Universidade de Lisboa
Faculdade de Letras
Departamento de Linguística Geral e Românica

AQUISIÇÃO DO MODO EM ORAÇÕES COMPLETIVAS DO PORTUGUÊS EUROPEU:

O PAPEL DOS TRAÇOS DE *EPISTEMICIDADE* E *VERIDICIDADE*

Alice Margarida Veiga Simões de Jesus

Dissertação
Mestrado em Linguística
2014

Universidade de Lisboa
Faculdade de Letras
Departamento de Linguística Geral e Românica

AQUISIÇÃO DO MODO EM ORAÇÕES COMPLETIVAS DO PORTUGUÊS EUROPEU:

O PAPEL DOS TRAÇOS DE *EPISTEMICIDADE* E *VERIDICIDADE*

Alice Margarida Veiga Simões de Jesus

Dissertação orientada por:
Prof. Doutor Rui Marques e Prof.ª Doutora Ana Lúcia Santos

Mestrado em Linguística
2014

Investigação realizada no âmbito do projeto CLAP – Completivas na Aquisição do Português, do Centro de Linguística da Universidade de Lisboa (FCT - PTDC/CLELIN/120897/2010).

Agradecimentos

Esta dissertação é resultado de cerca de dois anos de trabalho, que muito beneficiaram do apoio de várias pessoas.

Com todos os obstáculos que lhe são típicos, este trabalho foi, apesar e acima de tudo, muito gratificante e estimulante. Tal deve-se, sobretudo, aos meus orientadores, o Prof. Rui Marques e a Prof.ª Ana Lúcia Santos. Estarei sempre grata ao Prof. Rui Marques pelas incansáveis discussões em torno do tema desta tese e pela revisão exaustiva e rigorosa dos meus textos. À Profª. Ana Lúcia Santos, gostaria de expressar a minha sincera gratidão pelo rigor da sua orientação, pela sua dedicação a este projeto e por me incutir o entusiasmo pela investigação. A ambos devo, ainda, a descoberta da minha área de interesse, e a minha maturação enquanto estudante.

Devo também um especial agradecimento à FCT, ao CLUL e, em particular, ao ANAGRAMA e ao projeto CLAP. Desenvolver a minha tese no âmbito deste projeto permitiu-me ter acesso a diferentes materiais, estar em contato com a atividade científica e participar em diversas conferências, o que muito contribuiu para a minha formação e para o desenvolvimento deste trabalho.

Estou também muito grata a todos os participantes do teste experimental, crianças e adultos, que se mostraram muito disponíveis, permitindo-me reunir os dados necessários para esta investigação.

Agradeço, de igual modo, às instituições nas quais efetuei a recolha dos dados: *Externato da Luz*, *Os nossos tempos livres*, *Projecto Vivo*, *Saber Mais* e *Segunda Casa*. Em todas estas escolas e ATLs, contei com a disponibilidade, amabilidade e apoio de vários professores, educadores e auxiliares de educação, que viabilizaram este trabalho e tão bem me acolheram. Agradeço também às minhas colegas Celina e Catarina, que me ajudaram a fazer estas recolhas.

Além disso, gostava de agradecer ao Ricardo Pais a magnífica ilustração das histórias que compõem o teste.

Estou, ainda, muito grata a todos aqueles que contribuíram para o desenvolvimento e aperfeiçoamento deste trabalho, tanto através de importantes comentários e observações nas conferências e reuniões onde o apresentei, como através da disponibilização de bibliografia.

Aos meus colegas do mestrado e do grupo de investigação, agradeço as discussões, a partilha e o apoio. Agradeço, em especial, à Celina, companheira deste trajeto, nos bons e não tão bons momentos. Estou-lhe grata pela crítica franca, as conversas (linguísticas e outras), e a amizade.

Agradeço aos meus amigos, que, nem sempre compreendendo o motivo de tão prolongadas ausências, continuam a sê-lo, e ao Afonso, pelo companheirismo, e porque até já sabe qual o tema desta tese.

Ao meu irmão, quero agradecer os conselhos e a preocupação constante.

Por fim, agradeço ao meu pai, por ter construído o caminho que me permitiu chegar aqui, e à minha mãe, por estar ao meu lado, em tudo, e sempre.

Índice

Lista de tabelas 3

Lista de gráficos 4

Lista de figuras 4

Lista de abreviaturas e símbolos 5

Resumo 7

Abstract 11

CAPÍTULO 1 – Introdução 15

1.1. Modo e Modalidade 17

1.2. Estrutura da Dissertação 21

CAPÍTULO 2 – Enquadramento Teórico 23

2.1. Aquisição do Modo 23

2.1.1. Expressão de modo e morfologia 24

2.1.2. Aquisição de propriedades sintáticas 25

2.1.3. Perspetivas semânticas na aquisição do modo 29

2.1.3.1. Aquisição do modo: primeiros estudos 29

2.1.3.2. Modo, modalidade e *Theory of Mind* 34

2.1.3.3. Oposição *realis/irrealis*, infinitivos raiz e conjuntivo 37

2.2. Distribuição do Modo na Gramática Adulta 41

2.2.1. O modo como categoria semântica 42

2.2.2. Diferentes análises de teor semântico para a distribuição do modo 49

2.2.2.1. A perspetiva da Gramática Tradicional 50

2.2.2.2. A hipótese de Asserção 53

2.2.2.3. A hipótese de Graus de Crença 60

2.2.2.4. Análises de modo com recurso à noção de mundo possível 62

2.2.2.4.1. Semântica de mundos possíveis: alguns conceitos 62

2.2.2.4.2. Veridicidade 65

2.2.2.4.3. Atitudes Proposicionais 68

2.2.2.4.4. Outras propostas 72

2.2.3. Influência da negação na seleção do modo 77

2.3. Hipóteses 81
2.3.1. Predições 86

CAPÍTULO 3 – Metodologia 93
3.1 Amostra 93
3.2. Teste Experimental 95
3.2.1. Condições e verbos 96
3.2.2. Descrição do teste de produção provocada 98
3.3 Recolha de Dados 103
3.4. Critérios de Anotação das Respostas 105

CAPÍTULO 4 – Apresentação dos Dados 109
4.1 Resultados Gerais: Taxas de Acerto 109
4.2 Resultados por Condição 113
4.2.1 Condição A: Implicativos 114
4.2.2 Condição B: Não Implicativos 117
4.2.3 Condição C: Epistémicos Fracos 119
4.2.4 Condição D: Epistémicos DSM 122
4.2.5 Condição E: Epistémicos Fortes 124
4.2.6 Condição F: Ficcionais 125
4.3 Resultados por Grupo 129
4.3.1 Grupo I (4 anos) 129
4.3.2 Grupo II (5 anos) 131
4.3.3 Grupo III (6-7 anos) 132
4.3.4 Grupo IV (8-9 anos) 133

CAPÍTULO 5 – Discussão dos Resultados 136

CAPÍTULO 6 – Conclusões 145

Referências 149
ANEXOS 157
Anexo I. Matriz do teste experimental 159
Anexo II. Guião do teste (versão 1) 167
Anexo III. Apresentação das imagens do teste (CD-ROM)

Lista de tabelas

Tabela 1. Caracterização das classes de predicadores segundo os valores de epistemicidade e veridicidade e respetiva seleção de modo. 89

Tabela 2. Distribuição do modo prevista por cada uma das hipóteses consideradas. 90

Tabela 3. Distribuição dos sujeitos por sexo e idade. 94

Tabela 4. Predicadores que integram o teste de acordo com as condições. 96

Tabela 5. Estrutura do Teste. 99

Tabela 6. Critérios de classificação das respostas. 106

Tabela 7. Frequência absoluta e percentagem de respostas corretas por grupo e condição. 110

Tabela 8. Frequência absoluta e percentagem de usos de indicativo e conjuntivo por grupo. 112

Tabela 9. Distribuição do tipo de resposta por grupo na condição A. 114

Tabela 10. Tipos de resposta em cada verbo da condição A. 115

Tabela 11. Distribuição do tipo de resposta por grupo na condição B. 117

Tabela 12. Tipos de resposta em cada verbo da condição B. 118

Tabela 13. Distribuição do tipo de resposta por grupo na condição C. 120

Tabela 14. Tipos de resposta em cada verbo da condição C. 121

Tabela 15. Tipos de resposta em cada grupo de itens da condição D. 122

Tabela 16. Distribuição do tipo de resposta por grupo na condição E. 124

Tabela 17. Distribuição do tipo de resposta por grupo na condição F. 126

Tabela 18. Tipos de resposta em cada verbo da condição F. 127

Tabela 19. Distribuição do tipo de resposta por condição dentro do Grupo I. 129

Tabela 20. Distribuição do tipo de resposta por condição dentro do Grupo II. 131

Tabela 21. Distribuição do tipo de resposta por condição dentro do Grupo III 132

Tabela 22. Distribuição do tipo de resposta por condição dentro do Grupo IV. 133

Lista de gráficos

Gráfico 1. Percentagem de respostas corretas. 110

Gráfico 2. Usos de indicativo e conjuntivo em cada grupo. 113

Gráfico 3. Distribuição do tipo de resposta por grupo na condição A. 114

Gráfico 4. Tipos de resposta em cada verbo da condição A. 115

Gráfico 5. Distribuição do tipo de resposta por grupo na condição B. 117

Gráfico 6. Tipos de resposta em cada verbo da condição B. 119

Gráfico 7. Distribuição do tipo de resposta por grupo na condição C. 120

Gráfico 8. Tipos de resposta em cada verbo da condição C. 121

Gráfico 9. Tipos de resposta em cada grupo de itens da condição D. 122

Gráfico 10. Distribuição do tipo de resposta por grupo na condição E. 125

Gráfico 11. Distribuição do tipo de resposta por grupo na condição F. 126

Gráfico 12. Tipos de resposta em cada verbo da condição F. 127

Gráfico 13. Distribuição do tipo de resposta por condição dentro do Grupo I. 129

Gráfico 14. Distribuição do tipo de resposta por condição dentro do Grupo II. 131

Gráfico 15. Distribuição do tipo de resposta por condição dentro do Grupo III. 133

Gráfico 16. Distribuição do tipo de resposta por condição dentro do Grupo IV. 135

Gráfico 17. Percentagem de indicativos e conjuntivos por grupo e condição 138

Lista de figuras

Figura 1. Hierarquização dos traços epistemicidade e veridicidade (Hip. 3.1). 84

Figura 2. Hierarquização dos traços epistemicidade e veridicidade (Hip. 3.2). 84

Figura 3. Item de elicitação de conjuntivo com o verbo *deixar*. 99

Lista de abreviaturas e símbolos

CCP	Context Change Pontencial
Conj.	Conjuntivo
DSM	Dupla seleção de modo
GU	Gramática Universal
Ind.	Indicativo
L1	Língua materna
L2	Segunda língua
LE	Língua Estrangeira
Mj	Modelo epistémico do sujeito
mundo-*p*	Mundo possível no qual a proposição *p* é verdadeira
Op	Operador
p	Proposição
PB	Português Brasileiro
PE	Português Europeu
PPT	Ponto de perspetiva temporal
RI	*Root infinitive* (infinitivo raiz)
SOH	*Semantic Opposition Hypothesis*
TMA	Morfema de tempo, modo e aspeto
ToM	*Theory of Mind* (Teoria da Mente)
x	Entidade referida pelo sujeito
w	Mundo possível
Ø	Sujeito pronominal nulo
¬	Negação
—>	Implicação
–/–>	Não implicação

Resumo

A presente dissertação tem como objetivo investigar a aquisição da distribuição dos modos verbais principais, indicativo e conjuntivo, em orações completivas, por falantes monolingues de Português Europeu (PE). Embora existam poucos estudos sobre a aquisição do modo em língua materna (L1), trabalhos anteriores têm mostrado que a aquisição do modo, em particular o conjuntivo, é tardia, sendo que aos 10 anos ainda não está estabilizada em todos os contextos (e.g. Blake 1983). Tal ocorre muito depois de estarem adquiridas as competências morfológicas, sintáticas e, ainda, as capacidades cognitivas (associadas com a ToM) relevantes (cf. Wimmer e Perner, 1983). Assim, partindo da consideração de que o modo é uma categoria gramatical que, em PE, comporta significado, é intuito deste trabalho averiguar, especificamente, quais os valores semânticos que guiam as crianças na seleção de um e outro modo.

No que respeita à literatura sobre a distribuição do modo na gramática adulta, têm sido avançadas diferentes propostas de teor semântico acerca do modo em algumas línguas. Algumas destas propostas parecem adequar-se à descrição dos dados de certas línguas, pelo que se considera plausível assumir que constituem uma possibilidade da Gramática Universal. Neste sentido, são consideradas três hipóteses principais para a aquisição do modo (dado que estas hipóteses descrevem a distribuição do modo em algumas línguas, assume-se que poderão conduzir as crianças num dado momento da aquisição): *(i)* a oposição indicativo/conjuntivo está associada aos valores *realis/irrealis*; *(ii)* o indicativo é selecionado em contextos verídicos e o conjuntivo em contextos não verídicos; *(iii)* o indicativo é selecionado quando é expressa uma atitude epistémica verídica relativamente à proposição relevante e o conjuntivo é selecionado nos restantes contextos (quando é expressa uma atitude epistémica não verídica ou uma atitude não epistémica).

A hipótese *(i)* traduz a visão das gramáticas tradicionais (e.g. Cunha e Cintra, 1984), que se mostra desadequada na descrição dos dados do PE e de grande parte das línguas românicas, pelo que tem vindo a ser abandonada na literatura. No entanto, alguns autores apontam que a distinção *realis/irrealis* é fulcral na caracterização do sistema do modo em línguas como o Russo e o Persa (cf. Noonan 1985; Rothstein e Thieroff, 2010). A hipótese *(ii)* baseia-se nas propostas de Farkas (1992) e Ginnakidou (1995) e, segundo as autoras, descreve o contraste de modo em Romeno e em Grego Moderno. A hipótese *(iii)* reflete a análise de Marques (1995, 1996, 2010) e parece dar conta da distribuição do

modo em PE e na maioria das línguas românicas. Seguindo este autor, assume-se que intervêm no sistema gramatical do modo dois traços semânticos principais: a epistemicidade e a veridicidade. Do ponto de vista descritivo, estes traços podem, no entanto, estar hierarquizados de duas formas distintas: ou com a epistemicidade na posição mais alta (Hip. 3.1), ou com a veridicidade a preceder a epistemicidade (Hip. 3.2). Assim, a terceira hipótese subdivide-se em duas hipóteses que permitem não só averiguar o percurso da aquisição do modo, como também especificar o sistema do modo na gramática adulta. Segundo a hipótese 3.1, prevê-se que as crianças comecem por lidar com o valor de epistemicidade nas distinções de modo, e, segundo a hipótese 3.2., as crianças começarão por distribuir o modo segundo a oposição verídico/não verídico, lidando apenas posteriormente com a epistemicidade.

Para avaliar estas hipóteses, elaborou-se um teste de produção provocada de orações completivas, no qual os sujeitos tinham de ajudar um fantoche a compreender algumas histórias, acompanhadas por imagens. A tarefa consistia, especificamente, no completamento de uma frase dada pelo fantoche acerca de uma parte da história. O teste foi aplicado a 80 crianças e a um grupo de controlo de 20 adultos. As 80 crianças correspondem a quatro grupos: Grupo I (4 anos); Grupo II (5 anos); Grupo III (6 e 7 anos) e Grupo IV (8 e 9 anos).

Para a oração matriz dos itens de teste, foram escolhidos predicadores de diferentes classes semânticas que permitem distinguir as hipóteses entre si: implicativos (A) – *deixar* e *achar bem*, não implicativos (B) – *querer* e *mandar*, epistémicos fracos (C) – *duvidar* e *não acreditar*, epistémicos de dupla seleção de modo (D) – *acreditar* (tanto em contextos nos quais se espera o indicativo como em contextos nos quais o conjuntivo é o modo esperado), epistémicos fortes (E) – *descobrir* e *prometer*, e ficcionais (F) – *sonhar* e *fingir*. As hipóteses colocadas levam a diferentes predições quanto ao modo que é selecionado em cada um destes contextos.

Os resultados confirmaram que os adultos seguem, de forma geral, o padrão de distribuição do modo previsto pela hipótese *(iii)*, utilizando o conjuntivo em contextos não epistémicos (sejam estes verídicos (A) ou não verídicos (B)) e em contextos epistémicos não verídicos (C), e selecionando o indicativo em contextos epistémicos verídicos (E e F).

Também as crianças mostraram ser sensíveis aos valores semânticos relevantes para o sistema do modo em PE, não estando a ser guiadas, exclusivamente, pelos valores de *realis/irrealis* ou de (não)veridicidade. No entanto, nos primeiros grupos testados, as

crianças preferem o uso do conjuntivo em contextos não epistémicos (A e B) e o uso do indicativo em contextos epistémicos (C, D, E e F), mostrando maior sensibilidade ao valor de epistemicidade. Com o desenvolvimento, tornam-se gradualmente mais sensíveis ao valor de veridicidade (quando combinado com a epistemicidade), passando a empregar o conjuntivo também em contextos epistémicos não verídicos, com verbos epistémicos fracos (C). Conclui-se, desta forma, que a epistemicidade precede a veridicidade na aquisição. Assim, ainda que do ponto de vista da gramática adulta as hierarquizações descritas pelas hipóteses 3.1 e 3.2 sejam equivalentes, os dados recolhidos apontam para a hierarquia correspondente à hipótese 3.1.

O estudo aqui conduzido evidenciou a complexidade da categoria gramatical do modo, confirmando que esta tem uma aquisição tardia, uma vez que, mesmo no último grupo testado, a sua distribuição não está completamente estabilizada em todos os contextos. Constatou-se, no entanto, que o conjuntivo não é inerentemente problemático, dado que se verificaram usos expressivos nas primeiras idades testadas. Tal dificuldade parece emergir dos valores semânticos associados a determinados contextos, da forma como estão hierarquizados na gramática adulta e, em particular, da soma dos traços [+ epistémico] e [– verídico].

Palavras-chave: Aquisição, Semântica, Conjuntivo, Indicativo, Completivas, Atitudes Proposicionais.

Abstract

This dissertation addresses the acquisition of the indicative and the subjunctive moods in European Portuguese (EP) complement clauses. Even though the literature on acquisition of verbal mood is scarce, some previous studies suggest that the subjunctive is late acquired, becoming stable only around the age of 10 (Blake 1983). This takes place long after relevant syntax, morphology and basic cognitive capacities associated with ToM (cf. Winner e Perner, 1983) are available. Assuming that the contrast between the indicative and the subjunctive moods is associated, in EP, with a contrast of meaning, the study aims to determine which semantic values guide children in the distribution of mood.

In the literature on mood, several analyses have been made, from a semantic point of view, concerning the distinctions of mood in Romance Languages. Since some of these may hold for different languages, we assume that these are options of UG and that the children´s task is to determine which one is relevant for the language they are acquiring. Hence, three main hypotheses are taken into account, according to different proposals about the distribution of mood in the adult grammar: *(i)* the indicative / subjunctive opposition is associated with the *realis* / *irrealis* values*; (ii)* the indicative is selected for veridical contexts, while the subjunctive is selected for non-veridical contexts, and *(iii)* the indicative is selected if a veridical epistemic attitude is expressed towards the relevant proposition, otherwise the subjunctive is selected (i.e., the subjunctive is linked to the expression of non-epistemic and non-veridical epistemic attitudes).

Hypothesis *(i)* reflects the traditional grammars' perspective on the distribution of mood (cf., e.g., Cunha e Cintra, 1984) and, while it does not seem to be adequate to describe the mood system of EP, nor of most Romance Languages, some authors argue that the *realis/irrealis* opposition is crucial when describing the mood system of languages like Russian or Persian (cf. Noonan 1985; Rothstein e Thieroff, 2010). Hypothesis *(ii)* is based on Farka's (1992) and Ginnakidou's (1995) proposals and, according to these authors, it describes the data of Romanian and Modern Greek. Hypothesis *(iii)* reflects the proposal of Marques (1995, 1996 and 2010) and seems to account for the data of EP and most Romance Languages. Following this author, we assume that two main semantic features intervene in the mood system: epistemicity and veridicality. Taking into account only the description of the adult system, these features may be hierarchized in two different manners: with the epistemicity ranked higher (Hyp. 3.1), or with the veridicality ranked higher (Hyp. 3.2). The third hypothesis is then

subdivided in two subsequent hypotheses that allow us not only to investigate the acquisition path but also to clarify the system of mood on the adult grammar. Hypothesis 3.1 predicts that children will first take into account epistemicity when choosing between the indicative and the subjunctive, and hypothesis 3.2 predicts that children will first be sensitive to veridicality.

In order to test whether any of these hypotheses can account for different stages of the acquisition of mood in EP, we built an elicited production test meant to elicit finite complement clauses. The task consisted on the completion of a sentence, given by the puppet, about the stories children had heard. The test was applied to 80 children and to a control group of 20 adults. Children were divided into four groups of 20 subjects each: Group I (4 year olds), Group II (5 year olds), Group III (6 and 7 year olds) and Group IV (8 and 9 year olds).

For the matrix clause of the tested items, two different verbs were included in each condition (these correspond to the semantic classes that were shown to be relevant for the distinction between the main hypotheses): implicative (A) – *deixar*, 'let', and *achar bem*, 'approve'; non implicative (B) – *querer*, 'want', and *mandar*, 'order'; weak epistemic (C) – *duvidar*, 'doubt', and *não acreditar*, 'not believe'; epistemic of double mood choice (D) – *acreditar*, 'believe' (both in contexts where the indicative is expected and in contexts where the subjunctive is expected); strong epistemic (E) – *descobrir*, 'find out', and *prometer*, 'promise'; fiction verbs (F) – *sonhar*, 'dream', and *fingir*, 'pretend'. The three main hypotheses lead to different predictions as to the mood selected by each verb class.

The results confirmed that adults follow, in general, the pattern predicted by hypothesis *(iii)*, selecting the subjunctive for non-epistemic contexts (veridical (A) or non-veridical (B)) and epistemic non-veridical contexts (C), and selecting the indicative for epistemic veridical contexts (E e F).

Furthermore, children's data revealed that they are already dealing with the semantic values relevant for hypothesis *(iii)* (and not being guided exclusively by *realis/irrealis* or (non)veridicality). However, in the first stages, children show sensitivity only to the epistemic value, associating the subjunctive with non-epistemicity and the indicative with epistemicity. At these stages, they use subjunctive in the complement only with non-epistemic matrix verbs (A and B). As they develop, they become more sensitive to veridicality (when combined with epistemicity), also using the subjunctive in epistemic nonveridical contexts, namely with weak epistemic matrix verbs (C). Drawing from these data, it is suggested that epistemicity precedes veridicality. Thus, though the hierarchies

corresponding to the hypotheses 3.1 and 3.2 are equivalent concerning EP when the adult grammar is taken into account, the data collected in this study shows that children begin by giving prominence to epistemicity, pointing towards the hierarchy specified by hypothesis 3.1.

The study reflected the complexity of the grammatical category mood, confirming that mood is a late acquisition, since even in Group IV the distribution of mood is not stabilized on every context. Notwithstanding, the subjunctive does not seem to be inherently problematic, as it was employed even by the youngest children. Such difficulty seems rather to arise from the semantic values associated with the contexts in which the subjunctive is expected, particularly the sum of the features [+ epistemic] and [– veridical].

Keywords: Acquisition, Semantics, Subjunctive, Indicative, Complement Clauses, Propositional Attitudes.

Capítulo 1 – Introdução

O presente trabalho insere-se na área da aquisição de língua materna (L1) e procura contribuir com novos dados e respetiva análise para a investigação da aquisição do Português Europeu (PE) por falantes monolingues. Nesta área, o estudo de propriedades semânticas na gramática infantil tem recebido pouca atenção no que respeita ao Português. Neste trabalho, pretende estudar-se a aquisição dos valores semânticos subjacentes ao modo verbal, um aspeto que, segundo estudos anteriores, baseados noutras línguas, parece ter uma aquisição tardia (e.g. Blake 1983). Neste cenário, o conjuntivo é apontado como o modo problemático, estabilizando na gramática infantil muito depois da idade escolar. Por este motivo, e porque a sua aquisição parece implicar diferentes áreas da gramática – morfologia, sintaxe, semântica e pragmática – e, ainda, o desenvolvimento de certas competências relacionadas com a cognição (cf. Pérez-Leroux 1998), o modo conjuntivo tem estado no cerne do debate sobre a aquisição do modo, recebendo, por vezes, um tratamento autónomo. Para além disso, tem encontrado particular destaque no âmbito dos estudos sobre segunda língua (L2), dado que mesmo os adultos, falantes de línguas como o Inglês, parecem experienciar semelhantes dificuldades na aquisição do conjuntivo, no curso da aprendizagem de línguas como o Espanhol (cf., e.g. Collentine 1993; Gudmestad 2006).

Compreendendo a necessidade de tratar esta problemática, o presente trabalho coloca sob foco aqueles que são tidos como os modos principais e complementares, o indicativo e o conjuntivo. Mais precisamente, pretende averiguar-se o processo de aquisição destes modos em orações completivas finitas, construções em que pode ocorrer quer o indicativo quer o conjuntivo, como se exemplifica em (1) e (2), respetivamente:

(1) O João disse que ia ao cinema.
(2) O João quer que a Maria vá ao cinema com ele.

Nestas construções, é amplamente aceite que a escolha do modo depende, em larga medida, de propriedades lexicais da oração matriz. Em particular, é dito que, em (1), o indicativo é selecionado pelo verbo da oração principal, *dizer*, e que em (2) o conjuntivo é selecionado pelo verbo *querer*. A escolha do modo decorre, pois, das propriedades semânticas do predicado que introduz a completiva. O principal objetivo

será, então, o de avaliar quais os valores semânticos que orientam as crianças na escolha de um e outro modo nestes contextos sintáticos.

Com tal intuito, recorreu-se a metodologia experimental para aferir o conhecimento gramatical das crianças no que respeita às escolhas de modo em orações completivas de diferentes verbos. Assim, elaborou-se um teste de produção provocada de orações completivas, constituído por um conjunto de histórias ilustradas. O teste foi aplicado a 80 crianças, entre os 4 e os 9 anos de idade, divididas em quatro grupos, e a um grupo de controlo de 20 adultos.

Inserindo-se no quadro teórico da gramática generativa, que assume a existência de uma Gramática Universal (GU) (Chomsky 1986), este estudo procura contribuir para um melhor entendimento da forma como estão codificados na gramática os valores semânticos que se exprimem, em algumas línguas, através das distinções morfológicas de modo. Neste sentido, os dados resultantes deste estudo podem fornecer pistas relevantes sobre a representação destes valores semânticos, tanto na gramática infantil, como na gramática adulta.

Impõe-se, primeiramente, um esclarecimento prévio acerca de algumas noções essenciais para este trabalho. Assim, em 1.1. define-se o objeto de estudo, o que envolverá a clarificação dos conceitos de modo e modalidade, e em 1.2. apresenta-se a estrutura da dissertação.

1.1. Modo e Modalidade

Várias línguas, em particular as línguas românicas, apresentam contrastes morfológicos de modo. Para além dos modos tidos como principais, o indicativo e o conjuntivo, as gramáticas do Português costumam apontar ainda como modos o imperativo e o condicional (que não serão tratados neste trabalho).

Do ponto de vista semântico, o modo tem sido definido por vários autores como uma categoria gramatical que codifica modalidade, ou seja, que marca as diferentes atitudes do falante relativamente ao conteúdo dos seus enunciados (cf., e.g., Palmer 1986). Por exemplo, será através de distinções de modo que o falante poderá expressar se um enunciado corresponde a uma asserção, uma ordem ou um desejo.

Em Português, bem como nas restantes línguas românicas, os modos indicativo e conjuntivo têm uma morfologia própria, que surge associada à flexão verbal, como se pode ver em (3), com o verbo no presente do indicativo, e em (4), com o verbo flexionado no presente do conjuntivo (Mateus *et al.*, 2003).

(3) Quem vai à festa?

(4) Talvez a Mariana vá à festa.

Como é notório nos exemplos acima, a morfologia de modo está aglutinada à morfologia de tempo e aspeto. Em PE, o indicativo apresenta, morfologicamente, diferentes formas simples (de presente, pretérito e futuro), e ainda formas compostas (de pretérito e de futuro). Diversas gramáticas distinguem, ainda, entre 'futuro do presente' e 'futuro do pretérito' (cf., e.g., Cunha e Cintra, 1984; Mateus *et al.*, 2003). É de salientar que o futuro do pretérito (cf. (5)) apresenta a mesma morfologia do chamado modo condicional (cf. (6)).

(5) Ele prometeu que nunca mais faria isso.

(6) Se ele tivesse estudado, faria o exercício sem qualquer dificuldade.

Existe um debate em torno da classificação destas formas, havendo autores que consideram que estas correspondem a uma manifestação do modo condicional, na linha da tradição gramatical portuguesa, e outros que defendem a sua classificação como um

tempo do indicativo (‘futuro do pretérito’) (cf. Cunha e Cintra, 1984), na linha da Nomenclatura Gramatical Brasileira. Na verdade, há argumentos que sustentam a ideia de que a mesma morfologia expressa diferentes valores semânticos. Em (6), o condicional tem um valor hipotético, pelo que é admissível considerá-lo um modo. Mas em (5) o morfema de “condicional” não contribui para o sentido do enunciado da mesma forma. De facto, neste exemplo estamos perante um tempo que marca a noção de futuro relativamente a um ponto anterior ao tempo de enunciação, o tempo em que a promessa foi feita. Tal discriminação será, portanto, contemplada no presente trabalho.

Já o modo conjuntivo, em PE, apresenta formas temporais simples e compostas de presente, pretérito e futuro. Ainda que morfologicamente amalgamados e possivelmente relacionados, os valores de modo e de tempo são autónomos, pelo que aqui se abordam os valores de modo independentemente dos valores temporais que lhe possam estar associados.

Quanto à distribuição dos modos indicativo e conjuntivo, pode dizer-se que, tradicionalmente, o modo indicativo é tido como o modo não marcado, podendo surgir na amplitude das configurações sintáticas possíveis, seja em frases simples, como (7), ou em orações subordinadas, como (8).

(7) Ele foi ao cinema.

(8) Ele disse que ia ao cinema.

No que respeita ao modo conjuntivo, as gramáticas costumam observar que este tem maior expressão em orações subordinadas (sejam completivas, como (9), relativas ou adverbiais), apesar de também aparecer nalgumas frases simples, como (10):

(9) Espero que gostes deste livro.

(10) Talvez gostes deste livro.

É ainda comummente assumido que os modos indicativo e conjuntivo estão em distribuição complementar, sendo que um é empregue nos contextos em que o outro não é permitido. A referida complementaridade sugere que, em termos semânticos, estes dois modos estão associados a significados distintos. De facto, embora esta não seja uma perspetiva consensual, tem sido defendido por vários autores que, nas línguas românicas, a oposição morfológica entre indicativo e conjuntivo codifica uma oposição de valores

semânticos. Nesta linha, as gramáticas tradicionais associam, por exemplo, a oposição indicativo/conjuntivo aos valores *realis* e *irrealis*, respetivamente. Esta análise não parece, contudo, encontrar suporte empírico (motivo pelo qual se apresentam e discutem, no capítulo 2.2., diferentes análises).

Independentemente dos significados específicos que se atribuam a um e outro modo, parece ser amplamente aceite, no quadro da semântica, que a categoria do modo encerra valores modais. É também neste sentido que Noonan (1985) opera, por exemplo, a distinção entre categoria gramatical (modo) e categoria semântica (modalidade), considerando que o modo é uma gramaticalização da modalidade. Também Palmer (1986) vê a categoria do modo como uma expressão de modalidade, sendo que, segundo o autor, a modalidade está relacionada com a subjetividade, ou como foi dito, com as atitudes e opiniões do falante.

O conceito de modalidade mostra-se, assim, indissociável de qualquer estudo que se debruce sobre os valores semânticos do modo.

Em termos clássicos, a modalidade relaciona-se com o valor de verdade das proposições e com as noções de necessidade e possibilidade (é a chamada modalidade alética). É neste sentido que Portner (2009) se refere à modalidade como o conceito que nos permite falar de coisas que não têm de ser reais, i.e., de possibilidades. Geralmente, aponta-se como uma manifestação típica da modalidade o caso dos verbos auxiliares modais, como *ter de* ou *poder*. Vejam-se os seguintes exemplos:

(11) O João tem de estar em casa.

(12) O João pode estar em casa.

O enunciado que se apresenta em (11) expressa a noção de necessidade relativamente à situação descrita pela proposição "ele estar em casa". Já a frase (12) exemplifica a expressão de possibilidade relativamente a essa mesma situação. Numa situação em que o falante enuncia estas frases, baseando-se no conhecimento que tem do mundo, (11) significará que, tendo em conta as evidências e o conhecimento de que o falante dispõe, a verdade de "O João estar em casa" é necessária e (12) significará que é possível. Neste caso, estamos perante a expressão de um tipo específico de modalidade, a modalidade epistémica – que se relaciona com o conhecimento do mundo. Veja-se agora a frase (13):

(13) Ele acredita que o João está em casa.

Neste exemplo, o sujeito da frase matriz expressa uma atitude de crença, ou seja, acredita na verdade de "o João estar em casa", pelo que em (13) está patente a modalidade doxástica (relativa ao domínio da crença). Em sentido menos estrito, porém, é comum considerar-se que a modalidade epistémica abrange tanto os valores de crença como os de conhecimento.

À parte estes, são distinguidos ainda outros tipos de modalidade, como a modalidade deôntica (cf. (14)), a modalidade bulética ou volitiva[1] (cf. (15)), e a modalidade avaliativa (cf. (16)) (cf. Palmer 1986):

(14) A Maria obrigou a filha a ficar em casa.
(15) A Ana quer dar a volta ao mundo.
(16) Ela lamenta que o João tenha perdido a corrida.

A modalidade deôntica diz respeito ao que é possível ou necessário tendo em conta um conjunto de normas (legais, sociais, ou de outro tipo). Já a modalidade volitiva está relacionada com valores de desejo e a modalidade avaliativa com um posicionamento subjetivo relativamente a um facto.

Como se verá mais adiante neste trabalho, os modos indicativo e conjuntivo poderão expressar valores semânticos relacionados com diferentes tipos de modalidade. Contudo, é de assinalar que os valores subjacentes à expressão de modo poderão variar consoante as línguas. Ou seja, o contraste morfológico entre indicativo e conjuntivo poderá marcar diferentes valores semânticos dependendo da língua. Assim, é de salientar que pode não existir uma correspondência semântica entre aquilo que denominamos por indicativo ou conjuntivo em Português e o que recebe o mesmo nome noutras línguas. Neste cenário, há ainda que conceber a possibilidade de algumas línguas, nomeadamente línguas não românicas, não codificarem exatamente uma oposição de valores semânticos através da expressão morfológica de modo.

O presente estudo terá em conta, sempre que se mostre relevante, a caracterização do modo no sistema gramatical de outras línguas.

[1]Por vezes, também é chamada de modalidade erotética ou desiderativa.

1.2. Estrutura da Dissertação

O trabalho que aqui se apresenta encontra-se organizado em seis capítulos. Após a introdução, apresenta-se, no segundo capítulo, o enquadramento teórico que orientou o estudo. Em 2.1 faz-se uma breve exposição do estado da investigação sobre a problemática da aquisição do modo em língua materna, em 2.2. descreve-se o sistema do modo do PE e apresentam-se diferentes análises semânticas para a distribuição do modo na gramática adulta, e na secção 2.3. são colocadas as hipóteses que orientaram a presente investigação. No terceiro capítulo, é descrita a metodologia que conduziu o estudo experimental. Em particular, apresenta-se a amostra e descreve-se a elaboração do teste de produção de orações completivas, bem como os critérios de aplicação e anotação do mesmo teste. Seguidamente, no capítulo 4., são apresentados os resultados obtidos através da aplicação do teste e, no capítulo 5., discutem-se estes dados à luz das hipóteses colocadas e dos pressupostos teóricos enunciados anteriormente. Por fim, no sexto capítulo, sublinham-se as conclusões que decorrem deste estudo e apontam-se eventuais caminhos para investigação futura.

Capítulo 2 – Enquadramento Teórico

2.1. Aquisição do Modo

Não havendo, tanto quanto sei, estudos aprofundados sobre a aquisição do modo em Português Europeu (PE), faz-se aqui uma apresentação sumária de alguns trabalhos mais relevantes sobre a aquisição do modo em língua materna (L1). A estrutura de apresentação permite descrever um caminho de aproximação progressiva às particularidades da variante europeia da língua portuguesa, já que os trabalhos abordados se focam na aquisição do Espanhol e do Português Brasileiro (PB)[2].

A aquisição do modo conjuntivo tem merecido particular interesse no âmbito da investigação em aquisição de segunda língua (L2) e língua estrangeira (LE), principalmente por parte de falantes nativos de línguas que não possuem uma oposição morfológica saliente entre indicativo e conjuntivo. É o caso de estudos sobre a aquisição do conjuntivo por falantes nativos de Inglês aprendentes de Espanhol (e.g. Collentine 1993, 2003; Gudmestad 2006; Iverson, Kempchinsky e Rothman, 2008). Segundo Collentine (1993), por exemplo, a aquisição do modo, nestes contextos, pode prolongar-se por vários semestres de aprendizagem formal. Já Iverson, Kempchinsky e Rothman (2008) apontam que a aquisição das propriedades sintáticas do conjuntivo em complementos volitivos (i.e., em orações completivas de verbos como *querer*) é menos problemática, e que o atraso na aquisição do modo se deve em grande medida às propriedades que decorrem da interface sintaxe-discurso. Em Pascual y Cabo, Lingwall e Rothman (2012) são reportados resultados semelhantes num estudo com falantes de herança (*heritage speakers*), que podem ser definidos como bilingues que fazem um uso assimétrico das duas línguas, sendo a língua de herança aquela que falam em casa e a segunda língua aquela que está presente em outros contextos sociais, tornando-se a língua dominante. De acordo com este estudo, também os falantes de herança mostraram maior divergência em relação aos adultos nativos quando o contexto discursivo é determinante para a seleção do modo, em orações complemento de verbos epistémicos, nas quais a seleção do conjuntivo não é obrigatória (ao contrário das orações complemento de verbos volitivos).

[2]Adota-se esta nomenclatura (em vez de Português do Brasil) por ser a que tem sido empregue em gramáticas recentes, como Perini (2010) ou Castilho (2010), que procuram descrever a língua falada no Brasil, conferindo-lhe um estatuto de autonomia face à norma do Português Europeu.

Também a aquisição do conjuntivo por falantes nativos monolingues se mostra problemática, embora seja menos abundante a investigação da aquisição do modo em L1. De forma geral, os trabalhos nesta área apontam para um processo moroso e sujeito a alguma variação (e.g. Blake 1983). A categoria gramatical modo mostra-se, assim, transversalmente complexa[3], podendo avançar-se, no que respeita à aquisição de L1, algumas causas explanatórias desta evidência.

Nas secções que se seguem, começarei por explorar interações entre a aquisição do modo e duas áreas centrais da gramática que a podem condicionar: a morfologia (secção 2.1.1.) e a sintaxe (secção 2.1.2.). De seguida, apresentarei alguns trabalhos sobre a aquisição do modo em L1 que têm por base perspetivas semânticas (secção 2.1.3.).

2.1.1. Expressão de modo e morfologia

Em Longchamps (2009) considera-se que a aquisição morfológica poderá constituir um primeiro obstáculo à aquisição do modo porque, entre outros fatores, os morfemas que codificam o modo tendem a ser particularmente complexos por aglutinarem também informação temporal e aspetual (são morfemas do chamado complexo TMA – *tempo*, *modo* e *aspeto*). No entanto, a morfologia relevante para a expressão de contrastes de modo (entre indicativo e conjuntivo) parece surgir cedo na gramática infantil. Em línguas de sujeito nulo, cujas primeiras frases produzidas pelas crianças já apresentam formas finitas do verbo, o indicativo está presente nas primeiras produções. Por outro lado, ainda que o conjuntivo tenha uma estabilização tardia, a emergência destes morfemas ocorre nos primeiros estádios de aquisição, como comprovaram algumas recolhas naturalistas, de dados da produção espontânea do Espanhol, nas quais as crianças mostraram utilizar formas do conjuntivo aos 3 anos de idade, embora limitadas a determinados contextos (Gili Gaya 1972). Por estes motivos, a aquisição da morfologia não parece constituir um obstáculo fundamental para o processo de aquisição dos modos indicativo e conjuntivo.

[3]Como se verá, a complexidade do modo não se reflete apenas nas dificuldades atestadas em contextos de aquisição da linguagem. Os dados apresentados em Blake (1983) apontam ainda para alguma variação em grupos de adultos, depois de completado o processo de aquisição.

2.1.2. Aquisição de propriedades sintáticas

Um outro fator que poderá contribuir para a complexidade da aquisição do modo é a aquisição dos mecanismos sintáticos exigidos para a derivação de estruturas complexas[4]. A aquisição do modo, com a necessária estabilização do conjuntivo, pressupõe o domínio da subordinação, tanto mais que, em orações subordinadas (sejam adverbiais (17), relativas (18) ou completivas (19)), a possibilidade de ocorrência do conjuntivo é particularmente evidente.

(17) Quando acabar os exames, vou festejar.
(18) Procuro uma mulher que goste de viajar.
(19) Penso que esteja a chover.

