Rapunzel.



C: A mãe do Pedro viu o quarto dele todo bagunçado. Ela procura o Pedro e ele está no sofá da sala jogando videogame. O vovô, que vem passar o final de semana e fica no quarto com o Pedro, está quase chegando. Ela diz:

S1: Pedro, você deve arrumar o seu quarto já.

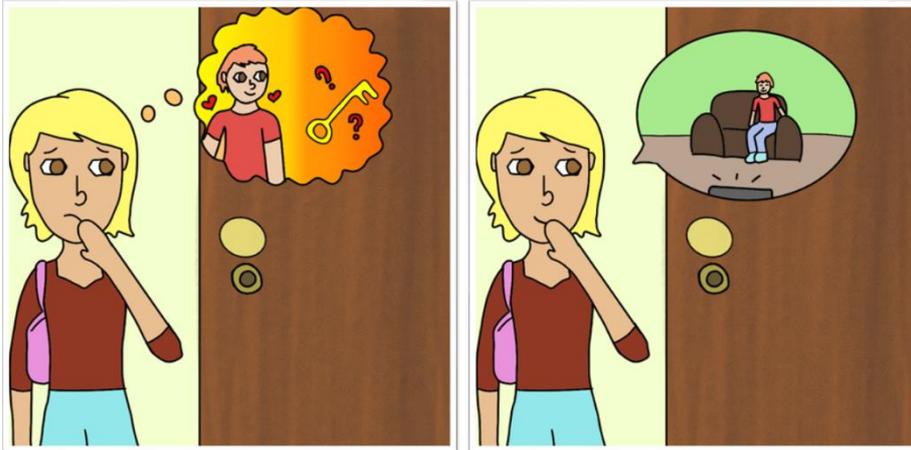
S2: Pedro, você tem que arrumar o seu quarto já.



C: A professora entra na sala e vê um desenho de flor lindo na sua mesa. Ela olha para a turma e vê o Pedro com uma canetinha vermelha na mão. Ela pensa:

S1: Deve ter sido o Pedro.

S2: Tem que ter sido o Pedro.



C: A Ana mora em uma casa com o marido dela, o João. Ontem, quando ela chegou na porta de casa, percebeu que tinha perdido a chave. Ela não tinha como entrar em casa, só se o marido estivesse lá para poder abrir a porta. Então, a Ana disse para si mesma, torcendo:

S1: O João tem que estar em casa.

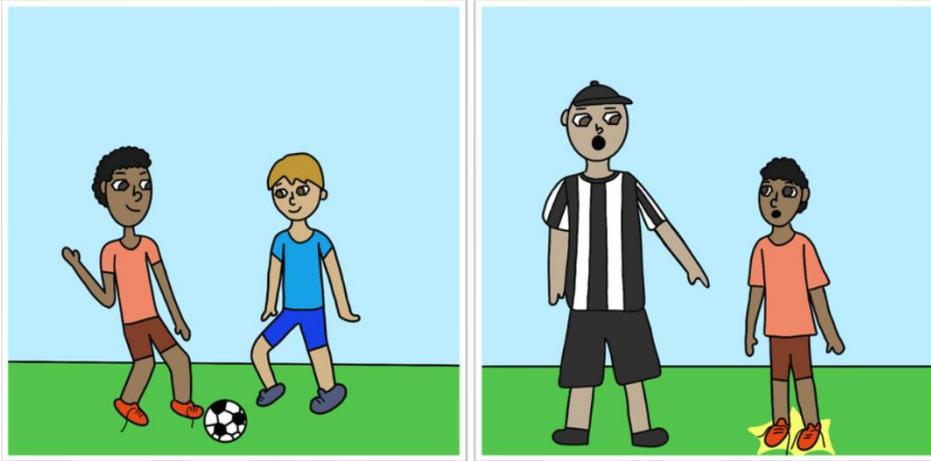
S2: O João deve estar em casa.



C: De manhã, Sofia olha pela janela e vê várias nuvens escuras no céu. Ela vê alguns relâmpagos também. Ela diz:

S1: Deve chover logo.

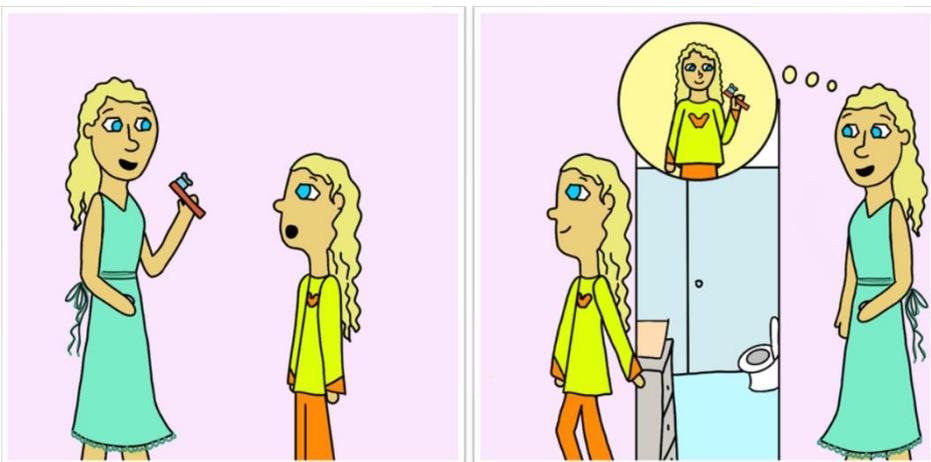
S2: Tem que chover logo.



João e Pedro estavam brincando de bola, mas o cadarço da chuteira de Pedro está desamarrado. Então o juiz apita e:

S1: Pedro, você deve amarrar seus cadarços para não cair.

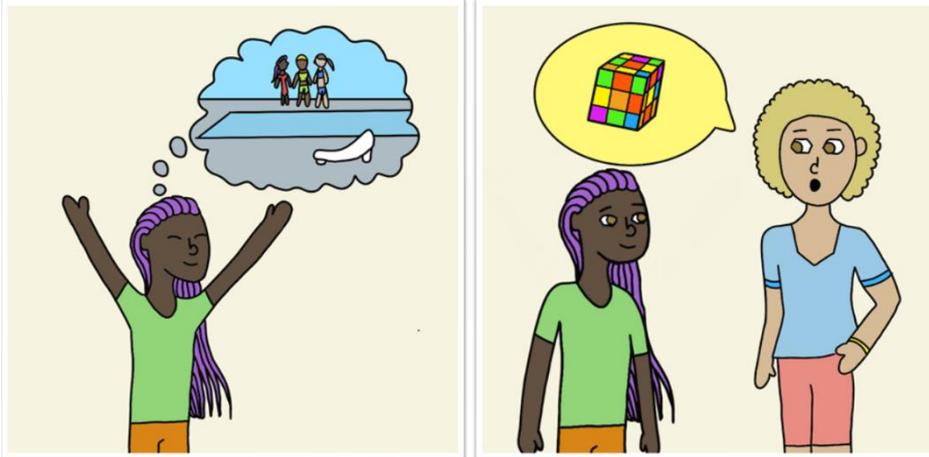
S2: Pedro, você tem que amarrar seus cadarços para continuar o jogo.



A mãe de Beatriz explicou para ela da importância de se escovar os dentes após as refeições. Logo depois do almoço, a mãe de Beatriz repara a menina voltando do banheiro. Ela pensa:

S1: Beatriz tem que ter escovado os dentes.

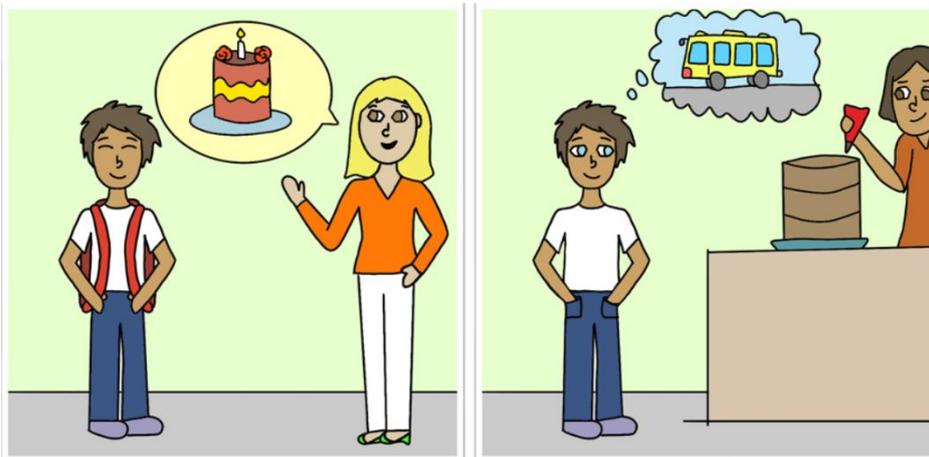
S2: Beatriz deve ter escovado os dentes.



Aninha combinou de tomar banho de piscina com as amiguinhas do prédio, mas a mamãe deu uma condição: que ela guardasse os brinquedos que estavam espalhados pelo quarto. A mamãe então disse:

S1: Aninha, para ir na piscina, você deve guardar seus brinquedos primeiro.

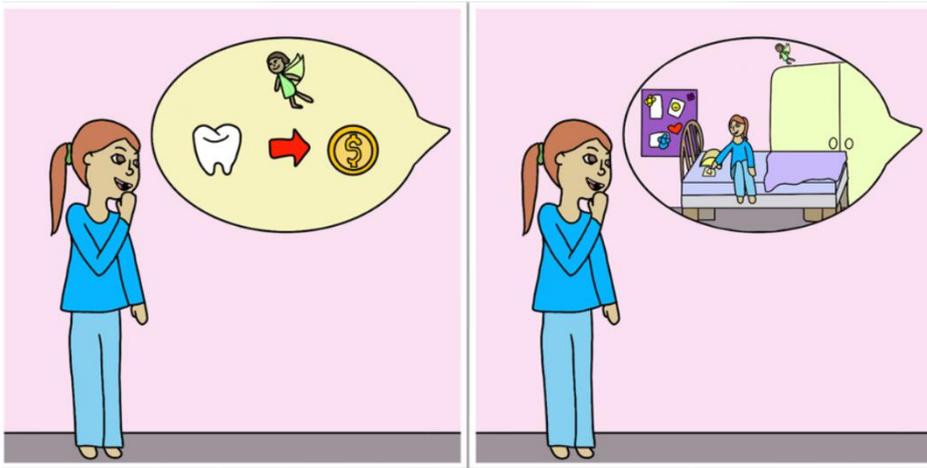
S2: Aninha, para ir na piscina, você tem que guardar seus brinquedos primeiro.



Nicolas fará um passeio com a escola para o zoológico. A diretora disse que eles cantarão “parabéns” para o professor de Educação Física, que faz aniversário amanhã. Nicolas vê sua mãe fazendo um bolo. Ele pensa:

S1: Tem que ser para o passeio da escola.

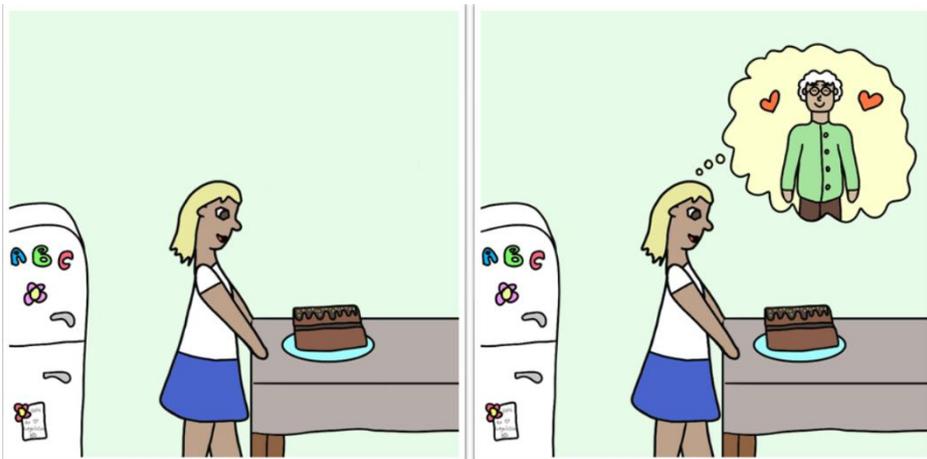
S2: Deve ser para o passeio da escola.



Maria perdeu seu primeiro dentinho, seus pais então contaram sobre a lenda da Fada do Dente, que pega os dentinhos e dá moedinhas em troca para as crianças. Os pais de Maria então falam:

S1: Você tem que colocar o dentinho embaixo do travesseiro para ganhar moedinhas.