No que respeita à aquisição da sintaxe, existem alguns (poucos) trabalhos que se centram de uma forma geral sobre o desenvolvimento das frases complexas na gramática infantil (e.g. Limber 1973; Diessel 2004). Diessel (2004), por exemplo, defende que as primeiras orações completivas são, na verdade, frases simples não encaixadas, acompanhadas por uma oração matriz incompleta e de uso "formulaico", que será apenas um marcador associado a uma função comunicativa, como, por exemplo, uma chamada de atenção. Segundo o autor, alguns verbos de valor epistémico (como *think, guess*, ou *know*) assumem comummente, na linguagem infantil, a função de marcadores parentéticos em estruturas de aparente subordinação, configurando, assim, uma oração matriz defetiva. Casos semelhantes podem ser encontrados na linguagem adulta, como se verifica no exemplo (20), que corresponde a uma frase mono-oracional na qual "*I think*" terá um uso performativo, afastando-se da estrutura de complementação verbal "equivalente", em (21):

(20) You're right, I think.
(21) I think (that) you're right.

[4]Apesar de não serem objeto de estudo da presente tese as competências sintáticas intervenientes na aquisição do modo, não é negligenciado o papel da sintaxe neste processo. Existe um largo debate na literatura sobre o tratamento do modo enquanto categoria sintática ou semântica, motivo pelo qual se reservará o início do próximo capítulo para uma breve abordagem da discussão.

Analisando também as restantes configurações sintáticas de subordinação, Diessel (2004) sustenta que a aquisição de frases complexas parte de frases simples, que se vão transformando gradualmente até formar construções bioracionais. No caso particular das orações completivas, o autor destaca ainda um estádio intermédio, no qual as "orações principais" começam a admitir novos verbos. Segundo o autor, estas construções, sendo mais complexas que as do estádio anterior, estão ainda restringidas a certos predicados, pelo que corresponderão a "constructional islands", organizadas em torno de itens lexicais específicos, em vez de serem geradas por uma regra universal (importa notar que Diessel não desenvolve o seu trabalho no quadro da gramática generativa).

Como se verá adiante neste trabalho, e com mais detalhe, a distribuição dos morfemas do conjuntivo depende em grande medida de restrições semânticas impostas pela oração matriz – no caso de orações completivas depende especificamente do verbo matriz. Compreende-se, assim, que o domínio do modo não preceda a aquisição dos mecanismos sintáticos necessários à subordinação. Mas, tomando a complexidade sintática como único requisito para a aquisição do modo, seria de esperar que a aquisição do modo estivesse concluída logo depois de adquirida a sintaxe relevante. Não obstante, a aquisição do conjuntivo pode prolongar-se para além da idade escolar e da aprendizagem explícita da gramática (Blake 1985), o que sugere que a complexidade do modo não deriva exclusivamente da complexidade sintática, podendo outros fatores (puramente semânticos) intervir no processo de aquisição.

Existem, porém, alguns elementos intervenientes no domínio da subordinação que poderão interagir de forma relevante com a aquisição do modo. É de salientar, de entre estes, a aquisição dos pronomes em orações encaixadas.

Em PE, orações encaixadas com o verbo no modo indicativo admitem, na posição de sujeito, tanto um pronome lexical (realizado) como um pronome nulo, e o seu estatuto pode desencadear distintas interpretações. Nestas construções, o sujeito nulo tem uma interpretação preferencialmente correferencial com o sujeito da matriz (22), enquanto o sujeito realizado terá uma referência preferencialmente disjunta (23) – o diferente comportamento de sujeitos pronominais nulos e lexicalmente realizados foi tratado por Montalbetti (1984) (veja-se, para o Português, Brito (1991)):

(22) O João$_i$ disse que Ø$_i$ ia à festa.

(23) O João$_i$ disse que ele$_k$ ia à festa.

Por outro lado, quando o verbo da subordinada está no conjuntivo, numa língua como o Português, tem sido assumido que, independentemente da realização do sujeito pronominal, os sujeitos são obrigatoriamente disjuntos (efeito de obviação), como acontece em (24) e (25) (cf. Raposo 1985):

(24) O pai_i ordenou que $Ø_{k/*i}$ ficasse em casa.

(25) O pai_i ordenou que $ele_{k/*i}$ ficasse em casa.

Há que considerar, portanto, a possibilidade de as propriedades referenciais dos pronomes em orações encaixadas poderem guiar as crianças na seleção do modo. Note-se que, se as crianças forem sensíveis ao efeito de obviação, poderão fazer corresponder o uso de indicativo a uma interpretação correferencial de sujeitos e o uso de conjuntivo à interpretação disjunta. No entanto, a obviação não poderá constituir uma pista forte para a aquisição da seleção do modo já que, para tal, a criança teria de se basear em evidência negativa (i.e., no conhecimento de enunciados agramaticais). Por este motivo, e inversamente, não deve tão pouco excluir-se a possibilidade de ser a própria aquisição do modo a guiar as crianças na interpretação dos pronomes nulos em orações subordinadas.

Em todo o caso, uma vez que a aquisição destes elementos gramaticais poderá estar, em certa medida, correlacionada, interessa ao presente estudo compreender a aquisição dos pronomes em PE.

A este respeito, Silva (2012) investigou a interpretação de sujeitos nulos e lexicais em orações completivas de indicativo e conjuntivo na aquisição do PE, através da aplicação de tarefas de juízos de valor de verdade para determinar a aceitabilidade de enunciados em diferentes condições. Os resultados do referido trabalho, que contemplou crianças entre os 3 e os 6 anos, mostraram que, em orações completivas de indicativo (selecionadas pelo verbo *dizer*) com apenas um potencial antecedente linguisticamente realizado na frase, as crianças seguem as preferências dos adultos quanto à interpretação de sujeitos nulos e lexicais. No entanto, as taxas de aceitabilidade da interpretação não preferencial são superiores para as crianças nos dois casos: aos 6 anos, as crianças têm uma taxa de aceitabilidade da referência disjunta com sujeitos nulos de 25%, enquanto os adultos aceitam apenas 8% destes enunciados, e com sujeitos lexicais as mesmas crianças alcançam uma taxa de aceitabilidade de 58% de contextos de correferência, em contraste com 10% para os adultos. Já nas completivas de conjuntivo (selecionadas pelo verbo

querer), as crianças com 6 anos registaram uma taxa de aceitabilidade de correferência de 47% para os sujeitos nulos e de 28% para os sujeitos lexicais, contrariamente aos adultos, que obtiveram taxas de 0% em ambos os casos. A autora conclui que, embora as crianças já sejam capazes de distinguir entre indicativo e conjuntivo, os efeitos de obviação ainda não se verificam ao nível do esperado de acordo com a gramática adulta, e que a interpretação de pronomes é mais problemática quando intervêm fatores de natureza extrassintática – sejam fatores semânticos, pragmáticos ou discursivos. Dificuldades semelhantes já tinham sido verificadas noutras línguas. Avrutin e Wexler (2000), por exemplo, realizaram uma experiência com crianças falantes de Russo de 4 e 5 anos e observaram que estas tendem a atribuir referência incorreta a pronomes de orações com conjuntivo quando o antecedente é uma expressão nominal, ainda que já demonstrem conhecer as propriedades sintáticas do conjuntivo. No mesmo sentido, dados da aquisição do Espanhol têm mostrado que as crianças de 5 anos tendem a atribuir uma interpretação de correferência a pronomes nulos em orações encaixadas com o conjuntivo, nas quais a referência disjunta é obrigatória (Goodluck, Terzi e Díaz., 2001; Padilla 1990).

Deste modo, não é certo que as crianças sejam guiadas pelo efeito de obviação na aquisição do modo, uma vez que não há sequer dados robustos que confirmem que as crianças são sensíveis ao efeito de obviação. A esta discussão, deve acrescentar-se que, como têm notado diferentes autores (e.g. Quer 1998), nem todos os verbos que selecionam o modo conjuntivo são indutores de referência disjunta. Predicadores epistémicos que selecionem o modo conjuntivo na oração encaixada podem, em contextos específicos, admitir uma interpretação correferencial entre os sujeitos da oração matriz e da encaixada. Vejam-se os exemplos (26) e (27) (mesmo que a aceitabilidade dos enunciados abaixo suscite alguma dúvida, não são estruturas agramaticais):

(26) $Ø_i$ Duvido que $Ø_{i/k}$ consiga entregar o relatório a tempo.

(27) $Ø_i$ Não acredito que $Ø_{i\ /k}$ consiga entregar o relatório a tempo.

Ainda que esta constitua uma área de interesse na investigação da aquisição do modo em orações completivas, não é tema central do presente trabalho avaliar a correlação entre o efeito de obviação e a aquisição do modo, mas antes a aquisição dos valores semânticos subjacentes ao contraste morfológico entre indicativo e conjuntivo.

Assim, na próxima secção, apresentam-se alguns estudos que tratam especificamente da aquisição do modo em Espanhol (L1), nos quais se parte da consideração dos valores semânticos relevantes para a seleção do modo, ou da influência do desenvolvimento cognitivo.

2.1.3. Perspetivas semânticas na aquisição do modo

2.1.3.1. Aquisição do modo: primeiros estudos

Gili Gaya (1972) (*apud* Collentine 1993, 2003), analisando a aquisição do modo em falantes de Espanhol em idade escolar e pré-escolar, observa a importância de fatores sociolinguísticos para a convergência com a norma, fatores estes que levarão a que o processo de aquisição culmine apenas no período da adolescência, em que estas pressões sociais se tornam evidentes. Já de um prisma puramente linguístico, os seus dados revelam que, em idade pré-escolar, o uso do conjuntivo surge fortemente determinado por certos itens lexicais, muito produtivos na fala da criança e no *input*, e não pelos contextos semânticos gerados pela oração matriz: "*For example, children might use the subjunctive after the matrix clause 'querer que' and 'para que' but not after 'prohibir que' or 'tan pronto como'.*" (Collentine 1993:48 sobre Gili Gaya 1972). Só mais tarde, em idade escolar, é que, segundo o autor, as crianças utilizam o conjuntivo em várias configurações sintático-semânticas que o admitem, utilizando uma estratégia semântica de generalização do conjuntivo a contextos "diretivos" (i.e., associados a atos de fala cujo objetivo é levar o interlocutor a realizar uma ação, como é o caso das ordens) ou de volição (i.e., que expressam desejos).

Já num outro estudo sobre a seleção de modo em Espanhol, com crianças entre os 4 e os 12 anos, Blake (1983) começa por discriminar os diversos contextos sintáticos em que as alternâncias de modo podem ocorrer, assumindo que a flexão verbal associada à alternância entre indicativo e conjuntivo depende tanto de restrições semânticas quanto de restrições sintáticas. Mais concretamente, assume que a cada tipo de construção sintática corresponderá um critério semântico para a seleção do modo. Recuperando o quadro teórico proposto por Hooper e Terrell (1974), Blake observa que, nas orações adverbiais, como as que se apresentam em (28), abaixo, o critério semântico em causa diz

respeito à potencialidade dos eventos, sendo marcadas com indicativo as orações com o traço [– potencial], como em (28a), e com o conjuntivo aquelas que têm a presença do traço [+ potencial], como em (28b).

(28) a. Quando <u>acabo</u> os exames, vou festejar.
b. Quando <u>acabar</u> os exames, vou festejar.

Este conceito de potencialidade é compreendido pelo autor como sinónimo de "posterioridade", por oposição a "atualidade" (e não como o oposto de "factualidade"). Como o próprio indica, a propósito, *"The subjunctive appears to function as a substitute for the future tense in subordinate clauses"*[5] (Blake 1983:22). Quanto às orações "adjetivas" (ou relativas)[6], o autor assume, de acordo com Hooper e Terrell, que a seleção do modo é determinada pelo "estatuto existencial" do referente. Vejam-se os seguintes exemplos:

(29) a. Procuro uma mulher que <u>gosta</u> de viajar.
b. Procuro uma mulher que <u>goste</u> de viajar.

A frase (29b), com conjuntivo, ao contrário de (29a), com indicativo, não permite inferir a existência da entidade identificada pelo sintagma nominal relativizado, neste

[5]Esta afirmação deverá ser enquadrada nas especificidades da gramática espanhola, já que, atualmente, a forma do *futuro do conjuntivo* em Espanhol é considerada um arcaísmo gramatical, estando reservada apenas, e residualmente, a contextos jurídicos ou de grande formalidade (Bosque e Demonte, 1999). Ao contrário do Espanhol, em que a forma do *presente do conjuntivo* se generalizou para os contextos em que seria de esperar o *futuro do conjuntivo* (como em a., abaixo), em PE sobrevivem as formas do *presente do conjuntivo* e do *futuro do conjuntivo* (como mostram b. e c.). A oposição semântica entre estas duas formas não é de natureza temporal, já que em orações subordinadas adverbiais temporais ambas as formas expressam posterioridade (cf. Marques 2010a). Já a oposição entre o conjuntivo (seja o *presente do conjuntivo* ou o *futuro do conjuntivo*) e o indicativo, em orações adverbiais temporais do PE, é idêntica à considerada por Blake para o Espanhol, pelo que, também para o PE, se pode manter a observação de Blake sobre a relação entre conjuntivo e potencialidade, por um lado, e entre indicativo e atualidade, por outro, no que respeita às orações subordinadas temporais.

.

a. Cuando *salga* (presente do conjuntivo) de casa, te llamo. / ? Cuando *saliere* (futuro do conjuntivo) de casa, te llamo
b. Quando *sair* de casa, ligo-te.
c. Logo que *saia* de casa, ligo-te.

[6]Tanto Hooper e Terrell (1974) como Blake (1983) optam pelas classificações "adjetiva" e "nominal" para determinar, respetivamente, orações relativas e completivas, terminologia adotada preferencialmente nesta tese.

caso, "uma mulher que goste de viajar". Finalmente, a respeito das orações nominais (ou completivas), o autor considera que a seleção do modo é condicionada por diferentes traços semânticos do verbo da oração matriz, observando a seguinte divisão: o conjuntivo surge quando o verbo da oração principal expressa comandos indiretos (e.g."*quiero que*.."), dúvida ou "attitudinal comments" (e.g. "*no me gusta que*…"), e o indicativo ocorre quando a oração matriz introduz asserções ("*es "verdad que*..") ou atos mentais (*"veo que…"*). É importante notar que, na categoria de "comandos indiretos", Blake compreende tanto verbos de carácter diretivo, como verbos volitivos. Já os predicadores associados a "attitudinal comments" podem entender-se como predicadores avaliativos, nos termos em que foram definidos por Palmer (1986)[7].

Por considerar que tanto as orações adverbiais como as orações adjetivas apresentarão critérios semânticos mais bem definidos para a seleção do modo, Blake coloca a hipótese de que a aquisição do modo será mais precoce nestas construções. Pelo contrário, e de acordo com o mesmo autor, a aquisição do modo será mais tardia nas orações completivas, com exceção dos contextos de comandos indiretos, mais produtivos no *input*, e nos quais a seleção do conjuntivo é sistemática e menos sujeita à interpretação subjetiva. Já com verbos matriz avaliativos, de dúvida ou de asserção, a escolha do modo parece susceptível a variação (nas duas últimas, em função do grau de crença do falante em relação ao conteúdo proposicional). Como aponta o autor, "*The speaker´s attitudes seem to determine whether certain matrices strongly doubt, weakly doubt, strongly assert or weakly assert the proposition contained in the complement.*" e, por outro lado, "*the distinction is also unclear between what constitutes an assertion and what qualifies as an attitudinal comment in the mind of a particular speaker."* (Blake 1983:22).

Argumentando a favor da relevância de uma metodologia experimental, que permita dar conta da emergência do modo nos contextos menos frequentes, Blake (1983)

[7]Os verbos avaliativos expressam uma atitude do sujeito da frase matriz (mais rigorosamente, da entidade referida pelo sujeito; por simplificação, de ora em diante falar-se-á apenas de "sujeito" em vez de "entidade referida pelo sujeito") ou do falante relativamente ao conteúdo expresso pela proposição. Esta atitude não deverá ser confundida com o comprometimento do sujeito relativamente à verdade do conteúdo proposicional. Pelo contrário, independentemente desse valor de verdade, estes verbos revelam um posicionamento subjetivo do sujeito ou enunciador, que pode expressar atitudes como surpresa ou desilusão, como nos seguintes exemplos:

a. Lamento que tenhas feito isso.
b. Gostava que me ajudasses.

Estes verbos têm recebido diferentes denominações na literatura, como *factivos-emotivos*, *factivos-avaliativos*, entre outros. Neste trabalho adota-se a terminologia de Palmer (1986), pelo que tais verbos são denominados de avaliativos (*evaluatives*).

executa, então, uma recolha de dados experimentais através da aplicação de uma tarefa de produção, envolvendo completamento de frases. Com base nos dados recolhidos, o autor apresenta a seguinte ordem cronológica de aquisição do modo, tendo em conta os contextos acima discriminados[8] (o símbolo "<" indica precedência cronológica):

(30) Orações completivas de predicadores que expressam Comandos Indiretos < orações Adverbiais < orações Adjetivas < orações completivas de Predicadores de Dúvida < orações completivas de Predicadores Avaliativos < orações completivas de Predicadores de Asserção.

Como esperado, os resultados mostraram que as crianças começam por dominar a seleção do modo em orações nominais associadas a comandos indiretos, utilizando, aos 5 anos, corretamente o conjuntivo com a maioria dos verbos diretivos e volitivos. De igual forma, as orações adverbiais e adjetivas apresentaram percentagens de erro baixas, com um decréscimo gradual ao longo das idades, e evidenciando uma melhoria significativa na performance entre os 4 e os 5 anos. Com as matrizes de dúvida e os predicadores avaliativos, o desempenho foi mais fraco, notando-se, mais do que um efeito de idades, um efeito lexical. Segundo Blake (1985), o desconhecimento de alguns verbos utilizados no teste experimental, pouco frequentes até no discurso do adulto, sustenta a ideia de que as crianças estarão a associar a escolha do conjuntivo a itens lexicais específicos, na linha do que já havia sido proposto por Gili Gaya (1972). Blake (1983) aponta que, depois de estabilizadas as escolhas de modo com comandos indiretos e em orações adverbiais, as crianças passam por um período de transição, entre os 5 e os 8 anos, no qual o desenvolvimento é mais lento e gradual. De acordo com o autor, neste período as crianças parecem associar as escolhas do modo a cada verbo, independentemente, não sendo capazes de generalizar essas escolhas às classes semânticas relevantes, pelo que estariam a adquirir a seleção do modo "*on a verb-by-verb basis*" (no caso dos verbos avaliativos e de dúvida). Nestas categorias, as crianças não atingem a norma adulta antes dos 10 anos, sendo que mesmo os adultos mostraram seguir padrões de opcionalidade com alguns verbos. No grupo das orações associadas à expressão de dúvida, foram considerados na

[8]A ordem apresentada reflete a quantidade de respostas não-alvo dadas, de um modo geral, pelas crianças em cada construção (independentemente da faixa etária). Estas respostas correspondem a escolhas incorretas de modo, podendo respeitar tanto aos usos do indicativo em contextos de conjuntivo, como o contrário.

oração matriz predicadores como *ser posible*, *tener miedo* e *dudar*, e ainda *no crer* e *no dudar*. Os últimos, com a presença da negação, obtiveram o que o autor considera como piores resultados, ou seja, mais usos de indicativo, tendo-se verificado o mesmo no grupo de controlo[9]. Na categoria dos predicadores avaliativos, foram analisados itens como *ser lastima*, *gustar* e *alegrar-se*. O último destes predicadores obteve também elevados usos de indicativo, tanto nas crianças como nos adultos. Nos complementos de predicadores assertivos (como *ser seguro*, *creer*, *ver* ou *decir*) os resultados foram os mais surpreendentes. Ainda que, segundo a teoria apresentada, estes predicadores selecionem obrigatoriamente o indicativo, as percentagens de utilização do conjuntivo foram elevadas. Uma vez mais, variação semelhante foi observada no grupo de controlo, o que permite considerar que a descrição linguística teórica que apoiou esta análise não caracteriza adequadamente os dados da língua, principalmente no que respeita aos critérios semânticos que condicionam a opção pelo indicativo. Este problema pode dever-se tanto à (in)definição do conceito de assertividade, como aos predicadores considerados. Veja-se que, em PE, *crer* parece admitir os dois modos na encaixada, como mostram (31a) e (31b), e *dizer* pode ser considerado um verbo ambíguo, que tem uma interpretação declarativa assertiva, com indicativo, como em (32), e uma interpretação diretiva, com o conjuntivo, como em (33):

(31) a. Creio que ele está em casa.
b. Creio que ele esteja em casa.
(32) Disse que estava em casa.
(33) Disse que fosse para casa.

Blake conjetura, ainda, sobre a possibilidade de o conjuntivo ter uma função de mera marcação temporal (e não modal) nas primeiras orações subordinadas, sendo utilizado, mecanicamente, como substituto do futuro e apenas em orações subordinadas

[9]Algumas possíveis explicações para este comportamento serão avançadas no capítulo 2.2.3. Para já, note-se que, ao contrário do que é prescrito pelas gramáticas normativas, e pela descrição teórica até aqui apresentada, também podem surgir na gramática adulta do PE completivas de "predicadores de dúvida" com indicativo, ao contrário do que se verifica com verbos volitivos, como *querer*, que selecionam obrigatoriamente o conjuntivo.

a. *(Não) Quero que isso acontece.
b. *Duvido que isso aconteceu.
c. Não duvido que isso aconteceu.
d. Não acredito que isso aconteceu.

que denotam "*events that are not yet realized*" (Blake 1985:167). Note-se que, de acordo com a ordem apresentada em (30), nas primeiras construções adquiridas incluem-se as orações completivas de predicadores volitivos, as adjetivas e as adverbiais temporais, e todas estas têm ou podem ter referência temporal de futuro relativamente ao tempo da enunciação[10].

O trabalho de Blake providencia uma imagem esclarecedora da aquisição do modo em diferentes contextos e, em particular, em orações completivas de diferentes tipos (construções de maior interesse para esta tese). Verifica-se, no entanto, que neste trabalho não são discutidos os valores semânticos associados a cada modo. O presente estudo deverá, pois, basear-se, primeiramente, numa descrição semântica do modo gramática adulta.

2.1.3.2. Modo, modalidade e *Theory of Mind*

Outros trabalhos têm procurado relacionar a aquisição do modo com a aquisição da modalidade e com o desenvolvimento cognitivo. Pérez-Leroux (1998) identifica aquele que será, talvez, o fator mais interessante da ordenação exposta em (30); a aquisição do modo consoante as estruturas sintáticas discriminadas sugere, paralelamente, uma ordem específica de aquisição das diferentes modalidades.

De facto, decorre do trabalho de Blake (1983) que as primeiras estruturas em que a seleção do modo é adquirida, os "comandos indiretos", configuram contextos de modalidade deôntica. Além disso, em estádios posteriores, a aquisição do modo em completivas de predicadores dubitativos ou assertivos pressupõe a modalidade epistémica. A autora nota ainda que a tensão entre obrigatoriedade do conjuntivo *vs*. opcionalidade entre conjuntivo e indicativo em determinados contextos é insuficiente para explicar a ordenação descrita em (30), já que as orações relativas, que seguem um padrão de aparente opcionalidade, precedem a aquisição de certas orações completivas

[10]Nem todas as orações adjetivas, ou relativas, têm referência temporal de futuro relativamente ao tempo da enunciação. Vejam-se os exemplos abaixo:

a. Uma pessoa <u>que esteja agora no desemprego</u> tem uma vida muito difícil.
b. Vai buscar-me a boneca <u>que ele tiver comprado ontem</u>.

Nestes casos, o estado de coisas descrito pela proposição relativa não é posterior ao tempo de enunciação; em (a) é sobreposto e em (b) é anterior.

nas quais a seleção do conjuntivo é obrigatória. Veja-se que, no caso das orações relativas, ambos os modos, conjuntivo e indicativo, são admissíveis, sem que haja outras diferenças na forma das construções (cf. (34) e (35)[11]), pelo que as crianças não poderão guiar-se por noções distribucionais para a seleção do modo:

(34) *Busco una casa que tiene paredes moradas.*

(35) *Busco una casa que tenga paredes moradas.*

A respeito deste contraste, a autora assume que está em causa um domínio da modalidade epistémica, na medida em que a relativa com conjuntivo, em (35), pressupõe um menor conhecimento da entidade referida, já que (35) não permite concluir que a casa em questão existe no mundo real. Como observa Pérez-Leroux (1998, 2001a), em estudos sobre a aquisição do modo em orações relativas do Espanhol, a utilização do conjuntivo dá instrução para que se interprete o referente do SN relativizado como uma entidade virtual (ou, como refere a autora, "não-atual"), tendo o SN uma denotação não específica. Por outras palavras, recorrendo ao conceito de mundos possíveis[12], a utilização do modo indicativo leva a que se assuma a existência no mundo real (ou atual) da entidade referida, enquanto com o conjuntivo o sintagma relativizado denota uma entidade que pode existir apenas noutros mundos possíveis. Assim, quando as crianças falham na produção do conjuntivo nestes contextos[13], poderão estar a interpretar os referentes como reais e específicos, porque não terão ainda uma capacidade metarrepresentacional que lhes permita conceber múltiplos mundos possíveis, diferentes do mundo real e, consequentemente, entidades não atuais. Note-se que estas capacidades são igualmente exigidas para a computação da modalidade. O domínio da modalidade epistémica, em particular, requer à criança a capacidade de aceder a realidades alternativas.

Neste sentido, a autora procurou averiguar a possível correlação entre a aquisição do modo e a *Theory of Mind* ("teoria da mente", doravante, ToM). Esta teoria insere-se no âmbito do desenvolvimento cognitivo e refere-se à capacidade de compreensão das crenças, desejos e outros estados mentais próprios do sujeito e dos outros. No campo do

[11]Os exemplos são de Pérez-Leroux (1998), p. 587.
[12]O conceito de "mundo possível" tem sido um instrumento recorrente no tratamento de categorias gramaticais como o modo, objeto de estudo da presente tese. Por este motivo, este e outros conceitos, essenciais para a semântica formal do modo, serão explicitados no próximo capítulo.
[13]Num estudo anterior, Pérez-Leroux (1993) observou um estádio no qual as crianças já produzem formas do conjuntivo noutras construções, mas não o aplicam em certas orações relativas, cujo contexto obrigaria ao uso do conjuntivo na gramática adulta.

estudo da cognição, sabe-se que, por volta dos 4 anos de idade, há alterações relevantes na capacidade de compreensão de crenças ou intenções (cf. Wimmer e Perner, 1983) e que, até este momento, as crianças mais novas consideram que "*belief is a 'copy' of reality rather than a 'constructed representation' of it*" (Pérez-Leroux 1998: 589), o que as impedirá, consequentemente, de conceber estados mentais que se afastem da realidade. Destas restrições cognitivas, ressalta, da mesma forma, a incapacidade de conceção de mundos possíveis diferentes do real. Em paralelo, no domínio da modalidade, particularmente da modalidade epistémica, é essencial a capacidade de aceder a conjuntos de crenças e estados mentais, que representam mundos possíveis alternativos à realidade. Coincidentemente, a modalidade epistémica tem uma emergência tardia, que ocorre também por volta dos 4 anos, sendo que o seu desenvolvimento já foi correlacionado com a ToM (cf. Papafragou 1998; Papafragou e Ozturk, 2007). Assim, Pérez-Leroux colocou a hipótese de que as crianças não produziriam o conjuntivo nos primeiros estádios quando, cognitivamente, não seriam ainda capazes de resolver *false belief tasks.* Estas tarefas são clássicas na investigação em ToM e avaliam a capacidade de as crianças atribuírem aos outros "crenças falsas" (ou seja, estados mentais diferentes do real e do seu próprio, i.e., daquilo que sabem). De um modo geral, os resultados demonstraram que as crianças que realizam com sucesso estas tarefas, tendo, portanto, a capacidade de destrinçar entre realidade e crença, apresentam maior probabilidade de produzir o conjuntivo em relativas de acordo com a gramática alvo.

Não obstante, a influência da ToM na aquisição da linguagem é restrita e não deve ser generalizada. Num estudo subsequente de Pérez-Leroux (2001b), sobre a marcação temporal em orações completivas *irrealis*, no qual se analisou a distribuição de orações finitas e infinitivas em contextos de irrealidade, não se verificaram efeitos significativos da ToM, pelo que a autora concluiu que nem todas as estruturas associadas ao valor *irrealis* dependem da teoria da mente.

No mesmo sentido, e embora diversas investigações apontem para uma provável correlação entre desenvolvimento linguístico e desenvolvimento cognitivo, as posições divergem: há autores que acreditam que a ToM é condição para o desenvolvimento linguístico, e outros que defendem, pelo contrário, que a aquisição de determinadas estruturas linguísticas promove o desenvolvimento cognitivo (cf., e.g., Astington e Jenkins, 1999). Existe, de facto, um largo debate em torno desta questão, não sendo clara qual a direcionalidade da influência (cf. de Villiers 2007).

Num outro estudo, Sanchez Naranjo e Pérez-Leroux (2010) investigaram a aquisição do conjuntivo em orações temporais do Espanhol, através da aplicação de um teste de produção a crianças em idade pré-escolar. Aplicaram ainda duas tarefas para avaliar a compreensão da ToM e uma tarefa de compreensão de conectores temporais (*antes* e *después*). Os dados mostraram que, ao contrário do que havia sido sugerido por Blake (1983), nos estádios iniciais, as crianças têm dificuldade em operar distinções de modo em orações temporais, mesmo quando já compreendem os conectores em causa e apresentam melhoramentos no desempenho de tarefas relacionadas com a ToM (o que não exclui a influência do desenvolvimento cognitivo no processo de aquisição de certas categorias gramaticais complexas, como o modo). Estes resultados mostraram-se, também, independentes do domínio da morfologia do conjuntivo, uma vez que os erros verificados abrangem substituições de modo nos dois sentidos, i.e., tanto a utilização do indicativo em vez do conjuntivo, como a utilização do conjuntivo em vez do indicativo. As autoras constataram ainda que poderá existir, nos primeiros estádios, uma certa associação entre tempo e modo, que leva as crianças a selecionarem, com maior probabilidade, o indicativo em orações com um valor temporal de passado, e o conjuntivo em orações de valor temporal de futuro, na esteira do que já havia defendido Blake (1983).

2.1.3.3. Oposição *realis/irrealis*, infinitivos raiz e conjuntivo

Ao discutir a aparente opcionalidade dos infinitivos raiz (RI, "root infinitives")[14] na linguagem infantil, Hyams (2001) apresentou a Hipótese de Oposição Semântica (SOH, *Semantic Opposition Hypothesis*). Segundo esta hipótese, existe, na gramática infantil, uma hierarquia de oposição semântica na qual o modo constituiu a oposição mais primitiva, pelo que as crianças começarão por operar distinções morfológicas com base em oposições modais, mais particularmente entre *realis* (associado a ocorrências atuais) e *irrealis* (associado a desejo, necessidade e futuridade). A SOH avança ainda que as expressões morfossintáticas de modo e de tempo podem estar em distribuição complementar, o que leva a que a expressão do conceito de *irrealis* esteja subespecificada

[14]Esta é uma construção clássica na investigação em aquisição da linguagem e diz respeito a um estádio das gramáticas iniciais, observável apenas em línguas de sujeito não-nulo (não *pro-drop*), no qual as crianças produzem formas infinitivas do verbo em orações principais (Rizzi 1994). Os RI foram tratados por Wexler (1994) como *optional infinitives*.

quanto ao tempo. Evidência deste facto é-nos dada através da análise do valor semântico dos infinitivos raiz em alemão e holandês. Deen e Hyams (2006) propõem que, nestas línguas, os RI não são opcionais, uma vez que coexistem a par de formas finitas do verbo, mas são antes usados para marcar distinções modais, correspondendo as formas finitas ao valor de *realis* e as formas infinitivas ao valor de *irrealis*. Em Italiano, e noutras línguas de sujeito nulo, que não apresentam RI, a estratégia análoga seria o uso do imperativo para a expressão do valor *irrealis* (Salustri e Hyams, 2003). No entanto, não parece haver evidências empíricas que confirmem a Hipótese de Analogia do Imperativo para o Português (Gonçalves 2008).

Longchamps (2009) apoia-se nestas ideias para o estudo da aquisição do modo em Português Brasileiro (PB), considerando que na gramática adulta os modos indicativo e o conjuntivo estarão, respetivamente, associados às noções de realidade e irrealidade[15]. Dado que em PB se tem vindo a assistir a uma tendência para a neutralização da expressão morfológica dos modos indicativo e conjuntivo, a autora prevê que o processo de aquisição do modo seja particularmente exigente e moroso. Por este motivo, e tendo por base a SOH, Longchamps (2009) coloca a hipótese de que, nos estádios iniciais, as crianças procuram formas alternativas de expressar a distinção *realis/irrealis* (que será fulcral para a cognição humana), dado não terem adquirido os morfemas de modo relevantes. Assim, apesar de o PB ser, tipicamente, uma língua de sujeito nulo, a autora explora a possibilidade de ocorrência de um estádio de RI com valor modal, já que, dada a crescente simplificação do sistema flexional, o parâmetro de sujeito nulo poderá estar a alterar-se em PB.

Seguindo, inicialmente, uma metodologia naturalista, Longchamps constatou que o conjuntivo está ausente da produção espontânea de crianças entre 1 e 3 anos de idade. Já o imperativo ocorre mais de 30% das vezes e sempre em contexto de *irrealis*, mas, uma vez que surge para exprimir ordens ou comandos (que veiculam já o valor de *irrealis*), não foi possível inferir daqui que o imperativo, em PB, é análogo aos RI modais. Por outro lado, a baixa percentagem de infinitivos raiz (apenas 12%), embora superior àquela que se encontra na generalidade das línguas *pro-drop*, infirmou a hipótese de que as crianças falantes de PB passam por um estádio de RI. No entanto, os infinitivos

[15]No próximo capítulo, serão tratados, com detalhe, os traços semânticos em causa na distinção entre indicativo e conjuntivo, tanto em PE como noutras línguas. Como se verá, as noções de *realis* e *irrealis* estão patentes na semântica do modo, mas esta distinção não serve para tratar a distribuição do modo na maioria das línguas, incluindo o PE.

encontrados partilham várias características dos RI e ocorrem, maioritariamente, em contextos de expressão da irrealidade.

Subsequentemente, recorreu-se a metodologia experimental. Primeiro, foi aplicado um teste de produção provocada de completivas a sujeitos de 3 e 5 anos, consistindo este teste numa tarefa de imitação. Segundo a autora, a estratégia de substituição de conjuntivo mais produtiva foi o recurso ao infinitivo[16]. Posteriormente, um teste semelhante foi aplicado aos mesmos sujeitos, procurando avaliar, desta vez, a capacidade de produção (e não já reprodução) de completivas finitas, através de uma tarefa de completamento. Tal como no teste anterior, as crianças mais novas não mostraram ter problemas com o indicativo, mas utilizaram largamente o infinitivo em substituição do conjuntivo. Por oposição, os sujeitos do grupo dos 5 anos revelaram, de forma geral, um bom desempenho na tarefa. Segundo a autora, estes testes consolidaram a predição de que o infinitivo seria utilizado pelas crianças como forma de expressão do valor *irrealis* quando ainda não têm inteiramente adquirida a morfologia da sua língua. Por fim, foi concebido um teste de compreensão, com o intuito de avaliar se crianças de 5 e 7 anos associam o valor *irrealis* ao modo conjuntivo. Os resultados demonstraram que as crianças tomam o infinitivo e o conjuntivo como equivalentes na expressão de irrealidade. Notou-se, também, um efeito significativo do fator idade, sendo que as crianças de 7 anos revelaram um progresso acentuado relativamente às mais novas na distinção entre os valores *realis* (indicativo) e *irrealis* (conjuntivo e infinitivo).

Tendo em conta as linhas que orientaram o trabalho de Longchamps (2009), pode afirmar-se que existem diferenças significativas na natureza do *input* em PB relativamente ao PE. Destacam-se, de entre estas, o tendencial apagamento do modo conjuntivo (paralelo à generalização do indicativo)[17], a simplificação do paradigma

[16]Uma vez que desta substituição resultaram, na maior parte dos casos, estruturas gramaticais (através da omissão do complementador "que") (Longchamps 2009), há que considerar a possibilidade de se dever apenas a uma questão sintática, de preferência pela estrutura de complementação infinitiva.

[17]Longhamps (2009) aponta uma tendência para a substituição do conjuntivo pelo indicativo em contextos em que o uso do conjuntivo seria obrigatório na norma padrão do Português, como em (a):

a. Você quer que eu faço?

Moreira Lima-Salles (2003) dá conta do mesmo, verificando que em variedades não padrão do PB os modos indicativo e conjuntivo estão a sofrer uma neutralização, principalmente em orações completivas. A autora explora ainda o facto de, nestes casos, haver uma tendência para a substituição pelo complemento infinitivo introduzido por "para" com um sujeito oblíquo, como em (b) e (c):

b. Disse para mim sair.
c. Quer para mim sair.

flexional (acompanhada de uma alteração no parâmetro do sujeito nulo), e a deterioração da morfologia do modo, cada vez menos saliente na interface fonológica – características que não parecem verificar-se em PE.

Assumindo uma visão generativa da aquisição da linguagem, segundo a qual a criança fixa parâmetros específicos à gramática da sua língua com base no *input*, baseando-se nas pistas morfológicas a que tem acesso, poderá conjeturar-se que a aquisição do modo em PE será relativamente mais rápida que em PB, uma vez que a criança que esteja a adquirir o PE terá disponível um *input* mais rico (com maior quantidade de pistas morfológicas). No entanto, se a oposição *realis/irrealis* for primária (como sugere a SOH), então as línguas nas quais o indicativo e o conjuntivo codificam essa oposição deviam mostrar uma aquisição mais rápida do que aquelas em que a distinção semântica entre estes modos assenta noutros valores. Como se verá mais adiante, o PE enquadra-se nesta situação, sendo uma língua para a qual a distinção *realis/irrealis* não explica adequadamente o contraste entre indicativo e conjuntivo. Já em PB, esta questão merecerá, pelo menos, algum debate (que se reserva para o próximo capítulo). Desta forma, não encontramos em Longchamps (2009) respostas para a problemática da aquisição do modo em PE, uma vez que não bastará às crianças adquirir mais uma forma morfológica de expressão de *irrealis*, o conjuntivo, paralela ao que seria um "infinitivo modal" nos estádios iniciais. Pelo contrário, em PE o conjuntivo não codifica exclusivamente o valor de *irrealis*, pelo que, para além da aquisição da morfologia, a criança terá de ser capaz de reconhecer os valores semânticos em causa na distribuição dos modos indicativo e conjuntivo na sua língua. Uma análise do processo de aquisição do modo em PE não poderá, assim, deixar de discutir quais os valores do modo na gramática adulta.

Também por este motivo, interessa à presente tese analisar não o momento anterior ao domínio da morfologia do conjuntivo, mas precisamente os valores semânticos dos modos indicativo e conjuntivo desde o aparecimento deste contraste morfológico na linguagem infantil, a par da sua distribuição em orações completivas ao longo do processo de aquisição.

Esta observação não será, pois, exequível sem antes olharmos para o sistema do modo em PE. Impõe-se, neste sentido, compreender qual a contribuição semântica dos modos principais na gramática do adulto, tarefa que ocupará o próximo capítulo.

2.2. Distribuição do Modo na Gramática Adulta

Neste capítulo pretende fazer-se uma descrição do modo na gramática adulta (em particular, na gramática do Português Europeu), o que envolve, em grande medida, dar conta da sua distribuição, ou seja, caracterizar e isolar os contextos em que surge o indicativo e os contextos nos quais surge o conjuntivo.

Os modos indicativo e conjuntivo têm sido, desde há muito, objeto de análise de diferentes linguistas, em diferentes áreas e em diferentes quadros teóricos. Assim, encontramos na literatura propostas de análise do modo dentro da sintaxe, outras que procuram caracterizá-lo olhando para os seus valores semânticos e ainda outras que o enquadram numa teoria pragmática, ocupando-se da forma como o contexto discursivo influencia a seleção do modo.

O capítulo está estruturado da seguinte forma: na primeira parte, referem-se algumas propostas que foram apresentadas no quadro da sintaxe para a análise do modo e apresentam-se os fundamentos nos quais se baseia este estudo para a consideração do modo enquanto categoria semântica (2.2.1.), na segunda parte serão apresentadas diferentes análises do modo de teor semântico, procurando descrever-se a distribuição do modo em PE e, sempre que possível, noutras línguas (2.2.2.) e, na terceira parte, olharemos especificamente para a influência da negação na seleção do modo (2.2.3.).

2.2.1. O modo como categoria semântica

São várias as definições de "modo" encontradas na literatura, no entanto, podemos adotar aquela que foi proposta por Palmer (1986), segundo a qual o modo pode ser considerado uma categoria gramatical que codifica modalidade, ou seja, um meio utilizado pelo falante para expressar diferentes atitudes relativamente ao conteúdo proposicional que enuncia. Aceitar esta definição tem claras consequências. Significará assumir que o modo encerra uma categoria semântica, i.e., que comporta significado[18]. Embora esta linha de análise seja largamente defendida, uma vez que grande parte dos estudos sobre o modo tem tomado como questão principal as diferenças de significação associadas aos modos indicativo e conjuntivo, não se pode afirmar que seja a única, muito menos consensual. Existe, paralelamente, uma vasta tradição de análise do modo no quadro da sintaxe generativa que, não sendo adotada nesta tese, será brevemente sumariada por dois principais motivos: por um lado, a diferente natureza dos estudos sobre o modo ilustra a complexidade da categoria gramatical em estudo; por outro, estas análises contribuem para a compreensão de diversas questões sintáticas associadas ao emprego do conjuntivo, tais como restrições à correferência de sujeitos e a dependência temporal entre os verbos da oração matriz e da encaixada, e, como vimos no capítulo anterior, não deverá ser excluída a possível influência deste tipo de questões no processo de aquisição do modo.