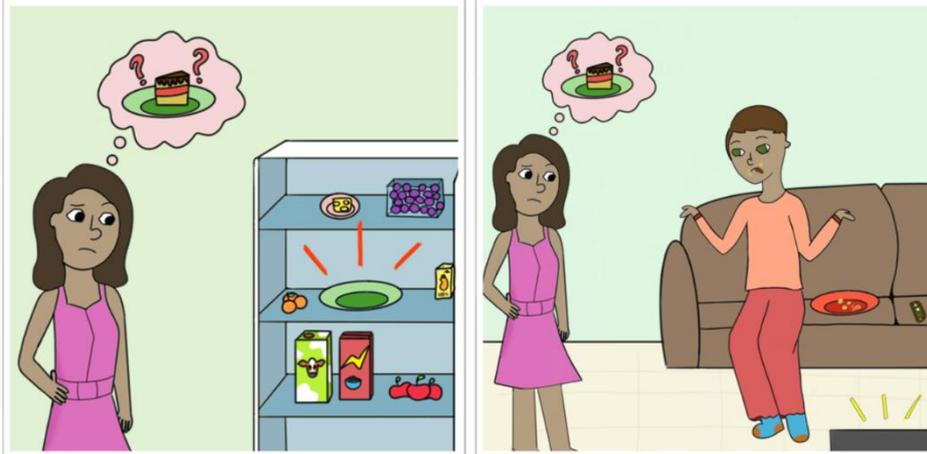
S2: Você deve colocar o dentinho embaixo do travesseiro para ganhar moedinhas.



A avó de Laura faz doces deliciosos. Quando Laura chegou da escola, reparou que tinha um delicioso bolo de chocolate em cima da mesa. Ela então pensou:

S1: Tem que ter sido a vovó.

S2: Deve ter sido a vovó.



C: Mamãe deixou um pedaço de bolo na geladeira pra ela comer depois do trabalho. Quando ela chegou, o bolo não estava mais lá. Ela decide perguntar para o Pedrinho, o filho dela, quem comeu o bolo. Vai até a sala e Pedrinho está assistindo TV com a boca suja de chocolate. Ela pensa:

S1: Deve ter sido o Pedrinho que comeu meu bolo.

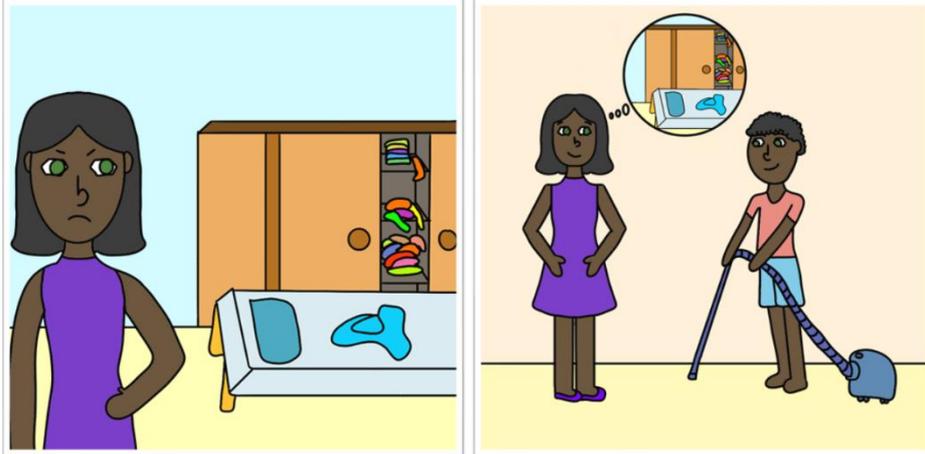
S2: Tem que ter sido o Pedrinho que comeu meu bolo.



C: A Rapunzel foi presa pela bruxa numa torre bem alta, mas o príncipe quer salvá-la. O único jeito de o príncipe subir na torre é usando os longos cabelos da Rapunzel. A princesa então fala pra ele:

S1: Príncipe, você tem que escalar pelos meus cabelos.

S2: Príncipe, você deve escalar pelos meus cabelos.



C: A mãe do Pedro viu o quarto dele todo bagunçado. Ela sai do quarto e dá de cara com o Pedro segurando o aspirador de pó. Ela pensa:

S1: Pedro tem que ir arrumar o quarto dele agora.

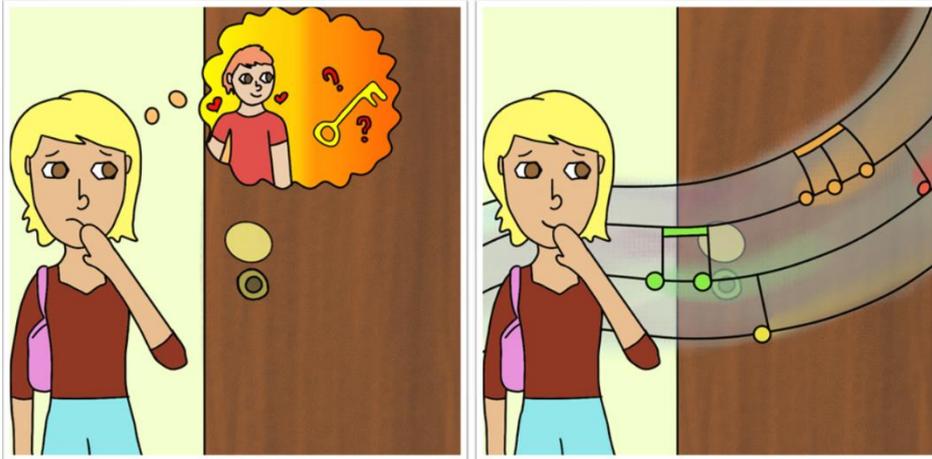
S2: Pedro deve ir arrumar o quarto dele agora.



C: A professora pediu aos alunos para fazerem um desenho para uma pessoa especial. O Pedro pensa:

S1: Então deve ser para a minha mãe.

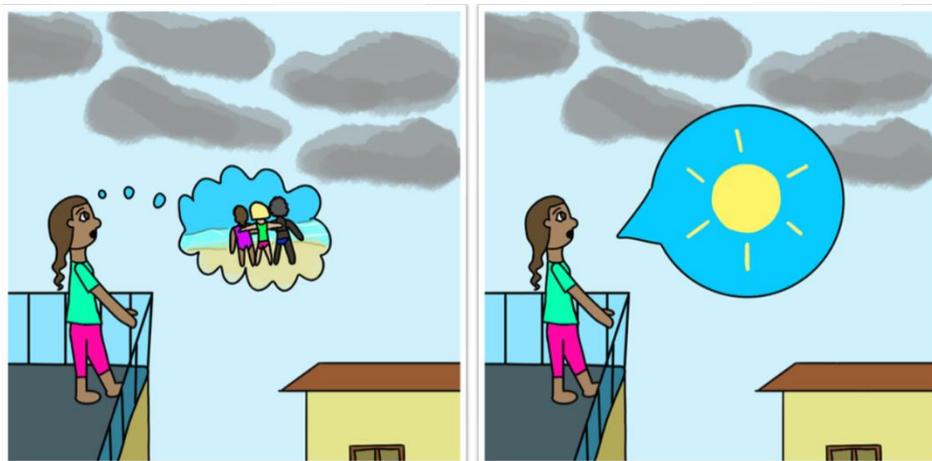
S2: Então tem que ser para a minha mãe.



C: A Ana mora em uma casa com o marido dela, o João. Ontem, quando ela chegou na porta de casa, percebeu que tinha perdido a chave. Ela não tinha como entrar em casa, só se o marido estivesse lá para poder abrir a porta. E aí, ela ouve uma música tocando dentro de casa. Ela diz:

S1: O João tem que estar em casa.

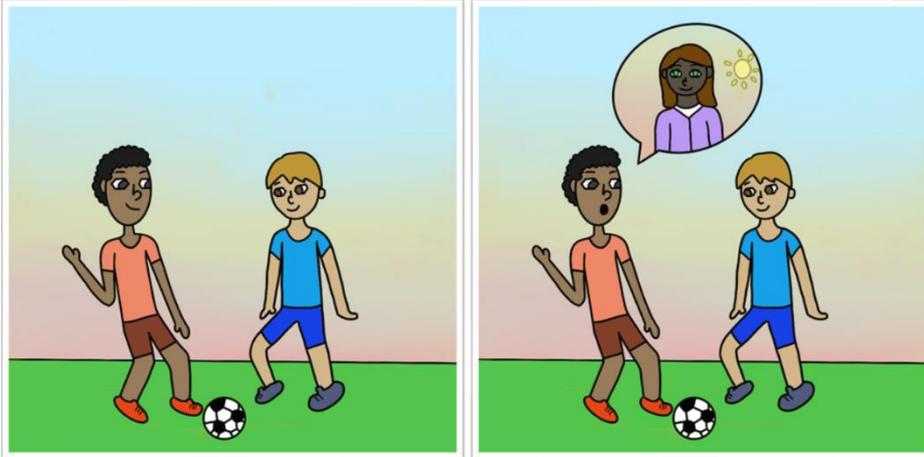
S2: O João deve estar em casa.



C: De manhã, Sofia sai na varanda e vê várias nuvens escuras no céu. Ela tinha combinado ir para a praia com as amigas. Ela diz para si mesma, torcendo:

S1: O sol tem que sair logo.

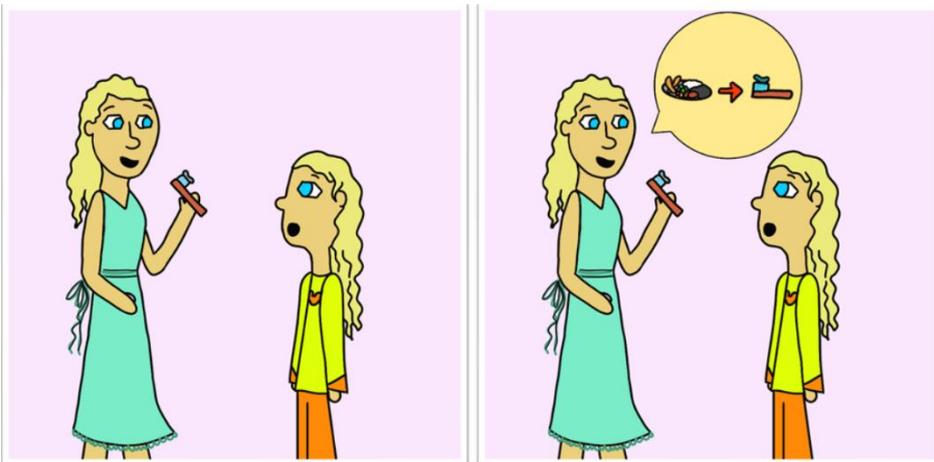
S2: O sol deve sair logo



João e Pedro estavam brincando de bola e a mãe do Pedro combinou de busca-lo antes do anoitecer. Pedro repara que o sol já está se pondo e diz:

S1: Minha mãe deve estar chegando.

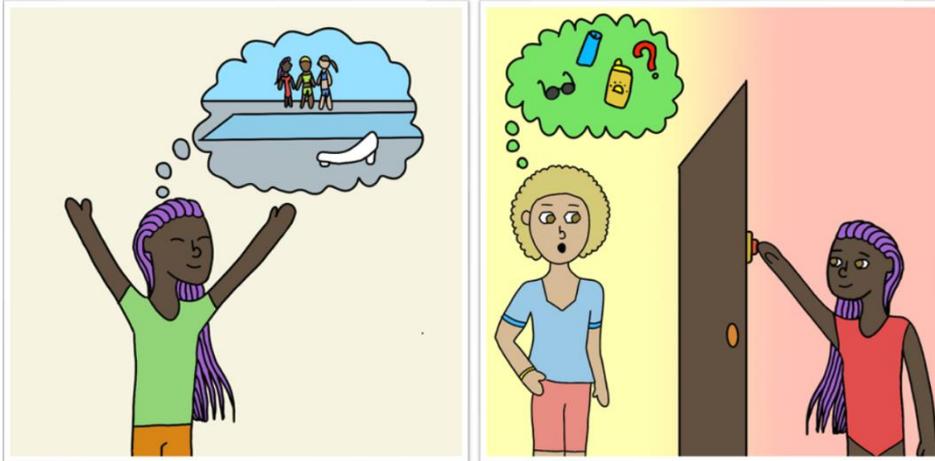
S2: Minha mãe tem que estar chegando.



A mãe de Beatriz explicou para ela da importância de se escovar os dentes após as refeições, mas Beatriz sempre esquece. Sua mãe fala para a filha:

S1: Beatriz, você tem que escovar os dentes depois de comer.

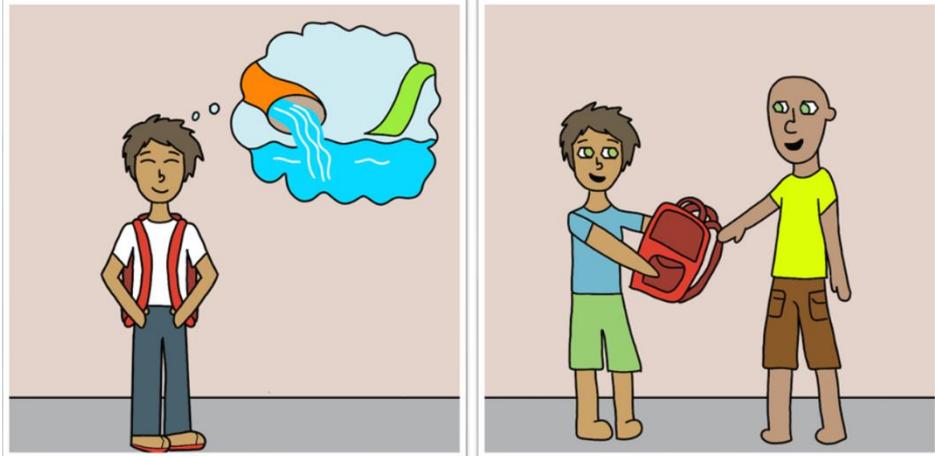
S2: Beatriz, você deve escovar os dentes depois de comer.