Os morfemas de indicativo e conjuntivo apresentam uma diferente distribuição sintática, ou seja, surgem em diferentes contextos frásicos. Tradicionalmente, considera-se que o modo indicativo é aquele que pode ocorrer na maioria das configurações sintáticas, seja em frases simples, como (36), ou em orações subordinadas, como (37):

(36) A Maria vai ao concerto.

(37) O João disse que a Maria vai ao concerto.

Já o modo conjuntivo tem, aparentemente, maior expressão em orações subordinadas, como (38) ou (39):

[18]Palmer (1986) defende, no entanto, um uso restrito do termo "modo", considerando que alguma morfologia do conjuntivo poderá ser mais determinada gramaticalmente do que por valores modais, já que uma das funções do conjuntivo, ainda segundo o autor, poderá ser a de marcar orações subordinadas. O autor considera, portanto, que "*The subjunctive, in particular, is a little more than a generalized marker of modality*." (Palmer 1986: 22).

(38) O João quer que a Maria vá ao concerto.

(39) O João vai ao concerto desde que a Maria também vá.

Por este motivo, o modo conjuntivo foi várias vezes tratado como sendo o modo reservado a contextos de subordinação e ao qual corresponderia apenas a função de marcar morfologicamente um domínio oracional encaixado. Pode considerar-se que é esta a visão de Fonseca (1970), aliada à noção de que, semanticamente, o conjuntivo está associado ao valor *irrealis*[19]. Segundo a autora, "o conjuntivo é o modo da virtualidade e da dependência", valores que estarão interligados, pois a "virtualidade pressupõe a impossibilidade de uma realização fora de dependência de um elemento atualizador" (Fonseca 1970: 222). Assim, em orações completivas de "verbos de sentimento" (i.e., avaliativos), como *lamentar* (cf. (40)), que não configuram um contexto virtual, e com os quais a seleção do conjuntivo em Português é sistemática, o conjuntivo teria apenas a função de estabelecer uma relação sintática de dependência.

(40) Lamento que estejas doente.

No entanto, ainda que com uma expressão mais restrita, o modo conjuntivo pode também aparecer em frases simples, quando precedido por advérbios como *oxalá* e *talvez* (cf. (41)), nos casos em que o imperativo é defetivo ou em algumas expressões feitas (cf. (42)), e ainda em certas frases coordenadas, nomeadamente as aparentadas com condicionais (cf. (43)). Os exemplos são de Oliveira (2003: 259):

(41) Talvez a Maria nos venha visitar.

(42) Venham mais cinco!

(43) Faça ele o que lhe peço e ficarei feliz.

Estas ocorrências levaram a que a tradição gramatical operasse uma divisão interna no modo conjuntivo, defendendo a existência de um conjuntivo dependente (em casos como (38-40)) e um independente (em casos como (41-43)) (cf. Cunha e Cintra, 1984).

[19]Esta ideia, que assenta na visão da gramática tradicional acerca dos valores semânticos do modo, será discutida com mais detalhe no próximo capítulo.

A noção de dependência do conjuntivo tem sido principalmente explorada no quadro da sintaxe generativa. A primeira análise para o Português enquadrada na teoria da gramática generativo-transformacional encontra-se em Faria (1974). Neste trabalho, a autora propõe que o modo conjuntivo é determinado por um verbo superior que o domina, estendendo esta análise às ocorrências do conjuntivo em frases simples, ou seja, aos casos tratados pela gramática tradicional como "conjuntivos independentes". Assim, o conjuntivo estaria sempre integrado em estruturas de complementação; frases aparentemente simples, como as imperativas (cf. (44)), corresponderiam na verdade a declarativas de ordem, como (45), com o verbo superior elidido[20]:

(44) Desapareçam daqui e depressa.

(45) Ordeno que desapareçam daqui e depressa.

A frase (44) teria subjacente a mesma estrutura sintática que (45) e seria apenas possível através do apagamento do "verbo-mais-alto" na superfície. Faria (1974) considera, portanto, que não existe um conjuntivo verdadeiramente independente, já que este deve estar sempre ligado a um elemento mais alto na frase, requisito que denominou de "restrição da frase-mais-alta". De acordo com este princípio, para além dos verbos, como *ordenar*, que selecionam o modo conjuntivo pelas suas propriedades lexicais, existem ainda dois elementos constituintes da "frase-mais-alta" capazes de determinar a ocorrência de conjuntivo (funcionando como modificadores verbais): o tempo e a negação. Estes elementos permitiriam dar conta de duas especificidades do conjuntivo: por um lado, a possibilidade de este surgir no escopo da negação de verbos epistémicos que em contextos afirmativos selecionam o indicativo[21], e, por outro, a aparente dependência temporal em construções com conjuntivo, denominado pela autora de "correferência de tempo subjacente". A ideia de que o conjuntivo apresenta restrições temporais tem sido recorrentemente apontada na literatura e baseia-se em exemplos como os seguintes:

(46) O João quis que a Maria fosse/*vá ao concerto.

(47) O João disse que a Maria foi/ia/vai ao concerto.

[20]Exemplos retirados de Mendes (1996), p. 64.
[21]A influência da negação na seleção do modo será abordada na secção 2.2.3.

A construção (46), com o conjuntivo, exige que o tempo da encaixada concorde com o tempo da oração principal, enquanto em (47), com o indicativo, não se verificam restrições de natureza temporal, podendo ocorrer qualquer tempo na oração encaixada.

Embora a análise de Faria (1974) tenha alicerçado diversos estudos subsequentes no âmbito da sintaxe, a necessidade de transformação sintática, através de uma regra de apagamento, foi vista com precaução pela maior parte dos linguistas. Veja-se como se pronuncia Ambar (1992) a este propósito:

> "Nesta última perspetiva, mesmo os chamados casos de conjuntivos independentes teriam subjacente um verbo mais alto de que dependeriam. No quadro atual da gramática generativa é no entanto difícil manter esta posição… teríamos de postular a existência de uma regra de apagamento que permitisse passar da estrutura subjacente com verbo subordinante à estrutura (…) sem verbo subordinante. Tal tipo de regras transformacionais não existe, como veremos, no atual modelo." (Ambar 1992: 101)

Contudo, Ambar (1992) recupera alguns dos pontos fulcrais da análise anterior, principalmente no que respeita às restrições temporais impostas pela oração matriz. A explicação sintática para tais restrições estaria num sistema de traços temporais. Segundo a autora, o conjuntivo tem um traço T fraco que deve ser regido. Pode dizer-se que a sua proposta segue a linha de Raposo (1985) (e, posteriormente, Meireles e Raposo (1992)), que já havia explorado uma hipótese de análise sintática do conjuntivo. Nestes trabalhos, considera-se que as orações completivas com conjuntivo não têm um valor temporal próprio e que é o tempo da matriz que serve de referência para a fixação do valor temporal da encaixada, que estará, assim, temporalmente dependente da primeira. Raposo (1985) argumenta a favor da existência de um operador com o traço [− Tempo] em orações subordinadas com conjuntivo. Este operador é igualmente anafórico e terá de ser ligado a um operador com o traço [+ Tempo], especificado positivamente, que se encontra na oração principal. Esta necessidade de ligação levará a que o domínio da oração encaixada se estenda ao domínio da oração principal, explicando-se assim a impossibilidade de correferência de sujeitos (efeito de obviação) nas orações com conjuntivo. Recorde-se que, de acordo com o Princípio B da Teoria da Ligação, uma expressão pronominal é livre no seu domínio (cf. Chomsky 1981).

No mesmo sentido, Mendes (1996) defende que não existe um sintagma Modo na estrutura sintática e que a seleção de um ou outro modo está relacionada com a presença

ou ausência de um traço [+T] na posição de complemento. Segundo a autora, o conjuntivo é sempre dependente, sendo selecionado por traços existentes em operadores lexicais que podem ou não estar foneticamente realizados. Da sua análise, a autora conclui:

> "Todas as restrições que condicionam o uso do conjuntivo podem ser incluídas no conjunto das restrições temporais, constituindo este facto um argumento crucial para o considerar uma manifestação do tempo nas línguas naturais e não um modo." (Mendes 1996: 186)

Já no plano da interface sintático-semântica, Giannakidou (2009) explorou o papel da partícula "na" em Grego Moderno, uma partícula externa ao verbo que é análoga aos morfemas de conjuntivo nas línguas românicas[22]. Suportada por alguns dados empíricos, que sugerem que o conjuntivo será um tempo não dêitico, mas anafórico, a autora propõe que, nas orações encaixadas, o contributo semântico desta partícula é temporal, introduzindo uma variável "now" na sintaxe, que servirá posteriormente para âncora temporal do verbo. Embora encontremos nesta proposta uma reaproximação às análises anteriormente descritas (no quadro da sintaxe generativista), na medida em que se recupera a ideia de dependência temporal do conjuntivo, existe uma clara diferença: Giannakidou propõe, aqui, que o conjuntivo no Grego Moderno está associado a um valor temporal, enquanto a maior parte das análises anteriores não afirma claramente que as operações sintáticas propostas derivem de um significado temporal do conjuntivo.

Como se viu, há uma longa tradição de análise do modo conjuntivo no quadro da sintaxe que o associa à noção de tempo defetivo. Embora estes estudos tenham contribuído para a discussão de várias questões sintáticas com as quais a expressão do conjuntivo está relacionada (como a obviação), não discutem o contributo do conjuntivo para a construção do significado, tratando-o como uma categoria semanticamente vazia e com o recurso a traços de concordância.

Por outro lado, é de notar que estas análises não consideram paralelamente a distribuição dos modos indicativo e conjuntivo, oferecendo ao conjuntivo um tratamento autónomo e isolado, alheio ao modo indicativo. Como consequência, os contextos de alternância de modo parecem ser problemáticos para este tipo de abordagem. Note-se ainda que, sendo o indicativo e o conjuntivo modos complementares, uma descrição das propriedades de um dos modos deverá incluir, necessariamente, o outro.

[22]Para uma análise das propriedades do conjuntivo na interface sintático-semântica em línguas românicas, em particular o Italiano, ver Giorgi (2009).

Por estes motivos, assumir-se-á, na presente tese, uma perspetiva semântica para o tratamento do modo. Como argumentos empíricos para esta posição, servem alguns exemplos modelo[23] nos quais a alternância do modo faz variar o sentido do enunciado.

(48) a. O Manuel disse que partem agora.
b. O Manuel disse que partam agora.

(49) a. A Maria quer casar com um rapaz que sabe japonês.
b. A Maria quer casar com um rapaz que saiba japonês.

Como se exemplifica acima, e já foi anteriormente referido, nas orações completivas de alguns verbos, como *dizer*, a seleção do modo influencia a interpretação do verbo matriz: em (48a), com o indicativo, o verbo matriz tem uma interpretação declarativa e em (48b) é interpretado como "declarativo de ordem", tendo uma leitura diretiva. O par de frases com orações relativas em (49) ilustra também como a seleção do modo, por si só, pode alterar o sentido de enunciados sintaticamente semelhantes: (49a) permite inferir a existência do referente de "um rapaz", mas (49b) não permite a mesma inferência.

Este facto levou alguns autores a defenderem a existência de dois conjuntivos, um com valor semântico, como este que se encontra nas relativas, e outro semanticamente vazio, que marcaria subordinação e concordância temporal. É o caso de Poplack (1992), que defendeu que o conjuntivo em contextos de subordinação seria desprovido de significado, baseada em dados da oralidade do Francês que mostraram grande variabilidade no emprego deste modo. A pluralidade de contextos nos quais o conjuntivo surge, e a dificuldade em dar conta, de forma unificada, das várias propriedades deste modo verbal, instaurou uma tradição de divisão na categoria do conjuntivo. À parte aquela que vimos no início deste capítulo, entre conjuntivo dependente e conjuntivo independente, tem sido recorrentemente empregue na análise do modo a divisão proposta por Stowell (1993) entre "*intensional subjunctive*" e "*polarity subjunctive*". Quer (1998) operacionaliza estes conceitos, pondo em evidência as propriedades distintivas de cada "tipo" de conjuntivo. Entre outras, o autor destaca que o "*polarity subjunctive*" não exibe obrigatoriamente as restrições de obviação de sujeito e dependência temporal. No entanto, apesar de haver diferenças profundas e sistemáticas na distribuição do "*intensional*

[23]Retirados de Oliveira (2003: 258).

subjunctive" relativamente ao "*polarity subjunctive*", pode afirmar-se que Quer (1998) utiliza esta distinção de forma meramente instrumental. De facto, o autor não defende a existência de uma cisão interna na categoria do conjuntivo. Propõe, antes, uma análise unificada do modo (que será abordada no próximo capítulo).

Tal como este autor, muitos outros têm refutado a visão de que o modo conjuntivo é temporalmente dependente da oração matriz, evidenciando que as restrições temporais apontadas na literatura não são sistemáticas (cf. Kempchinsky 1990; Suñer e Padilla-Rivera, 1990; Silvano 2002; Oliveira 2008; Marques 2010a) [24]. Observem-se os dados[25]:

(50) O Rui pediu-me que <u>fosse</u> falar com ele.
(51) O Rui pediu-me que <u>vá</u> falar com ele.

Como se constata, o verbo *pedir*, que seleciona o conjuntivo, admite o presente na encaixada ainda que o tempo da matriz seja passado (cf. (51)).

Quer se adote a visão de que existem dois conjuntivos, sendo apenas um deles portador de significado, quer se considere a existência de apenas uma categoria tipológica de conjuntivo (posição preferida neste trabalho), parece ser claro que, para uma descrição do modo na gramática adulta, será necessário atentar ao seu significado.

Tomar esta posição não significará, porém, ignorar o papel da sintaxe na distribuição do modo. Pelo contrário, como foi observado acima, a seleção do modo está intrinsecamente ligada a restrições sintáticas. Posto isto, apresentam-se, seguidamente, propostas que procuram descrever o significado dos modos indicativo e conjuntivo.

[24]Para uma análise das restrições às sequências temporais em completivas finitas do Português e os seus efeitos na aquisição, veja-se Gonçalves *et al*. (2013).
[25]Oliveira (2008) esclarece que na frase (50) "o Imperfeito do Conjuntivo tem como ponto de perspetiva temporal o tempo da frase matriz" e que em (51) "o Presente do Conjuntivo se perspetiva em relação ao tempo da enunciação, havendo em qualquer dos casos uma informação temporal de futuro. Isto quer dizer que o Ponto de Perspetiva Temporal (doravante PPT) pode ser o da frase matriz (…) ou o tempo da enunciação (…), que é também o PPT da frase matriz." (p.111). Assim, a autora considera que há subordinação temporal em (50), mas não há em (51).

2.2.2. Diferentes análises de teor semântico

Vários autores têm procurado definir os valores semânticos associados aos modos indicativo e conjuntivo. Com este objetivo, muitos se têm baseado em contrastes semânticos como realidade/irrealidade, ou em noções como crença, valor de verdade da proposição ou asserção. Neste capítulo, sumariam-se as principais linhas de análise e apresentam-se algumas das propostas mais relevantes para a descrição do modo sob uma perspetiva semântica. Dos vários contextos sintáticos em que o conjuntivo se manifesta, os estudos sobre o modo têm preferido a análise de orações completivas verbais, partindo, geralmente, da definição das propriedades semânticas dos verbos da oração principal, tidas como o elemento legitimador da seleção do modo na encaixada. Note-se, no entanto, que a posição destes autores difere daquela que observámos na secção anterior num ponto fulcral: enquanto as análises sintáticas consideram que os morfemas de modo constituem apenas um resultado de dependência em relação à oração principal, há análises semânticas que reconhecem que há diferenças de significado subjacentes à morfologia do modo e que estas se refletem em toda a estrutura sintática. Embora seja no domínio das orações completivas que se encontram as principais análises semânticas do modo, pelo menos algumas destas análises poderão ser extensíveis a outros contextos. A apresentação está organizada, sempre que possível, numa ordem cronológica. As propostas que se apresentam em último lugar, as mais recentes, surgem na tentativa de superar algumas lacunas das primeiras análises, e parecem ajustar-se melhor à descrição dos dados da língua.

2.2.2.1. A perspetiva da Gramática Tradicional

Tradicionalmente, as gramáticas tomam como fator determinante para a seleção de modo o valor de verdade da proposição, associando o indicativo à expressão da realidade e o conjuntivo aos conceitos de dúvida, incerteza, ou irrealidade. Vejam-se as palavras de Cunha e Cintra (1984) a este respeito:

> " (…) quando nos servimos do modo indicativo consideramos o facto expresso pelo verbo como certo, real (…), ao empregarmos o modo conjuntivo é completamente diversa a nossa atitude. Encaramos, então, a existência ou não existência do facto como coisa incerta, duvidosa, eventual, ou, mesmo, irreal." (Cunha e Cintra, 1984: 463-464)

É esta a ideia subjacente à dicotomia *realis/irrealis*[26] que, como vimos, serviu de instrumento para o tratamento da categoria do modo por alguns autores. Como suporte desta análise, observem-se os seguintes dados, de Cunha e Cintra (1984):

(52) Afirmei que ela estudava.
(53) Duvidei que ela estudasse.

Em (52), o indicativo surge na oração complemento do verbo declarativo *afirmar*, que introduz uma proposição tida como verdadeira (neste caso, tanto pelo falante como pelo sujeito, que têm referência coincidente). No exemplo (51), o modo conjuntivo é selecionado pelo verbo *duvidar*, e a proposição expressa pela oração complemento não é tida como verdadeira, mas antes duvidosa. A mesma posição é sustentada na gramática tradicional de outras línguas, como o Francês, por exemplo (Grevisse 1969).

Esta perspetiva tem vindo a ser abandonada pela literatura de especialidade, por se mostrar desadequada à descrição de várias manifestações do modo, como as que se apresentam de seguida.

[26]Os termos *realis* e *irrealis* têm sido empregues na literatura com diferentes aceções. Como faz notar Nordström (2010) "*The terms realis-irrealis are in fact relatively young and what some researchers today would label as realis-irrealis (…) appears to have been labelled indicative-subjunctive earlier (…).*"(Nordström 2010: 33). Por outro lado, alguns autores identificam as categorias "modo *realis"* e "modo *irrealis"*. Uma vez que esta tese toma como objeto de estudo o modo enquanto categoria gramatical, os termos *realis* e *irrealis* referem-se aqui aos conceitos de "realidade" e "irrealidade", respetivamente (e não a diferentes "modos"). Para uma revisão destes conceitos enquadrada em diferentes teorias semânticas, ver Nordström (2010), pp. 25 – 41.

(54) O aumento da procura levou a que os preços subissem.

(55) Ele sonhou que podia voar.

Na frase (54), a expressão predicativa *levar a que* introduz uma proposição que é tida como verdadeira; deduz-se do respetivo enunciado que os preços efetivamente subiram. No entanto, o modo selecionado na oração subordinada é o conjuntivo, verificando-se o mesmo com outras expressões causativas do mesmo tipo, como *fazer com que*, e ainda com predicadores avaliativos como *ser pena/bom que* e *lamentar* ou *chocar*. Estes últimos partilham, aliás, a propriedade de serem verbos factivos: introduzem proposições verdadeiras independentemente do valor de verdade da matriz (cf. Karttunen 1971). Comparem-se os exemplos (56) e (57):

(56) Lamento que eles tenham perdido o campeonato.

(57) Não lamento que eles tenham perdido o campeonato.

Em ambas as frases a proposição expressa pelo complemento é verdadeira, ou seja, é válida a inferência de que "eles perderam o campeonato".

Por outro lado, o verbo *sonhar*, criador de um contexto virtual, admite o modo indicativo no seu complemento, apesar de introduzir uma proposição que é interpretada fora da realidade, tanto pelo sujeito como por qualquer outra entidade (cf. (55)). Esta particularidade de verbos como *sonhar* ou *imaginar*, designados como "*fiction verbs*"[27] por Farkas (1992), e a que chamaremos "verbos ficcionais", tem servido, aliás, de apoio para outras análises (cf. Farkas 1992, Giannakidou 1999, entre outros). Estes são verbos que introduzem um cenário fictício, e a sua oração completiva é interpretada relativamente a este cenário e não à realidade.

Contudo, há que assinalar que algumas manifestações do Português Brasileiro (PB) apontam a relevância desta distinção na distribuição do modo. Como mostra Marques (2004), certos dados revelam que o PB poderá estar a tornar-se uma língua na qual o fator preponderante para a distribuição do modo é o valor de verdade da proposição. O autor apresenta, por exemplo, completivas de predicadores avaliativos, nas

[27]Na literatura, estes verbos têm recebido, entre outros, tanto o nome de "*fiction verbs*", como "*verbs of fiction*". Em trabalhos mais recentes, Farkas empregou ainda os termos "*fictional verbs/predicates*" (cf. Farkas 2002). Por uma questão de paralelismo com outras classes verbais, e de desenho metodológico, tais verbos serão denominados, no presente trabalho, de "verbos ficcionais".

quais o PB admite o indicativo (cf. (58)), ao contrário do PE, que seleciona, como vimos, o conjuntivo.

(58) (É) pena que ele não chegou.

Em sentido inverso, algumas matrizes ficcionais parecem aceitar o conjuntivo em PB (cf. (59) e (60)), opção que está excluída do PE. Os exemplos são de Marques (2004).

(59) Suponha-se que os padres (…) comparecessem à reunião (…).

(60) Imaginemos que hoje seja domingo.

Também o Russo e o Persa seriam exemplos de línguas nas quais a oposição *realis/irrealis* explicaria as distinções de modo, segundo Noonan (1985)[28] e Rothstein e Thieroff (2010).

Ainda assim, o desajuste da análise tradicional aos dados da grande maioria das línguas levou os linguistas a explorar outras explicações semânticas para a distribuição do modo em línguas em que a oposição *realis/irrealis* não explica os dados.

[28] Noonan refere que "*Russian is an example of a language for which a realis/irrealis distinction underlies the indicative/subjunctive opposition"* (Noonan 1985: 106).

2.2.2.2. A hipótese de Asserção

Pode identificar-se uma corrente de análise do modo, defendida por vários autores (e.g. Terrell e Hooper, 1974; Hooper 1975; Bybee e Terrell, 1990; Klein 1990), que o relacionou com o conceito de "asserção". Seguindo uma aproximação funcionalista, esta corrente influenciou vários estudos subsequentes, por considerar os efeitos pragmático--discursivos da seleção do modo, explorando noções relacionadas com a teoria dos atos de fala ou, ainda, com a teoria da relevância (e.g. Ahern 2005). Também para o Português foi explorada esta relação entre seleção de modo e asserção, por exemplo, em Mateus *et al*. (2003)[29] e Santos (2003).

Terrell e Hooper (1974) defendem que o modo está relacionado com as atitudes e intenções comunicativas do sujeito e do falante, sendo o indicativo selecionado em enunciados assertivos e o modo conjuntivo em contextos não-assertivos[30]. Segundo as autoras, podem distinguir-se três tipos de oração complemento de acordo com as diferentes atitudes do sujeito (ou enunciador) relativamente à proposição:

(i) Complementos asseridos
(ii) Complementos pressupostos
(iii) Complementos não asseridos nem pressupostos

Depreende-se da análise de Terrell e Hooper (1974) que a asserção pode ser entendida, em traços gerais, como uma atitude do falante que engloba dois principais fatores; por um lado, a crença na proposição que enuncia e, por outro, a proeminência discursiva da informação veiculada por essa proposição. Assim, a forma mais simples de expressar uma asserção seria por meio de uma frase simples declarativa, como a que se segue:

(61) A Ana vem amanhã.

O falante que enuncie (61), em condições "normais" (i.e., excluindo a possibilidade de ironia), tem como objetivo introduzir no discurso a informação de que "A Ana vem amanhã" e acredita na verdade da proposição expressa. Do mesmo modo,

[29]pp. 603-605.
[30]Muito semelhante é a proposta de Klein (1990), que explora os conceitos de *afirmação* e *não-afirmação*, respetivamente, para a explicação da distribuição sintática do modo.

os falantes podem recorrer a estruturas complexas para asserir uma proposição. Assim, no grupo (i), complementos asseridos, incluem-se exemplos como (62), nos quais a oração matriz introduz um complemento que é asserido pelo falante:

(62) É certo/Acho que a Ana vem amanhã.

Considerando dados do Espanhol, os autores acima indicados concluem que, nestes contextos, é selecionado o modo indicativo, sendo o conjuntivo o modo selecionado nos restantes contextos, (ii) (complementos pressupostos) e (iii) (complementos não asseridos nem pressupostos), que têm em comum o facto de não expressarem asserções.

Os complementos pressupostos – (ii) – diferem dos primeiros na medida em que não correspondem à proposição dominante no contexto discursivo, apesar de serem tidos como verdadeiros pelo sujeito. Vejam-se os exemplos (63) e (64):

(63) Gostei que a Ana tivesse dito o que disse.
(64) Não gostei que a Ana tivesse dito o que disse.

Em frases deste tipo, o complemento é pressuposto pelo sujeito, uma vez que este não tem intenção de asserir a proposição complemento, mas pretende apenas comentá-la, ou afirmar algo a seu respeito. Assim, nos exemplos anteriores pode dizer-se que a asserção se encontra na oração matriz. Para melhor definir pressuposição, os autores baseiam-se na distinção proposta por Kiparsky e Kiparsky (1971) entre matrizes factivas e não factivas. Como fazem notar Terrell e Hooper (1974), o facto de que o complemento destas frases é pressuposto, e não asserido, torna-se mais evidente quando constatamos que a verdade da proposição se mantém na presença de negação na matriz: note-se que tanto (63) como (64) permitem inferir que "a Ana disse o que disse". O mesmo não se verifica com as matrizes de asserção que, quando negadas, alteram o valor de verdade da proposição complemento (cf. (65)):

(65) a. Acredito que a Ana disse isso.
b. Não acredito que a Ana tenha dito isso.

Veja-se que esta abordagem à seleção do modo ultrapassa um dos principais problemas que vimos na secção anterior, já que explica a seleção do conjuntivo em alguns complementos factivos, de verbos avaliativos, como *lamentar* ou *gostar*.

Esta hipótese não relaciona, portanto, o modo com o valor de verdade da proposição, uma vez que tanto a atitude de asserção como a de pressuposição introduzem complementos verdadeiros, apesar de não selecionarem o mesmo modo. O facto de as duas atitudes terem este elemento em comum, leva a que os autores não as vejam como exatos opostos. Nesta linha, os complementos que expressam uma atitude contrária à da asserção serão os complementos (iii), não asseridos nem pressupostos, que se exemplificam de seguida:

(66) Quero que a Ana venha amanha.

(67) Duvido que a Ana venha amanhã.

Em (66) e (67), o valor de verdade da proposição expressa pela oração complemento não é pressuposto nem asserido. Pelo contrário, em (66) a matriz introduz um complemento não-factual, pelo que não se pode afirmar a verdade da proposição, e em (67) o verbo de dúvida, da matriz, introduz uma proposição que é tida como provavelmente falsa pelo sujeito. De acordo com a presente hipótese, também para este grupo de complementos é selecionado o modo conjuntivo, uma vez que não se encontram em enunciados assertivos.

De acordo com a categorização aqui descrita, os autores discriminam seis classes de predicadores matriz:

(i) Asserção: predicadores de crença (e.g. *saber; acreditar*) e predicadores "reportativos" (e.g. *dizer; contar*).

(ii) Pressuposição: predicadores de comentário (e.g. *surpreender, ser bom/mau…*) e de atitude mental (e.g. *lembrar; aprender*)

(iii) Nem asserção nem pressuposição: predicadores de comando (e.g. *querer; permitir*) e de dúvida (e.g. *duvidar; ser possível*).

Perante esta classificação, reconhecem que a classe de predicadores de pressuposição é instável no que respeita à seleção do modo, ainda que a sua proposta preveja a seleção do conjuntivo nestes contextos. Como se mostra em (68) e (69), abaixo, os predicadores que os autores classificam de predicadores de "atitude mental"

selecionam o modo indicativo nas suas orações complemento, apesar de introduzirem proposições pressupostas.

(68) Lembrou-se/Não se lembrou que tinha deixado as chaves em casa.

(69) Percebi/Não percebi que cometi um grande erro.

Terrell e Hooper (1974) argumentam, no entanto, que as matrizes de atitude mental são, de todas as matrizes não assertivas, aquelas que mais se aproximam da atitude de asserção[31].

Esta classe de predicadores não representa, porém, o único problema da análise sob discussão. Apesar de Hooper (1975) apresentar uma proposta de classificação abrangente de vários predicadores, há algumas classes verbais que, sendo relevantes, não são contempladas, como é o caso dos verbos ficcionais. Lembremos a frase (55), dada na secção anterior como exemplo de um dado inexplicável por uma proposta que relacione a seleção do indicativo com a verdade da proposição (e que aqui se repete, em (70)):

(70) Ele sonhou que <u>podia</u> voar.

A proposição expressa pela oração complemento desta frase não é verdadeira no mundo real. No entanto, é utilizado o indicativo. Tendo em conta as diretrizes apontadas por Terrell e Hooper (1974), não é possível concluir-se que o complemento de (70) seja asserido, isto porque não há um comprometimento do sujeito com a verdade da proposição. Mas talvez este desajuste não se deva tanto à possibilidade de esta classe verbal (e, eventualmente, outras) poder constituir uma exceção à hipótese, mas mais à dificuldade de definição do próprio conceito de asserção. Como se viu, as autoras

[31]Terrell e Hooper identificam, ainda, variação na seleção de modo com matrizes de "comentário" (i.e, avaliativas), havendo algumas ocorrências de indicativo com estes predicadores (c.f. (a) e (b)) (Terrell e Hooper, 1974: 488):

a. *Me sorprendió que <u>vino</u>* (indicativo).
b. *Me sorprendió que <u>viniera</u>* (conjuntivo).

Por este motivo, as autoras colocam a possibilidade de o sistema de modo estar a mudar em Espanhol, e preveem que, havendo evolução da língua neste sentido, o indicativo se torne o modo da asserção e da pressuposição e que o uso do conjuntivo fique circunscrito apenas aos restantes casos. Repare-se, no entanto, que tal significaria retomar o valor de verdade como fator determinante para a distribuição do modo, o que poderá levantar novos problemas, alguns já discutidos na secção anterior.

baseiam-se em alguns critérios bastante bem fundamentados na literatura para definir pressuposição, relacionando-a com a factividade, mas não é clara a definição por si proposta para asserção. A propósito de verbos de atitude mental como *saber* ou *aprender*, que Hooper (1975) denomina de "semi-factivos", considerando que se aproximam tanto da asserção como da pressuposição pelos motivos acima expostos, Palmer (1986) comenta:

> *"The problem arises from the failure to see that 'assertion' in the sense in which it is used here is quite independent of presupposition. 'Assertion' refers to assertion by the subject of the main verb, but presupposition to what is presupposed by the actual speaker. There is no conflict: what the subject may have asserted may or may not be believed to be true by the speaker."* (Palmer,1986: 143)

Muitos autores refutaram a ideia de que a seleção do modo estaria relacionada com a asserção. Marques (1996) sintetiza alguns dos principais problemas levantados por esta teoria:

> "Por outro lado, como refere Palmer (1986), uma análise que baseie a seleção do modo na dicotomia em causa não explica a seleção do indicativo em frases interrogativas, enunciados não assertivos, tal como não explica a seleção deste modo por parte de verbos como *prometer*, relacionados com atos de fala compromissivos, cabendo ainda perguntar se verbos como *saber* ou *descobrir*, regentes de indicativo, estão relacionados com a asserção."[32]
>
> (Marques 1996: 192)

Panzeri (2003) procurou ultrapassar o problema da (in)definição do conceito de asserção para replicar de forma mais eficiente algumas das principais ideias de Terrell e Hooper (1974) com vista à descrição da distribuição do modo[33]. Para tal, defendeu a instrumentalidade da noção pragmática de *(non-)assertibility*, fundamentando-se no trabalho de Stalnaker (1978), que definiu metodicamente o conceito de asserção, e no trabalho de Heim (1992). *Assertibility* poderá definir-se como a qualidade que as proposições ou enunciados têm de se adaptar ao contexto de conversação. Na linha de Stalnaker, Panzeri (2003) assume que os falantes partilham um *common ground*, i.e., um

[32]Note-se que os verbos *saber* e *descobrir* são factivos, uma vez que permitem deduzir a verdade da oração complemento tanto em frases afirmativas como negativas.
[33]O estudo de Panzeri (2003) lida, essencialmente, com dados do Italiano.

conjunto de pressuposições, de ideias acerca do mundo, que consideram ser verdadeiras. Por exemplo, em qualquer situação de comunicação entre dois falantes típicos do séc. XXI, faz parte do seu conhecimento partilhado (*common ground*) a ideia de que a terra é redonda. Da intersecção das várias pressuposições que constituem o conhecimento partilhado dos falantes num dado momento de conversação resulta o *context set – "the set of possible worlds that constitute adequate representations of reality"* (Panzeri 2003: 216). Assim, num diálogo informativo, o conteúdo dos enunciados assumidos como verdadeiros pelos intervenientes é adicionado a esse *context set*, passando a fazer parte do conjunto de informação pressuposta. Esta operação, no modelo de Heim (1992), que Panzeri (2003) segue, consiste na eliminação do *context set* dos mundos possíveis incompatíveis com aquele enunciado. O poder informativo de um enunciado medir-se-á, assim, pela sua capacidade de efetuar alterações no *context set*. Baseando-se nestes conceitos, a autora defende que uma proposição com indicativo é interpretada como *assertible*, i.e., tem a capacidade de alterar o *input context*[34] da conversação. O conjuntivo, por sua vez, tornará a proposição *non-assertible* na medida em que não altera esse contexto. Para exemplificar, vejam-se (71) e (72):

(71) A Nasa acabou de anunciar que descobriu um novo cometa.

(72) Lamento que tenhas perdido o jogo.

O enunciador de uma frase como (71), com o indicativo na oração encaixada, assume que está (ou pode estar) a dar informação nova, i.e., que não faz parte do conhecimento dos seus interlocutores que " A Nasa descobriu um novo cometa". Assim, tal enunciado terá a capacidade de alterar o *input contex*, adicionando esta informação. Já no exemplo (72), a oração encaixada, com o verbo no conjuntivo, expressa uma proposição que faz parte, *a priori*, do conjunto de proposições pressupostas pelos intervenientes da situação comunicativa, pelo que a sua enunciação não leva à alteração do *input context*.

[34]Uma vez que a análise de Stalnaker (1978) é dirigida a frases declarativas independentes e outros enunciados autónomos, e a de Panzeri (2003) se foca, especificamente, na seleção do modo em orações completivas, a autora considera que o conceito de *context set* deverá ser restringido na sua análise: *"(…) we need to transpose Stalnaker's observations to an intrasentential level. The notion of assertibility becomes relative not to the initial context of conversation, but to the intermediate input context the clause gets added to*." (Panzeri 2003: 217).

Neste modelo, a autora procura resolver vários dos problemas anteriormente apontados, propondo até uma nova análise semântica para algumas classes de verbos, como os epistémicos, os modais, os factivos e os semi-factivos (como *saber*)[35].

Talvez falte, no entanto, explicar de que forma poderá o conceito de *non-assertibility* adequar-se à seleção do modo por verbos causativos[36] como *deixar* ou *conseguir*. Imagine-se a seguinte situação: um grupo de trabalho tem um prazo rígido para conclusão de um projeto. Depois de longas horas de trabalho, um dos elementos da equipa contacta o supervisor, dizendo:

(73) Conseguimos que o projeto ficasse pronto a tempo!

No contexto descrito, não parece claro que a proposição expressa pela oração subordinada constitua informação pressuposta, partilhada pelos intervenientes na situação discursiva. Pelo contrário, é intuitiva a noção de que (pelo menos) uma das informações relevantes que o falante quer transmitir é a de que "o projeto ficou pronto a tempo". Não obstante, o conjuntivo é o modo sistematicamente selecionado por verbos causativos, tanto em Português como na maioria das Línguas Românicas.

[35]Para uma descrição detalhada, veja-se Panzeri (2003), pp. 221-227.

[36]Numa classificação semântica, verbos causativos são aqueles que estão associados à expressão de uma relação de causa-efeito, pelo que selecionam um complemento que corresponde a uma proposição verdadeira. Esta classificação diverge daquela que é geralmente empregue no âmbito da sintaxe, pelo que o verbo *deixar,* aqui, é apenas considerado causativo na leitura decorrente de (a), sendo que, na interpretação de (b), o verbo é considerado deôntico.

a. O João deixou a bola cair.
b. O pai deixou os filhos irem brincar.

2.2.2.3. A hipótese de Graus de Crença

Uma outra proposta procura associar a distribuição do modo a diferentes graus de crença ou de comprometimento com a verdade da proposição. A mesma ideia encontra-se também, ainda que explorada a par de outras noções, em Faria (1974) e Fonseca (1970), partindo da análise do sistema de modo em PE.

Esta linha de análise pretende, até certo ponto, ultrapassar os obstáculos que emergem das noções dicotómicas até aqui referidas (verdade/falsidade; realidade/irrealidade; asserção/não-asserção), incapazes de lidar com a amplitude dos dados da língua. Note-se primeiramente que, através da observação de que a crença é um conceito graduável (pode-se acreditar em algo com maior ou menor convicção), é possível tratar a alternância de modo em certas estruturas tidas como problemáticas. Comparem-se os exemplos (74) e (75):

(74) Penso que ele está em casa.

(75) Penso que ele esteja em casa.

Em (74), o modo indicativo é legitimado pela expressão de crença forte (por parte do sujeito) na verdade da proposição introduzida pelo verbo epistémico *pensar*. Já em (75), o conjuntivo marca o fraco comprometimento do sujeito com a verdade da proposição.

Bell (1990) é um dos defensores desta hipótese, propondo como instrumento de análise do modo o conceito de escala de afirmação. O conceito de afirmação diverge do conceito de asserção, anteriormente apresentado, na medida em que é entendido pelo autor como crença na verdade da proposição. Segundo o autor, o verbo da oração matriz determina qual o grau de afirmação do complemento, ou seja, o grau de crença, colocando o falante num ponto específico dessa escala de afirmação. Um dos principais argumentos aduzidos por Bell (1990) em defesa da sua análise prende-se com o facto de esta permitir tratar a influência da negação nas escolhas de modo. Vejam-se as frases (76) e (77)[37]:

(76) *Declaro que Rafael no ha ganado el premio.*

(77) *No declaro que Rafael haya ganado el premio.*

[37]Bell (1990), pp. 88 e 89.

No exemplo (76), o verbo matriz, *declarar*, posiciona o falante num nível positivo da escala de afirmação, sendo o indicativo o modo selecionado na subordinada. A negação da subordinada não tem influência na escolha do modo, podendo dizer-se que, nesta frase, o falante está a fazer uma afirmação forte de uma frase (a completiva) negativa; i.e., demonstra uma forte crença na falsidade da proposição sobre a qual incide a negação. Mas, em (77), a negação do verbo principal leva à diminuição de intensidade na escala de afirmação, o que justifica a seleção do conjuntivo; aqui, o sujeito/enunciador expressa uma crença fraca na verdade da proposição.

Palmer (1986) aproxima-se da mesma posição ao afirmar que algumas distinções de modo estarão relacionadas com diferentes graus de comprometimento para com a proposição:

> *"The indicative is used where the subject shows some positive degree of commitment to the proposition, either total as with ASSERT, or partial as with THINK. Where there is no degree of positive commitment but either non-commitment as with BE POSSIBLE, or negative commitment as with DOUBT (partial negative commitment) or "don't think" (total negative commitment), the subjunctive is used."* (Palmer 1986: 145)

O nível de comprometimento do falante com a verdade da proposição não parece, no entanto, explicar a distribuição do modo em todas as configurações. É o caso de completivas de pelo menos dois tipos de predicadores: expressões causativas, como *fazer com que*, *levar a que*, etc., e verbos avaliativos, como *lamentar*, *apreciar*, etc. Assim, também para esta proposta, os verbos avaliativos (que são também factivos) constituem, novamente, um problema, dado que introduzem proposições tidas como verdadeiras pelo sujeito, mas selecionam o conjuntivo[38].

Por este motivo, a proposta dos graus de crença não parece ser suficientemente robusta para explicar a distribuição do modo na maioria das línguas românicas, incluindo o PE.

[38]Alguns autores refutaram a análise de que os predicadores avaliativos expressam o comprometimento do sujeito com a verdade da oração complemento (ver descrição de diferentes análises em Bell, 1990). No entanto, é ainda largamente aceite na literatura que estes predicadores introduzem informação pressuposta pelo sujeito.

2.2.2.4. Análises de modo com recurso à noção de mundo possível

Temos visto algumas hipóteses de explicação da distribuição do modo, bem como os problemas que levantam, sendo que, até este ponto, nenhuma das propostas apresentadas se adequa com precisão às evidências da língua portuguesa. As análises que se seguem permitem uma maior acuidade no tratamento dos dados e une-as o facto de estarem fundadas na semântica formal, baseando-se em noções da lógica modal. Por este motivo, a sua explanação requer uma nota prévia sobre alguns conceitos, mais precisamente, conceitos próprios da semântica de mundos possíveis. Tal procurar-se-á fazer na próxima secção. De seguida, apresentam-se algumas das propostas que, atualmente, se consideram mais relevantes na descrição do significado dos modos indicativo e conjuntivo.