Aninha combinou de tomar banho de piscina com as amiguinhas do prédio. Pouco tempo depois de sair de casa, Aninha volta e toca a campainha várias vezes. Mamãe então pensa:

S1: Aninha deve ter esquecido alguma coisa.

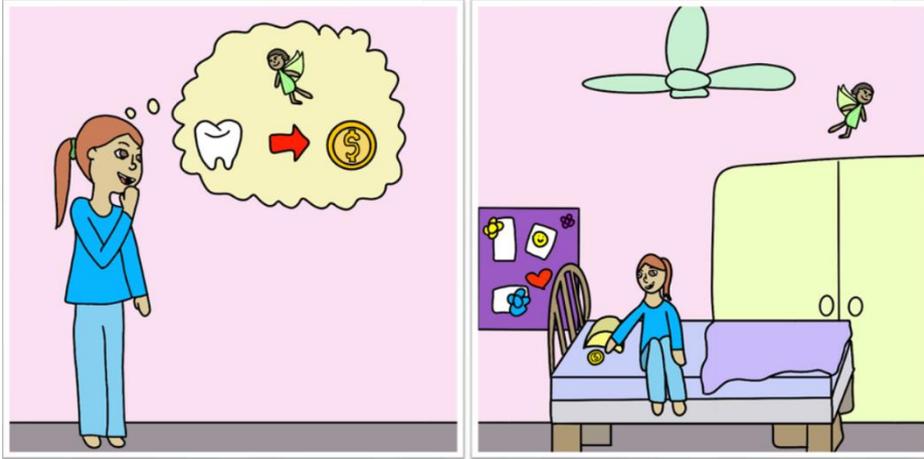
S2: Aninha tem que ter esquecido alguma coisa.



Nicolas fará um passeio para o parque aquático com a sua turminha da escola. O encontro será de manhã, bem cedinho. Nicolas diz:

S1: Pai, eu devo arrumar minha mochila para o passeio. Você me ajuda?

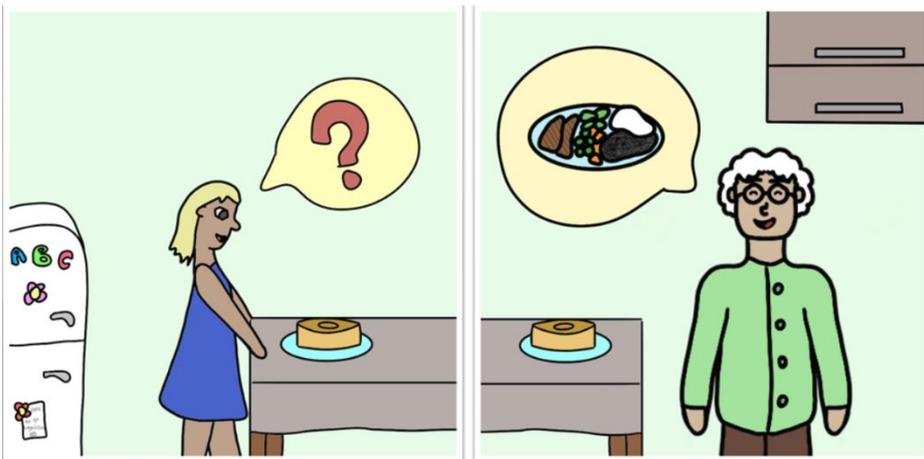
S2: Pai, eu tenho que arrumar minha mochila para o passeio. Você me ajuda?



Maria perdeu seu primeiro dentinho. Ela então se lembra da história que seus pais contaram sobre a fada do dente, que pega o dentinho e dá moedinhas em troca para as crianças. Maria então coloca seu dentinho embaixo do travesseiro e vai dormir. No dia seguinte, ela acorda e percebe que no lugar dos dentinhos agora havia moedas. Ela diz empolgada:

S1: Tem que ter sido a Fada do dente!

S2: Deve ter sido a Fada do dente!



A avó de Laura fez um delicioso pudim para a sobremesa. Laura ama os doces que sua vovó faz, por isso, pediu um pedaço antes mesmo do almoço, mas sua avó disse:

S1: Para comer a sobremesa, você deve almoçar antes.

S2: Para comer a sobremesa, você tem que almoçar antes.

APÊNDICE B – Teste experimental do grupo controle (*Google Forms*)

Seção 2 de 25

Contexto 1 ✕ ⋮

Descrição (opcional)

Mamãe deixou um pedaço de bolo na geladeira pra ela comer depois do trabalho. Quando ela * chegou, procurou pelo bolo, mas não encontrou. Então, a mamãe disse pro filho: meu bolo não está na geladeira, quem comeu? Ele diz:

Ninguém comeu o bolo, deve estar lá.

Ninguém comeu o bolo, tem que estar lá.

Seção 3 de 25

Contexto 2 ✕ ⋮

Descrição (opcional)

⋮ *

A Rapunzel foi presa pela bruxa numa torre bem alta, mas o príncipe quer salvá-la. O único jeito de o príncipe subir na torre é usando os longos cabelos da Rapunzel. Quando a bruxa chega, ela vê um chapéu de príncipe caído no chão ao lado da torre. Ela pensa:

O príncipe tem que ter escalado pelo cabelo da Rapunzel.

O príncipe deve ter escalado pelo cabelo da Rapunzel.

Seção 4 de 25

Contexto 3 ✕ ⋮

Descrição (opcional)

A mãe do Pedro viu o quarto dele todo bagunçado. Ela procura o Pedro e ele está no sofá da sala jogando videogame. O vovô, que vem passar o final de semana e fica no quarto com o Pedro, está quase chegando. Ela diz: *

Pedro, você deve arrumar o seu quarto já.

Pedro, você tem que arrumar o seu quarto já.

Seção 5 de 25

Contexto 4



Descrição (opcional)

A professora entra na sala e vê um desenho de flor lindo na sua mesa. Ela olha para a turma e *
vê o Pedro com uma canetinha vermelha na mão. Ela pensa:

- Deve ter sido o Pedro.
- Tem que ter sido o Pedro.

Seção 6 de 25

Contexto 5



Descrição (opcional)

A Ana mora em uma casa com o marido dela, o João. Ontem, quando ela chegou na porta de *
casa, percebeu que tinha perdido a chave. Ela não tinha como entrar em casa, só se o marido
estivesse lá para poder abrir a porta. Então, a Ana disse para si mesma, torcendo:

- O João tem que estar em casa.
- O João deve estar em casa.

Seção 7 de 25

Contexto 6



Descrição (opcional)

De manhã, Sofia olha pela janela e vê várias nuvens escuras no céu. Ela vê alguns relâmpagos *
também. Ela diz:

- Deve chover logo.
- Tem que chover logo.

Seção 8 de 25

Contexto 7



Descrição (opcional)



João e Pedro estavam brincando de bola, mas o cadarço da chuteira de Pedro está desamarrado. Então o juiz apita e:

*

- Pedro, você deve amarrar seus cadarços para continuar jogando.
- Pedro, você tem que amarrar seus cadarços para continuar jogando.

Seção 9 de 25

Contexto 8



Descrição (opcional)



A mãe de Beatriz explicou para ela da importância de se escovar os dentes após as refeições. Logo depois do almoço, a mãe de Beatriz repara a menina voltando do banheiro. Ela pensa:

*

- Beatriz tem que ter escovado os dentes.
- Beatriz deve ter escovado os dentes.

Seção 10 de 25

Contexto 9



Descrição (opcional)



Aninha combinou de tomar banho de piscina com as amiguinhas do prédio, mas a mamãe deu uma condição: que ela guardasse os brinquedos que estavam espalhados pelo quarto. A mamãe então disse:

*

- Aninha, você deve guardar seus brinquedos antes de ir para a piscina.
- Aninha, você tem que guardar seus brinquedos antes de ir para a piscina.

Seção 11 de 25

Contexto 10



Descrição (opcional)

Nicolas fará um passeio com a escola para o zoológico. A diretora disse que eles cantarão “parabéns” para o professor de Educação Física, que faz aniversário amanhã. Nicolas vê sua mãe fazendo um bolo. Ele pensa: *

- Tem que ser para o passeio da escola.
- Deve ser para o passeio da escola.

Seção 12 de 25

Contexto 11



Descrição (opcional)

Maria perdeu seu primeiro dentinho, seus pais então contaram sobre a lenda da Fada do Dente. Os pais de Maria então falam: *

- Você deve colocar o dentinho embaixo do travesseiro para a fada do dente trocar por moedinhas.
- Você tem que colocar o dentinho embaixo do travesseiro para a fada do dente trocar por moedinhas.

Seção 13 de 25

Contexto 12



Descrição (opcional)

A avó de Laura faz doces deliciosos. Quando Laura chegou da escola, reparou que tinha um delicioso bolo de chocolate em cima da mesa. Ela então pensou: *

- Tem que ter sido a vovó.
- Deve ter sido a vovó.

Seção 14 de 25

Contexto 13



Descrição (opcional)

Mamãe deixou um pedaço de bolo na geladeira pra ela comer depois do trabalho. Quando ela * chegou, o bolo não estava mais lá. Ela decide perguntar para o Pedrinho, o filho dela, quem comeu o bolo. Vai até a sala e Pedrinho está assistindo TV com a boca suja de chocolate. Ela pensa:

- Deve ter sido o Pedrinho que comeu meu bolo.
- Tem que ter sido o Pedrinho que comeu meu bolo.

Seção 15 de 25

Contexto 14



Descrição (opcional)



A Rapunzel foi presa pela bruxa numa torre bem alta, mas o príncipe quer salvá-la. O único * jeito de o príncipe subir na torre é usando os longos cabelos da Rapunzel.

- Para o príncipe subir na torre, ele tem que escalar pelo cabelo da Rapunzel.
- Para o príncipe subir na torre, ele deve escalar pelo cabelo da Rapunzel.

Seção 16 de 25

Contexto 15



Descrição (opcional)



A mãe do Pedro viu o quarto dele todo bagunçado. Ela sai do quarto e dá de cara com o Pedro * segurando o aspirador de pó. Ela pensa:

- Pedro tem que ir arrumar o quarto dele agora.
- Pedro deve ir arrumar o quarto dele agora.

Seção 17 de 25

Contexto 16



Descrição (opcional)

A professora pediu aos alunos para fazerem um desenho para uma pessoa especial. O Pedro *
pensa:

- Então deve ser para a minha mãe.
- Então tem que ser para a minha mãe.

Seção 18 de 25

Contexto 17



Descrição (opcional)

A Ana mora em uma casa com o marido dela, o João. Ontem, quando ela chegou na porta de *
casa, percebeu que tinha perdido a chave. Ela não tinha como entrar em casa, só se o marido
estivesse lá para poder abrir a porta. E aí, ela ouve uma música tocando dentro de casa. Ela
diz:

- O João tem que estar em casa.
- O João deve estar em casa.

Seção 19 de 25

Contexto 18



Descrição (opcional)

De manhã, Sofia sai na varanda e vê várias nuvens escuras no céu. Ela tinha combinado ir *
para a praia com as amigas. Ela diz para si mesma, torcendo:

- O sol tem que sair logo.
- O sol deve sair logo.

Seção 20 de 25

Contexto 19



Descrição (opcional)

João e Pedro estavam brincando de bola e a mãe do Pedro combinou de buscá-lo antes do anoitecer. Pedro repara que o sol já está se pondo e diz:

*

- Minha mãe deve estar chegando.
- Minha mãe tem que estar chegando.

Seção 21 de 25

Contexto 20



Descrição (opcional)

A mãe de Beatriz explicou para ela da importância de se escovar os dentes após as refeições, mas Beatriz sempre esquece. Sua mãe fala para a filha:

*

- Beatriz, você tem que escovar os dentes depois de comer.
- Beatriz, você deve escovar os dentes depois de comer.

Seção 22 de 25

Contexto 21



Descrição (opcional)

Aninha combinou de tomar banho de piscina com as amiguinhas do prédio. Pouco tempo depois de sair de casa, Aninha volta e toca a campainha várias vezes. Mamãe então pensa:

*

- Aninha deve ter esquecido alguma coisa.
- Aninha tem que ter esquecido alguma coisa.

Seção 23 de 25

Contexto 22



Descrição (opcional)

Nicolas fará um passeio para o parque aquático com a sua turminha da escola. O encontro será de manhã, bem cedinho. Nicolas diz: *

- Pai, eu devo arrumar minha mochila para o passeio. Você me ajuda?
- Pai, eu tenho que arrumar minha mochila para o passeio. Você me ajuda?

Seção 24 de 25

Contexto 23



Descrição (opcional)

Maria perdeu seu primeiro dentinho. Ela então se lembra da história que seus pais contaram sobre a fada do dente, que pega o dentinho e dá moedinhas em troca para as crianças. Maria então coloca seu dentinho embaixo do travesseiro e vai dormir. No dia seguinte, ela acorda e percebe que no lugar dos dentinhos agora havia moedas. Ela diz empolgada: *

- Tem que ter sido a Fada do dente!
- Deve ter sido a Fada do dente!

Seção 25 de 25

Contexto 24



Descrição (opcional)

A avó de Laura fez um delicioso pudim para a sobremesa. Laura ama os doces que sua vovó faz, por isso, pediu um pedaço antes mesmo do almoço, mas sua avó disse: *

- Para comer a sobremesa, você deve almoçar antes.
- Para comer a sobremesa, você tem que almoçar antes.