2.2.2.4.1. Semântica de mundos possíveis: alguns conceitos

Na semântica de inspiração montagueana, o significado de um enunciado linguístico corresponde não ao seu valor de verdade mas às suas condições de verdade. Ou seja, o significado de uma frase (declarativa) corresponde às condições em que a proposição por esta expressa é verdadeira, o que envolve diferentes representações de como o mundo deve ser para que a frase seja verdadeira (Portner 2004)[39]. Estas diferentes disposições do mundo compatíveis com a verdade da proposição constituem um conjunto de mundos possíveis. Um mundo possível é, então, uma "versão" altamente especificada e detalhada do mundo, ou, nas palavras de Portner, "*a complete way the universe could be"* (Portner 2009: 21). Atente-se na frase (78):

(78) O António chegou atrasado ao trabalho.

Ao considerarmos a verdade de (78), rapidamente concebemos uma variedade de possibilidades em que (78) é uma frase verdadeira: o António chegou atrasado porque houve greve dos transportes, o António chegou atrasado porque não ouviu o despertador, o António chegou um quarto de hora atrasado, o António chegou com 12 minutos de

[39]Para uma descrição mais detalhada dos pressupostos teóricos da semântica de mundos possíveis, ver Portner (2004) e (2009).

atraso e tinha uma reunião importante, etc… Simplificadamente, pode dizer-se que cada uma destas situações está integrada num determinado mundo possível, que poderá (ou não) ser equivalente ao mundo real, no qual, entre outras coisas, o António chega atrasado ao trabalho. A frase (78) denota, portanto, um conjunto de mundos possíveis em que a proposição expressa em (78) é verdadeira.

A mesma análise não é, contudo, extensível a todos os enunciados. Note-se que, para determinar o valor de verdade da frase (78) em certo mundo possível, basta olhar para o estado de coisas nesse mundo (i.e., determinar, neste caso, se o António chegou, ou não, atrasado ao trabalho). Diz-se que, nestes contextos, a verdade da proposição depende apenas de "condições locais", mas tal não é suficiente noutros enunciados, mais complexos.

Portner (2004) esclarece estas diferenças, pondo em contraste os contextos extensionais – associados a *local conditions* – e os contextos intensionais, dependentes de *non-local conditions*.

São criadores de contextos intensionais os enunciados que envolvem, por exemplo, expressões modais, como *dever*. Veja-se o seguinte enunciado:

(79) O António deve estar no escritório.

Numa interpretação epistémica do verbo modal (*dever*), (79) significa que, dadas as crenças do enunciador e/ou o conhecimento que este tem do mundo, é muito provável que o António esteja no escritório. Por outras palavras, tendo em conta os diferentes mundos possíveis compatíveis com as crenças do enunciador, "o António estar no escritório" é verdade na maioria destes mundos. Deste modo, não será viável determinar o valor de verdade de (79) num determinado mundo possível, recorrendo apenas a esse mundo; essa tarefa dependerá, pois, de "condições não-locais". A descrição do significado de (79) envolverá, assim, um raciocínio do tipo: considerando o conjunto de mundos possíveis em que o enunciador de (79) acredita, (79) é verdade no mundo possível *a*, se também for verdade em *b*.

Nestes termos, a modalidade pode referir-se a "linguagem cujo significado depende de mundos possíveis alternativos" (Portner 2004: 154). Assim, para a descrição do significado de enunciados com marcas de modalidade, é necessário definir-se o conjunto de mundos possíveis relevantes para a sua interpretação. No exemplo acima, o conjunto relevante prende-se com os mundos possíveis que representam as crenças do

indivíduo, pelo que se diz que é selecionada uma base modal epistémica (Kratzer 1981). Noutros contextos, poderão ser selecionados conjuntos de mundos possíveis segundo outros critérios que não, exclusivamente, as crenças do indivíduo. Por exemplo, em casos de modalidade volitiva, ter-se-á em conta um conjunto de mundos possíveis compatíveis com os desejos do indivíduo, enquanto em casos de modalidade deôntica serão selecionados mundos possíveis correspondentes àquilo que se coaduna com uma determinada norma ou um sistema normativo.

Para além da base modal, Kratzer (1981) defende que os verbos modais (como *must*, "dever / ter de", ou *may*, "poder") são interpretados com o recurso a um outro fator – a força modal. A força modal corresponde a uma quantificação sobre mundos possíveis. Comparem-se os seguintes exemplos, enquanto respostas plausíveis à pergunta "Sabes onde está o António?":

(80) Tem de estar no escritório.

(81) Pode estar no escritório.

Uma vez mais, ambos os enunciados são interpretados com o recurso a um conjunto de mundos possíveis que representam as crenças do enunciador. A diferença de significado dos exemplos reside, essencialmente, na força modal: (80) está associado à noção de necessidade, pelo que existe uma quantificação universal sobre o conjunto de mundos possíveis que constitui a base modal epistémica, i.e., todos os mundos em que o enunciador acredita são mundos em que o António está no escritório. Já (81) exprime possibilidade, dando lugar a uma quantificação existencial – no conjunto de mundos que refletem as crenças do enunciador existem mundos em que o António está no escritório, mas também mundos em que não está.

Kratzer propõe, ainda, um terceiro parâmetro relevante para a interpretação de expressões modais, que denomina de "*ordering source*". Este fator dita que os mundos possíveis que compõem a base modal estejam ordenados segundo um determinado critério (no caso de expressões volitivas, por exemplo, o critério seriam as preferências do sujeito). Esta ideia encontra particular interesse no trabalho de Heim (1992) acerca da semântica de verbos volitivos. Tendo em conta os instrumentos que até aqui foram descritos, não seria de esperar, numa semântica de mundos possíveis, e composicional, que fosse possível ter-se desejos incompatíveis, mas a experiência do mundo parece dizer-nos que sim. Heim exemplifica a problemática da seguinte forma:

(82) Eu quero dar aulas às terças e quintas no próximo semestre.

Segundo a autora, não é adequada uma análise que sugira que "dar aulas às terças e quintas" é verdade em todos os mundos compatíveis com os desejos do sujeito. Desse conjunto de mundos possíveis, podem até fazer parte, de facto, mundos em que o sujeito não dá aulas. Heim defende, pois, que os desejos sejam analisados como ordenações de possibilidades. Para a interpretação de uma frase como (82), é selecionado um conjunto de mundos possíveis compatíveis com aquilo que o sujeito acredita ser possível e estes mundos estarão ordenados de acordo com as suas preferências. É importante salientar que, desse conjunto de mundos possíveis, fazem parte tanto mundos em que a proposição se verifica (i.e., em que o sujeito dá aulas às quintas e terças) como mundos em que a proposição não se verifica.

Compreende-se, desta forma, porque é que vários autores defendem a lógica modal como base para o desenvolvimento de análises semânticas de expressões modais, bem como a instrumentalidade da noção de mundos possíveis para o tratamento do significado das expressões que envolvem modalidade. Como se verá nas secções seguintes, estes conceitos têm-se mostrado eficientes no tratamento semântico de diversos aspetos gramaticais, entre eles, o modo.

2.2.2.4.2. Veridicidade

Nesta secção, bem como nas seguintes, apresenta-se uma análise do modo de cariz semântico que faz uso dos conceitos acima expostos. Um dos maiores contributos da aplicação do sistema de mundos possíveis à análise do modo encontra-se em Farkas (1992).

Como vimos anteriormente, verbos ficcionais, como *sonhar* ou *imaginar*, introduzem um complemento que, não sendo verdadeiro no mundo real, seleciona o indicativo, o que constitui um sério desafio a qualquer proposta que assente a questão da seleção de modo no conceito tradicional de verdade da proposição.

Partindo da análise comparativa destes verbos com os epistémicos, ambos selecionadores de complementos indicativos nas línguas Românicas, Farkas (1992) estabelece um princípio fundamental para a sua proposta; a noção de relativização da verdade. Segundo a autora, a verdade não deve ser encarada como uma noção objetiva e

absoluta, já que pode variar de acordo com o ponto de vista (por exemplo, o que é tido como verdadeiro por um indivíduo não é necessariamente verdade para outro). Veja-se a frase:

(83) O João acredita que amanhã vai chover.

Considerando um enunciado com a estrutura "*x* acredita que *p*", é certo que *p* é verdade para o sujeito *x*. No entanto, a mesma inferência não é válida para o enunciador de (83), tal como, independentemente das crenças que o sujeito ou o enunciador possam sustentar acerca de *p*, *p* não é necessariamente verdade no mundo real.

Por este motivo, Farkas (1992) defende que a noção de verdade deve ser restringida às crenças do indivíduo, i.e., se *x* acredita em *p*, então *p* é verdade num mundo *w* que é compatível com as crenças de *x* e que representa, para este, o mundo real. Por outras palavras, é requisito que o mundo relevante para a interpretação de *p* esteja "ancorado" num indivíduo particular (neste caso, *x*), pelo que *x* é *individual anchor* de *w*. Nesta análise, a natureza do mundo *w* segundo o qual a proposição *p* é interpretada não constitui uma propriedade fulcral na seleção do indicativo. Em vez disso, o fator determinante é que a proposição *p* seja tida como verdadeira pelo indivíduo num determinado mundo possível. Neste sentido, tanto os verbos epistémicos como os verbos ficcionais introduzirão um único mundo relativamente ao qual a proposição expressa pelo complemento é interpretada – são verbos de "ancoragem extensional" e selecionam o modo indicativo no seu complemento. Já os verbos volitivos (como *querer*) ou diretivos (como *mandar*) introduzirão uma proposição que é interpretada relativamente a um conjunto de mundos possíveis. Por exemplo, Farkas considera que verbos da classe de *mandar* apontam para um conjunto de futuros possíveis e desse conjunto fazem parte futuros nos quais a proposição expressa pela oração complemento é verdadeira, mas também mundos nos quais *p* não se verifica. Estes últimos verbos (volitivos e diretivos), definidos como verbos de "ancoragem intensional", obrigarão a uma quantificação sobre mundos possíveis, sendo essa, segundo Farkas (1992), a razão pela qual selecionam o modo conjuntivo para as suas orações complemento.

É com base nestas ideias que se entende o conceito de veridicidade, explorado por Giannakidou (1995, 1998, 1999, entre outros), ao debruçar-se sobre os itens de polaridade em Grego Moderno. Embora não seja esse o foco do seu trabalho, Giannakidou procura

demonstrar como o conceito de veridicidade se adequa à distribuição dos morfemas de conjuntivo e indicativo em Grego Moderno.

A autora faz a seguinte distinção entre operadores verídicos e não verídicos: um operador *Op* é verídico se e só se implica *p* e é não-verídico se e só se não implica *p*, sendo que um operador implicar *p* significa que *p* é verdade para uma entidade. Segundo este princípio, a autora defende que os verbos que selecionam o indicativo são operadores verídicos, sendo os verbos regentes de conjuntivo operadores não verídicos. Repare-se como este critério se adequa à seleção do modo por alguns verbos:

(84) Ele acredita que o filme vai ser bom.

(85) Ele quer que o filme seja bom.

Em (84), o verbo *acreditar* constitui um operador verídico porque implica a verdade de *p* (adotando-se a observação de Farkas, i.e., *p* é verdade num determinado mundo possível, que é tido como mundo de referência pelo indivíduo). Já (85) não implica a verdade de *p*, pelo que *querer* é um operador não verídico. Note-se que a não veridicidade não implica a falsidade de *p*; simplesmente não implica a sua verdade, podendo *p* ser ou não uma proposição verdadeira nalguns dos mundos selecionados (o que é compatível com a análise de Heim (1992) para os verbos volitivos). Mais especificamente, Giannakidou (1995) considera que as proposições são interpretadas de acordo com *models of individuals*:

> "*Indicative clauses are all being anchored to the real world of some model. The difference resides in what the model is: the model of some individual's worldview (**epistemics**), the model of a dream or of a fiction (**fiction predicates**), the model of reported conversation (**assertives**) or the model of current conversation (**factives**)."* (Giannakidou 1995: 97)

Veja-se que (84) permite a inferência de que *p* é verdade no modelo "epistémico" ancorado ao sujeito, mas no modelo associado a (85) não é possível fazer-se a mesma inferência, porque se considera um conjunto de mundos que inclui mundos *p* (i.e., mundos em que a proposição completiva se verifica) e mundos ¬*p* (i.e., mundos em que a mesma proposição não se verifica). Note-se, ainda, que esta análise faz predições corretas sobre a seleção do modo indicativo com verbos factivos epistémicos (86), ficcionais (87) e assertivos (ou declarativos) (88), em Português:

(86) O João sabe que a Ana está grávida.

(87) Imagine que está numa ilha deserta.

(88) A Ana disse que o João emigrou.

No entanto, o mesmo não se verifica com a categoria dos verbos avaliativos, que configuram contextos verídicos, uma vez que permitem inferir a verdade de *p*, mas selecionam o conjuntivo (cf. (89)).

(89) Lamento que estejas nessa situação.

Como se pode constatar pelo exemplo acima, a aplicação da análise de Giannakidou não dá conta da distribuição de modo em todos os contextos quando aplicada ao português, tal como à generalidade das línguas românicas. Adequa-se, no entanto, a algumas línguas, como o Romeno (Farkas 1992, 2003) e o Grego Moderno (Giannakidou 1998: 98-118), nas quais os verbos avaliativos selecionam o indicativo.

2.2.2.4.3. Atitudes Proposicionais

Conforme se procurou demonstrar nas secções anteriores, as últimas propostas apresentadas, embora propiciem uma melhor compreensão da semântica do modo, não explicam a sua distribuição em toda a amplitude dos contextos sintáticos (mesmo se nos cingirmos ao domínio das orações completivas). Em particular, um problema subsiste na maioria das análises abordadas: a seleção de modo por alguns verbos que introduzem proposições que são tidas como verdadeiras no mundo real, sejam estes avaliativos (e.g., *lamentar*) ou causativos (e.g. *conseguir*). De facto, qualquer análise que se baseie nos conceitos de realidade, verdade, veridicidade, ou análogos fará prever o indicativo em construções do tipo de (89), na secção anterior.

Marques (1995, 1996, 2010b) oferece uma proposta alternativa para a distribuição do modo na maioria das línguas românicas, focando-se em dados do PE. Partindo, justamente, de uma análise da seleção do modo por verbos factivos, o autor observa que, dentro do conjunto global de verbos factivos, os que selecionam o modo indicativo têm em comum o facto de expressarem uma atitude de crença ou de conhecimento relativamente à proposição (cf. verbos como como *adivinhar*, *saber* ou *descobrir*) e, pelo

contrário, os factivos regentes de conjuntivo expressam outro tipo de atitude (cf. verbos como como *lamentar*, *incomodar* ou *surpreender*).

Considerando, como outros autores, que a seleção do modo em orações completivas depende das propriedades semânticas do verbo matriz, Marques (1995, 1996) argumenta que a distribuição dos morfemas de indicativo e conjuntivo em PE resulta do tipo de atitude proposicional expresso pela matriz, i.e., o tipo de modalidade[40].

Assim, o autor nota que a distinção feita para os verbos factivos se estende às restantes classes de predicados, propondo que o indicativo está associado à expressão de um valor de modalidade epistémica e que o conjuntivo, não expressando um valor específico[41], pode estar associado a diferentes modalidades ou atitudes proposicionais. Em PE, são regentes de indicativo os verbos epistémicos (90)[42], declarativos/assertivos (91)[43], compromissivos (92)[44] e ficcionais (93)[45]:

(90) O ministro acredita que a economia vai melhorar.
(91) Ela disse que estava a trabalhar.
(92) Ele prometeu que não se ia embora.
(93) O João sonhou que estava de férias.

Como referido anteriormente, de acordo com a teoria dos atos de fala, o agente da asserção compromete-se com a verdade do seu enunciado, pelo que se considera que os verbos declarativos, como (91), expressam uma atitude de crença, a par dos epistémicos (90). Assumindo a mesma linha de raciocínio, em frases com verbos compromissivos (92) o sujeito compromete-se com a realização do evento descrito pela proposição, expressando, assim, de igual forma, comprometimento com a crença na verdade dessa proposição. Por outro lado, Marques recupera as ideias de Farkas e Ginnakidou (*op. cit.*), segundo as quais os verbos ficcionais introduzem mundos possíveis em que a verdade é assumida pelo sujeito, para propor que também estes se associam a um valor epistémico.

[40]Considerando a definição de modalidade proposta por Palmer (1986), e anteriormente referida (ver capítulo 1.).
[41]Esta ideia aponta para que se entenda o modo conjuntivo como sendo o modo não-marcado, e o indicativo como o modo marcado, ao contrário do que defendem as gramáticas tradicionais. Outros autores têm defendido que o conjuntivo é o modo não marcado (Portner 1997; Schlenker 2005; Portner e Rubinstein, 2013, entre outros), por ser semanticamente heterogéneo, ao contrário do indicativo, que encerra valores específicos.
[42]Outros exemplos de verbos epistémicos são *achar*, *considerar* ou *ter a certeza*.
[43]Outros exemplos de verbos declarativos são *referir*, *responder* ou *explicar*.
[44]Outros exemplos de verbos compromissivos são *ameaçar*, *combinar* ou *decidir*.
[45]Outros exemplos de verbos ficcionais são *imaginar* ou *fingir*.

Assim, o autor conclui que a generalidade dos verbos que introduzem complementos com o modo indicativo está associada à modalidade epistémica, em sentido lato, isto é, englobando quer o valor de conhecimento quer o valor de crença (ou doxástico). Os restantes predicadores selecionam o conjuntivo e poderão estar associados a atitudes de desejo (modalidade volitiva) (cf. (94)); avaliação (modalidade avaliativa) (cf. (95)) ou outras (cf. (96)).

(94) A Ana queria que as férias não acabassem.

(95) A Ana gosta que anoiteça mais tarde.

(96) A melhoria do tempo levou a que o turismo aumentasse.

Tanto (95) como (96) permitem inferir a verdade da proposição encaixada. No entanto, a matriz não expressa uma atitude de crença, pelo que se emprega o conjuntivo. Não é claro que predicadores causativos, como *deixar, conseguir* ou *levar a que* (cf. (96)) estejam explicitamente associados a uma atitude proposicional; têm como papel o de expressar uma relação causa-efeito entre as situações descritas pela oração matriz e a oração encaixada. Porém, é certo que não permitem identificar um agente epistémico que expresse uma atitude de crença relativamente à proposição, motivo pelo qual selecionam o conjuntivo, de acordo com a proposta em análise.

O autor considera, contudo, que o tipo de atitude proposicional não é fator exclusivo para explicar a distribuição do modo, devendo ter-se em conta, simultaneamente, a veridicidade (cf. Ginnakidou 1995). Na base deste argumento estão alguns verbos epistémicos que introduzem o conjuntivo, como *duvidar* (cf. (97)):

(97) Duvido que ele entregue o relatório a tempo.

Estes diferem dos exemplos apresentados em (90-93), na medida em que o sujeito não expressa crença na verdade da proposição, mas o oposto, ou seja, a atitude epistémica não é positiva (como a que se encontra nos primeiros exemplos), mas sim negativa. O enunciado (94) não permite inferir que a proposição complemento é tida como verdadeira por alguém. Por outras palavras, não se verifica que o conjunto de mundos possíveis considerados para a interpretação contenha apenas mundos-*p*. Assim, embora *duvidar* seja um verbo epistémico, não constitui um operador verídico.

A influência da veridicidade explica, no mesmo sentido, a seleção do conjuntivo por verbos epistémicos de dupla seleção de modo (98), ou por verbos epistémicos que estejam no escopo de negação (99)[46] (cf. Marques 2010b):

(98) a. Acredito que o PS ganha as próximas eleições.
b. Acredito que o PS ganhe as próximas eleições.

(99) Não acredito que o PS ganhe as próximas eleições.

No exemplo (98a), com indicativo, o sujeito expressa uma crença forte na proposição, pelo que o contexto é epistémico e verídico. Nos exemplos (98b) e (99), com conjuntivo, o sujeito expressa uma crença fraca, ou negativa, pelo que a oração matriz introduz um contexto epistémico e não verídico. Já os contextos não epistémicos selecionarão, invariavelmente, o conjuntivo, independentemente da veridicidade (cf. (94-96)). A distribuição do modo proposta pelo autor é esquematizada em (100).

(100) Distribuição do modo de acordo com Marques (2010b):

Contexto não epistémico ➔ conjuntivo

Contexto epistémico { Verídico ➔ indicativo; Não verídico ➔ conjuntivo

Em Marques (2010b) esta descrição é reformulada, no quadro de uma semântica de mundos possíveis. Segundo o autor, com o indicativo, consideram-se na interpretação do enunciado apenas mundos possíveis em que a proposição se verifica e, com o conjuntivo, do conjunto de mundos possíveis considerados fazem parte mundos em que a proposição não se verifica. Esta análise encontra suporte na literatura recente sobre o modo, como se verá na próxima secção.

[46]A influência da negação na seleção do modo será explorada, com mais detalhe, na secção 2.2.3.

Em síntese, de acordo com Marques, dois fatores principais concorrem para a distribuição do modo, o tipo de atitude proposicional e a veridicidade[47]: o indicativo é selecionado em contextos epistémicos verídicos e o conjuntivo nos restantes contextos.

Esta proposta parece descrever adequadamente o sistema do modo do PE, bem como da maioria das línguas românicas, como o Espanhol, o Italiano e o Francês[48], pelo que servirá de alicerce ao presente trabalho, no estudo da aquisição do modo em PE.

2.2.2.4.4. Outras propostas

Outras análises do modo têm sido avançadas na literatura, não sendo este um tópico esgotado ou consensual. A revisão de várias propostas que aqui é feita não é exaustiva, tendo sido abordadas aquelas que se consideram mais relevantes tendo em conta o intuito do presente estudo. Ainda assim, importa referir algumas análises do modo que escapam às denominações anteriores.

Como notaram Portner e Rubinstein (2013), de um modo geral, as teorias recentes convergem num ponto: consideram que a semântica do conjuntivo envolve uma "semântica de comparação", levando à necessidade de consideração de alternativas possíveis, ou seja, de mundos possíveis em que a proposição não se verifica. Estas análises recuperam a ideia de que o verbo *want* ("querer") está associado a uma base

[47]Marques propõe, ainda, a existência de um terceiro fator condicionante da seleção de modo, baseando-se no Context Change Pontecial (CCP) da proposição (cf. Heim 1992). Este fator surge da necessidade de explicar a alternância de modo no complemento de verbos como *pensar,* que não é acompanhada por uma alteração do significado da matriz (cf. (a) e (b)) (Marques 2010b: 148):

a. Pensei que a Maria estava doente.
b. Pensei que a Maria estivesse doente.

Ambos os enunciados são aceites tanto num contexto em que o falante acredita que a Maria está doente como num contexto em que acredita que a Maria não está doente (ao contrário dos restantes verbos epistémicos que aceitam dupla seleção de modo, o conjuntivo não marca, obrigatoriamente, crença fraca na proposição). Sumariamente, a análise do autor é a de que em (a) o falante dá indicações para que se considerem, na interpretação da proposição (*p*), apenas mundos possíveis em que *p* se verifica e em (b) o falante dá instruções para que se mantenham nesse conjunto mundos possíveis em que *p* não se verifica. Uma vez que este critério parece ser aplicável num conjunto de casos muito restrito (podendo descrever-se a maioria dos dados da língua com o recurso aos dois fatores acima referidos, epistemicidade e veridicidade), excluir-se-ão do desenho metodológico do presente trabalho casos como (a) e (b).

[48]Existem algumas exceções a esta análise, que se prendem com poucos casos de variação interlinguística respeitantes ao Francês e ao Italiano. Alguns autores apontam que, em Francês, o verbo "*espérer*" (esperar) (com um valor volitivo), especificamente, pode seleccionar o indicativo (cf. Portner 2013). Já em Italiano, o verbo "*credere*" (equivalente, em PE, a *acreditar*) parece selecionar preferencialmente o conjuntivo (cf. Wandruszka 1991.).

modal doxástica (ou epistémica), da qual fazem parte mundos *p* e mundos ¬*p* e a uma relação de ordem bulética, que ordena as crenças do indivíduo de acordo com as suas preferências[49]. Vários autores têm integrado nos seus trabalhos, de alguma forma, a "semântica de comparação". É o caso de Farkas (1992, 2003), Giannakidou (1999), Villalta (2000, 2008) ou Marques (2010b).

Em Villalta (2000), esta ideia foi particularmente desenvolvida. Partindo da semântica do verbo *want* acima descrita, a autora observa a existência de contextos que oferecem alternativas para além de *p* e ¬*p* (e nos quais as possibilidades mais desejáveis para o sujeito não são as que este considera mais prováveis). Neste sentido, propõe a reformulação da semântica de este e outros predicados, de modo a abarcar aquilo que denomina de "alternativas contextuais". A proposta da autora é a de que o modo conjuntivo é selecionado numa proposição encaixada *p* se *p* for comparado às suas alternativas contextualmente disponíveis (em vez de a ¬*p*) numa escala introduzida pelo verbo. Por outras palavras, as alternativas são comparadas de acordo com um critério (desejabilidade, ou outro) determinado pelo verbo matriz. Villalta aponta como suporte empírico para a sua proposta o facto de os predicadores regentes de conjuntivo, ao contrário dos que selecionam o indicativo, serem mais favoráveis a gradação (permitindo, por exemplo, a coocorrência com o advérbio *muito* (compare-se *querer muito que …* com **saber muito que …*). Com base nesta proposta, a autora sugere uma análise semântica alternativa dos diferentes grupos de predicadores que selecionam o modo conjuntivo em Espanhol (vid. Villalta 2008).

Um outro trabalho com grande relevo nos estudos sobre o modo é o de Quer (1998, 2001). O autor faz uma análise detalhada de diversos contextos de variação do modo, tanto numa perspetiva intralinguística, como interlinguística (considerando, primordialmente, dados do Catalão e do Espanhol, mas também de outras línguas românicas), com o objetivo de oferecer uma análise unificada do modo (Quer 1998, 2001, 2010). Ao olhar particularmente para a distribuição do conjuntivo em orações completivas, Quer baseia-se na distinção proposta por Stowell (1993) entre conjuntivo intensional e conjuntivo de polaridade (*polarity subjunctive*). Das várias propriedades diferenciadoras entre os dois tipos de conjuntivo, destaca-se o facto de o primeiro ser lexicalmente selecionado pelo verbo matriz, sendo a sua seleção sistemática e obrigatória.

[49]Ver secção 2.2.2.4.1.

O conjuntivo intensional surge, pois, no escopo de verbos intensionais fortes, como é o caso dos verbos volitivos ou diretivos (cf. (101) e (102)):

(101) (Não) Quero que faças o relatório.
(102) *(*Não) Quero que fazes o relatório.

O conjuntivo de polaridade, por seu turno, surge na presença de predicadores epistémicos, considerados predicadores intensionais fracos, podendo alternar com o indicativo nos mesmos contextos e mostrando sensibilidade à negação, como se constata nos exemplos (103) - (105):

(103) Acredito que ela é a pessoa indicada para fazer o relatório.
(104) Acredito que ela seja a pessoa indicada para fazer o relatório.
(105) Não acredito que ela seja / *é[50] a pessoa indicada para fazer o relatório.

Ainda que haja uma tradição que considera a existência destas duas classes de conjuntivo, Quer defende que a divergência resulta de diferentes propriedades dos elementos de seleção e não de diferenças na natureza do conjuntivo em si. Existirá, portanto, um único conjuntivo, com diferentes manifestações. Esta posição do autor reflete a sua análise da distribuição do modo em geral. Segundo Quer, ainda que o modo seja distribuído semanticamente, nem o indicativo nem o conjuntivo possuem uma interpretação específica. O fator que determina a alternância entre um e outro modo é o *model shift*, isto é, uma alteração no modelo de avaliação da proposição. Baseando-se na teoria modal de Kratzer (1981) e recuperando alguns pressupostos da noção de asserção, Quer parte da conceção de que as asserções simples são avaliadas no modelo epistémico do falante, que constitui, por defeito, o modelo de avaliação. Por outro lado, incorpora, igualmente, as ideias de Farkas e Giannakidou (*op.cit.*) quanto à relativização da verdade ao indivíduo, que constitui a âncora do modelo de avaliação. Nesta linha, uma frase como (106), abaixo, será primeiramente interpretada no modelo epistémico do falante, dado que a proposição expressa pela matriz é verdadeira num mundo que representa o mundo real

[50]O indicativo gera agramaticalidade na interpretação da frase em que se expressa ausência de crença; não noutras leituras da frase, como aquela em que a negação é metalinguística (i.e., em que a asserção da frase corresponde a uma suposta asserção prévia da frase afirmativa correspondente) (cf. Marques 1995). Veja-se o capítulo 2.2.3.

para o falante, sendo compatível com as suas crenças. Já a oração complemento será interpretada no modelo epistémico do sujeito da matriz (no exemplo dado, a proposição encaixada é verdadeira num mundo possível compatível com as crenças da Ana).

(106) A Ana acredita que amanhã vai chover.

Uma vez que não existe alteração na natureza do modelo relevante para a interpretação de *p*, já que se trata sempre de um modelo epistémico, o indicativo é selecionado. Noutros contextos, porém, dá-se um *model shift* e é selecionado o conjuntivo, como no exemplo que se segue:

(107) A Ana quer que chova amanhã.

De acordo com Quer, enquanto a oração matriz da frase (107) é avaliada no modelo epistémico do falante, a proposição complemento é avaliada de acordo com os desejos da Ana, pelo que exige um modelo bulético. Assim, a interpretação de (107) desencadeia a alteração do modelo de avaliação, de epistémico para bulético, justificando-se a seleção do conjuntivo.

Nos contextos em que o modo é selecionado livremente (contextos que introduzem o "*polarity subjunctive*"), e não diretamente pelo verbo matriz, a alternância do modo não se deverá a uma mudança de modelo (*model shift*) mas à alteração da âncora do modelo. Entre outros dados, o autor pretende explicar, desta forma, a possibilidade de ocorrência de indicativo e conjuntivo em contextos como (108) e (109), e a respetiva diferença de significado:

(108) A Ana não acredita que amanhã vai estar calor.
(109) A Ana não acredita que amanhã esteja calor.

A frase (108), com o indicativo, permite inferir que, embora o sujeito não acredite na verdade de *p*, o falante mantém a crença na proposição. Deste modo, a frase é interpretada no modelo epistémico do falante, não havendo alteração na âncora do modelo relevante para a interpretação. Em (109), pelo contrário, o conjuntivo marca a descrença da Ana na proposição, pelo que esta deve ser interpretada no modelo epistémico ancorado ao sujeito. O conjuntivo surgirá porque a matriz é avaliada no modelo epistémico do

falante e a encaixada no modelo epistémico da Ana, dando-se uma mudança da âncora do modelo. Esta explicação levanta, contudo, algumas dúvidas relativamente à seleção de modo em contextos anteriormente abordados. Particularmente, pode questionar-se porque não é selecionado o conjuntivo em frases como (106), nas quais se verifica também uma alteração da âncora do modelo.

Assim, a proposta de Quer não será adotada no presente trabalho, seguindo-se antes a análise de Marques (1996), apresentada na secção anterior, que permite uma distinção mais clara dos contextos que selecionam um e outro modo, especialmente em PE, tornando-se assim mais vantajosa para o estudo da aquisição desta língua.

Não obstante, a análise de Quer oferece uma visão esclarecedora de várias questões relacionadas com modo, de entre elas, a alternância do modo com matrizes que estão sob o escopo de negação (cf. (108) e (109)), assunto que será autonomamente tratado na próxima secção.

2.2.3. Influência da negação na seleção do modo

De acordo com o que foi adiantado nas secções anteriores, a presença de negação em determinadas matrizes poderá fazer variar a seleção do modo na oração encaixada, tópico que tem sido apontado por diversos autores. Nesta secção pretende-se sistematizar a influência da negação na seleção do modo em orações completivas, uma vez que o presente estudo poderá contribuir com alguns dados acerca da eventual sensibilidade das crianças à negação na distribuição do modo.

Como vimos, em PE, como noutras línguas românicas, existe uma classe de verbos, denominados verbos de dupla seleção de modo (DSM), que admite tanto o indicativo como o conjuntivo no seu complemento. Estes verbos são epistémicos, como é o caso de *acreditar*, e é amplamente aceite a visão de que a seleção de um ou outro modo depende do grau de crença que veiculam: de um modo geral, quando o indicativo é selecionado, a matriz expressa uma crença forte na verdade da proposição e, ao usar-se o conjuntivo, é expressa uma crença fraca. A presença de um operador de negação em matrizes epistémicas parece fazer variar a seleção do modo no mesmo sentido. Quando um verbo epistémico forte surge no escopo de negação, o significado da matriz altera-se, passando esta a expressar crença fraca[51], pelo que o conjuntivo é preferencialmente o modo selecionado (cf. (110a) e (111b)):

(110) a. Acredito que o atual presidente ganha as eleições.
b. Não acredito que o atual presidente ganhe as eleições.

Inversamente, quando um verbo epistémico fraco (que já envolve negação lexical) é negado, a matriz passa a estar associada à noção de certeza, ou crença forte, pelo que poderá ser selecionado o indicativo (cf. (111) e (112)):

[51]A descrição aqui apresentada segue a análise de Marques (1996), na qual se funda o presente trabalho, pelo que os termos adotados para a exposição da problemática da interferência da negação na seleção do modo, como "crença forte" ou "crença fraca", decorrem do posicionamento do autor relativamente à distribuição do modo, estando por isso relacionados com a noção de atitudes proposicionais de crença. Noutros quadros teóricos, porém, a análise semântica do mesmo fenómeno diverge. Terrel e Hooper (1974), por exemplo, sugerem que matrizes assertivas, quando negadas, se tornam não assertivas e Bell (1990) considera que a negação altera o ponto da escala de afirmação da matriz. No entanto, de um prisma meramente descritivo, diferentes autores concordam que a negação de verbos epistémicos pode alterar a seleção do modo na encaixada na medida em que influencia o contexto semântico criado pela matriz, invertendo o seu significado.

(111) Duvido que a situação do país melhore.

(112) Não duvido que a situação país vai melhorar.

Esta parece ser uma particularidade dos verbos epistémicos que expressam crença (como *acreditar* ou *duvidar*), dado que outras classes verbais semânticas não exibem a mesma flexibilidade[52]. Verbos volitivos, por exemplo, apresentam uma seleção sistemática do conjuntivo, independentemente da negação (113):

(113) a. Ele quer que o partido do governo ganhe/*ganha.

b. Ele não quer que o partido do governo ganhe/*ganha.

Esta propriedade constitui um dos principais argumentos para a já referida distinção entre conjuntivo de polaridade (cf. (110b) e (111)) e conjuntivo intensional (113a).

Não obstante, verifica-se que a alteração do modo em enunciados negativos não é obrigatória, podendo manter-se o modo que seria selecionado em frases afirmativas, tanto com verbos epistémicos fortes (114), como com verbos epistémicos fracos (115):

(114) Ele não acredita que o atual presidente ganhe/ vai ganhar as eleições.

(115) Ele não duvida que a situação do país vai melhorar/ melhore.

A este propósito tem sido defendido por vários autores (e.g. Quer 2001) que do emprego de um ou outro modo resultam diferentes interpretações. Como sugere ainda Marques (1996), esta dissemelhança poderá ser atribuível a diferentes estados de crença. Assim, com o predicador *não acreditar* (114), que expressa dúvida, o conjuntivo marcará a crença fraca do sujeito relativamente à proposição da oração complemento, enquanto o emprego do indicativo se justificará pela expressão da crença positiva do enunciador. Da

[52]Para além dos verbos estritamente epistémicos (que expressam crença), outros há que também podem aceitar a alternância do modo sob negação, como os chamados verbos de comunicação (e.g. *dizer*) ou os verbos percetivos (e.g. *ver*). Quer (2001) refere que, em Catalão, verbos do tipo de *lembrar* exibem o mesmo comportamento. Como se constatou no capítulo anterior, todos estes verbos apresentam propriedades de seleção de modo semelhantes (i.e., selecionam tipicamente o indicativo), e, no quadro teórico aqui assumido (Marques 1996) são também considerados epistémicos. No entanto, observe-se que o mesmo não se verifica com verbos epistémicos de conhecimento, como *saber*. Estes, sendo factivos, introduzem proposições que, mesmo em enunciados negativos, são tidas como verdadeiras pelo enunciador, selecionando invariavelmente o indicativo:

a. Eles não sabiam que o colega estava doente.

mesma forma, com o predicador *não duvidar* (115), que expressa certeza, o indicativo marca a crença do sujeito, enquanto o conjuntivo permite inferir a dúvida do enunciador.

No quadro da sintaxe generativa estas diferenças foram atribuídas ao escopo da negação (e.g. Laka 1992). Sumariamente, numa frase como (114), o conjuntivo seria licenciado pelo operador de negação, que teria escopo sobre toda a frase, enquanto o indicativo não estaria sob o escopo da negação. Em todo o caso, o que se pretende ressalvar é que a utilização de um ou outro modo não é indistinta e que, independentemente da possibilidade de matrizes com *não acreditar* poderem coocorrer com o indicativo, a opção pelo conjuntivo parece ser exigida quando o enunciado é interpretado relativamente à crença do sujeito. Já o indicativo parece ocorrer em condições mais restritas: quando o falante opta por marcar a sua crença na proposição, contrária à do sujeito da matriz, motivo pelo qual o indicativo parece estar excluído de enunciados na primeira pessoa, como (116)[53].

[53]Para além desta situação, Quer (2009) aponta possíveis ocorrências de indicativo, como (a), que marcam não a crença do falante, mas de um outro agente ilocutório. A frase abaixo poderia ser dita num contexto em que um outro interveniente disse "Ele fez isso" e o enunciador de (a) não acredita nessa afirmação, tratando-se de um caso de negação metalinguística.

a. Não acredito que ele <u>fez</u> isso.

Veja-se, ainda, que um enunciado como (a) pode ter uma leitura distinta, quando o enunciador se mostra espantado com o conteúdo da proposição. Aqui, o predicado não expressa crença fraca, pelo que não estamos perante o mesmo tipo de negação que se encontra em frases como *Ele não acredita que o atual presidente ganhe as eleições*. Pelo contrário, pode inferir-se que, em (a), o sujeito (coincidente com o falante) acredita na verdade da proposição, motivo pelo qual o indicativo é empregue, mas manifesta surpresa relativamente ao facto expresso pela oração complemento. Porém, esta construção levanta, aparentemente, um problema para a proposta de Marques (1995). Se a matriz não expressa uma atitude epistémica, mas antes uma atitude avaliativa, de desagrado ou espanto, seria de prever que fosse o conjuntivo o modo selecionado. Avançam-se, assim, algumas explicações possíveis para casos como o que se exemplifica em (a):

(i) A interpretação da matriz é equivalente a "não quero acreditar que", pelo que o verbo *acreditar* expressa crença forte.
(ii) A construção não corresponde a uma estrutura canónica de complementação, aproximando-se antes dos casos já mencionados de frases mono-oracionais como *You´re right, I think!* (cf. Diessel 2004). Neste sentido, o enunciado (a) poderia ser parafraseado por *Não acredito! Ele fez isso!*.
(iii) Esta construção tem uma análise semelhante àquela que Marques (2010b) propôs para os casos de alternância de modo com o verbo *pensar* (ver capítulo 2.2.2.4.3.). Nestas situações, o indicativo pode surgir como uma estratégia por parte do enunciador para tornar saliente no discurso a proposição complemento, levando à consideração de apenas mundos-p.

Por fim, veja-se que existem, ainda, casos como (b), nos quais o uso do indicativo se justifica pelo facto de o falante expressar a crença atual na proposição da oração completiva.

b. (Na altura), não acreditei que ele <u>fez</u> isso.

Agradeço a Rui Marques toda a discussão em torno destas construções (c.p.).

(116) *Não acredito que o atual presidente vai ganhar as eleições.

Desta forma, desde que se construam contextos orientados para a interpretação preferencial, parece possível analisar a sensibilidade das crianças à negação na seleção do modo por predicadores epistémicos. Para tal, será necessário aferir se estas empregam o indicativo com verbos epistémicos fortes como *acreditar*, e se, em contextos controlados, respondem com sucesso à alternância do modo quando estes mesmos verbos são negados, selecionando o conjuntivo.

Por fim, é de assinalar que, à parte a negação, outros elementos poderão desencadear a seleção do modo conjuntivo na oração encaixada, como a presença de predicados interrogativos (Quer 1998). De qualquer forma, esta particularidade da distribuição do modo não se insere no âmbito da presente tese, pelo que, no estudo experimental, serão apenas consideradas matrizes declarativas com verbos no indicativo.

2.3. Hipóteses

A descrição do sistema do modo na gramática adulta, levada a cabo no capítulo anterior, tornou clara a necessidade e importância de um estudo deste domínio gramatical na aquisição da linguagem e, especificamente, no PE. De facto, se os estudos abordados no primeiro capítulo apontam para uma aquisição tardia e complexa, o segundo capítulo permitirá levantar hipóteses sobre as possíveis causas dessa complexidade. Vimos que a distribuição do modo exige o domínio de ferramentas sintáticas, semânticas e pragmáticas. Mais especificamente, e no quadro teórico aqui assumido, o domínio do modo requer a capacidade de computação de diferentes mundos possíveis, bem como a sensibilidade a valores modais, em particular, à modalidade epistémica, e à veridicidade.