APÊNDICE C – TCLE do grupo do controle



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO Desenvolvimento do uso dos verbos modais *poder, ter que e dever* na Aquisição Português Brasileiro



Orientador: Profa. Dra. Marina Augusto
Pesquisador assistente: Thamiris S. Halasz de Farias

Você está sendo convidado a participar desta pesquisa. O objetivo do estudo é proceder a uma análise acerca do uso dos verbos modais "poder", "dever" e "ter que" na aquisição do português brasileiro, investigando a partir de qual momento a criança começa a utilizar cada um dos verbos e com qual interpretação, e já após os 5 anos, que preferências mostra em relação às leituras deonticas e epistêmicas e os verbos modais "dever" e "ter que".

Sua participação não é obrigatória. No entanto, sua participação nos auxiliará a entendermos melhor como se dá o processo de aquisição da linguagem. Você está sendo convidado a participar, pois sendo um adulto, falante de língua portuguesa como língua materna, comporá o grupo controle, que servirá de base para a observação dos dados das crianças. Os riscos da sua participação nesta pesquisa são mínimos: cansaço ou desconforto, durante a leitura dos contextos apresentados para a escolha, dentre duas opções dadas, da melhor alternativa que se encaixa naquela situação. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo. Sua participação não é remunerada e nem implicará em gastos. As atividades acontecerão no local que julgar mais conveniente ou podemos enviar-lhe a tarefa por e-mail.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, utilizando-se médias dos grupos ou pseudônimos, visando assegurar o sigilo de sua participação. O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes. Caso você consinta em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos do pesquisador responsável: Thamiris S. Halasz de Farias, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: halaszthamiris@gmail.com . Telefone (021) 97519-0104.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, E-mail: coep@sr2.uerj.br — Telefone: (021) 2334-2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona às segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h. Caso você se sinta prejudicado, o parágrafo IV.3, os itens (g) e (h) da Resolução 466/12 garante os direitos de ressarcimento e indenização (se necessário): "g) explicitação da garantia de ressarcimento e como serão cobertas as despesas tidas pelos participantes da pesquisa e dela decorrentes"; e "h) explicitação da garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa." Há também base na Resolução 510/16, no Artigo 9, nos itens VI e VII: "VI ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei; e VII o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa".

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação nesta pesquisa e consinto em participar.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de ____.

Nome do Participante: _____

Assinatura: _____

Nome do(a) pesquisador: _____

Assinatura: _____

APÊNDICE D – TCLE dos responsáveis



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO Desenvolvimento do uso dos verbos modais *poder, ter que e dever* na Aquisição do Português Brasileiro



Orientador: Profa. Dra. Marina Augusto
Pesquisador assistente: Thamiris S. Halasz de Farias

Solicita-se a participação de seu/sua filho/filha nesta pesquisa. O objetivo do estudo é proceder a uma análise acerca do uso dos verbos modais "poder", "dever" e "ter que" na aquisição do português brasileiro, investigando a partir de qual momento a criança começa a utilizar cada um dos verbos e com qual interpretação, e já após os 5 anos, que preferências mostra em relação às leituras deonticas e epistêmicas e os verbos modais "dever" e "ter que".

A participação do estudante não é obrigatória. No entanto, as atividades servirão para entendermos melhor como se dá o processo de aquisição da linguagem. Os riscos da participação de seu/sua filho(a) nessa pesquisa são mínimos: cansaço ou desconforto, da mesma natureza das atividades que acontecem regularmente na escola. A qualquer momento, ele/ela poderá desistir de participar. Seu consentimento também poderá ser retirado a qualquer momento. A recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo. A participação não é remunerada e nem implicará em gastos. As atividades acontecerão em sala de aula com a participação da professora-pesquisadora. São contações de história com fantoches a serem feitas individualmente com cada criança. Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, utilizando-se médias dos grupos, visando assegurar o sigilo de sua participação. Não serão coletadas imagens dos alunos. O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes. Caso você autorize o menor sob sua responsabilidade a participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável/coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Contatos do pesquisador responsável: Thamiris S. Halasz de Farias, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: halaszthamiris@gmail.com. Telefone (021) 97519-0104.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, E-mail: coep@sr2.uerj.br — Telefone: (021) 2334-2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona às segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h. Caso você se sinta prejudicado, o parágrafo IV.3, os itens (g) e (h) da Resolução 466/12 garante os direitos de ressarcimento e indenização (se necessário): "g) explicitação da garantia de ressarcimento e como serão cobertas as despesas tidas pelos participantes da pesquisa e dela decorrentes"; e "h) explicitação da garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa." Há também base na Resolução 510/16, no Artigo 9, nos itens VI e VII: "VI ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei; e VII o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa".

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do menor sob minha responsabilidade nesta pesquisa e autorizo sua participação.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de ____.

Nome do participante menor: _____

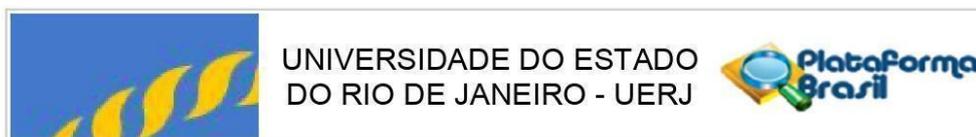
Nome do(a) Responsável: _____

Assinatura: _____

Nome do(a) pesquisador: _____

Assinatura: _____

ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DESENVOLVIMENTO DO USO DOS VERBOS MODAIS "PODER", "TER QUE" E "DEVER" NA AQUISIÇÃO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Pesquisador: THAMIRIS SANTOS HALASZ DE FARIAS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 68749323.3.0000.5282

Instituição Proponente: Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

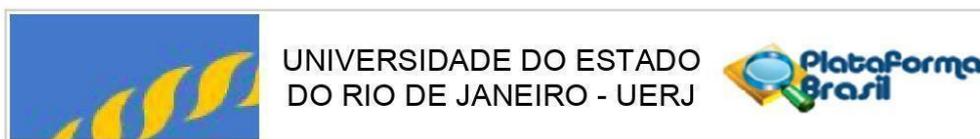
DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.084.811

Apresentação do Projeto:

A pesquisa em aquisição da linguagem depende da observação de dados da fala de crianças em desenvolvimento linguístico e neste projeto objetiva-se proceder uma análise acerca do uso de verbos modais na fase de aquisição da linguagem por meio de dados longitudinais coletados de uma criança entre 1;11 e 5 anos de idade, somado a um estudo experimental, que observará as leituras deônticas e epistêmicas de "dever" e "ter que" em 15 crianças de 6 e 7 anos, contrastados a um grupo controle de 15 adultos. O estudo da modalidade tem sido feito predominantemente com adultos. Os estudos sobre o uso dos verbos modais têm levado em consideração os fatores extralinguísticos e a natureza multissignificativa dos verbos modais (COMPARINI, 2008). Assumimos, com Kratzer (2012), seguindo a perspectiva da Semântica, que a análise semântica depende de um contexto para compor o seu significado, assim como Comparini (2008), que afirma sobre a necessidade de se pesquisar a natureza multissignificativa dos verbos modais, não considerando apenas potenciais significados lexicais, mas também fatores extra-oracionais na construção de sentido desses modais. Adicionalmente, Pessoto (2018) reforça que o fundo conversacional e o contexto constituem um elemento fluido e dinâmico. No que se refere ao método experimental, tivemos como aporte teórico estudiosos como Grolla (2009), que trata de possíveis metodologias existentes para estudos em aquisição da linguagem, sendo eles essenciais para complementar os resultados. Assim, a observação de dos dados longitudinais e dos resultados obtidos com o método experimental comporão uma análise

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** coep@sr2.uerj.br



Continuação do Parecer: 6.084.811

mais completa do desenvolvimento do domínio de verbos modais pelas crianças no português brasileiro.

Metodologia Proposta:

Sobre a constituição do corpus desta pesquisa, esta se dá por meio dos dados longitudinais de uma determinada criança e pelo método experimental. As gravações realizadas com a criança provêm de projeto anterior já aprovado pela COEP [48097315.6.0000.5282]. Serão observados os tipos de modais produzidos pela criança no intervalo de 1;11 a 5 anos de idade. Para uma segunda etapa da pesquisa, é feito um estudo experimental com 15 crianças, em que se apresentam contextos de interação verbal para criança que escolhe, dentre dois fantoches que dizem algo, qual se encaixa melhor naquela situação. Um grupo controle de adultos é também avaliado. Os mesmos contextos são apresentados, mas sem a presença do fantoche e ambas possibilidades são apresentadas para a escolha da melhor delas pelos adultos.

Critério de Inclusão: Crianças e adultos falantes de português, como língua materna.

Critério de Exclusão: Crianças e adultos que não sejam falantes de português, como língua materna.

Objetivo da Pesquisa:

Objetiva-se proceder a uma análise acerca do uso dos verbos modais "poder", "dever" e "ter que" na aquisição do português brasileiro, investigando a partir de qual momento a criança começa a utilizar cada um dos verbos e com qual interpretação, e já após os 5 anos, que preferências mostra em relação às leituras deônticas e epistêmicas e os verbos modais "dever" e "ter que".

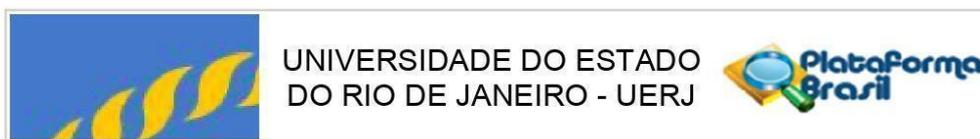
Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos de participação nessa pesquisa são mínimos. Trata-se de uma interação com crianças típica de contação de histórias. Como são 12 pequenos contextos, a criança pode se sentir entediada ou desinteressada e se algo assim ocorrer, a criança pode parar de "brincar", ou seja, desistir de continuar a interação com o pesquisador. Os adultos também podem sentir algum desconforto ou cansaço e a eles também é facultado interromper ou abandonar o experimento a qualquer momento. A pesquisadora procurará durante toda interação que os participantes se sintam confortáveis.

Benefícios:

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** coep@sr2.uerj.br



Continuação do Parecer: 6.084.811

Os benefícios são indiretos. A participação na pesquisa propicia o desenvolvimento de conhecimento acerca do processo de aquisição típica, colaborando para se identificar possíveis anomalias nesse processo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa está bem contextualizada, permitindo a sua análise ética. Foram prestados todos os esclarecimentos solicitados pelo CEP/UERJ.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A Folha de rosto está devidamente preenchida e assinada pela diretora do Instituto de Letras.

Apresentou os dois modelos de TCLE: para as crianças e para os adultos.

Apresentou o TAI da Instituição onde a pesquisa será realizada.

Apresentou o roteiro de frases/provocações que serão utilizados no contexto da dinâmica como fantoches.

Apresentou o cronograma atualizado, sendo a coleta de dados prevista para ter início em 15/07/2023.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

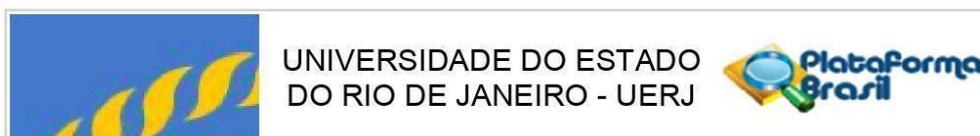
Ante o exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP UERJ deliberou pela aprovação deste projeto, visto que não há implicações éticas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Faz-se necessário apresentar o Relatório Anual - previsto para maio de 2024. O Comitê de Ética em Pesquisa – CEP UERJ deverá ser informado de fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo, devendo o pesquisador apresentar justificativa, caso o projeto venha a ser interrompido e/ou os resultados não sejam publicados.

Tendo em vista a legislação vigente, o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP UERJ recomenda ao(à) Pesquisador(a): Comunicar toda e qualquer alteração do projeto e/ou no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para análise das mudanças; informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa; o comitê de ética solicita a V.S.^a que encaminhe a este comitê relatórios parciais de andamento a cada 06 (seis) meses da pesquisa e, ao término, encaminhe a esta comissão um sumário dos resultados do projeto; os dados individuais de todas as etapas da pesquisa devem ser mantidos em local seguro por 5 anos.

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** coep@sr2.uerj.br



Continuação do Parecer: 6.084.811

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2071238.pdf	16/05/2023 14:38:40		Aceito
Outros	Carta_resposta.docx	16/05/2023 14:38:08	THAMIRIS SANTOS HALASZ DE FARIAS	Aceito
Outros	Instrumento.docx	16/05/2023 14:37:52	THAMIRIS SANTOS HALASZ DE FARIAS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.docx	16/05/2023 14:37:23	THAMIRIS SANTOS HALASZ DE FARIAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_responsavel.pdf	04/04/2023 20:56:51	THAMIRIS SANTOS HALASZ DE FARIAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_adulto.pdf	04/04/2023 20:56:18	THAMIRIS SANTOS HALASZ DE FARIAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TAI.pdf	04/04/2023 20:56:08	THAMIRIS SANTOS HALASZ DE FARIAS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	04/04/2023 17:23:25	THAMIRIS SANTOS HALASZ DE FARIAS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 27 de Maio de 2023

Assinado por:
Rosa Maria Esteves Moreira da Costa
(Coordenador(a))

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** coep@sr2.uerj.br