No entanto, mais do que detetar as causas da aparente complexidade, interessar--nos-á, neste trabalho, determinar os fatores semânticos que regem a seleção do modo em diferentes estádios de aquisição. Impõem-se, neste sentido, algumas questões gerais às quais se procurará responder. Que diferentes valores semânticos poderão estar a guiar as crianças na escolha do modo? Ou, por outro lado, se estas forem já sensíveis aos valores de epistemicidade e veridicidade (relevantes para a gramática da sua língua), quais as especificidades ou limitações da sua gramática que resultam num comportamento diferente do dos adultos, se tal se verificar?

O presente estudo assume princípios basilares da teoria da gramática generativa, adotando a existência de uma Gramática Universal (Chomsky 1986). Segundo esta perspetiva, o ser humano é dotado de uma faculdade da linguagem inata, uma componente particular da mente humana que intervém no conhecimento da língua dada uma certa experiência, pelo que a aquisição da língua será, em parte, biologicamente pré--determinada. Sendo a gramática universal (GU) a caracterização dessa faculdade, nela estarão especificados princípios universais da linguagem, comuns a todos os falantes e à generalidade das línguas. À parte os princípios fundamentais, a GU contém ainda parâmetros, ou seja, prevê de que formas, e em que domínios, as línguas podem variar. Por conseguinte, a criança que esteja a adquirir uma língua será guiada por princípios imutáveis e, através da experiência e do *input* recebido, deverá fixar valores específicos para os parâmetros de acordo com a língua em aquisição.

Neste quadro, assumir-se-á que, no curso da aquisição, as crianças poderão "experimentar" diferentes opções disponibilizadas pela gramática universal, antes de fixarem os valores dos parâmetros próprios da língua que estão a adquirir, podendo, em

certos estádios do desenvolvimento, manifestar propriedades não-específicas da sua língua, ainda que sempre correspondentes a uma língua humana possível. Esta última restrição decorre da Hipótese de Continuidade e tem sido defendida por vários autores (e.g. Pinker 1984; Crain e Thornton, 1998; Crain e Pietroski, 2001).

Como constatámos no capítulo anterior, a distribuição do modo nas línguas românicas segue um padrão consistente, muito embora não deixe de constituir um domínio de variação entre algumas línguas e, ainda, entre variedades da mesma língua (veja-se, em especial, o caso do Português, e comparem-se o PE e o PB). Considera-se, pois, que os diferentes sistemas de modo estarão codificados na gramática universal, podendo esta prever os domínios de variação já referidos. Coloca-se, portanto, a hipótese de que as crianças poderão distribuir o modo segundo os fatores semânticos relevantes em PE, ou segundo fatores semânticos que, não sendo relevantes em PE, são relevantes noutras línguas. Com o intuito de descrever as especificações da gramática infantil, são tidas em conta diferentes combinações de valores semânticos que, segundo se viu no capítulo 2.2.2., parecem estruturar o sistema do modo em algumas destas línguas: os valores de *realis/irrealis*, e os traços de veridicidade e de epistemicidade ou os dois de forma combinada. É plausível considerar que a relevância destes traços é de alguma forma uma possibilidade da gramática, dado haver línguas que os codificam morfologicamente, através do modo.

Neste sentido, atendendo às análises do modo abordadas no capítulo anterior, bem como aos diferentes padrões de distribuição de algumas línguas, levantam-se três hipóteses principais para a aquisição:

Hipótese 1 – o indicativo é selecionado em contextos de realidade e o conjuntivo em contextos de irrealidade.

Hipótese 2 – o indicativo é selecionado em contextos verídicos e o conjuntivo em contextos não verídicos.

Hipótese 3 – o indicativo é selecionado em contextos epistémicos fortes (epistémicos e verídicos) e o conjuntivo nos restantes contextos (não epistémicos e epistémicos não verídicos).

A primeira hipótese (Hip. 1) reflete o facto de a oposição *realis/irrealis* parecer ser relevante na distribuição do modo em algumas línguas. Embora não tenhamos evidências para o confirmar, alguns trabalhos apontam estas noções como cruciais na caracterização dos modos indicativo e conjuntivo em algumas línguas, como o Russo e o Persa (e.g. Noonan 1985; Rothstein e Thieroff, 2010). Por outro lado, conhecem-se alguns dados do PB que se explicam à luz desta distinção (veja-se a secção 2.2.2.1.). Contribui ainda para a decisão de considerar esta hipótese, o facto de a oposição *realis/irrealis* ter sido apontada como uma oposição semântica primária na gramática infantil, de acordo com a SOH (*Semantic Opposition Hypothesis*), proposta por Hyams (2001) (ver capítulo 2.1.3.3.).

A segunda hipótese (Hip. 2) traduz a noção de veridicidade e reflete a distribuição do modo no Romeno (Farkas 1992) e no Grego Moderno (Giannakidou 1995). Lembre-se que o valor de veridicidade corresponde a uma relativização da noção de realidade (*realis*), sendo mais complexo na medida em que envolve, sem exceção, a consideração de pelo menos um mundo possível.

A terceira hipótese (Hip. 3) reflete a proposta de Marques (1996, 2010), segundo a qual a oposição indicativo/conjuntivo depende do tipo de atitude proposicional expresso pela matriz. Esta proposta descreve a distribuição do modo em PE, bem como na maioria das línguas românicas, e foi já esquematizada na secção 2.2.2.4.3. (cf. (100)). Se as crianças distribuírem o modo de acordo com esta hipótese, isso significará, pois, que terão uma *performance* adulta e que convergiram com a gramática alvo. Para que tal se verifique, as crianças deverão ser capazes de associar o indicativo a contextos epistémicos verídicos e o conjuntivo a contextos não epistémicos e epistémicos não verídicos. Decorre, pois, da análise de Marques, que dois traços semânticos intervêm no sistema do modo: a epistemicidade e a veridicidade. No entanto, deve salientar-se que, tendo em conta o que foi descrito para o PE, estes traços poderão estar dispostos segundo duas hierarquizações distintas, como se exemplifica nas figuras 1 e 2.

HIERARQUIZAÇÃO POSSÍVEL DOS TRAÇOS DE VERIDICIDADE E EPISTEMICIDADE

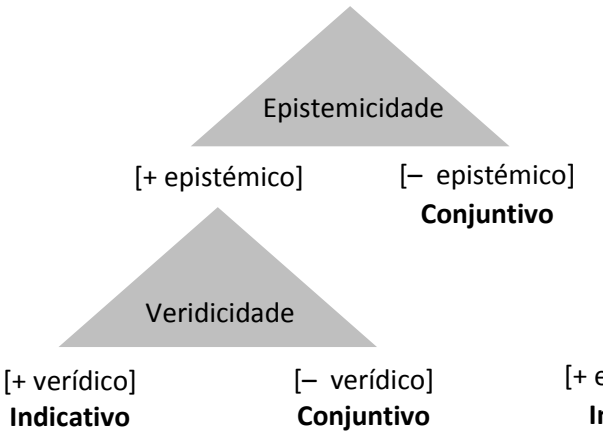

Figura 1.

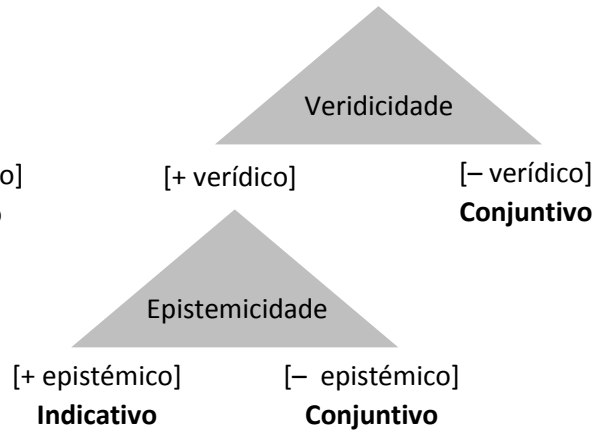

Figura 2.

Ambas as formulações acima resultam numa correta descrição do modo em PE, i.e., do ponto de vista da descrição da língua, é possível conceber-se tanto um sistema de traços semânticos no qual a epistemicidade ocupa uma posição hierárquica superior à veridicidade, como o oposto.

A Hipótese 3 subdivide-se, assim, em duas hipóteses, que podem refletir não apenas duas especificações possíveis da gramática, como ainda dois percursos possíveis para a aquisição do modo:

Hipótese 3.1: As crianças começam por lidar com a oposição [+ epistémico] / [– epistémico] (Figura 1).

Hipótese 3.2: As crianças começam por lidar com a oposição [+ verídico] / [– verídico] (Figura 2).

Note-se que a Hip. 3, de um modo geral, se afasta da anterior (Hip. 2) apenas na medida em que um outro valor deve ser considerado a par da veridicidade, a epistemicidade. Por outro lado, a terceira hipótese prevê que o percurso do desenvolvimento possa atravessar um estádio no qual as crianças não são ainda capazes de lidar com os dois fatores relevantes em simultâneo.

Nesse caso, será relevante perceber se os dados da aquisição fornecem evidência para uma determinada hierarquização dos traços de epistemicidade e veridicidade na gramática (Hip. 3.1 vs. Hip. 3.2).

No que respeita, particularmente, à aquisição do conjuntivo, sabe-se que a sua emergência não é homogénea em todos os contextos sintáticos (Blake 1983). Como notou Pérez-Leroux (1998), a ordem apontada por Blake para a aquisição do conjuntivo sugere uma ordem específica de aquisição de valores modais, que se inicia na modalidade deôntica e termina na modalidade epistémica. Mais ainda, a modalidade epistémica parece ter uma aquisição tardia, visto que exige um esforço cognitivo adicional que se deve à ToM (Papafragou 1998, 2007). Estes dados parecem apontar para a ideia de que o conjuntivo poderá ser mais problemático quando associado especificamente a valores epistémicos. Por outro lado, em contextos epistémicos, o conjuntivo pode alternar com o indicativo, ao contrário dos restantes contextos, nos quais a seleção do conjuntivo é sistemática. Esta diferença motivou uma cisão interna no modo conjuntivo, havendo autores que defendem a existência de dois tipos: conjuntivo de polaridade (que surge em contextos de intensionalidade fraca, os epistémicos) e conjuntivo intensional forte (que é selecionado por verbos volitivos ou deônticos, por exemplo). Não se defendendo aqui a existência de diferentes conjuntivos, é certo que os diferentes contextos poderão influenciar o curso da aquisição. Os contextos epistémicos parecem, neste sentido, despromover a aquisição, na medida em que oferecem um *input* menos robusto, visto que as crianças não poderão guiar-se, tão facilmente, por noções distribucionais. Por outro lado, a aquisição do conjuntivo nestes contextos servirá de evidência adicional para garantir que as crianças se estão a guiar pelos valores acima discriminados e não a utilizar apenas um mecanismo de associação entre verbo e modo (ou uma estratégia "*one-by-one*", como defendeu Blake (1985)). Estas observações permitem a predição de que o conjuntivo terá uma aquisição mais tardia em contextos epistémicos, ou seja, associados aos traços [+ epistémico] [– verídico]. Considerando que as crianças começarão por lidar com o valor mais alto na hierarquia (caso se verifique uma das hierarquizações de traços propostas pela Hipótese 3), veja-se que a aquisição tardia do "conjuntivo epistémico" decorrerá, naturalmente, do sistema de traços descrito em 3.1. Seguindo esta hierarquia, as crianças associarão o conjuntivo, primeiramente, a contextos não epistémicos ([– epistémico]) e, num segundo nível, a contextos epistémicos não verídicos ([+ epistémico] [– verídico]).

2.3.1. Predições

As hipóteses consideradas na secção precedente permitem prever diferentes padrões de distribuição do modo, i.e., levam a diferentes escolhas de modo consoante o tipo de verbo utilizado na matriz. Das várias análises abordadas na secção 2.2. relevam algumas classes de verbos que se mostram relevantes para o estudo do modo: verbos epistémicos, ficcionais, volitivos, avaliativos, deônticos e causativos[54]. Vejamos como se distribui o modo por estas classes, tendo em conta cada uma das hipóteses principais, enunciadas na secção anterior.

Hipótese 1 (*Realis/Irrealis*)

De acordo com esta hipótese, selecionam o indicativo os verbos que introduzem proposições que são interpretadas como verdadeiras no mundo real, e o conjuntivo aqueles que introduzem proposições que não se verificam no mundo real, ou, por outras palavras, que requerem a consideração de mundos possíveis alternativos à realidade para a sua interpretação. Note-se que tanto os verbos avaliativos (117) como os causativos (118) implicam a verdade da proposição no mundo real.

(117) Lamento que a jarra se tenha partido. (—> a jarra partiu-se)
(118) Ele deixou que a jarra caísse. (—> a jarra caiu)

Assim, se as crianças forem sensíveis ao valor *realis/irrealis* na escolha de modo, utilizarão o indicativo nestes contextos (e não o conjuntivo).

Já os verbos volitivos (119), deônticos (120) e ficcionais (121) selecionarão o conjuntivo, uma vez que não permitem inferir que a proposição é verdadeira no mundo real, como mostram os seguintes exemplos:

(119) O João quer que as férias não acabem. (–/–> as férias não acabam)
(120) Os pais mandaram que o João ficasse em casa. (–/–> o João fica em casa)
(121) O João sonhou que estava numa ilha deserta. (–/–> o João estava numa ilha deserta)

[54]Segue-se aqui a terminologia adotada em Maques (1996, 2010).

No que respeita aos verbos epistémicos, pelo menos um subgrupo dos verbos epistémicos fortes (i.e., que expressam crença positiva), nomeadamente os factivos, selecionarão o indicativo[55], visto que introduzem uma proposição verdadeira no mundo real, como se constata em (122):

(122) O João sabe que a Ana está apaixonada por ele. (—> a Ana está apaixonada pelo João)

Os verbos epistémicos fracos, como *duvidar*, selecionarão o conjuntivo, uma vez que, ao não permitirem a inferência da verdade da proposição, esta será interpretada com o recurso a outros mundos possíveis, diferentes do mundo real.

(123) Ele duvida que a Ana esteja em casa. (–/–> a Ana está em casa)

Hipótese 2 (Veridicidade)

A hipótese da veridicidade prediz que o indicativo será selecionado por verbos verídicos, i.e., que introduzem uma proposição que é tida como verdadeira por alguma entidade num determinado mundo possível. Como vimos, esta condição verifica-se tanto com verbos avaliativos (117) e causativos (118), como em verbos ficcionais (121) e verbos epistémicos fortes, sejam estes factivos, como em (122), ou não, como em (124), abaixo. Em qualquer dos casos, pode inferir-se que a proposição complemento é tida como verdadeira por uma entidade (Mj representa o modelo epistémico do sujeito, relativamente ao qual a proposição completiva é avaliada):

(124) O João acha que a Ana está apaixonada por ele. (—> a Ana está apaixonada pelo João)^{Mj}

[55]Não é certo, numa semântica de mundos possíveis, que os restantes verbos epistémicos que expressam crença positiva (como *acreditar*) selecionem o indicativo de acordo com esta hipótese. Isto porque a análise semântica destes verbos não é compatível com a ideia de que a sua proposição seja interpretada no mundo real. Como vimos, de acordo com as análises baseadas em lógica modal (cf., e.g., Kratzer (1981)), verbos modais e epistémicos são interpretados com recurso a uma base modal epistémica (ou doxástica) constituída pelo conjunto de mundos possíveis compatíveis com as crenças do indivíduo. Neste sentido, pode dizer-se que introduzem uma proposição verdadeira num mundo possível que representa o mundo real para o sujeito, mas não se pode afirmar que seja verdadeira no mundo real em si. Por outro lado, veja-se que verbos como *acreditar* são ambíguos, podendo também expressar crença fraca, pelo que não se consideram epistémicos fortes em sentido estrito.

Não sendo o verbo *achar* factivo, não se pode garantir a verdade da sua proposição no mundo real. No entanto, de acordo com a definição de veridicidade de Giannakidou, para que um operador seja verídico basta que *p* seja verdade num mundo possível ancorado ao sujeito, pelo que verbos como este também selecionarão o indicativo.

Já o conjuntivo será selecionado por verbos não verídicos, como é o caso dos verbos volitivos (119), deônticos (120) e epistémicos fracos (123). Nenhum destes verbos permite inferir que a sua proposição complemento é tida como verdadeira por alguém no modelo relevante, que será o modelo correspondente aos desejos de um indivíduo, no caso dos verbos volitivos, o modelo que corresponde às crenças de um indivíduo, no caso dos predicadores epistémicos, etc.

Hipótese 3 (Atitude Proposicional)

Segundo a terceira hipótese considerada, o indicativo será selecionado por verbos epistémicos e verídicos; verbos que expressam uma atitude de crença e, simultaneamente, permitem inferir que a proposição é verdadeira no modelo relevante. Assim, introduzem uma proposição que é interpretada num mundo possível, ou num conjunto de mundos possíveis, em que a mesma se verifica. Cumprem este requisito apenas os verbos epistémicos fortes (classe que inclui verbos de conhecimento, verbos de crença, verbos declarativos e verbos compromissivos) e os verbos ficcionais (ver 2.2.2.4.).

O conjuntivo será selecionado por predicadores não verídicos, como os epistémicos fracos, e por predicadores não epistémicos (independentemente de serem verídicos ou não verídicos), como os volitivos, os deônticos, os avaliativos e os causativos. Esta hipótese permite, ainda, avaliar a alternância entre indicativo e conjuntivo em verbos epistémicos de dupla seleção de modo (DSM), como *acreditar*. Estes podem ser interpretados como operadores verídicos (i.e., expressam um grau de crença forte, veiculando a informação de que a sua proposição complemento é tida como verdadeira pelo agente da crença; ou como operadores não verídicos (i.e., expressam um grau de crença fraco, veiculando incerteza da parte do agente da crença). A Tabela 1 resume a distribuição do modo segundo a hipótese das atitudes proposicionais, esquematizando as combinações possíveis entre os traços de epistemicidade e veridicidade.

Avaliativos e Causativos	Volitivos e Deônticos	Epistémicos Fracos	Epistémicos DSM	Epistémicos Fortes e Ficcionais
[− epistémico] [+ verídico] Conj.	[− epistémico] [− verídico] Conj.	[+ epistémico] [− verídico] Conj.	[+ epistémico] [+/− verídico] Ind./Conj.	[+ epistémico] [+ verídico] Ind.

Tabela 1. Caracterização das classes de predicadores segundo os valores de epistemicidade e veridicidade e respetiva seleção de modo (Hip. 3)[56].

Este agrupamento das classes verbais relevantes permite sistematizar semelhanças e dissemelhanças entre verbos. Assim, os verbos epistémicos são distinguidos entre fortes, fracos ou DSM, consoante a veridicidade (sendo que os ficcionais se aproximam dos epistémicos fortes). Também as classes de verbos não epistémicos se distinguem relativamente à veridicidade: os verbos avaliativos e causativos são verídicos, enquanto os volitivos e deônticos não são. Ou seja, os primeiros, ao contrário dos segundos, permitem inferir que a proposição é verdadeira num determinado mundo possível. Mais ainda, veja-se que tanto os avaliativos (que são também factivos), como os causativos, implicam a verdade da proposição no mundo real. Os verbos factivos, mais especificamente, têm ainda a propriedade de permitirem a inferência da verdade do seu complemento em enunciados negativos, mas o mesmo não acontece com os causativos. Com estes últimos, deduz-se que a oração complemento é falsa quando a matriz é negada[57]. O que os avaliativos e os causativos têm em comum é, então, o facto de introduzirem proposições verdadeiras em contextos afirmativos. Por este motivo, chamar-se-á a estes verbos, em sentido lato, verbos *implicativos*[58], e *não implicativos* a um conjunto de verbos que inclui a classe dos volitivos e dos deônticos. Tal classificação permitirá distinguir, de forma simplificada, os verbos não epistémicos (implicativos e não implicativos) dos verbos epistémicos (que também incluem, como se viu, verbos verídicos e não verídicos). Note-se que os verbos epistémicos fortes, apesar de serem

[56]Legenda: Ind. – Indicativo; Conj. – Conjuntivo.

[57]Comparem-se os exemplos (a) e (b):

a. Não lamento que a jarra se tenha partido. (−−> a jarra partiu-se)
b. O João não deixou que a jarra caísse. (−/−> a jarra caiu; −−> a jarra não caiu)

[58]O termo foi introduzido por Karttunen (1971) para denominar verbos que permitem deduzir que o complemento é verdadeiro em enunciados afirmativos e que é falso em enunciados negativos. Aqui usa-se para denominar verbos que introduzem proposições verdadeiras em frases afirmativas, de forma a que a classe inclua quer verbos implicativos no sentido de Karttunen (1971) quer verbos factivos. Saliente-se ainda que se excluem desta classe os verbos factivos epistémicos (como *saber* ou *descobrir*), que são considerados na classe "epistémicos fortes".

verídicos, não são necessariamente implicativos (i.e., permitem inferir a verdade da proposição num conjunto de mundos possíveis, mas não necessariamente no mundo real)[59].

Voltemos então às três hipóteses que considerámos poderem guiar a distribuição do modo em diferentes línguas e que pretendemos avaliar na aquisição. Na Tabela 2, abaixo, apresenta-se a súmula do que foi descrito nesta secção. Em cada linha da tabela, é indicado o que prediz cada hipótese relativamente à ocorrência de conjuntivo ou indicativo com cada uma das classes semânticas de verbos (indicadas nas colunas).

	Não epistémicos		**Epistémicos**			
	Implicativos (avaliativos – e.g. *lamentar*; causativos – e.g. *deixar*)	**Não Implicativos** (volitivos – e.g. *querer*; deônticos – e.g. *mandar*)	**Fracos** (e.g. *duvidar*)	**Dupla Seleção de Modo** (DSM) (e.g. *acreditar*)	**Fortes** (e.g. *saber*)	**Ficcionais** (e.g. *sonhar*)
Hip. 1. *Realis/Irrealis*	Ind.	Conj.	Conj.	__[60]	Ind.	Conj.
Hip. 2. Veridicidade	Ind.	Conj.	Conj.	Conj./Ind.	Ind.	Ind.
Hip. 3. Atitude Preposicional (Epist./Verid.)	Conj.	Conj.	Conj.	Conj./Ind.	Ind.	Ind.

Tabela 2. Distribuição do modo prevista por cada uma das hipóteses consideradas.

[59]Ou seja, verbos implicativos são necessariamente verídicos, mas verbos verídicos não são necessariamente implicativos. Assim, na classe dos verbos epistémicos fortes, apenas os verbos factivos são, para além de verídicos, implicativos (no sentido que aqui se adota, cf. nota anterior).

[60]A Hip. 1 não é aplicável a verbos de dupla seleção de modo uma vez que estes requerem sempre a consideração de mundos possíveis, ainda que expressem crença forte. A hipótese *realis/irrealis* não é compatível com qualquer análise da semântica modal que tenha sido atribuída a estes predicados.

Atente-se, agora, às classes verbais relevantes para a distinção entre as hipóteses. Para distinguir entre a Hip.1 e a Hip.2, será crucial olhar para a escolha de modo com verbos ficcionais, sendo que o comportamento com predicadores implicativos permite a diferenciação entre a Hip.2 e a Hip.3. Já a Hip.1 e a Hip.3 divergem tanto na seleção do modo por predicadores implicativos como por verbos ficcionais. As restantes classes serão, no entanto, relevantes para garantir que a escolha do modo é consistente em cada hipótese. Os verbos epistémicos constituem contextos de grande relevo para a análise do modo, pelos vários motivos já referidos. Por outro lado, apenas as Hip. 2 e 3 fazem predições claras quanto à seleção de modo por verbos epistémicos de DSM, e, sendo este o único contexto de variação, a sua inclusão permitirá testar com maior rigor a possível convergência com a gramática alvo.

Note-se, por fim, que este conjunto de predicadores permite testar diferentes hipóteses para a aquisição, independentemente da análise de modo considerada. O desenho metodológico deverá, pois, considerar verbos que se incluam nestes grupos.

Capítulo 3 – Metodologia

Neste capítulo descreve-se a metodologia adotada para a investigação do processo de aquisição do modo em orações completivas por falantes de PE. O estudo baseou-se numa metodologia experimental que permitisse avaliar a seleção do modo nos contextos já referidos, de forma controlada. Na primeira secção serão caracterizados os sujeitos que compõem a amostra (3.1). Seguidamente apresenta-se o teste experimental utilizado (3.2.), bem como as condições da recolha dos dados (3.3) e os critérios que orientaram a sua anotação (3.4.).

3.1. Amostra

Como pudemos constatar no capítulo 2.1., o processo de aquisição do modo poderá ser tardio, prolongando-se por vários anos. Sabe-se que o modo indicativo, sendo o modo empregue em frases simples, está disponível na gramática da criança desde os estádios iniciais. Quanto ao modo conjuntivo, estudos precedentes sobre a aquisição do Espanhol relataram que os morfemas de conjuntivo começam a manifestar-se por volta dos três anos. A análise de produções de crianças monolingues falantes de PE, na base de dados de produção espontânea de Santos (2006), permitiu confirmar esta observação. Veja-se (125):

(125) queres que eu tire isto. [TOM: 3;2.29]

No *corpus* consultado, apenas se encontraram, e aos 3 anos de idade, produções de conjuntivo em completivas de *querer*. De lembrar, ainda, que tanto o domínio da modalidade epistémica como as capacidades relacionadas com a ToM parecem emergir por volta dos 4 anos. Uma vez que se pretende dar conta, neste trabalho, da distribuição dos modos indicativo e conjuntivo, considera-se de maior relevo avaliar o processo de aquisição quando ambos os modos (do ponto de vista morfológico) estiverem disponíveis na gramática da criança. Neste prisma, e admitindo que entre os 4 e os 5 anos as crianças adquirem, do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo, competências fulcrais para o entendimento de estruturas que envolvam modalidade (cf. capítulo 2.1.3.2.), estabeleceu-

-se como idade inicial para o estudo do modo os 4 anos. O intervalo de idades abrangido foi definido com o intuito de avaliar diferentes estádios de aquisição. A amostra é composta por um total de 80 crianças, distribuídas por quatro grupos, consoante a faixa etária, cada grupo integrando 20 sujeitos: Grupo I (4 anos); Grupo II (5 anos); Grupo III (6 e 7 anos) e Grupo IV (8 e 9 anos). A distribuição dos sujeitos por sexo e idade é apresentada na próxima tabela.

	Sexo Feminino	**Sexo Masculino**	**Intervalo de Idades**	**Média de Idades**
Grupo I	14	6	[4;1.04 – 4;11.24]	4;6
Grupo II	9	11	[5;0.10 – 5;10.21]	5;5
Grupo III	13	7	[6;1.22 – 7;11.11]	6;11
Grupo IV	9	11	[8;1.01 – 9;10.15]	9;1

Tabela 3. Distribuição dos sujeitos por sexo e idade.

As crianças frequentavam instituições de ensino e de apoio escolar[61] da zona da grande Lisboa e, para que pudessem participar no estudo, foi previamente recolhida uma autorização por escrito dos respetivos encarregados de educação. Consideraram-se como requisitos para inclusão na amostra o facto de os sujeitos serem falantes nativos e monolingues de PE[62]. Excluíram-se ainda sujeitos com patologias da linguagem (de qualquer tipo), ou que estivessem a frequentar alguma terapia relacionada com o desenvolvimento linguístico ou cognitivo. Respeitados os critérios acima enunciados, a seleção dos sujeitos a participar no estudo foi aleatória.

Foi ainda constituído um grupo de controlo composto por 20 adultos, entre os 18 e os 45 anos, habitantes em Lisboa e com o 12º ano concluído. Aplicaram-se os mesmos critérios de exclusão aos adultos, acrescentando-se a restrição de não serem estudantes de linguística, nem terem conhecimentos prévios sobre os objetivos deste estudo.

[61]Este estudo teve a colaboração do colégio *Externato da Luz*, e dos ATLs *Os nossos tempos livres*, *Projecto Vivo*, *Saber Mais* e *Segunda Casa*, situados em Linda-a-Velha.

[62]Desta forma, foram excluídos da amostra falantes de PB e, ainda, de variantes africanas do Português. Note-se que estas são variantes autónomas do Português que podem apresentar especificidades gramaticais quanto à seleção do modo. No que respeita especificamente ao Português Moçambicano, sabe-se que, apesar de ser tipicamente uma língua não nativa, já é aprendido em contexto natural e as diferenças que apresenta relativamente ao PE devem-se a especificidades que conformam uma nova e verdadeira variante do Português (Gonçalves 2005).

3.2. Teste experimental

No capítulo 2.3.1., frisou-se a importância de avaliar a seleção do modo em determinados contextos. A análise da produção espontânea não permitiria a avaliação extensiva dos contextos necessários para testar com rigor as hipóteses. Neste sentido, optou-se por testar os sujeitos através de uma tarefa de produção provocada (*elicitation task*), como sugere Thornton (1996). Segundo a autora, esta técnica permite construir contextos adequados e orientados para a produção da estrutura-alvo que se pretende analisar, controlando o seu significado. Por outro lado, eliminam a necessidade de interferência direta na produção (como acontece com as tarefas de repetição). O teste experimental beneficia ainda da possibilidade de providenciar dados sobre o que a criança não produz comummente no discurso espontâneo e quotidiano. Esta metodologia permitirá, assim, aceder ao conhecimento gramatical da criança.

Com base nestes pressupostos, foi elaborado um teste de produção de orações completivas finitas. O contexto dado para a elicitação das estruturas correspondeu a pequenas histórias, acompanhadas por imagens.

3.2.1. Condições e verbos

O primeiro passo para a construção do teste consistiu em selecionar os verbos da oração matriz que introduzem as diferentes orações completivas a testar. Atendendo aos contextos anteriormente discriminados, foram selecionados dois verbos por condição. As condições correspondem aos diferentes contextos relevantes para a distribuição do modo. A escolha dos verbos teve por base a observação da sua ocorrência num *corpus* de *child speech* e *child directed speech* (Santos 2006), para garantir o conhecimento lexical por parte das crianças. Em Marques (1996) pode ver-se, com mais detalhe, de que modo cada um dos verbos se insere na classificação semântica das respetivas classes (e condições). Consulte-se a Tabela 4.

Condições	**A. Implicativos**	**B. Não Implicativos**	**C. Epistémicos Fracos**	**D. Epistémicos DSM**	**E. Epistémicos Fortes**	**F. Ficcionais**
Predicadores	*achar bem* (avaliativo)	*querer* (volitivo)	*duvidar*	*acreditar* (conjuntivo)	*descobrir*	*sonhar*
	deixar[63] (causativo)	*mandar* (deôntico)	*não acreditar*	*acreditar* (indicativo)	*prometer*	*fingir*

Tabela 4. Predicadores que integram o teste de acordo com as condições.

Os verbos foram escolhidos tendo em conta a sua produtividade no léxico da criança ou no léxico a que estará exposta (tendo em conta os dados de fala dirigida à criança de que dispomos) e, ainda, a sua adequação ao teste. Por outro lado, alguns foram preferidos em detrimento de outros por permitirem melhor representação figurativa, uma vez que o teste seria constituído por histórias acompanhadas por imagens e uma das principais preocupações foi a de tornar claro o sentido destas histórias. Encontraram-se atestações dos predicadores *deixar*, *querer*, *mandar* e *achar bem* no corpus de *child speech* e observaram-se ocorrências dos verbos *descobrir* e *prometer* no corpus de *child*

[63]O verbo deixar pode também ter um sentido deôntico, como se exemplifica em (a). Aqui, será apenas considerado o sentido causativo do verbo, presente em frases como (b).

a. A mãe deixou que o filho saísse à noite.
b. Ele deixou que a jarra caísse ao chão.

directed speech. Encontraram-se ainda atestações dos verbos *achar* e *pensar*, próximos do significado de *acreditar*, embora o último não esteja atestado. No entanto, escolheu-se o último por ser o que permite mais consistentemente a alternância entre indicativo e conjuntivo em PE, possibilitando a avaliação da condição D (verbos epistémicos de dupla seleção de modo)[64]. Considera-se, portanto, que o verbo *acreditar* não tem uma interpretação unívoca, podendo expressar crença forte (casos em que o seu complemento frásico ocorre no indicativo) ou crença fraca (casos em que é selecionado o conjuntivo). As orientações para a interpretação do verbo de acordo com uma ou outra leitura são dadas pelo contexto da história. A integração deste verbo permite também testar a condição C (predicadores epistémicos fracos), quando este ocorre sob o escopo da negação. Neste caso, como é sabido (cf., e.g., Faria 1974 ou Marques 2013) expressa-se um grau de crença fraco, pelo que é o conjuntivo o modo selecionado (cf., e.g., *não acredito que ele cumpra o prazo*). A inclusão de *não acreditar* permitirá ainda aferir se as crianças são sensíveis à influência da negação na seleção do modo por predicadores epistémicos. Já a escolha dos verbos ficcionais foi limitada às possibilidades disponíveis na língua. Note-se que, para além dos verbos escolhidos, poder-se-ia apenas considerar o verbo *imaginar* (tendo em conta as alternativas disponíveis), mas este é ambíguo e pode, em determinados contextos, ter uma interpretação estritamente epistémica[65]. Relativamente ao verbo *sonhar*, que integra o teste, há que ter em conta que este pode também ser ambíguo, permitindo, para além da leitura ficcional, uma interpretação volitiva, como a que se exemplifica em (126).

(126) Ele sonha (com) que um dia os filhos sejam médicos.

[64]Note-se que o verbo *achar* não permite tão facilmente a alternância com o conjuntivo em frases afirmativas, havendo falantes que consideram agramaticais construções como (a):

a. *Acho que amanhã já esteja a chover.

Por outro lado, não é certo que a alternância de modo com o verbo *pensar* comporte uma diferença de significado relacionada com o grau de crença (cf. Marques 2010b). Estes motivos levaram a que se incluísse, antes, o verbo *acreditar*, consistente com as hipóteses teóricas que se pretendem testar.

[65] Veja-se a diferença de significado entre (b) (ficcional) e (c) (epistémico). Enquanto verbo ficcional, *imaginar* não pode alternar com o conjuntivo em PE, mas enquanto epistémico comporta-se como um verbo de dupla seleção de modo.

b. Ontem imaginei que estava/*estivesse numa praia deserta.
c. Imagino que ela está/esteja em casa.

No entanto, esta leitura decorre de contextos muito específicos, pelo que o teste contém apenas itens nos quais tal interpretação não está disponível.

3.2.2. Descrição do teste de produção provocada

Como referido, optou-se por aplicar um teste de produção de orações completivas finitas. Neste teste, os sujeitos ouvem uma história, sendo depois incitados a pronunciar-se sobre o que ouviram. As histórias foram acompanhadas por imagens, com o intuito de as tornar mais claras e apelativas, permitindo ainda às crianças um melhor acompanhamento da tarefa e eliminando a possibilidade de esquecimento dos elementos mais relevantes. Tendo sido aplicados os mesmos testes a todos os sujeitos, teve-se a preocupação de adequar as imagens e o conteúdo das histórias ao conjunto de idades das crianças testadas.

O teste é apresentado à criança como um jogo no qual deve ajudar um fantoche, que é muito distraído, a compreender algumas histórias. O experimentador conta as histórias enquanto mostra, paralelamente, as ilustrações. Depois de ouvirem um episódio da história, o fantoche intervém, solicitando a ajuda da criança. A tarefa consiste, especificamente, no completamento de uma frase. Apresentamos como exemplo um item da condição A, com o verbo *deixar* (cf. (127)) e a respetiva ilustração (cf. Figura 3).

(127) Experimentador – (Situação; contexto da frase-estímulo): *O cão atirou a bola para o gato e disse: "Cuidado, não a deixes cair!". Mas o gato não conseguiu apanhá-la e a bola caiu ao chão.*

Fantoche: *Espera! Não percebi bem.* (Frase-estímulo) – *O gato deixou que…*

Sujeito – (resposta esperada): *que a bola caísse ao chão.*

Figura 3. Item de elicitação de conjuntivo com o verbo *deixar* (condição A).

Na tabela abaixo, apresenta-se a estrutura do teste no que respeita ao número de itens de acordo com as condições e os verbos selecionados.

Condição	**Verbos**	**Nº de Itens**
A. Completivas de predicadores implicativos	achar bem	2
	deixar	2
B. Completivas de predicadores não implicativos	querer	2
	mandar	2
C. Completivas de predicadores epistémicos fracos	duvidar	2
	não acreditar	2
D. Completivas de predicadores epistémicos DSM	acreditar (“fraco”)	2
	acreditar(“forte”)	2
E. Completivas de predicadores epistémicos fortes	descobrir	2
	prometer	2
F. Completivas de predicadores ficcionais	sonhar	2
	fingir	2
Distratores	--	12
Treino	--	2
Total de Itens		**38**

Tabela 5. Estrutura do Teste.

Como se pode observar na Tabela 5, foram elaborados dois itens por verbo, perfazendo um total de 4 itens por condição. Para além dos itens de teste, foram incluídos 12 distratores, para evitar que as crianças se apercebessem facilmente da estrutura-alvo. Nos distratores, os sujeitos são levados a completar uma estrutura diferente daquela que está sob análise, pelo que estes itens permitem também avaliar se a criança está atenta e

a compreender as histórias. Assim, foram criados distratores com diferentes níveis de dificuldade, incluindo frases simples, completivas infinitivas, subordinadas causais e passivas[66]. O teste inclui ainda dois itens de treino, que são apresentados no início, para garantir que os sujeitos compreendem a tarefa. À semelhança dos distratores, estes itens não fazem uso da estrutura-alvo.

Foram criadas quatro pequenas histórias principais, independentes entre si, cada uma integrando um conjunto diferente de itens de teste. Os itens foram distribuídos de forma semi-aleatória pelas histórias, de modo a que cada uma tivesse um verbo de cada condição e três distratores. Posteriormente, foram concebidas duas versões do teste que diferem apenas na ordem de apresentação das histórias e nos itens de treino. Para estes, criaram-se duas histórias, integrando os dois itens de treino, e cada história foi associada a uma das versões do teste. As diferentes versões foram constituídas com o intuito de minimizar o peso de possíveis efeitos de cansaço dos sujeitos na resposta aos itens apresentados em último lugar. Na aplicação do teste, caso uma criança não compreendesse a tarefa com base nos dois itens de treino previstos, eram ainda utilizados como recurso os itens de treino da outra versão.

A integração dos itens em pequenas narrativas permitiu estabelecer alguma continuidade entre estes, tornando o teste menos cansativo para as crianças. Por outro lado, com a criação de quatro histórias (em vez de apenas uma) procurou-se que o teste fosse menos monótono, permitindo reter a atenção dos participantes.

Cada história desenvolve-se em torno de um grupo específico de personagens: princesa e bruxa, mãe pata e patinho, menina e cozinheiro, e cão e gato. Para os itens de treino, foi criada uma história com animais da selva e outra com uma família de coelhos. No que respeita à escolha dos intervenientes, houve o cuidado de utilizar personagens claramente diferentes entre si, tanto dentro da mesma história como entre histórias, para garantir uma interpretação clara dos contextos e evitar a confusão com outras situações ou a recuperação de informação anterior. Pelos mesmos motivos, teve-se a preocupação de utilizar figuras facilmente distinguíveis do fantoche.

No que respeita à construção interna das narrativas, procurou excluir-se do discurso estruturas com orações completivas finitas, para evitar qualquer efeito de *priming*. Devem referir-se também algumas decisões metodológicas que se prendem com a adequação dos itens de teste às hipóteses teóricas em discussão. A frase utilizada como

[66]Para ver os distratores utilizados, consulte-se a matriz que se encontra no anexo I. Os distratores estão identificados com letras, ao contrário dos itens de teste, que estão identificados com números.

estímulo para o completamento é, na generalidade dos itens, uma única oração, que constitui a matriz associada à oração completiva que se pretende induzir (embora inclua também o complementador que introduz a oração encaixada, para obrigar à produção de uma completiva finita). Porém, esta regra encontra exceção nos itens da condição D (verbos epistémicos DSM), cuja interpretação não depende exclusivamente do verbo empregue na matriz, mas do contexto prévio. Nestes casos, foi necessário dar instruções mais precisas para a interpretação de *acreditar* enquanto epistémico forte ou fraco. Assim, nos itens de *acreditar* nos quais se pretendia levar à leitura de que o sujeito sustenta uma crença fraca na proposição, utilizou-se como estímulo uma coordenada para sublinhar a interpretação desejada, como em (128):

(128) O cozinheiro estava na dúvida, mas acreditava que…

Quanto à condição C, relativa aos predicadores epistémicos fracos, importa lembrar que os verbos considerados – *duvidar* e *não acreditar* –, ainda que selecionem tipicamente o conjuntivo em PE, admitem o uso do indicativo sob condições restritas. Entre outras análises, tem sido defendido que o indicativo pode ser empregue, nestes contextos, para marcar a crença positiva do falante (contrária à crença fraca/negativa do sujeito) (ver secção 2.2.3.). Uma vez que o objetivo desta condição é o de aferir a sensibilidade das crianças ao valor de crença fraca, procurou eliminar-se da história indícios que favorecessem a crença positiva do falante (neste caso, o sujeito testado). Por outras palavras, tentou-se garantir que o falante não tinha pistas suficientes do contexto para inferir a verdade da proposição. No mesmo sentido, as narrativas foram elaboradas com o cuidado de não permitirem leituras do tipo "Ela duvida que *p*, mas já se sabe que *p*". De igual modo, não seria correto apresentar a falsidade da proposição como um facto (o que levaria à interferência com a hipótese *realis/irrealis*), pelo que a proposição foi sempre apresentada como uma possibilidade. O mesmo cuidado orientou a aplicação do teste nos itens com o verbo ficcional *sonhar*. Nestes itens, como *O cão sonhou que o gato estava a voar*, a criança apenas via uma imagem com o sujeito da matriz a dormir no momento da resposta e só depois era mostrada a imagem correspondente à completiva, neste caso, com o gato a voar. Esta medida foi tomada com o intuito de não disponibilizar à criança uma leitura "*realis*" do sonho, através da visualização do conteúdo deste, para não condicionar a sua seleção de modo caso se estivesse a guiar pela Hipótese 1 (*realis/irrealis*).

Outra preocupação metodológica decorre da possibilidade de as crianças serem guiadas pela obviação na distribuição do modo (ver capítulo 2.1.). Se tal acontecer, as crianças poderão associar o conjuntivo aos contextos nos quais os sujeitos da matriz e da encaixada são disjuntos e o indicativo aos itens em que os sujeitos são correferentes. Para garantir a fiabilidade dos dados num cenário como este, será necessário que alguns itens nos quais se espera o indicativo apresentem sujeitos disjuntos (visto o contrário não ser viável, uma vez que os itens com conjuntivo apresentam, obrigatoriamente, sujeitos disjuntos). Na condição D, com o verbo *acreditar* (associado a crença forte), um item é interpretado como tendo sujeitos disjuntos e o outro sujeitos correferentes. Na condição E, de verbos epistémicos fortes, os itens com *descobrir* têm sujeitos disjuntos e os itens com *prometer* têm sujeitos correferentes (veja-se que, sendo este um verbo compromissivo, é mais natural que surja em contextos de correferência). Na condição F, de verbos ficcionais, o verbo *fingir* aparece num contexto de sujeitos preferencialmente disjuntos e num contexto de sujeitos correferentes. Já com o verbo *sonhar* ambos os itens apresentam sujeitos disjuntos. Não obstante, lembre-se que não é provável que as crianças possam ser guiadas pela obviação para a seleção do modo, uma vez que também não é claro que sejam sensíveis à obviação (ver capítulo 2.1.1.).

Por outro lado, procurou-se que o sujeito da encaixada fosse, sistematicamente, uma expressão nominal singular (fosse um sintagma nominal como *a bola* ou um pronome de terceira pessoa do singular), para garantir a constância dos traços de pessoa e número na forma verbal da oração completiva.

Finalmente, optou-se por conjugar os verbos utilizados na matriz no pretérito perfeito simples ou no pretérito imperfeito, de modo a induzir a produção do pretérito imperfeito do conjuntivo na oração completiva. Esta decisão deveu-se ao facto de o presente do conjuntivo poder ser mais facilmente confundido com o presente do indicativo na produção oral das crianças. A dissemelhança morfológica do pretérito imperfeito do conjuntivo face aos restantes morfemas do indicativo permitiu identificar com mais rigor qual o modo selecionado pelas crianças e proceder a uma transcrição rigorosa, com menos margem de erro.

Uma primeira versão do teste foi aplicada por escrito a alguns adultos e oralmente a seis crianças. A pilotagem do teste permitiu aperfeiçoá-lo, tendo sido excluídos da amostra os sujeitos que nela participaram. A versão final pode ser consultada nos anexos. Vejam-se, em particular, a matriz do teste (anexo I), o guião da versão 1 do teste (anexo II) e as imagens utilizadas (anexo III, no CD-ROM).

3.3. Recolha de Dados

A aplicação do teste às crianças foi feita nas respetivas instituições de ensino, numa sala isolada. Nos grupos I e II, o teste foi aplicado por dois experimentadores (um no papel de narrador da história e coordenador do jogo e o outro no papel de fantoche). Nos grupos III e IV, o teste foi aplicado por apenas um experimentador, que desempenhava os dois papéis. Em ambos os casos, os experimentadores orientaram-se por um guião de teste, de modo a atenuar quaisquer discrepâncias na forma de aplicação. Cada criança foi testada numa única sessão, com a duração de cerca de 15 minutos. Os experimentadores tiveram o cuidado de aferir a vontade da criança em participar, apresentando-lhe a tarefa como uma atividade lúdica, para que não se sentisse testada. Ainda assim, foram-lhe dadas previamente instruções claras de como proceder, tendo sido incluídos na amostra apenas os sujeitos que demonstraram compreender a tarefa. As crianças foram incentivadas a repetir o complementador *que* para se garantir a produção de orações completivas, de acordo com o que sugere Blake (1983). Mais precisamente, o experimentador dava instruções para a criança repetir a frase matriz dada pelo fantoche, dizendo-lhe que este precisava de ouvir tudo para compreender. No entanto, esta instrução nem sempre foi acatada pelos participantes, pelo que foi repetida apenas uma vez, para não interferir na espontaneidade das suas repostas. Ao longo do teste, as crianças receberam ainda *feedback* positivo independentemente da resposta, para que se mantivessem motivadas e não se sentissem avaliadas.

Apesar de se frisar o complementador *que* na frase estímulo, por vezes, algumas crianças optaram por responder com um complemento infinitivo ou até reformulando toda a frase e usando um verbo matriz diferente ou mesmo uma estrutura não completiva. Tendo este teste como objetivo a elicitação de orações completivas, e sendo apenas possível a análise das hipóteses com dados de complementos finitos, este tipo de respostas não foi contabilizado. Nestas situações, a frase-estímulo foi repetida no máximo duas vezes, registando-se como resposta a completiva finita. Apenas na terceira tentativa foi registada uma outra estrutura como resposta final. Quando a criança mostrava esquecimento ou incompreensão da história, foi repetido todo o item.

No que diz respeito à ilustração das histórias, as imagens foram apresentadas paralelamente à audição dos itens, em formato digital, num computador portátil. Sendo que a cada item correspondem entre uma a duas imagens (uma de contexto e outra acompanhando a frase teste), garantiu-se que, no momento da resposta, a criança estava

a ver a imagem correspondente à ação descrita pela completiva ou pela frase complexa. Os itens com verbos ficcionais (e só estes) constituem uma exceção a este procedimento, pelos motivos já referidos na secção anterior.

Todos os testes foram gravados em formato áudio e as gravações foram posteriormente transcritas.

De um modo geral, seguiram-se os mesmos critérios na recolha dos dados do grupo de controlo. O teste também foi aplicado aos adultos oralmente, uma vez que se espera que mesmo entre estes haja alguma variação na interpretação dos itens da condição D, pelo que se quis assegurar a espontaneidade das suas respostas. Com estes sujeitos, a tarefa foi conduzida por apenas um experimentador, não havendo a necessidade de se utilizar o fantoche. No início do teste, certificámo-nos de que os sujeitos não tinham conhecimento dos objetivos da investigação, tendo sido esclarecidos a este respeito apenas após a execução da tarefa.

3.4. Critérios de Anotação das Respostas

Após a transcrição das gravações, cada resposta foi classificada de acordo com dois parâmetros: tipo de resposta (indicativo ou conjuntivo) e acerto (certo ou errado). A organização e classificação dos dados foi feita num ficheiro *Excel*.

De um modo geral, foram consideradas válidas para a análise as primeiras respostas dadas pelo sujeito que correspondessem a uma completiva finita, à exceção dos casos em que os sujeitos, por sua vontade, responderam com uma frase diferente do estímulo, reformulando a matriz. Nestas situações foi contabilizada a sua resposta final. Foram apenas consideradas outras estruturas quando os sujeitos não produziram uma completiva finita ao fim da segunda repetição do item. A estes casos, bem como a respostas completamente desviantes do conteúdo da história, foi atribuída a classificação *NA*[67], não sendo os mesmos integrados na análise estatística.

Uma vez que não se pretende testar a aquisição morfológica mas, especificamente, a aquisição dos valores semânticos do indicativo e do conjuntivo, consideraram-se como certas respostas com formas de conjuntivo com conjugação deficitária do ponto de vista morfológico, desde que fosse evidente a opção pelo conjuntivo. Ainda que com rara frequência, esta situação foi observada, principalmente, em algumas crianças mais novas e com verbos irregulares. Assim, formas como *fazesse* foram classificadas como conjuntivo e, se fosse essa a opção esperada, como resposta certa.

As respostas com infinitivo (que correspondem, sempre, a respostas que foram dadas após duas repetições do item) não foram classificadas como *NA*, uma vez que, de um modo geral, os verbos considerados admitem, em PE, complementos infinitivos. Podemos equacionar, portanto, a possibilidade de as crianças estarem a "apagar" o complementador *que* da frase-estímulo (podendo até não o ter ouvido), pelo que, ao completarem a frase com o infinitivo, estão a cumprir a tarefa. Neste cenário, podemos ainda conceber a possibilidade de as crianças não estarem a usar a finita porque não têm ainda o conjuntivo disponível naquele contexto, por exemplo, sabendo no entanto que o indicativo não é o modo correto. De modo a podermos dar conta desta estratégia de substituição na análise dos dados, codificaram-se estas respostas como "outros", no que

[67]Esta classificação não foi atribuída, portanto, apenas aos casos em que o sujeito testado não respondeu, mas a todos os casos em que se verificou a ausência de uma resposta codificável.

concerne ao tipo de resposta, e "errado", quanto ao acerto, na medida em que não correspondem à estrutura alvo esperada.

À parte os modos indicativo e conjuntivo, o PE admite ainda o modo condicional em orações completivas finitas (cf. Marques 2013). Ainda que se tenham observado poucas ocorrências de condicional, foi necessário integrar estes dados na análise. Como se referiu no primeiro capítulo (secção 1.1.), à mesma morfologia correspondem tanto formas de futuro do pretérito do indicativo, como formas de "verdadeiro condicional", com valor hipotético. As primeiras foram classificadas como indicativos, e as segundas como "outros", por constituírem uma resposta não esperada tendo em conta o âmbito da análise (ainda que correspondam a alternativas gramaticais na língua)[68].

Na Tabela 6, apresenta-se um resumo dos critérios empregues na anotação dos dados.

Tipo de Resposta Dada	**Descrição**
Indicativo	completiva adequada à história com indicativo
Conjuntivo	completiva adequada à história com conjuntivo
Outros	complemento frásico com infinitivo ou condicional
NA	ausência de resposta; estrutura não completiva; reformulação da frase estímulo; resposta pragmaticamente inadequada.

Acerto	**Descrição**
Certo	resposta dada é igual à resposta esperada (completiva com indicativo ou conjuntivo)
Errado	resposta dada é diferente da esperada (completiva com indicativo em vez de conjuntivo e vice-versa; completiva infinitiva ou condicional)
NA	ausência de resposta; estrutura não completiva; reformulação da frase estímulo; resposta pragmaticamente inadequada.

Tabela 6. Critérios de classificação das respostas.

[68]Estas formas surgiram, essencialmente, em completivas de *prometer* e *acreditar*, como se exemplifica em (a) e (b).

a. O patinho prometeu que não iria assustar mais ninguém.
b. A mãe pata acreditava que o seu filho iria ganhar.

As respostas do tipo de (a) foram classificadas como formas do indicativo. Relativamente às completivas de *acreditar* (b), é discutível se têm uma leitura condicional ou de futuro do pretérito. Por este motivo, foram classificadas como condicionais, integrando a etiqueta "outros".

Nos itens da condição D nos quais se pretendia que o verbo *acreditar* fosse interpretado como epistémico fraco, foram excluídas respostas que demonstrassem uma nítida interpretação do verbo como epistémico forte, não permitindo testar a hipótese. Tal aconteceu em situações nas quais os participantes completaram a frase estímulo com informação que já se sabia, pelo contexto prévio da história, ser factual[69]. Nestes casos, a respostas foram também classificadas como *NA.*

As classificações acima descritas serviram a análise de percentagens que será apresentada no próximo capítulo. À parte o cálculo de percentagens, foi ainda executada uma análise estatística dos mesmos dados, com o intuito de avaliar a significância dos resultados e os possíveis fatores preditores do comportamento das crianças nas diferentes condições. Tendo em conta as críticas que têm sido apontadas ao modelo ANOVA no tratamento de dados linguísticos, optou-se pelo *Generalized Linear Mixed Model*, aplicado através do programa Rbrul (Jonhson 2009)[70]. Uma vez que a análise de percentagens revelou a necessidade de avaliar o peso dos valores de epistemicidade e veridicidade na taxa de acerto, incluíram-se estes fatores no modelo. Para tal, as condições foram renomeadas de acordo com os dois parâmetros, recebendo uma das seguintes etiquetas: Epistémico Verídico; Epistémico Não Verídico; Não Epistémico Verídico ou Não Epistémico Não Verídico. Esta anotação seguiu as linhas apresentadas na Tabela 1, do capítulo 2.3. Na construção do modelo, foi utilizada como variável dependente o *acerto*, com o valor "certo", e foram inseridos como eventuais preditores (varáveis independentes) o *Grupo*, a *Condição* (classificada em termos de epistemicidade e veridicidade) e o *Verbo.* Foi, ainda, considerada uma interação entre *Grupo* e *Condição*. O sujeito foi considerado como variável independente de efeito aleatório, o que permitiu excluir o peso da variação individual, tornando os resultados mais fiáveis (cf. Jonhson 2009).

[69]No total da amostra, registaram-se 6 ocorrências no Grupo I, 3 no Grupo II, 1 no Grupo III e 1 no Grupo de Controlo.
[70]Foi utilizada a versão Rbrul 2.24 (Jonhson 2009), através do R (3.1.1).

Capítulo 4 – Apresentação dos Dados

Neste capítulo, apresentam-se os dados que resultaram da aplicação do teste de produção de orações completivas. Será feita uma descrição geral destes dados (4.1.), bem como a comparação dos resultados entre grupos de sujeitos (4.2.) e entre condições (4.3.). Sempre que relevante, mostram-se ainda as diferenças de comportamento das crianças no que respeita à seleção do modo por verbos da mesma condição.

De um modo geral, para cada domínio de análise, são apresentadas numa tabela as frequências absolutas das observações e as respetivas percentagens e, de seguida, apresenta-se um gráfico representativo dos dados, elaborado com base nos valores das percentagens[71].

4.1. Resultados Gerais – Taxas de Acerto

Na Tabela 7 e no Gráfico 1, abaixo, podem consultar-se os dados relativos ao número de respostas corretas, em cada grupo de idades e em cada condição, e a respetiva percentagem de acerto[72]. Note-se que foram registadas como respostas corretas as que coincidem com a resposta esperada no que respeita à seleção do modo (de acordo com a análise teórica apresentada no capítulo 2), podendo estas corresponder a formas de indicativo ou conjuntivo, dependendo da condição.

Neste sentido, importa recordar que as condições A, B, e C correspondem a contextos de seleção de conjuntivo em PE e as condições E e F a contextos de indicativo. Assim, os dados obtidos no grupo de controlo corroboram as assunções teóricas que orientaram o desenho experimental deste estudo, uma vez que os adultos alcançaram uma taxa de acerto de 100% nas condições A, B, E, e F, e de 97,5% na condição C[73]. Já a condição D, correspondente a completivas de *acreditar* (verbo de dupla seleção de modo), inclui um contexto preferencial de indicativo e um de conjuntivo. Aqui, de forma não surpreendente, os dados dos adultos foram menos consistentes, alcançando uma taxa de

[71]Os valores das percentagens apresentam um arredondamento a duas casas decimais.
[72]O número total de observações (itens testados) por grupo numa condição é, invariavelmente, 80.
[73]Registaram-se apenas duas ocorrências de indicativo com o predicador epistémico fraco *não acreditar* no grupo de controlo. Ainda que estas respostas sejam consideradas erradas para efeitos da análise do presente teste, lembre-se que não são agramaticais, podendo ocorrer em contextos específicos (cf. 2.3.).

acerto de apenas 72,5% e confirmando que este é um contexto de variação[74]. Para uma leitura mais transparente destes dados será necessário, porém, biparti-los entre os contextos esperados de seleção de conjuntivo e os de seleção de indicativo. Tal análise terá lugar nas próximas secções.

Lembre-se ainda que os erros correspondem tanto à substituição de um modo pelo outro (nos dois sentidos), como ao uso de complementos infinitivos ou ao uso de completivas com modo condicional. A distribuição dos erros será analisada, com mais pormenor, nas secções seguintes.

	A. Implicativo		**B. Não Implicativo**		**C. Epistémico Fraco**		**D. Epistémico DSM**		**E. Epistémico Forte**		**F. Ficcional**	
	n	***%***	***n***	***%***	***n***	***%***	***n***	***%***	***n***	***%***	***n***	***%***
I (4 anos)	30	37,5	51	63,75	22	27,5	43	53,75	78	97,5	62	77,5
II (5 anos)	45	56,25	74	92,5	29	36,25	42	52,5	79	98,75	68	85
III (6 -7 anos)	60	75	74	92,5	36	45	46	57,5	80	100	71	88,75
IV (8 -9 anos)	76	95	80	100	44	55	50	62,5	80	100	79	98,75
Controlo	80	100	80	100	78	97,5	58	72,5	80	100	80	100

Tabela 7. Frequência absoluta e percentagem de respostas corretas por grupo e condição.

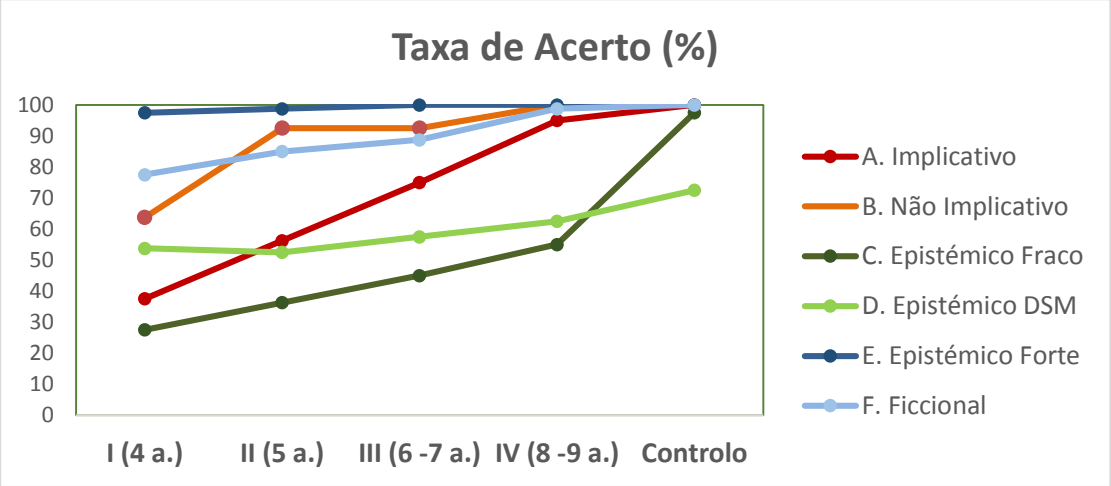

Gráfico 1. Percentagem de respostas corretas.

[74]Lembre-se que, nestes contextos, tanto o indicativo como o conjuntivo constituem respostas gramaticais.

De um modo geral, pode ver-se que a *performance* das crianças melhora com a idade em todas as condições, sendo que o seu comportamento é constante ao longo dos vários grupos apenas com verbos epistémicos fortes (E), que selecionam indicativo, condição não problemática para as crianças desde as primeiras idades testadas. Os contextos de indicativo (E e F) são, justamente, aqueles que começam por apresentar melhores resultados no primeiro grupo, mas veja-se que este quadro se altera nas idades seguintes. Nos grupos II, III e IV, a condição B, de verbos não implicativos, correspondente a contextos de seleção de conjuntivo, obtém melhores resultados que a condição F. No mesmo sentido, as condições A e B, que correspondem a contextos não epistémicos, sendo selecionado assim o conjuntivo, são aquelas que demonstram uma melhoria mais acentuada com o aumento da idade.

No último grupo testado, com crianças entre os 8 e os 9 anos, a seleção do modo já está adquirida com verbos não implicativos (B) e epistémicos fortes (E), condições que atingem uma percentagem de acerto de 100%. De igual forma, os sujeitos também já não mostram problemas com os verbos implicativos (A) e ficcionais (F), alcançando percentagens de respostas corretas próximas de 100% – 95% e 98,5%, respetivamente. Os contextos epistémicos de conjuntivo (C) e de DSM (D) são os que se mostram mais problemáticos até mais tarde, com as crianças a atingir taxas de acerto de 55% e 62,5% no grupo dos 8-9 anos. Nestas condições, ainda que se observe uma melhoria com a idade, a progressão mostra-se mais lenta e menos acentuada.

Veja-se ainda que, de um modo geral, o maior salto no que respeita à percentagem de respostas corretas se verifica entre o primeiro e o segundo grupos, ou seja, entre os 4 e os 5 anos. Este comportamento pode dever-se ao facto de as crianças mais novas estarem ainda a adquirir ferramentas de ordem sintática ou discursiva que intervenham na seleção do modo, ou ainda à aquisição de capacidades relacionadas com a ToM.

Na próxima tabela exibem-se os dados relativos à produção total de formas do indicativo e do conjuntivo por cada grupo em todo o teste.

	I (4 anos)		**II (5 anos)**		**III (6-7 anos)**		**IV (8-9 anos)**		**Controlo**	
	n	***%***	***n***	***%***	***n***	***%***	***n***	***%***	***n***	***%***
Indicativo	300	62,5	294	61,25	279	58,13	262	54,58	211	43,96
Conjuntivo	116	24,17	163	33,96	184	38,33	212	44,17	264	55

Tabela 8. Frequência absoluta[75] e percentagem de usos de indicativo e conjuntivo por grupo.

A par dos valores da Tabela 8, o Gráfico 2, abaixo, torna claro o peso dos modos verbais na amostra de cada grupo. Como se constata, os adultos usam, de forma geral, mais conjuntivos do que as crianças, diferença que é atenuada com a idade. Por outro lado, considerando apenas o grupo de controlo, é notório que este prefere o conjuntivo ao indicativo, o que decorre do desenho experimental, uma vez que o teste contempla mais contextos de conjuntivo.

No que respeita aos dados das crianças, não foi identificado nenhum estádio de não produção de conjuntivo, sendo que na primeira faixa etária considerada, do total de respostas dadas, 24,7% correspondem a formas de conjuntivo. Este facto mostra que, do ponto de vista morfológico, o conjuntivo está disponível nas primeiras idades testadas e que o que estará em causa será, como se pretendia, a distribuição do modo. Constata-se ainda que, em todos os grupos, as crianças fazem mais uso do indicativo do que do conjuntivo ao longo do teste. Porém, nota-se uma clara tendência para o aumento de produção de conjuntivos com a idade, a par da diminuição de usos de indicativo. Esta situação aponta para a complementaridade dos modos principais, permitindo inferir que o indicativo será pelo menos uma das estratégias de substituição do conjuntivo nos contextos em que este ainda não está disponível.

[75]O número total de observações por grupo é, invariavelmente, 480. Destas, são apenas contabilizadas, nesta secção, respostas com indicativo ou conjuntivo, excluindo-se respostas *NA* e respostas com infinitivo ou com o modo condicional, que foram classificadas como *outros*.

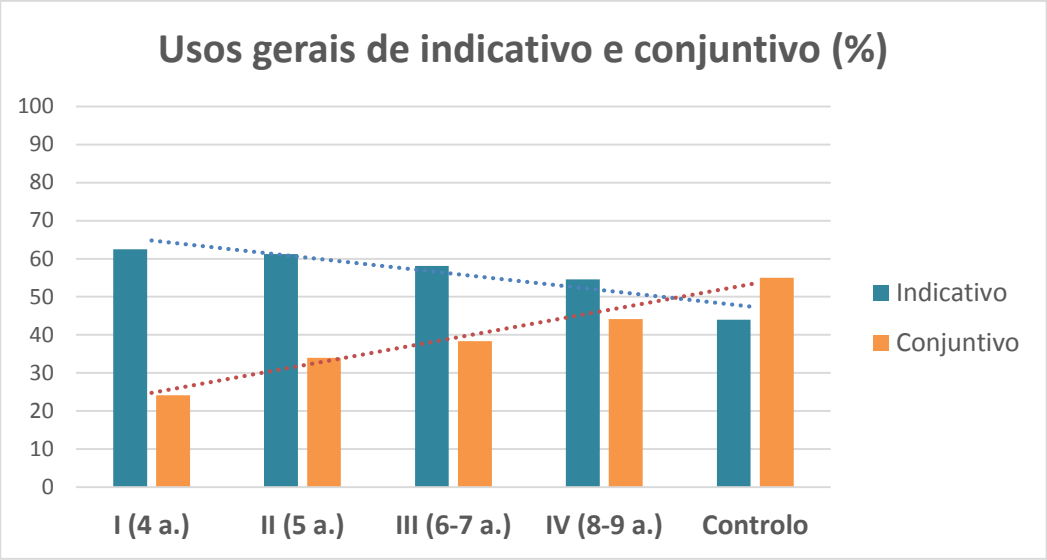

Gráfico 2. Usos de indicativo e conjuntivo em cada grupo.

4.2. Resultados por Condição

Nesta secção apresentam-se os dados de acordo com os diferentes contextos de seleção do modo considerados. Esta análise permite dar conta do percurso de desenvolvimento em cada condição, através da observação comparativa do comportamento dos diferentes grupos no mesmo contexto. São também discutidas as diferenças entre verbos da mesma condição, sempre que estas sejam relevantes.

4.2.1. Condição A: Implicativos [– epistémico; + verídico]

A condição A é relativa a um contexto de seleção invariável do conjuntivo, como comprovam os dados do grupo de controlo (com 100% de produções de conjuntivo nos itens de matrizes com verbos não epistémicos implicativos).

As crianças começam por produzir 37,5% de conjuntivos, no Grupo I, e no último grupo de idades esta percentagem sobe para 95%. Nota-se um incremento constante na produção de conjuntivos ao longo das idades, paralelo ao decréscimo do uso de formas do indicativo, que começa com 40%, no Grupo I, sendo de apenas 3,75% no Grupo IV. As respostas assinaladas como *outros* correspondem, nesta condição, a formas infinitivas e registaram-se em todos os grupos. O uso de infinitivos foi oscilante entre as idades e apresentou uma percentagem de 17,5% no primeiro grupo, caindo para 1,25% no último.

Apenas se obtiveram 5% de respostas codificadas como não aplicáveis (*NA*) nos sujeitos de 4 e 5 anos (Grupos I e II) (cf. Tabela 9 e Gráfico 3). Nesta e nas restantes tabelas, as células sombreadas correspondem à resposta esperada.

	I (4 a.)		**II (5 a.)**		**III (6-7 a.)**		**IV (8-9 a.)**		**Controlo**	
	n	***%***	***n***	***%***	***n***	***%***	***n***	***%***	***n***	***%***
Indicativo	32	40	27	33,75	13	16,25	3	3,75	0	0
Conjuntivo	30	37,5	45	56,25	60	75	76	95	80	100
Outros	14	17,5	4	5	7	8,75	1	1,25	0	0
NA	4	5	4	5	0	0	0	0	0	0

Tabela 9. Distribuição do tipo de resposta por grupo na condição A.

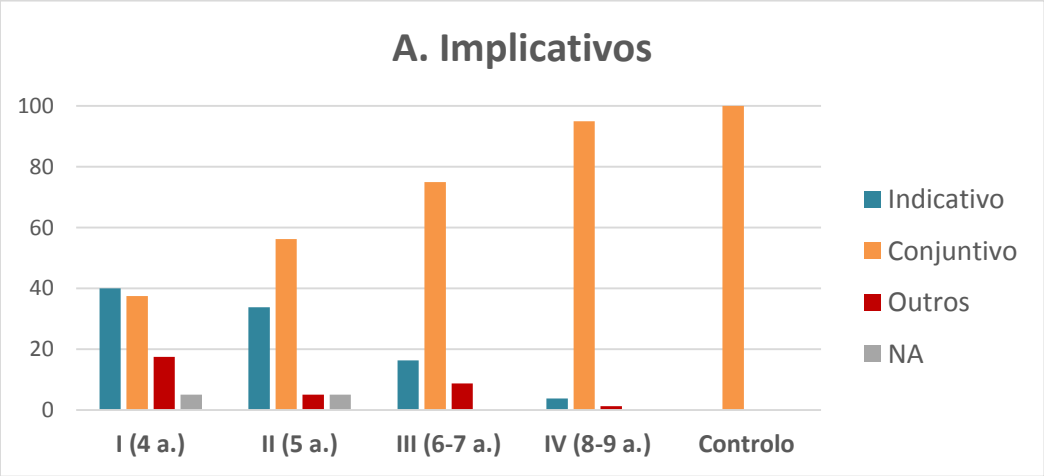

Gráfico 3. Distribuição do tipo de resposta por grupo na condição A (%).

No contexto de matrizes com verbos implicativos registaram-se algumas diferenças de comportamento entre os verbos que integram a condição: o predicador avaliativo *achar bem* e o verbo causativo *deixar*. Consultem-se os dados da Tabela 10 e do Gráfico 4, com a distribuição dos tipos de resposta consoante o verbo e o grupo.

	I (4 anos)		**II (5 anos)**		**III (6-7 anos)**		**IV (8-9 anos)**	
	achar bem	*deixar*	*achar bem*	*deixar*	*achar bem*	*deixar*	*achar bem*	*deixar*
Indicativo	23 (57,5%)	9 (22,5%)	23 (57,5%)	4 (10%)	13 (32,5%)	-	3 (7,5%)	-
Conjuntivo	12 (30%)	18 (45%)	15 (37,5%)	30 (75%)	25 (62,5%)	35 (87,5%)	37 (92,5%)	39 (97,5%)
Outros	4 (10%)	10 (25%)	1 (2,5%)	3 (7,5%)	2 (5%)	5 (12,5%)	-	1 (2,5%)
NA	1 (2,5%)	3 (7,5%)	1 (2,5%)	3 (7,5%)	-	-	-	-

Tabela 10. Tipos de resposta em cada verbo da condição A (frequência absoluta e percentagem).

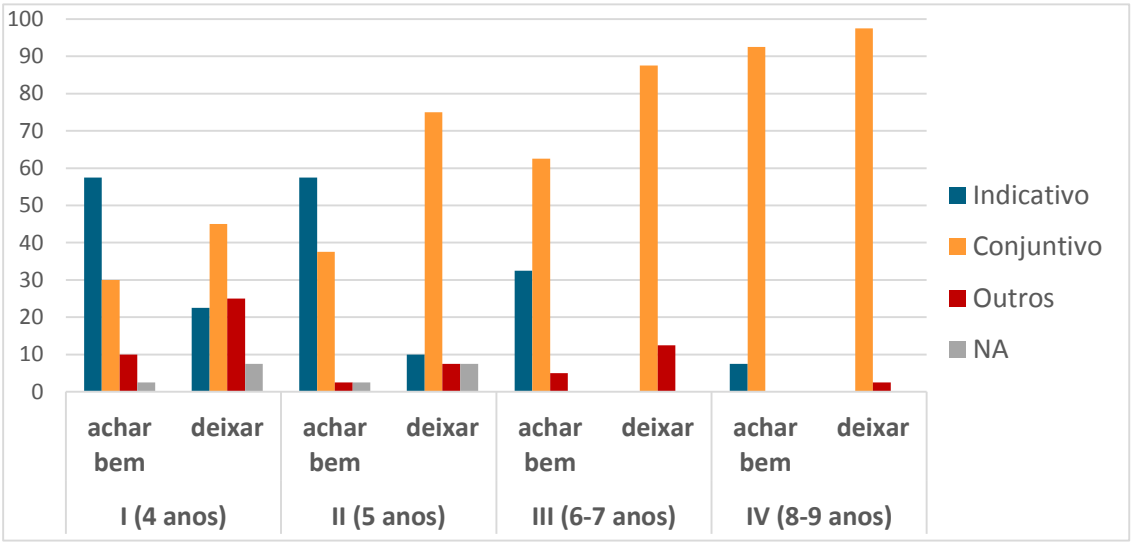

Gráfico 4. Tipos de resposta em cada verbo da condição A (%).

De um modo geral, o predicador *achar bem* mostrou ser mais problemático que *deixar*, registando maior percentagem de usos de indicativo (e menor percentagem de usos de conjuntivo) em todas as idades. A maior discrepância encontra-se no Grupo II, sendo que as crianças com 5 anos empregaram, com *achar bem*, o indicativo em 57,5% dos itens e o conjuntivo em 37,% e, com *deixar*, comportaram-se de forma inversa, usando 10% de indicativos e 75% de conjuntivos. É de realçar que as estratégias de substituição do conjuntivo também parecem ser distintas: com *achar bem* as crianças preferem o uso do indicativo e com *deixar* a estratégia mais produtiva é, geralmente, o infinitivo (*outros*). Aliás, o verbo *deixar* é aquele que regista mais usos de infinitivo ao longo dos vários grupos, o que se pode dever a uma preferência pelo complemento infinitivo com *deixar* em PE.

Por outro lado, deve salientar-se ainda que o verbo *achar*, por si mesmo, tendo uma interpretação epistémica e não avaliativa, seleciona o modo indicativo.

Não obstante, nos Grupos III e IV já é claro que as crianças preferem o uso do conjuntivo com os diferentes itens da condição A. É finalmente no Grupo IV que se assiste à maior aproximação entre os dois verbos, verificando-se 92,5% de conjuntivos com *achar bem* e 97,5% com *deixar*.

4.2.2. Condição B: Não Implicativos [– epistémico; – verídico]

Na Tabela 11 e no Gráfico 5 apresentam-se os dados relativos à condição de verbos não epistémicos não implicativos (B). À semelhança da condição anterior, o conjuntivo é, sistematicamente, o modo selecionado pelos adultos nestes contextos. Em todos os grupos testados, as crianças também preferem o uso do conjuntivo, apresentando 63,75% de produções no *primeiro* grupo, 92,5% nos Grupos II e III e 100% no Grupo IV. A percentagem de usos de indicativo é baixa – 12,5% no Grupo I e 1,25% nos Grupos II e III. No mesmo sentido, registaram-se apenas 6,25% de respostas codificadas como *NA* no primeiro grupo. As respostas classificadas como *outros* correspondem, uma vez mais, a infinitivos.

	I (4 a.)		**II (5 a.)**		**III (6-7 a.)**		**IV (8-9 a.)**		**Controlo**	
	n	***%***	***n***	***%***	***n***	***%***	***n***	***%***	***n***	***%***
Indicativo	10	12,5	1	1,25	1	1,25	0	0	0	0
Conjuntivo	51	63,75	74	92,5	74	92,5	80	100	80	100
Outros	14	17,5	5	6,25	5	6,25	0	0	0	0
NA	5	6,25	0	0	0	0	0	0	0	0

Tabela 11. Distribuição do tipo de resposta por grupo na condição B.

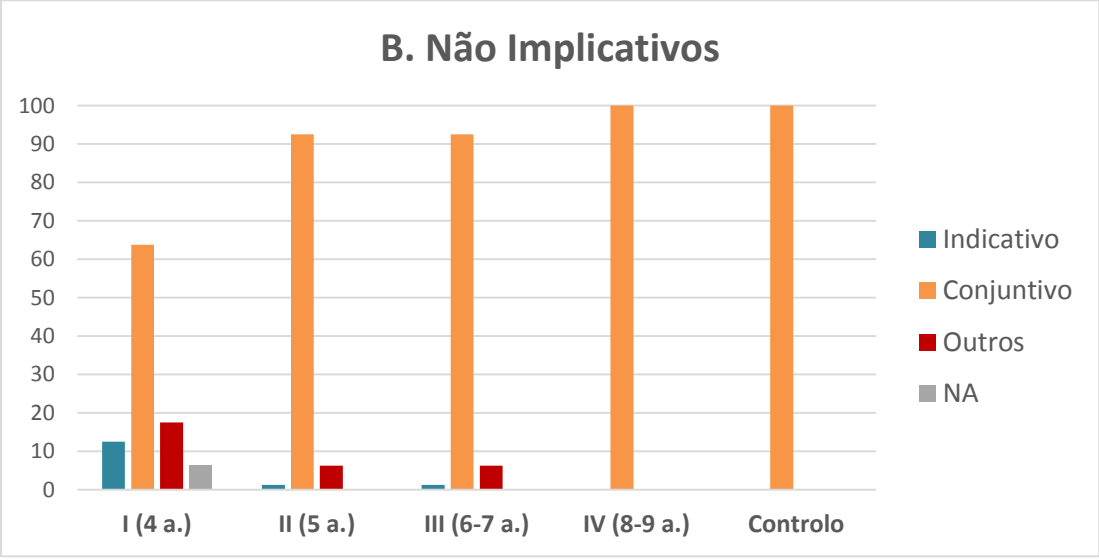

Gráfico 5. Distribuição do tipo de resposta por grupo na condição B (%).

Embora a seleção de modo neste contexto seja mais consistente, na Tabela 12 e no Gráfico 6, abaixo, é exposta a análise detalhada dos verbos que integram a condição B: *mandar* (deôntico) e *querer* (volitivo).

Pode ver-se que a aquisição do modo com o verbo *querer* é mais precoce, em concordância com os dados de produção espontânea do Espanhol (cf. capítulo 2.1.) e do PE (cf. capítulo 3). Com estes itens, as crianças mais novas produzem já 82,5% de conjuntivos, atingindo 100% nos restantes grupos. O verbo *mandar* não obtém percentagens tão elevadas mas, ainda assim, registou uma preferência clara pelo modo conjuntivo em todas as idades, mostrando-se apenas mais problemático no primeiro grupo. As ocorrências de infinitivos (*outros*) registaram-se exclusivamente com o verbo *mandar*, com uma taxa particularmente elevada no Grupo I (35%). Note-se que a opção pelo complemento infinitivo nestes contextos constitui uma alternativa gramatical mas, com o verbo *querer*, o mesmo não se verifica. Tal deve-se ao facto de o verbo *querer* apenas admitir um complemento infinitivo quando os sujeitos da matriz e da encaixada são correferentes. No entanto, uma vez que os itens foram elaborados com o intuito de elicitar o conjuntivo, contêm invariavelmente sujeitos disjuntos.

Por fim, deve salientar-se que o percurso de desenvolvimento com o verbo *mandar* parece passar por um período de estagnação, uma vez que não se registaram quaisquer melhorias ou alterações entre os grupos II e III. De um modo geral, a melhoria mais relevante parece ocorrer, uma vez mais, entre os 4 e os 5 anos.

	I (4 anos)		**II (5 anos)**		**III (6-7 anos)**		**IV (8-9 anos)**	
	mandar	*querer*	*mandar*	*querer*	*mandar*	*querer*	*mandar*	*querer*
Indicativo	5 (12,5%)	5 (12,5%)	1 (2,5%)	-	1 (2,5%)	-	-	-
Conjuntivo	18 (45%)	33 (82,5%)	34 (85%)	40 (100%)	34 (85%)	40 (100%)	40 (100%)	40 (100%)
Outros	14 (35%)	-	5 (12,5%)	-	5 (12,5%)	-	-	-
NA	3 (7,5%)	2 (5%)	-	-	-	-	-	-

Tabela 12. Tipos de resposta em cada verbo da condição B (frequência absoluta e percentagens).

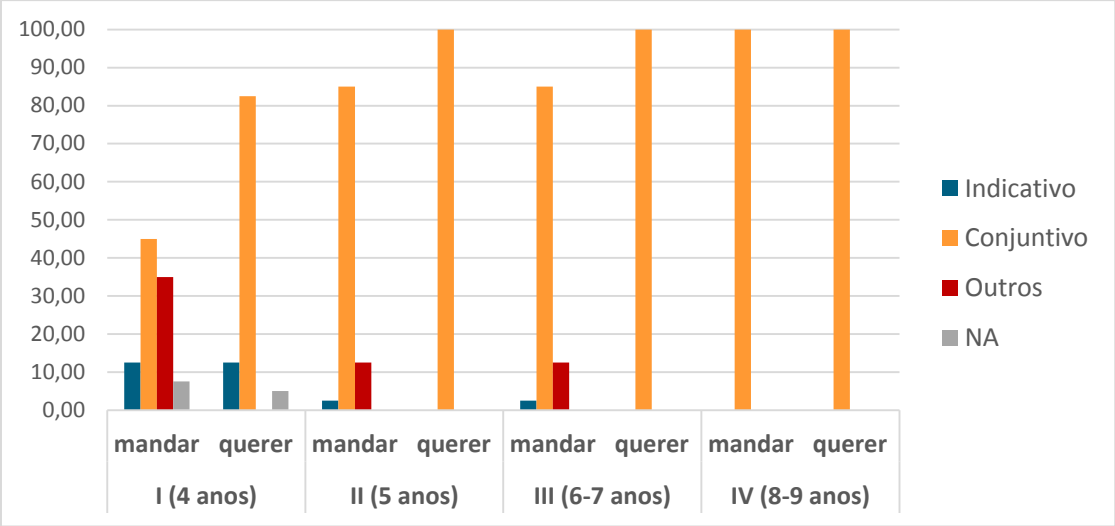

Gráfico 6. Tipos de resposta em cada verbo da condição B (%).

4.2.3. Condição C: Epistémicos Fracos [+ epistémico; – verídico]

A condição C isola um contexto de seleção do modo conjuntivo na gramática adulta, como confirmam os resultados obtidos no Grupo de Controlo, com 97,5% de conjuntivos. As duas únicas ocorrências de indicativo (2,5%) surgiram com o item *não acreditar*[76].

Neste contexto, que tem ainda a particularidade, relativamente aos dois anteriores, de estar associado ao valor de modalidade epistémica, as crianças mostraram maiores dificuldades, apresentando percentagens de produção de conjuntivos inferiores a 50% nos primeiros três grupos e de apenas 55% no Grupo IV. A não produção do conjuntivo implica, na maioria dos casos, a opção pelo indicativo, registando-se percentagens muito baixas de respostas classificadas como *NA* ou *outros* (infinitivos e/ou condicionais). No Grupo I registou-se um infinitivo e no Grupo IV um condicional (ambos com o predicador *não acreditar*). É de realçar que o último não torna a resposta agramatical, ainda que não seja preferível (como se constata pela ausência de condicionais nas respostas dos adultos). Consultem-se, a este propósito, a Tabela 13 e o Gráfico 7.

[76]Lembre-se que a opção pelo modo indicativo, com estas matrizes, não é agramatical, embora esteja cingida a contextos específicos (cf. capítulo 2.2.3.).

	I (4 a.)		II (5 a.)		III (6-7 a.)		IV (8-9 a.)		Controlo	
	n	***%***	***n***	***%***	***n***	***%***	***n***	***%***	***n***	***%***
Indicativo	53	66,25	50	62,5	44	55	35	43,75	2	2,5
Conjuntivo	22	27,5	29	36,25	36	45	44	55	78	97,5
Outros	1	1,25	0	0	0	0	1	1,25	0	0
NA	4	5	1	1,25	0	0	0	0	0	0

Tabela 13. Distribuição do tipo de resposta por grupo na condição C.

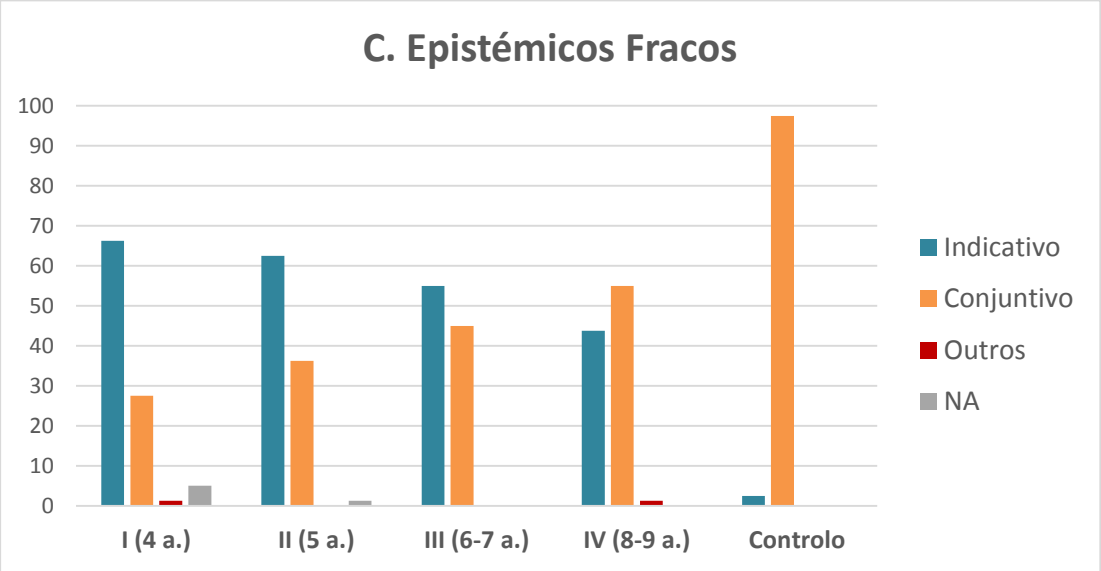

Gráfico 7. Distribuição do tipo de resposta por grupo na condição C (%).

A análise detalhada dos resultados por verbo não revelou discrepâncias assinaláveis nesta condição (cf. Tabela 14 e Gráfico 8). Pode ver-se que no primeiro grupo há mais usos de conjuntivo com *duvidar* (32,5%) do que com *não acreditar* (22,5%), tendência que é invertida nos Grupos II e III, verificando-se novamente no último grupo.

	I (4 anos)		**II (5 anos)**		**III (6-7 anos)**		**IV (8-9 anos)**	
	duvidar	*não acreditar*	*duvidar*	*não acreditar*	*duvidar*	*não acreditar*	*duvidar*	*não acreditar*
Indicativo	24 (60%)	29 (72,5%)	26 (65%)	24 (60%)	23 (57,5%)	21 (52,5%)	15 (37,5%)	20 (50%)
Conjuntivo	13 (32,5%)	9 (22,5%)	13 (32,5%)	16 (40%)	17 (42,5%)	19 (47,5%)	25 (62,5%)	19 (47,5%)
Outros	-	1 (2,5%)	-	-	-	-	-	1 (2,5%)
NA	3 (7,5%)	1 (2,5%)	1 (2,5%)	-	-	-	-	-

Tabela 14. Tipos de resposta em cada verbo da condição C (frequência absoluta e percentagens).

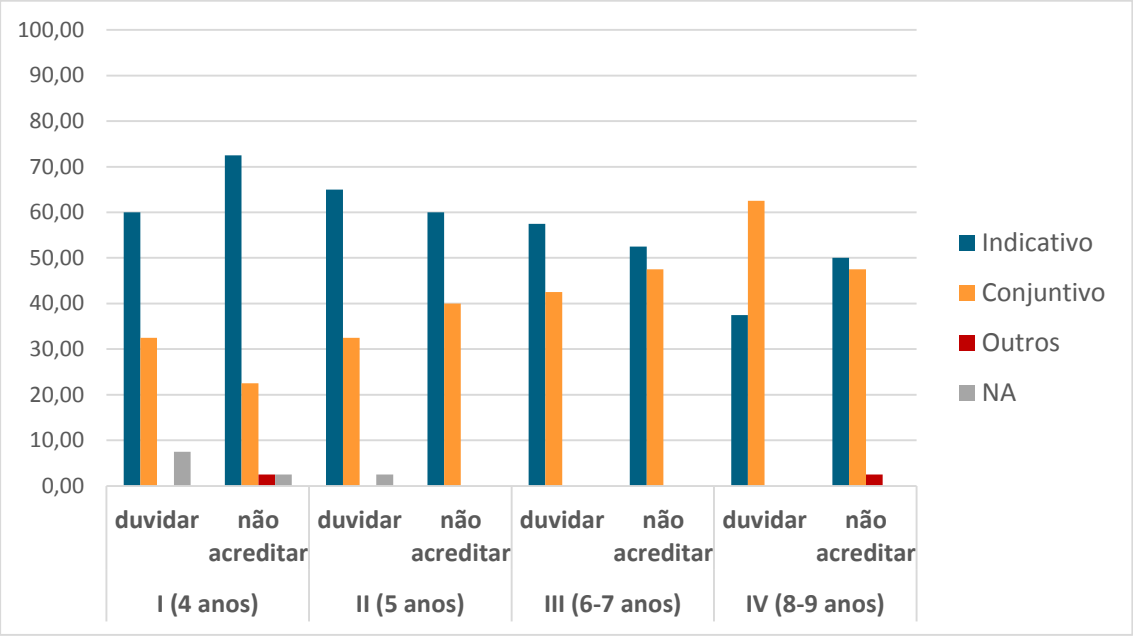

Gráfico 8. Tipos de resposta em cada verbo da condição C (%).

4.2.4. Condição D: Epistémicos DSM [+ epistémico; +/- verídico]

A condição D diz respeito a contextos epistémicos que aceitam tanto o indicativo como o conjuntivo (com diferenças de significado associadas, já discutidas no capítulo 2). Para o estudo desta condição, escolheu-se para a matriz o verbo *acreditar*, integrado tanto em itens elaborados para induzir a produção do indicativo (estando associados a uma crença forte) como em itens nos quais se espera a produção do conjuntivo, por estarem associados a crença fraca. Por este motivo, a análise da referida condição deverá considerar os dois tipos de itens, propiciando uma leitura mais transparente dos resultados. Observem-se, assim, a Tabela 15 e o Gráfico 9, nos quais se distinguem os dois contextos:

	I (4 anos)		**II (5 anos)**		**III (6-7 anos)**		**IV (8-9 anos)**		**Controlo**	
	acreditar		*acreditar*		*acreditar*		*acreditar*		*acreditar*	
	conj.	*ind.*	*conj.*	*ind.*	*conj.*	*ind.*	*conj.*	*ind.*	*conj.*	*ind.*
Ind.	28 (70)	37 (92,5)	32 (80)	37 (92,5)	31 (77,5)	39 (97,5)	26 (65)	39 (97,5)	14 (35)	35 (87,5)
Conj.	6 (15)	2 (5)	5 (12,5)	3 (7,5)	7 (17,5)	1 (2,5)	11 (27,5)	1 (2,5)	23 (57,5)	3 (7,5)
Outros	-	-	-	-	-	-	2 (5)	-	2 (5)	2 (5)
NA	6 (15)	1 (2,5)	3 (7,5%)	-	2 (5)	-	1 (2,5)	-	1 (2,5)	-

Tabela 15. Tipos de resposta em cada grupo de itens da condição D (frequências absolutas e, entre parênteses, percentagens).

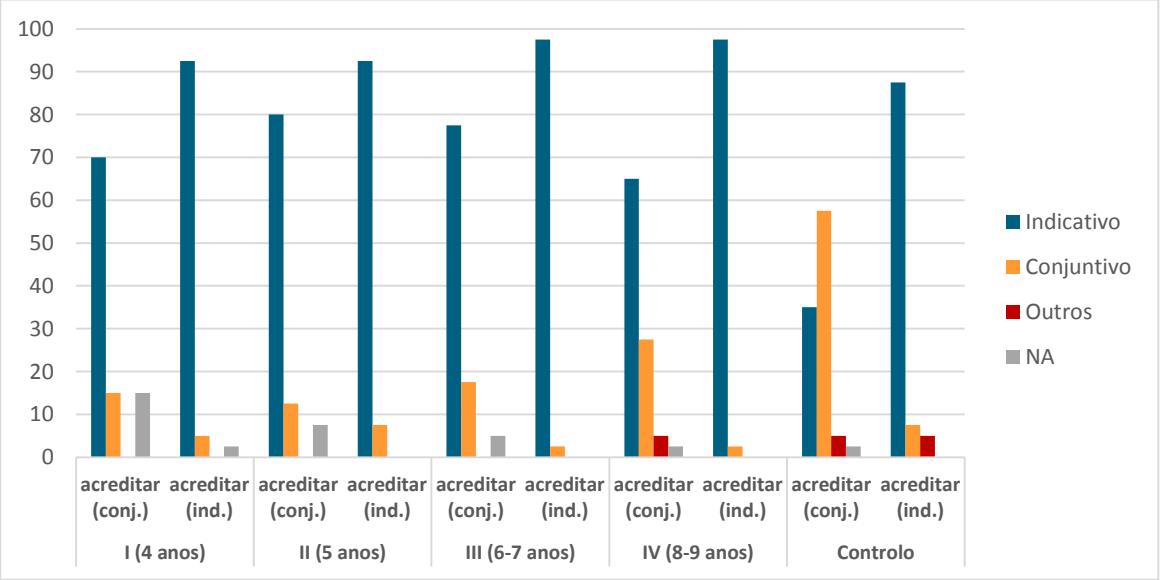

Gráfico 9. Tipos de resposta em cada grupo de itens da condição D (%).

Esta foi a única condição em que o Grupo de Controlo não correspondeu ao que se esperava. Nos itens de conjuntivo os adultos produziram 57,5% de conjuntivos e 35% de indicativos, e nos itens de indicativo 87,5% de indicativos e 7,5% de conjuntivos. Estes dados são, no entanto, justificados pelo facto de este ser um domínio de variação, que depende ainda do contexto discursivo para a seleção do modo, e não apenas do verbo matriz (que é ambíguo). Na verdade, é possível que o contexto que se forneceu não fosse suficiente para limitar com segurança a leitura esperada. É de admitir, portanto, que estes resultados se devam ao próprio teste e não a uma desadequação da teoria que o orientou. Posto isto, veja-se que as respostas dos adultos refletem uma tendência que é coerente com as respostas esperadas. Nos contextos em que se esperava o conjuntivo, é esse o modo preferido pelos adultos, tal como o indicativo se encontra na maioria das respostas aos itens orientados para a produção de indicativo. O mesmo não se verifica nos vários grupos de crianças, que exibiram claras reservas na produção do conjuntivo nesta condição, optando, de forma geral, pelo uso do indicativo. Os itens em que estas produzem mais vezes conjuntivo são, ainda assim, aqueles elaborados para esse efeito.

Ao contrário das condições anteriores, o maior passo no desenvolvimento não se encontra entre os 4 e os 5 anos, mas mais tarde, entre os grupos III e IV.

As respostas classificadas como *outros* correspondem a usos de condicional e são alternativas gramaticais. As respostas classificadas como *NA* correspondem, na sua maioria, a respostas ao item de crença fraca (onde é esperado o conjuntivo) nas quais os participantes mostram que estão a interpretar o verbo da oração matriz como epistémico forte, não permitindo, assim, testar a condição. Algumas crianças, por exemplo, utilizaram elementos factuais para o completamento da frase, inviabilizando a interpretação do predicador da matriz como epistémico fraco. É o que se exemplifica em (129), que representa um item no qual a criança recuperou informação dada no contexto para o completamento da frase estímulo.

(129) Contexto: *Depois de o cozinheiro pôr o bolo no forno, começou a cheirar a queimado. O cozinheiro achou muito estranho e pensou: "O bolo está queimado? Impossível, acabei de o pôr no forno! Bem, se calhar… Não, acho que não.".*

Estímulo: *O cozinheiro estava na dúvida, mas acreditava que…*

Resposta esperada: *que o bolo estivesse queimado.*

Resposta: *que cheirava a queimado.* (4;9.08)

4.2.5. Condição E: Epistémicos Fortes [+ epistémico; + verídico]

Na oração completiva de verbos epistémicos fortes, espera-se o modo indicativo. Como se observa na tabela e no gráfico abaixo, nem os adultos nem as crianças evidenciaram problemas em seguir este padrão, verificando-se, em todos os grupos, taxas elevadas de emprego do indicativo: o Grupo I registou 97,5%, o Grupo II 98,75%, e os grupos III e IV (bem como o grupo de controlo) atingiram 100%. Estes resultados mostram também que não houve diferenças relevantes no comportamento conforme o verbo matriz (*descobrir* ou *prometer*) e, ainda, que o modo conjuntivo não é uma opção nestes contextos, nem na gramática adulta, nem na gramática das crianças testadas. De facto, ao contrário da condição anterior, não se registou alternância com o modo conjuntivo no mesmo contexto, tendo ocorrido apenas uma produção de conjuntivo por uma criança do grupo II, com 5 anos, com o verbo *prometer*. As respostas codificadas como *NA* consistiram num desvio à estrutura com o verbo *descobrir* e numa resposta que denunciava incompreensão do item (ou falta de atenção), com o verbo *prometer*.

	I (4 a.)		**II (5 a.)**		**III (6-7 a.)**		**IV (8-9 a.)**		**Controlo**	
	n	***%***	***n***	***%***	***n***	***%***	***n***	***%***	***n***	***%***
Indicativo	78	97,5	79	98,75	80	100	80	100	80	100
Conjuntivo	0	0	1	1,25	0	0	0	0	0	0
Outros	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
NA	2	2,5	0	0	0	0	0	0	0	0

Tabela 16. Distribuição do tipo de resposta por grupo na condição E (frequências absolutas e percentagens).

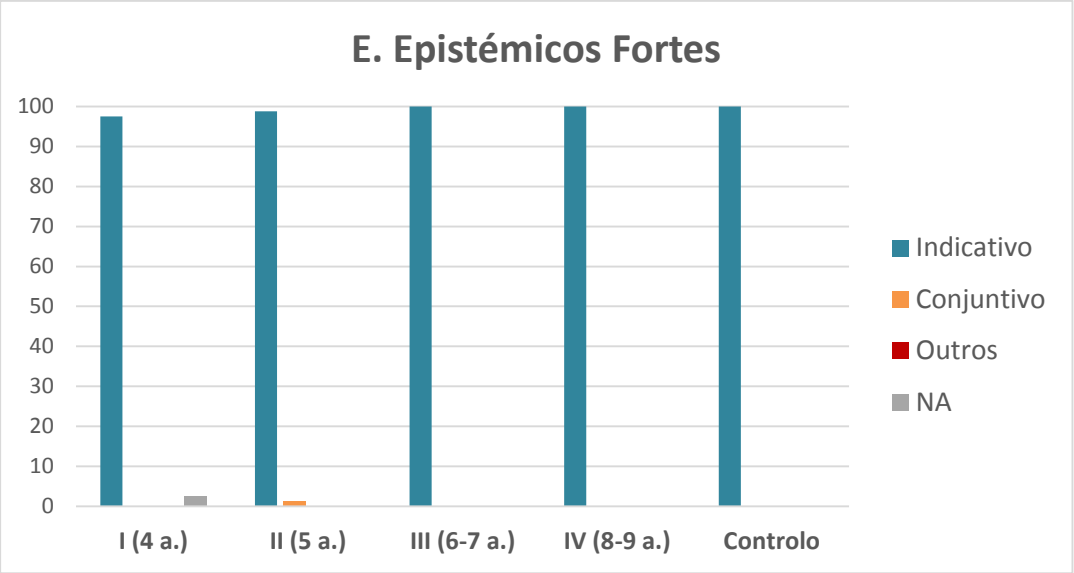

Gráfico 10. Distribuição do tipo de resposta por grupo na condição E (%).

4.2.6. Condição F: Ficcionais [+ epistémico; + verídico]

À semelhança da condição anterior, também a condição F, em que se apresentavam na matriz verbos ficcionais, constitui um contexto de seleção invariável de indicativo, o que é corroborado pelos dados do grupo de controlo (com a produção de 100% de indicativos).

As crianças também mostram uma tendência geral para o emprego do indicativo. Porém, o seu desempenho diverge do que apresentam na condição anterior, verificando-se percentagens de produção de indicativo mais baixas – 77,5% no Grupo I, 85% no Grupo II, 88,75% no Grupo III e 98,75% no Grupo IV. As alternativas à produção do indicativo também são surpreendentes, revelando uma diferença nítida no comportamento das crianças relativamente à condição E: registam-se não só respostas codificadas como *NA* como também uma percentagem assinalável de conjuntivos (ver Tabela 17 e Gráfico 11).

	I (4 a.)		II (5 a.)		III (6-7 a.)		IV (8-9 a.)		Controlo	
	n	***%***	***n***	***%***	***n***	***%***	***n***	***%***	***n***	***%***
Indicativo	62	77,5	68	85	71	88,75	79	98,75	80	100
Conjuntivo	5	6,25	6	7,5	6	7,5	0	0	0	0
Outros	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
NA	13	16,25	6	7,5	3	3,25	1	1,25	0	0

Tabela 17. Distribuição do tipo de resposta por grupo na condição F (frequências absolutas e percentagens).

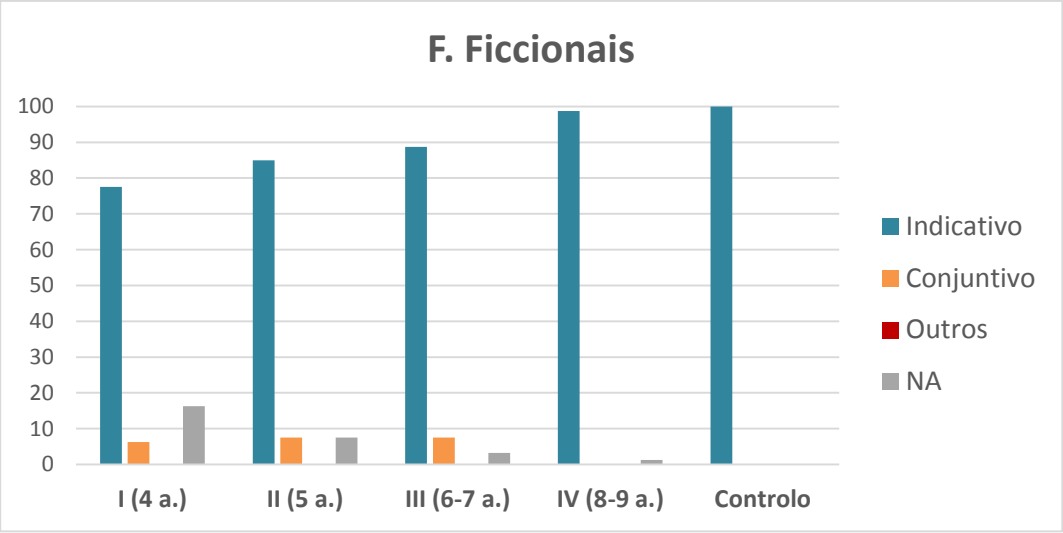

Gráfico 11. Distribuição do tipo de resposta por grupo na condição F (%).

Nesta condição, foram encontradas diferenças relevantes entre os verbos considerados, *fingir* e *sonhar* (cf. Tabela 18 e Gráfico 12).

	I (4 anos)		**II (5 anos)**		**III (6-7 anos)**		**IV (8-9 anos)**	
	fingir	*sonhar*	*fingir*	*sonhar*	*fingir*	*sonhar*	*fingir*	*sonhar*
Indicativo	30 (75%)	32 (80%)	35 (87,5%)	33 (82,5%)	40 (100%)	31 (77,5%)	40 (100%)	39 (97,5%)
Conjuntivo	1 (2,5%)	4 (10%)	-	6 (15%)	-	6 (15%)	-	-
Outros	-	-	-	-	-	-	-	-
NA	9 (22,5%)	4 (10%)	5 (12,5%)	1 (2,5%)	-	3 (7,5%)	-	1 (2,5%)

Tabela 18. Tipos de resposta em cada verbo da condição F (frequências absolutas e percentagens

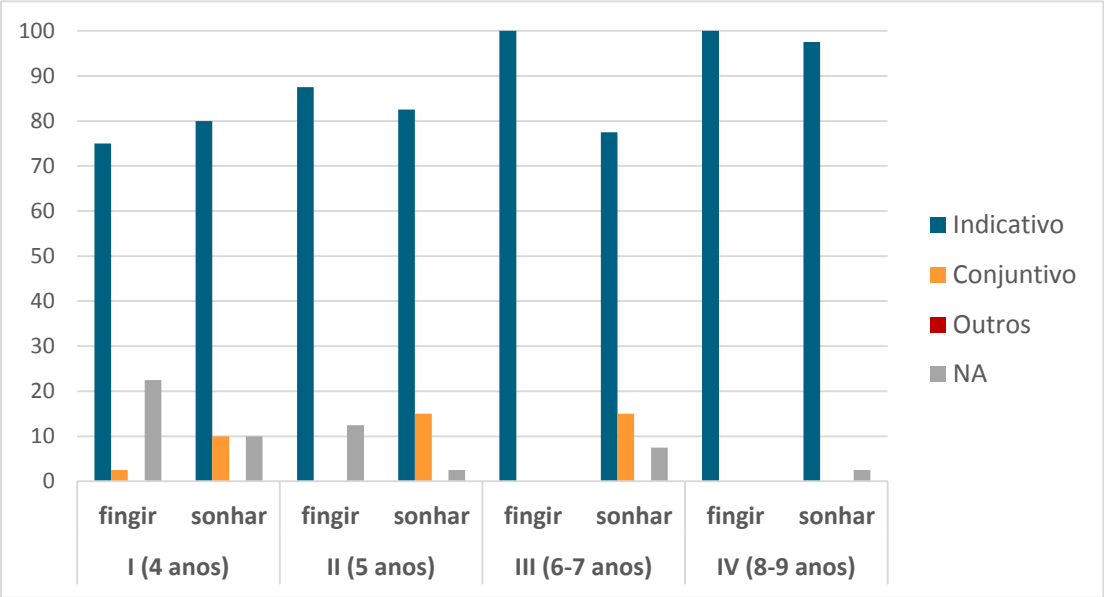

Gráfico 12. Tipos de resposta em cada verbo da condição F (%).

Note-se, primeiramente, que a percentagem de respostas codificadas como *NA* é, de forma geral, maior que a registada nas outras condições. No contexto dos verbos ficcionais, estas respostas corresponderam mais à desadequação do conteúdo do que ao desvio da estrutura, revelando eventuais problemas de ordem da aquisição lexical. Neste sentido, é de salientar que *fingir* é mais problemático que *sonhar*, alcançando, no Grupo I, 22,5% de respostas que apontam para a incompreensão do significado do verbo.

Por este motivo, considera-se mais prudente olhar para os dados do verbo *sonhar* no que diz respeito à seleção do modo, uma vez que este não evidenciou o mesmo problema[77]. Veja-se que, com este verbo, a aquisição do modo é mais tardia, se estabelecermos a devida comparação com os restantes contextos de seleção invariável do indicativo. No Grupo III as crianças ainda produzem o conjuntivo em 15% dos casos e o indicativo em apenas 77,5%, quando, no mesmo grupo, já alcançam o valor de 100% de escolha do indicativo em completivas do verbo *fingir*.

As ideias que relevam de estudos anteriores (cf. capítulo 2.1.), nos quais o conjuntivo surge como sendo o modo problemático e o indicativo como o *default* na aquisição, não fariam prever o uso do conjuntivo pelas crianças em contextos de seleção consistente do indicativo. Assim, penso ser premente a problematização destes resultados.

Com tal intuito, importa aclarar que não é provável que a produção do conjuntivo nestes contextos seja resultado de um *bias effect*, aqui originado pela repetição exaustiva e indistinta do conjuntivo ao longo do teste. Na amostra dos três primeiros grupos, que inclui 60 sujeitos, um total de 13 sujeitos produziu pelo menos uma vez o conjuntivo com estes verbos. Porém, estas crianças seguem o padrão de distribuição do modo da generalidade da amostra, não mostrando um comportamento desviante das restantes crianças nas outras condições. Por outro lado, como se confirma através dos dados da condição anterior, nenhuma destas crianças produziu o conjuntivo em contextos epistémicos fortes, pelo que não poderão estar a fazer um uso aleatório do modo conjuntivo.

[77]Com o verbo *sonhar*, as respostas classificadas como *NA* correspondem à produção de estruturas não completivas, como se exemplifica abaixo:

> Estímulo: O cão sonhou que…
> Resposta: (com) um gato a voar.

4.3. Resultados por Grupo

Nesta secção, os dados são examinados tendo em conta o grupo de idades das crianças. Procurar-se-á, portanto, comparar as respostas às diferentes condições dentro de um mesmo grupo de sujeitos, com o objetivo de descrever os padrões de distribuição do modo consoante a faixa etária. Esta análise permitirá, posteriormente, avaliar as hipóteses colocadas no capítulo 2.3.

4.3.1. Grupo I (4 anos)

A Tabela 19 e o Gráfico 13 mostram a distribuição dos tipos de resposta dada pelos sujeitos do Grupo I em cada condição. A sombreado marcam-se as respostas esperadas.

	A. Implicativo		**B. Não Implicativo**		**C. Epistémico Fraco**		**D. Epistémico DSM**		**E. Epistémico Forte**		**F. Ficcional**	
	n	***%***	***n***	***%***	***n***	***%***	***n***	***%***	***n***	***%***	***n***	***%***
Ind.	32	40	10	12,5	53	66,25	65	81,25	78	97,5	62	77,5
Conj.	30	37,5	51	63,75	22	27,5	8	10	0	0	5	6,25
Outros	14	17,5	14	17,5	1	1,25	0	0	0	0	0	0
NA	4	5	5	6,25	4	5	7	8,75	2	2,5	13	16,25

Tabela 19. Distribuição do tipo de resposta por condição dentro do Grupo I (4 anos).

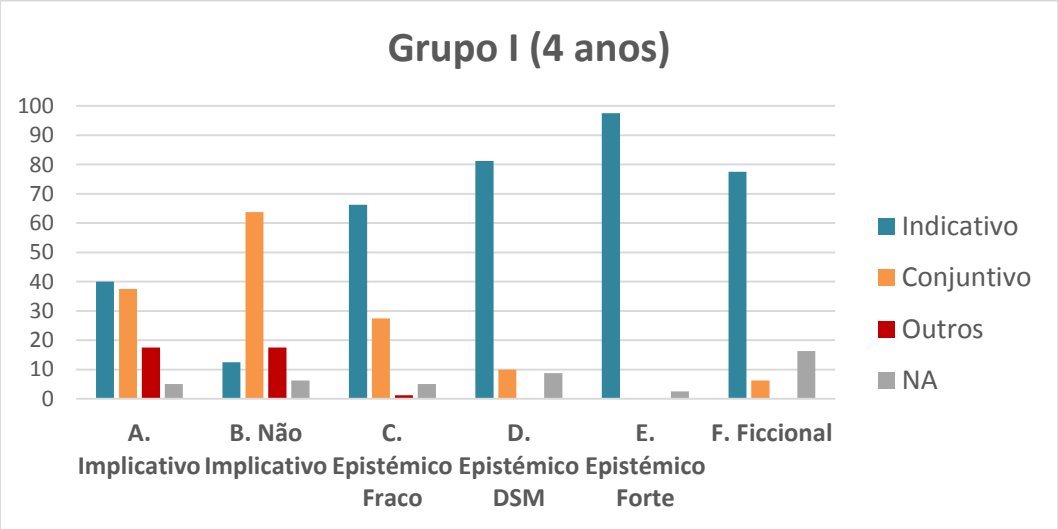

Gráfico 13. Distribuição do tipo de resposta por condição dentro do Grupo I (%).

Pode ver-se que as crianças mais novas apenas preferem o uso do conjuntivo na condição B, produzindo este modo em 63,75% dos casos nesta condição (confirmando-se que este é o contexto de emergência do conjuntivo). Com verbos implicativos (A), outra condição de conjuntivo, as crianças mostram-se divididas entre o uso do indicativo (40%) e do conjuntivo (37,5%), sendo que nos restantes contextos a preferência pelo indicativo é clara. Observe-se, no entanto, que os contextos epistémicos fortes (E) são os únicos nos quais não se observa qualquer produção de conjuntivo. Tanto no contexto de verbos epistémicos fracos (C), no qual o conjuntivo é o modo esperado, como no contexto de verbos epistémicos de DSM (D)[78], no qual se espera o conjuntivo em metade dos itens, verifica-se uma preferência pelo uso do indicativo, embora se tenham registado algumas ocorrências de conjuntivo. Também com os verbos ficcionais (F) se verificaram alguns usos de conjuntivo, apesar de ser o indicativo modo esperado.

Para além de respostas com indicativo e conjuntivo, os sujeitos responderam ainda com complementos infinitivos (*outros*) e com respostas classificadas como (*NA*). A percentagem de respostas *NA* mais elevada encontra-se na condição que inclui verbos ficcionais (F), refletindo eventualmente alguma incompreensão de um dos verbos (ver secção 4.2.6.). Os infinitivos surgiram essencialmente nas condições A e B, nas quais o conjuntivo é o modo esperado num complemento finito, mas um complemento infinitivo também é possível. Estes dados apontam para uma certa preferência das crianças mais novas pela produção de complementos infinitivos com os verbos *deixar* e *mandar*, na linha do que se verificou em Santos, Gonçalves e Hyams (2014/ no prelo). A metodologia seguida reforça esta análise, uma vez que as produções de infinitivos registadas correspondem a itens que foram aplicados insistentemente (tendo sido repetidos até duas vezes), marcando a produção do complementador *que* e orientando a criança para a produção de uma completiva finita.

[78]Para uma melhor leitura dos dados da condição D é necessário olhar, separadamente, para os contextos de crença forte (em que se espera o indicativo) e para os contextos de crença fraca (em que se espera o conjuntivo). Por motivos de simplificação, nos seguintes subcapítulos os dados da condição D serão apresentados de forma geral e não serão comentados isoladamente, uma vez que a análise mais detalhada foi levada a cabo na secção anterior (ver 4.2.4.).

4.3.2. Grupo II (5 anos)

Os dados do Grupo II estão expostos na Tabela 20 e no Gráfico 14 e mostram um aumento considerável do conjuntivo nas condições A (56,25%) e B (92,5%) e ainda um ligeiro aumento na condição C, que integra aqui 36,25% de respostas de conjuntivo. Naturalmente, o aumento do uso do conjuntivo é acompanhado pelo decréscimo do uso do indicativo nos mesmos contextos. No mesmo sentido, nas condições A e B diminuiu a percentagem de respostas designadas por *outros*, que correspondem à produção de complementos infinitivos[79].

	A. Implicativo		**B. Não Implicativo**		**C. Epistémico Fraco**		**D. Epistémico DSM**		**E. Epistémico Forte**		**F. Ficcional**	
	n	***%***	***n***	***%***	***n***	***%***	***n***	***%***	***n***	***%***	***n***	***%***
Ind.	27	33,75	1	1,25	50	62,5	69	86,25	79	98,75	68	85
Conj.	45	56,25	74	92,5	29	36,25	8	10	1	1,25	6	7,5
Outros	4	5	5	6,25	0	0	0	0	0	0	0	0
NA	4	5	0	0	1	1,25	3	3,75	0	0	6	7,5

Tabela 20. Distribuição do tipo de resposta por condição dentro do Grupo II (5 anos).

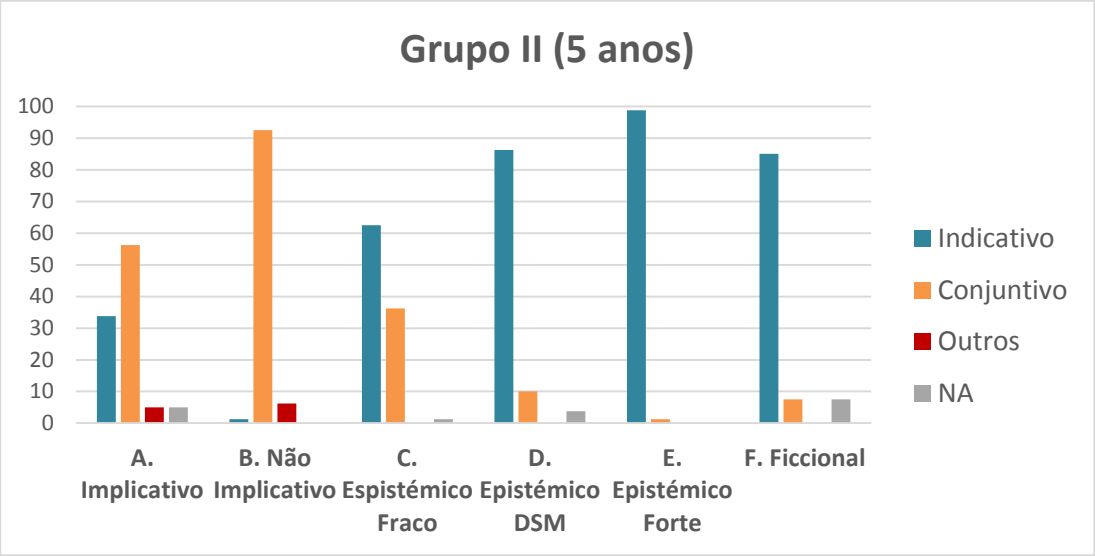

Gráfico 14. Distribuição do tipo de resposta por condição dentro do Grupo II (%).

[79]Com exceção de uma ocorrência de condicional na condição B, com o verbo *mandar*.

Importa realçar que o padrão de distribuição do modo se alterou relativamente ao grupo anterior, tornando-se mais evidente. Nesta faixa etária, as crianças mostram uma clara preferência pelo indicativo face ao conjuntivo nas condições C, D, E e F, que conformam contextos epistémicos. Por outro lado, o conjuntivo é o modo mais produtivo no escopo de verbos não epistémicos, sejam estes implicativos (A) ou não implicativos (B), com a diferença de que, nos primeiros, a seleção do modo ainda não está estabilizada, ao contrário dos últimos, dos quais a opção pelo indicativo está praticamente excluída (1,25%).

4.3.3. Grupo III (6 e 7 anos)

De um modo geral, o Grupo III exibe um padrão de distribuição do modo semelhante ao que se verificou no Grupo II[80], registando-se sobretudo um aumento na produção de conjuntivo em completivas de predicadores epistémicos fracos (C), com uma percentagem de 45%, mantendo-se, porém, a preferência pelo indicativo nesta condição (55%) (cf. Tabela 21 e Gráfico 15).

	A. Implicativo		**B. Não Implicativo**		**C. Epistémico Fraco**		**D. Epistémico DSM**		**E. Epistémico Forte**		**F. Ficcional**	
	n	***%***	***n***	***%***	***n***	***%***	***n***	***%***	***n***	***%***	***n***	***%***
Ind.	13	16,25	1	1,25	44	55	70	87,5	80	100	71	88,75
Conj.	60	75	74	92,5	36	45	8	10	0	0	6	7,5
Outros	7	8,75	5	6,25	0	0	0	0	0	0	0	0
NA	0	0	0	0	0	0	2	2,5	0	0	3	3,75

Tabela 21. Distribuição do tipo de resposta por condição dentro do Grupo III (6 e 7 anos).

[80]As respostas codificadas como *outros* correspondem, igualmente, a infinitivos.

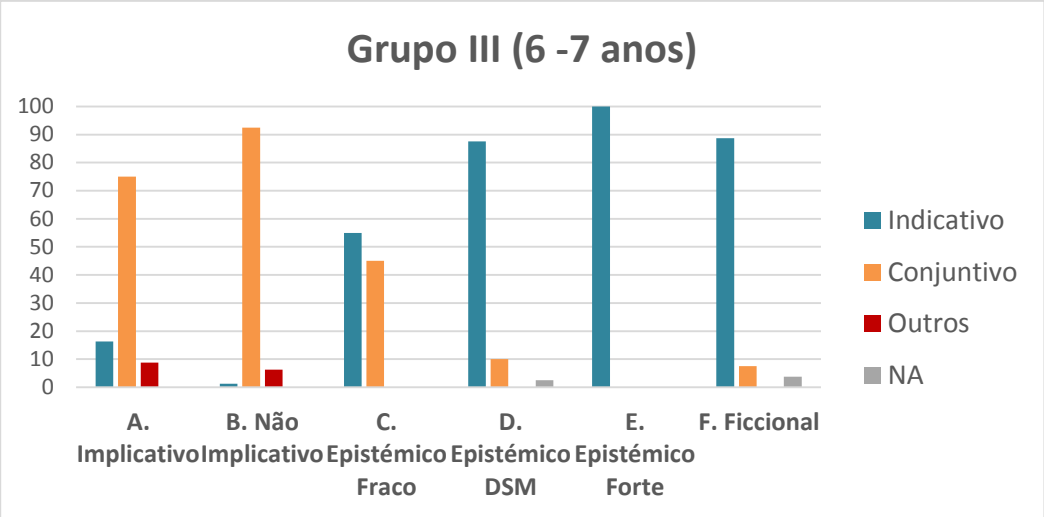

Gráfico 15. Distribuição do tipo de resposta por condição dentro do Grupo III (%).

4.3.4. Grupo IV (8 e 9 anos)

Na Tabela 22 e no Gráfico 16, apresentam-se os resultados do último conjunto de idades testado.

	A. Implicativo		**B. Não Implicativo**		**C. Epistémico Fraco**		**D. Epistémico DSM**		**E. Epistémico Forte**		**F. Ficcional**	
	n	***%***	***n***	***%***	***n***	***%***	***n***	***%***	***n***	***%***	***n***	***%***
Ind.	3	3,75	0	0	35	43,75	65	81,25	80	100	79	98,75
Conj.	76	95	80	100	44	55	12	15	0	0	0	0
Outros	1	1,25	0	0	1	1,25	2	2,5	0	0	0	0
NA	0	0	0	0	0	0	1	1,25	0	0	1	1,25

Tabela 22. Distribuição do tipo de resposta por condição dentro do Grupo IV (8 e 9 anos).

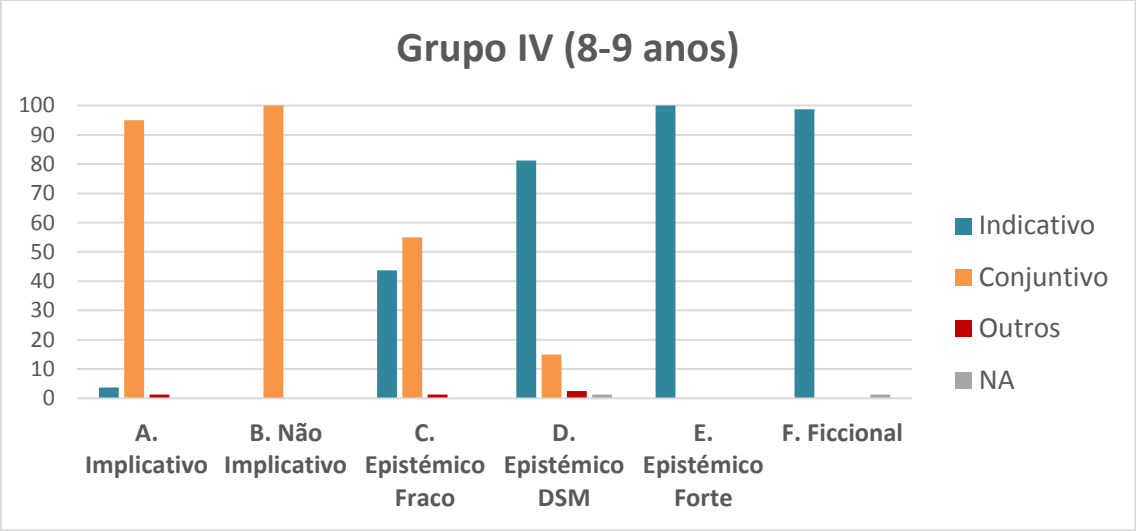

Gráfico 16. Distribuição do tipo de resposta por condição dentro do Grupo IV (%).

Neste grupo, a seleção do modo parece estar praticamente estabilizada nos contextos A e B, com 95% e 100% de produções de conjuntivo, respetivamente, e nas condições E e F, com 100% e 98,75% de produções de indicativo. Note-se que este é o único grupo que não apresenta qualquer produção de conjuntivo na condição F, com verbos ficcionais, em que o indicativo é o modo esperado.

A percentagem de produção de infinitivo (*outros*, na condição A) e de respostas *NA* é praticamente residual. As respostas registadas sob a etiqueta *outros* nas condições C e D correspondem a formas do modo condicional.

Ainda neste grupo, o número de respostas com conjuntivo aumenta consideravelmente na condição C, de predicadores epistémicos fracos, passando a ser este o modo mais utilizado pelos participantes neste contexto, com 55% de produções contra 43,75% de observações com o indicativo.

De um modo geral, os dados das crianças mostram uma preferência pelo uso do conjuntivo nos contextos não epistémicos, sejam estes verídicos (A – implicativos) ou não verídicos (B – não implicativos) e uma preferência pelo uso do indicativo nas condições que integram predicadores epistémicos, sejam estes fracos (C), fortes (E), de dupla seleção de modo (D), ou ficcionais (F). Este padrão começa a verificar-se no primeiro grupo (4 anos), confirmando-se no grupo seguinte (5 anos). Nos grupos III (6 e 7 anos) e IV (8 e 9 anos) dá-se um aumento gradual de usos de conjuntivo na condição de predicadores epistémicos fracos (C), isto é, em contextos [+ epistémico, – verídico].

Olhando, especificamente, para as condições de conjuntivo (A, B, C e metade dos itens da condição D), a aquisição deste modo mostra-se mais lenta nas condições que estão associadas ao valor de modalidade epistémica (C e D).

A análise estatística, através da aplicação do *Generalized Linear Mixed Model*, permitiu identificar como variáveis com valor preditivo ($p < .001$) a variável *Verbo* e, ainda, a interação entre *Grupo* (idade) e *Condição* (classificada em termos de epistemicidade e veridicidade). Estes resultados mostraram que o verbo da oração matriz tem um efeito significativo na variação das respostas. Como se viu, na condição A, registaram-se diferenças de comportamento entre *achar bem* e *deixar*, o que aponta para um efeito de aquisição lexical. No entanto, os valores de epistemicidade e veridicidade (*Condição*) também são preditores quando se toma em consideração a faixa etária dos sujeitos (*Grupo*). Como se viu, as condições epistémicas não verídicas são as que apresentam piores resultados, com mais usos de indicativo, principalmente nos primeiros grupos. É também nestes grupos que as crianças mostram maior sensibilidade ao valor de epistemicidade na distribuição do modo – generalizando o indicativo nas condições associadas ao valor [+ epistémico] e o conjuntivo ao valor [– epistémico] – parecendo responder apenas mais tarde à veridicidade.

Compreende-se, neste sentido, que a problematização dos dados deverá considerar o papel do valor de modalidade epistémica na distribuição do modo, bem como o papel da veridicidade que, sendo essencial na descrição do sistema do modo na gramática adulta, aparenta ser menos relevante para a orientação das crianças mais novas nas escolhas do modo.

Assim, no próximo capítulo discutem-se estes resultados à luz das hipóteses que guiaram a investigação, focando-se a análise no peso dos traços de epistemicidade e veridicidade no processo de aquisição modo.

Capítulo 5 – Discussão dos Resultados

Da apresentação dos dados anteriormente exposta, releva a necessidade de os analisar à luz das hipóteses que orientaram este trabalho e que guiaram, especificamente, a elaboração do teste de produção provocada. Interessa, assim, avaliar de que modo as hipóteses levantadas contribuem para a compreensão das propriedades semânticas intervenientes na distribuição do modo na gramática infantil e, ainda, na gramática adulta.

No capítulo 4, vimos que a separação da amostra em quatro grupos de idades permitiu dar conta do processo de aquisição do modo, que revela diferentes estádios, verificando-se um melhoramento progressivo com a idade em todas as condições. Importa sublinhar que não se observou um estádio de não produção de conjuntivos[81], o que se pode dever ao facto de a idade mínima testada corresponder aos 4 anos. No entanto, lembre-se que, nos dados de produção espontânea de Santos (2006), se encontraram as primeiras produções de conjuntivo aos 3 anos de idade, ainda que restringidas a orações complemento do verbo *querer*[82]. Os dados do teste de produção provocada vieram mostrar que, aos 4 e 5 anos, se assiste a uma alteração deste cenário, sendo que as crianças já empregam extensivamente o modo conjuntivo em contextos não epistémicos, quer seja com matrizes implicativas (e, portanto, verídicas) (condição A), quer seja com matrizes não implicativas (não verídicas) (condição B). Ainda assim, nas mesmas idades, mostram maiores problemas com as restantes condições de conjuntivo, que correspondem a contextos de modalidade epistémica associados a uma crença fraca. Especificamente na condição C, que integra os verbos epistémicos fracos *duvidar* e *não acreditar*, os resultados indicam que, apesar de este ser um contexto problemático, as crianças poderão ser sensíveis à negação na seleção do modo. Isto porque o seu comportamento não diverge assinalavelmente consoante a matriz tenha um verbo simples, como *duvidar*, ou um verbo negado, como *não acreditar.* Ainda que se verifiquem algumas diferenças no Grupo IV, os resultados com o predicador epistémico *não acreditar* estão mais próximos do padrão observado com o epistémico fraco *duvidar* do que com epistémicos fortes ou epistémicos de DSM.

[81]Em toda a amostra, apenas um sujeito não produziu quaisquer formas de conjuntivo ao longo do teste. Este sujeito pertence ao Grupo I (4 anos).

[82]Veja-se que estes dados são corroborados pelo presente teste de produção, uma vez que os itens com *querer* foram aqueles que obtiveram taxas de acerto mais elevadas nos primeiros grupos (cf. capítulo 4.2.2.).

As condições de indicativo (de verbos epistémicos fortes e ficcionais) são as que exibem, de um modo geral, melhores resultados, apesar de se registarem diferenças entre elas, com os verbos ficcionais a apresentar menores taxas de acerto.

Enquanto estratégias de substituição do conjuntivo, as crianças preferiram o uso do indicativo e, ainda, o uso de formas não finitas, principalmente com os predicadores *deixar*, *mandar* e *achar bem*. É de notar que, pelo menos com o verbo *deixar*, o complemento infinitivo parece ser preferencial na gramática infantil (Santos, Gonçalves e Hyams, 2014 / no prelo). Não obstante, foram também observadas substituições no sentido inverso – com o verbo ficcional *sonhar*, algumas crianças optaram pelo conjuntivo (em vez do indicativo).

No Gráfico 17 apresentam-se os resultados gerais do teste, com a percentagem de indicativos e conjuntivos em cada condição e em cada grupo[83].

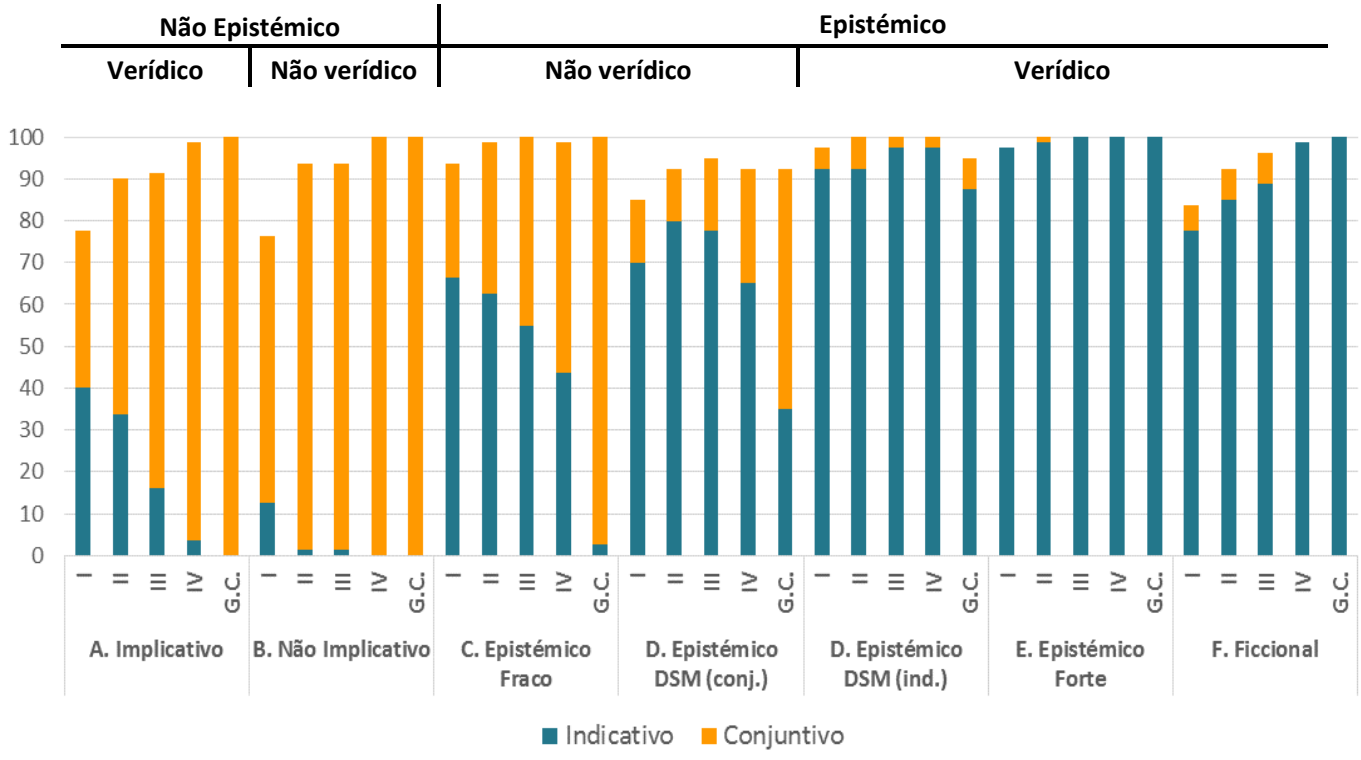

Gráfico 17. Percentagem de indicativos e conjuntivos por grupo e condição[84].

[83]Apresentam-se apenas as percentagens de usos de indicativo e conjuntivo, assim, o espaço não completado pelas barras é relativo a respostas *NA* e a infinitivos ou condicionais (outros). Estes valores, bem como as percentagens exatas dos restantes dados, podem ser consultados nas tabelas do capítulo 4.

[84]G.C. – Grupo de Controlo.

No capítulo 2.3. avançaram-se três hipóteses principais para a aquisição, tendo por base diferentes valores semânticos que poderão estar em causa na distribuição do modo em diferentes línguas (pelo que é plausível assumir que são parâmetros da G.U., podendo guiar as crianças no processo de aquisição do modo). A Hipótese 1 diz respeito à oposição *realis/irrealis*, a Hipótese 2 à (não) veridicidade e a Hipótese 3 (que reflete o sistema do modo em PE) à atitude proposicional expressa pela matriz, definida com o recurso aos traços de epistemicidade e veridicidade. Abaixo, repete-se a Tabela 2, ilustrativa das predições decorrentes de cada hipótese quanto ao modo selecionado pelas condições testadas no teste de produção.

	Não epistémicos		**Epistémicos**			
	Implicativos (avaliativos – e.g. *lamentar*; causativos – e.g. *deixar*)	**Não Implicativos** (volitivos – e.g. *querer*; deônticos – e.g. *mandar*)	**Fracos** (e.g. *duvidar*)	**Dupla Seleção de Modo** (DSM) (e.g. *acreditar*)	**Fortes** (e.g. *saber*)	**Ficcionais** (e.g. *sonhar*)
Hip. 1. *Realis/Irrealis*	Ind.	Conj.	Conj.	__	Ind.	Conj.
Hip. 2. Veridicidade	Ind.	Conj.	Conj.	Conj./Ind.	Ind.	Ind.
Hip. 3. Atitude Preposicional (Epist./Verid.)	Conj.	Conj.	Conj.	Conj./Ind.	Ind.	Ind.

Tabela 2. Distribuição do modo prevista por cada uma das hipóteses consideradas.

A comparação entre o Gráfico 17 e a Tabela 2 permite infirmar as hipóteses 1 e 2. No que concerne à primeira, se os valores *realis* e *irrealis* fossem explicativos da distribuição do modo na gramática infantil, as crianças deveriam preferir o conjuntivo na condição F (associada ao valor *irrealis*) e o indicativo na condição A (associada ao valor *realis*). No entanto, verifica-se justamente o oposto, principalmente a partir do Grupo II. Da mesma forma, a segunda hipótese não parece ser adequada para a descrição destes

dados, uma vez que também prevê o uso do indicativo na condição A (que, ao contemplar contextos de realidade, integra também contextos verídicos). Assim, as crianças não poderão estar a guiar-se (pelo menos exclusivamente) nem pela oposição *realis/irrealis*, nem pela oposição verídico/não verídico.

Já a Hipótese 3 parece ultrapassar estes problemas, dado que prevê o uso do conjuntivo na condição A e do indicativo na condição F, evidenciando uma maior aproximação entre os dados e as predições feitas. Por este motivo, parece mais adequado considerar que as crianças, de uma forma geral, mostram já alguma sensibilidade aos valores semânticos relevantes para a distribuição do modo na gramática adulta: a epistemicidade e a veridicidade. Observa-se, no entanto, que este comportamento não é consistente. Em particular, as crianças exibem mais usos de indicativo na condição C, de verbos epistémicos fracos, contrariamente ao esperado pela Hipótese 3. No mesmo sentido, nos itens da condição D (também referente a contextos epistémicos) nos quais se esperava o conjuntivo, as crianças estão ainda longe do comportamento dos adultos, sobretudo nos primeiros grupos.

Neste quadro, impõe-se recuperar o sistema de traços subjacente à Hipótese 3. Como vimos anteriormente, a combinação dos traços de epistemicidade e veridicidade permite descrever a distribuição do modo em PE seguindo duas hierarquizações possíveis, das quais decorrem as hipóteses 3.1 e 3.2. Vejam-se, a este propósito, as figuras 1 e 2 (capítulo 2.3.), aqui repetidas.

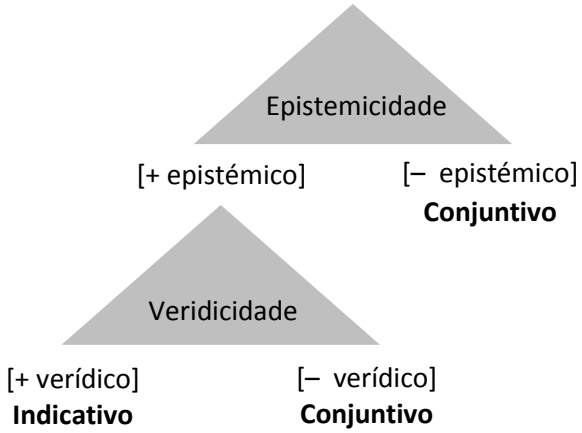

Figura 1. Hipótese 3.1.

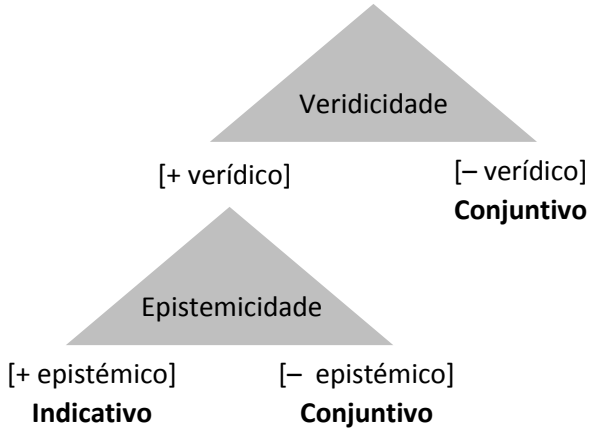

Figura 2. Hipótese 3.2.

Segundo a Hipótese 3.1, a epistemicidade ocupa uma posição superior no sistema de traços semânticos que intervêm na seleção do modo em PE, pelo que será o primeiro valor a guiar as crianças na distribuição do indicativo e do conjuntivo. Pelo contrário, de acordo com a Hipótese 3.2, a veridicidade ocuparia a posição mais alta, levando as crianças a lidar, em primeiro lugar, com a oposição [+/- verídico], e só depois com a epistemicidade.

Olhando para os dados do Gráfico 17, constata-se que as taxas mais elevadas de conjuntivo se encontram nas condições de contextos não epistémicos (A e B), sendo que se observa uma maior concentração de indicativos nas condições de contextos epistémicos. Deste modo, as crianças parecem estar a associar o indicativo ao valor [+ epistémico] e o conjuntivo ao valor [– epistémico], divergindo do comportamento adulto, que seleciona o indicativo em contextos epistémicos e verídicos, e o conjuntivo em contextos não epistémicos e, ainda, epistémicos não verídicos. Portanto, as crianças parecem responder essencialmente ao traço de epistemicidade na distribuição do modo nos primeiros grupos de idades, não sendo ainda sensíveis à acumulação dos traços de epistemicidade e veridicidade. Verifica-se, pois, que a epistemicidade precede a veridicidade no processo de aquisição do modo.

Note-se que, com o aumento da idade, as crianças vão demonstrando, progressivamente, mais sensibilidade ao traço de veridicidade. Nos últimos grupos, registou-se um aumento de usos do conjuntivo nas condições referentes a contextos epistémicos não verídicos (C e D), o que mostra que as crianças começam, nesta altura, a associar consistentemente o conjuntivo também ao valor [– verídico], quando este é cumulativo com o valor [+ epistémico]. Estas conclusões apontam, assim, para a hierarquia esquematizada na Figura 2, confirmando, em parte, a Hipótese 3.1. No curso da aquisição, pode dizer-se que, a partir do momento em que os modos indicativo e conjuntivo estão operacionais na gramática infantil, as crianças apresentam um estádio no qual a epistemicidade é o traço fulcral para as distinções de modo, pelo que se situam no primeiro nível dessa hierarquia. Com o desenvolvimento, começam gradualmente a lidar com o traço de veridicidade, o que lhes permitirá atingir o segundo nível e, consequentemente, a gramática alvo. Assim, este percurso esclarece, também, o sistema do modo na gramática adulta. Ou seja, ainda que do ponto de vista da descrição do modo as hierarquizações 3.1 e 3.2 sejam equivalentes, os dados da aquisição permitem indicar a hierarquização 3.1 para a caracterização do sistema do modo em PE, segundo a qual a epistemicidade assume uma posição superior, antecedendo a veridicidade. Esta

observação é, de facto, a mais intuitiva, na medida em que dá conta da alternância do modo com verbos epistémicos DSM de forma simplificada e aplicando uma regra única: sendo epistémico, um verbo seleciona o indicativo quando tem escopo sobre um complemento verídico e o conjuntivo quando o seu complemento é não verídico, em coerência com o que havia sugerido Marques (2009).

Devem considerar-se, no entanto, outros fatores que poderão intervir no processo de aquisição do modo. Ainda no que respeita aos valores semânticos relevantes para as escolhas de modo, há que equacionar a possibilidade de a oposição *realis/irrealis* estar a desempenhar algum papel nos estádios aqui identificados. Lembre-se que, nos grupos I, II e III, alguns sujeitos preferiram o uso do conjuntivo com o verbo ficcional *sonhar*. Podem levantar-se duas hipóteses para a explicação destes dados. A primeira é a de que a escolha do modo conjuntivo se deve ao facto de o verbo *sonhar* ser ambíguo em PE, podendo, em determinados contextos, ter uma leitura volitiva (próxima de *querer* ou *desejar*) e selecionando, nestes casos, o conjuntivo[85]. Veja-se, porém, que esta leitura está restringida a contextos muito particulares, como (130):

(130) Ele sonha (com) que um dia os filhos sejam médicos.

Além disso, os contextos dos itens de teste com o verbo *sonhar* inviabilizam esta interpretação (tanto que não se verificou no grupo de controlo). Abaixo, apresentam-se os dois itens do verbo *sonhar*, com a completiva esperada:

(131) O cão sonhou que o gato estava a voar.

(132) A princesa sonhou que a bruxa era uma fada.

Nestes itens, a interpretação desiderativa é inadequada, sendo que o pretérito perfeito na matriz também desfavorece esta leitura. Lembre-se, ainda, que a ilustração que acompanha estes itens torna clara a interpretação pretendida, visualizando-se o sujeito da matriz a dormir (ver anexo III, imagens 26 e 47). Por estes motivos, parece pouco provável que as crianças estejam a interpretar o item como desiderativo. A segunda hipótese é a de que os valores *realis/irrealis* estarão a desempenhar um papel paralelo na distribuição do modo, levando algumas crianças a selecionar o conjuntivo em contextos

[85]Agradeço a Larissa Avram por me ter feito esta observação, no IASCL (*Internacional Association for the Study of Child Language*) 2014.

de irrealidade (como é o caso das completivas de *sonhar*). Tal justificar-se-ia pelo facto de estes valores estarem ativos na Gramática Universal, dado que podem ser relevantes para o sistema de modo de outras línguas.

Veja-se, neste quadro, que a influência dos valores *realis/irrealis* permitiria explicar diferenças de comportamento mais subtis. Nas condições de predicadores não epistémicos (A e B), registaram-se mais usos de indicativo com predicadores implicativos (A) (do que com os não implicativos – B), cujos complementos são interpretados como *realis*. Por outro lado, o emprego do conjuntivo, ainda que pouco expressivo nas idades mais baixas, não está excluído da condição C (epistémicos não verídicos), à qual pode também estar associado um valor de *irrealis*. Assim, ainda que as crianças sejam guiadas primordialmente pelo valor de epistemicidade, poderão exibir, nos primeiros grupos testados, a influência de outros valores semânticos, em particular, dos valores *realis* e *irrealis*[86]. Dado que estas noções se aproximam dos valores [+ verídico] e [– verídico], pode conceber-se a hipótese de que a dificuldade em lidar com o valor de veridicidade (quando sobreposto à epistemicidade) se deve, também, à necessidade de desambiguação das noções de realidade e veridicidade. Veja-se que a (não) veridicidade, ao contrário das noções de realidade e irrealidade, envolve sempre a consideração de mundos possíveis (cf. Farkas 1992; Ginnakidou 1995, 1999). Já a realidade envolve apenas o mundo real, e a irrealidade pode envolver a conceção de um único mundo possível. Uma vez que a computação de mundos possíveis e, especificamente, a quantificação sobre conjuntos de mundos possíveis, pode prejudicar a aquisição de estruturas linguísticas relacionadas com a modalidade (Pérez-Leroux 1998), é de considerar a possibilidade de a oposição verídico/não verídico ser mais exigente, para as crianças mais novas, do que a oposição *realis/irrealis*. Justificar-se-ia, assim, o facto de algumas crianças dos primeiros grupos testados fazerem um "uso *irrealis*" do conjuntivo (com verbos ficcionais) e de, só posteriormente, mostrarem ser mais sensíveis ao valor de veridicidade. Repare-se que este comportamento ocorre por volta dos 8 anos, altura em que as crianças deixam de utilizar o conjuntivo em completivas de verbos ficcionais (*irrealis*) e passam a usar mais o

[86]Poder-se-ia considerar que estes comportamentos se devem não a um peso dos valores *realis* e *irrealis*, mas antes a uma possível influência do valor de veridicidade, embora este tenha menor peso que a epistemicidade (note-se que também a veridicidade explicaria os usos de indicativo na condição A e de conjuntivo na condição C). No entanto, a oposição *realis/irrealis* permite, ainda, dar conta dos usos de conjuntivo na condição F (verbos ficcionais), ao contrário da veridicidade, que prevê a seleção do indicativo nesses contextos.

conjuntivo em completivas de verbos epistémicos não verídicos, mostrando maior sensibilidade ao valor de veridicidade.

À parte os valores semânticos aqui apontados, outros fatores poderão condicionar o processo de aquisição do modo. Em particular, verificaram-se algumas diferenças, entre verbos da mesma condição, atribuíveis a possíveis efeitos de aquisição lexical, essencialmente no que respeita aos predicadores *achar bem* e *fingir*.

Refira-se, por último, que o modo se mostra como sendo uma categoria gramatical de aquisição tardia, dado que no último grupo, com sujeitos de 8 e 9 anos, a sua distribuição não está ainda totalmente estabilizada. Especificamente, as crianças destas idades ainda não têm um desempenho adulto em contextos epistémicos não verídicos (C e D (conj.)), apesar de o exibirem em todos os restantes contextos. Ainda que a estabilização tardia aqui verificada esteja em linha com os dados relatados em estudos anteriores (e.g. Blake 1983, 1985), duas observações fulcrais emergem do presente trabalho. A primeira é a de que o modo conjuntivo não parece ser inerentemente problemático, pelo menos no que respeita à sua morfologia (vejam-se os elevados usos de conjuntivo em algumas condições desde as primeiras idades testadas, bem como as substituições do indicativo pelo conjuntivo na condição F). Pelo contrário, parece que os fatores que mais despromovem a aquisição do modo conjuntivo, em particular, são os contextos em que este é selecionado e os valores semânticos que lhes estão associados (a soma dos traços [+ epistémico] e [– verídico]). A segunda é de que o modo conjuntivo não parece estar a ser associado a um valor temporal de futuro nas produções dos primeiros grupos, contrariamente ao que Blake (1985) sugeriu para algumas construções. Segundo o autor, o conjuntivo poderia, nas idades mais baixas, estar limitado a "*events that are not yet realized*". O presente teste mostrou, no entanto, que as crianças com 4 e 5 anos já são capazes de utilizar o conjuntivo em contextos que têm associada uma referência temporal de sobreposição com o ponto de perspetiva temporal dado pela matriz, e de passado relativamente ao tempo da enunciação, como se exemplifica em (133):

(133) *(O gato deixou que)* a bola caísse ao chão. (4;4.11)

Em concordância com o que se defendeu acima, o conjuntivo parece, antes, estar a ser empregue com um valor modal, marcando atitudes proposicionais não epistémicas.

Capítulo 6 – Conclusão

Algumas línguas exibem um contraste morfológico de modo que pode codificar diferentes valores semânticos consoante a língua. Seguindo Marques (1995), assumiu-se que o sistema de modo do PE assenta, essencialmente, nos valores de epistemicidade e veridicidade. Já o Grego Moderno e o Romeno, segundo alguns autores, marcam exclusivamente contrastes de veridicidade, e haverá ainda línguas que expressam a oposição *realis/irrealis* através do contraste indicativo/conjuntivo (cf. 2.2.2.).

Este trabalho teve como objetivo estudar a aquisição dos valores semânticos subjacentes à escolha do modo em orações completivas finitas por falantes do PE. Neste sentido, foi elaborado um teste de produção provocada de orações completivas, para aferir a seleção do modo, por crianças dos 4 aos 9 anos, em diferentes contextos. Os resultados do teste contribuem, julga-se, para o esclarecimento de propriedades semânticas da gramática infantil, bem como para a clarificação do sistema de traços semânticos que regem a distribuição do modo na gramática adulta. Assim, decorrem deste estudo algumas conclusões principais, que aqui se sublinham:

(i) O modo é uma categoria gramatical de aquisição tardia, dado que, aos 9 anos, ainda não está totalmente estabilizada a sua distribuição em orações completivas.

(ii) Ainda que as crianças mostrem um desenvolvimento lento e gradual no que respeita à aquisição do modo, evidenciam, em todas as etapas consideradas, sensibilidade a valores semânticos cruciais para o sistema do modo da sua língua. Não estão, pois, a tomar como relevantes (pelo menos em exclusivo) valores de outras línguas.

(iii) Apesar de emergir relativamente cedo na gramática infantil, e sendo claramente usado a partir dos 4 anos, o conjuntivo mostra-se mais problemático do que o indicativo, na medida em que alguns contextos em que é esperado revelam maior dificuldade por parte das crianças, até mais tarde. São estes, especificamente, os contextos epistémicos fracos e de dupla seleção de modo.

(iv) Depois de terem os modos indicativo e conjuntivo morfologicamente disponíveis, as crianças exibem um estádio no qual lidam fundamentalmente com o traço de epistemicidade para as opções de modo. Nos primeiros grupos testados (4 e 5 anos), mostram uma tendência para associar o indicativo ao valor [+ epistémico] e o conjuntivo ao valor [–epistémico].

(v) Nas idades seguintes, as crianças começam a integrar o traço de veridicidade, o que lhes permite selecionar, progressivamente, o conjuntivo em contextos epistémicos não verídicos ([+ epistémico]; [– verídico]).

(iv) O percurso de aquisição descrito sugere que, na gramatica adulta, os traços semânticos de epistemicidade e veridicidade estão dispostos hierarquicamente, sendo que a epistemicidade ocupa uma posição superior. Tal hierarquia mostra-se compatível tanto com os dados da gramática adulta, quanto com os dados da aquisição.

Veja-se, ainda, que a estabilização tardia do conjuntivo em determinados contextos decorre, naturalmente, da hierarquização de traços proposta, sem que para tal seja necessário considerar a existência de diferentes conjuntivos, o que, como se viu, é uma ideia que encontra pouco suporte na literatura recente (e.g. Quer 1998).

Procurou-se que a investigação levada a cabo neste trabalho respondesse aos objetivos anteriormente enunciados e considera-se que, em certa medida, os dados obtidos permitiram aclarar alguns aspetos relevantes da semântica do modo (e, em particular, do seu percurso de aquisição em língua materna). Contudo, este não é um trabalho concluído ou esgotado. Dadas as naturais limitações de uma tese de mestrado, não foi possível tratar extensivamente as implicações do tópico em estudo. Neste quadro, prevê-se que o seguimento deste trabalho passará, incontornavelmente, por dois pontos. O primeiro prende-se com a possível reformulação das hipóteses colocadas em termos de mundos possíveis. Trabalhos precedentes sobre a aquisição do modo colocaram em evidência o facto de a computação de conjuntos de mundos possíveis poder ser esclarecedora de alguns percursos de aquisição (Pérez-Leroux 1998). Para o PE, o sistema do modo na gramática adulta foi descrito com base nestas noções por Marques (2010b). Assim, poder-se-iam analisar os resultados com o recurso a estes conceitos, avaliando,

por exemplo, se os contextos de aquisição mais tardia são mais exigentes no que respeita à computação de mundos possíveis.

Por outro lado, considera-se que seria importante investigar o papel da *Theory of Mind* na aquisição do modo. Vários trabalhos têm procurado aclarar a relação entre o desenvolvimento linguístico e o desenvolvimento cognitivo e, com este propósito, alguns autores verificaram a existência de uma correlação entre o desenvolvimento cognitivo, em particular a ToM, e a aquisição de estruturas que envolvem modo ou modalidade (e.g. Pérez-Leroux 1998; Papafragou 1998). Sabe-se, a este respeito, que importantes transformações do foro da cognição ocorrem entre os 4 e os 5 anos. Estas capacidades estarão relacionadas com a chamada "ToM de 1ª ordem" e não se mostram muito pertinentes para a explicação dos resultados da aquisição do modo em orações completivas. Porém, alguns autores dão conta de uma outra etapa crítica para o desenvolvimento cognitivo ("ToM de 2ª ordem"), que se manifesta mais tarde e envolve a compreensão de um segundo nível de crença falsa (Perner e Wimmer, 1985). Não será, portanto, de excluir a possibilidade de questões relacionadas com o modo e a modalidade interagirem com capacidades cognitivas mais complexas.

Por fim, espera-se que os dados aqui apresentados possam ser relevantes para a exploração desta problemática no campo da aquisição do PE enquanto L2 ou LE. Mais ainda, considera-se que o presente estudo em muito beneficiaria de desenvolvimento no âmbito da investigação sobre o ensino formal (tanto de L1 como de L2), dado que o modo coloca, ainda, grandes desafios para estas áreas, e carece de investigação centrada no PE.

Referências

Ahern, A. 2005. "Mood choice and sentence interpretation in Spanish", in B. Hollebrandse, A. van Hout e C. Vet (eds.), *Crosslinguistic Views on Tense, Aspect and Modality*, Cahiers Chornos 13: 201-214. Amesterdam, Rodopi.

Ambar, M. 1992. *Para uma sintaxe da Inversão Sujeito-Verbo em Português*. Lisboa, Edições Colibri.

Astington, J. e J. Jenkins. 1999. "A longitudinal study of the relation between language and theory-of-mind development", *Developmental Psychology*, 35: 1311-1320.

Avrutin, S. e K. Wexler. 2000. "Children´s Knowledge of subjunctive Clauses: Obviation, Binding, and Reference", *Language Aquisition*, 8: 1, 69-102.

Bell, A. 1990. "El modo en español: consideración de algunas propuestas recientes", in I. Bosque (ed.), *Indicativo y subjuntivo.* Madrid: Ediciones Taurus.

Blake, R. 1983. "Mood Selection among Spanish Speaking Children, Ages 4 to 12", *The Bilingual Review*, 10: 21-32.

--------. 1985. "From Research to the Classroom.", *Hispania*, 68: 166-173.

Bosque, I. e V. Demonte, (eds.). 1999. *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.

Brito, A. M. 1991. "Ligação, co-referência e o princípio evitar o pronome", *Encontro de Homenagem a Óscar Lopes*, APL, 101-121.

Bybee, J. e T. Terrell. 1990. "Análisis semántico del modo en español", in I. Bosque (ed.), *Indicativo y subjuntivo*. Madrid: Ediciones Taurus.

Castilho, A.T. 2010. *Nova Gramática do Português Europeu*. São Paulo: Editora Contexto.

Chomsky, N. 1981. *Lectures on Government and Binding: The Pisa Lectures*. Dordrecht: Foris Publications.

--------. 1986. *Knowledge of language: its nature, origin and use.* New York: Praeger.

Collentine, J.G. 1993. *The Development of Complex Syntax and the Selection of Mood by Foreign-Language Learners of Spanish*, Dissertação de Doutoramento, University of Texas at Austin.

--------. 2003. "The Development of Subjunctive and Complex-Syntactic Abilities among FL Spanish Learners.", in B. Lafford and R. Salaberry (eds.) *Studies in Spanish Second Language Acquisition: the State of the Science*, 74-97. Washington, DC: Georgetown University Press.

Crain, S. e P. Pietroski. 2001. "Nature, nurture and Universal Grammar", *Linguistics and Philosophy*, 24: 139-185.

Crain, S. e R. Thornton. 1998. *Investigations in Universal grammar. A Guide to experiments on the Acquisition of Syntax and Semantics.* Cambridge: The MIT Press.

Cunha, C. e L. Cintra. 1984. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, 17ª edição, Lisboa: Sá da Costa, 2002.

Deen, K.U. e N. Hyams. 2006. "The morphosyntax of mood in early grammar with special reference to Swahili". *First Language*, 26(1): 67-102.

Diessel, H. 2004. *The Acquisition of Complex Sentences*. Cambridge: Cambridge University Press.

Faria, I. H. 1974. "Conjuntivo e a restrição da frase-mais-alta", Separata do *Boletim de Filologia*, Tomo XXIII. Centro de Estudos Filológicos, Lisboa.

Farkas, D. 1992. "On the semantics of subjunctive complements", in P. Hirschbühler e K. Koerner (eds.), *Romance Languages and Modern Linguistic Theory*. Amsterdão, 71-104

--------. 2002."Varieties of Indefinites", in *Proceedings of SALT 12*.

--------. 2003. *Assertion, belief and mood choice*. Ms., University of Santa Cruz.

Fonseca, I. 1970. *Para o Estudo dos valores do Conjuntivo em Português Moderno*, Dissertação de Licenciatura, Coimbra.

Giannakidou, A. 1995. "Subjunctive, habituality and negative polarity", in M. Simons e T. Galloway (eds.), *Semantics and Linguistic Theory (SALT) V*. Cornell University, Ithaca, NY: CLC Publications, 94-112.

--------. 1998. *Polarity sensitivity as (Non) veridical dependency*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

--------. 1999. "Affective dependencies", *Linguistics and Philosophy*, 22: 367–421.

--------. 2009. "The dependency of the subjunctive revisited: temporal semantics and polarity". *Lingua*, 120: 1883-1908.

Gili Gaya, S. 1972. *Estudios de lenguaje infantil*. Barcelona: Bibliograf.

Giorgi, A. 2009. "Toward a syntax of the subjunctive mood", *Lingua*, 119: 1837.

Gonçalves, A., R. Marques, A.L. Santos, P. Silvano, e S. Duarte Tavares. 2013. "Sequências de tempos em completivas finitas: restrições semânticas e efeitos na aquisição, in F. Silva, I. Falé e I. Pereira (orgs.), *Textos Selecionados do XXVIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Coimbra: APL, 433-452.

Gonçalves, F. 2008. “A aquisição dos imperativos em Português e a fase dos infinitivos opcionais”, in S. Frota e A. L. Santos (orgs.), *Textos Seleccionados do XXIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: APL.

Gonçalves, P. 2005. “Falsos sucessos no processamento do *input* na aquisição de L2: papel da ambiguidade na génese do Português de Moçambique”. *Revista da abRalin*, 4 (1 e 2): 47-73.

Goodluck, H., A. Terzi e G.C. Díaz. 2001. “The acquisition of control crosslinguistically: structural and lexical factors in learning to licence PRO”, *Journal of Child Language*, 28: 153-172.

Grevisse, M. 1969. *Le Bon Usage: cours de Grammaire Française et de Langage Française,* 5ª edição. Paris: Paul Gauthner, 1953.

Gudmestad, A. 2006. “L2 Variation and the Spanish subjunctive: Linguistic features predicting mood selection”, in C. Klee e T. Face (eds.), *Selected proceedings from the 7th CLASP*. Somerville, MA: Cascadilla Press, 170-184.

Heim, I. 1992. “Presupposition projection and the semantics of attitude verbs”, *Journal of Semantics*, 9 (3): 183-221.

Hooper, J. 1975. “On assertive predicates”, in P. Kimball (ed.), *Syntax and Semantics 4*. NY: Academic Press, 91-124.

Hooper, J. e T. Terrell. 1974. “A semantic based analysis of mood in Spanish”, *Hispania*, 57: 484-94.

Hyams, N. 2001. “Now you hear it, now you don’t: The nature of optionality in child grammar”, *Proceedings of BUCLD*. Sommerville, MA: Cascadilla Press, 25: 34-58.

Iverson, M., P. Kempchinsky e J. Rothman. 2008. “Interface vulnerability and knowledge of the subjunctive/indicative distinction with negated epistemic predicates in L2 Spanish”. *EuroSLA Yearbook*, 8 (1): 135-163.

Johnson, D. E. 2009. “Getting off the GoldVarb Standard: Introducing Rbrul for Mixed-Effects Variable Rule Analysis”, *Language and Linguistics Compass*, 3(1): 359–383.

Karttunen, L. 1971. “Implicative verbs”, *Language*, 47: 340–358.

Kempchinsky, P. 1990. “Más sobre el efecto de referencia disjunta del Subjuntivo”, in I. Bosque (org.), *Indicativo y Subjuntivo*. Madrid: Ediciones Taurus, 234-258.

Kiparsky, P. e C. Kiparsky. 1971. “Fact”, in D. Steinberg e L. Jakobovits (orgs.), *Semantics. An interdisciplinary reader in philosophy, linguistics and psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 345-369.

Klein, F. 1990. "Restricciones pragmáticas sobre la distribución del subjuntivo en español", in I. Bosque (ed.), *Indicativo y subjuntivo*. Madrid: Ediciones Taurus.

Kratzer, A. 1981. “The Notional Category of Modality”, in H. Eikmeyer e H. Rieser (eds.), *Words, worlds, and contexts: New approaches in word semantics*. Berlin: Walter de Gruyter, 38-74.

Laka, I. 1992. *Sobre el subjuntivo*. Ms. University of Rochester e Euskal Herriko Unibersitatea.

Limber, J. 1973. “The genesis of complex sentences”, in T. E. Moore, (ed.), *Cognitive Development and the Acquisition of Language*. New York: Academic Press, 169-185.

Longchamps, J. R. 2009. “O modo verbal no Português brasileiro e a distinção realis/irrealis”, in: *Anais do XV Congresso da Assel-Rio - Linguagens em diálogo: pesquisa e ensino na área de Letras*.

Marques, R. 1995, *Sobre o valor dos modos conjuntivo e indicativo em português.* Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

--------. 1996., “Sobre a selecção do modo em orações completivas”, *Actas do XII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, Lisboa: APL, 1: 191-202.

--------. 2004. “On the system of mood in European and Brazilian Portuguese”, *Journal of Portuguese Linguistics,* 3(1): 89-109.

--------. 2010a. “Sobre a semântica dos tempos do conjuntivo”, *XXV Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*. Textos Seleccionados, APL, 549-565.

--------. 2010b. “Modality, Context Change Potential and Mood selection”, in M. Becker e E. Remberger (eds.), *Modality and Mood in Romance: Modal interpretation, mood selection, and mood alternation*. Linguistische Arbeiten, Walter de Gruyter, 133-161.

--------. 2013. “Modo”, in Eduardo Paiva Raposo *et al*. (orgs.), *Gramática do Português*. Fundação Calouste Gulbenkian, cap. 19, 671-693.

Mateus, M. H., A. M. Brito, I. Duarte, I. H. Faria, S. Frota, G. Matos, F. Oliveira, M. Vigário e A. Villalva (eds.). 2003. *Gramática da Língua Portuguesa*. Edição revista e aumentada. Lisboa: Caminho.

Meireles, J. e E. Raposo. 1992. “Tense and Binding Theory in Portuguese”, in D. Macedo e D. Koike (orgs.), *Romance Linguistics*, The Portuguese Context. Westport. Connecticut: Bergin & Garvey, 67-86.

Mendes, M. 1996. *Para uma sintaxe do conjuntivo em Português*, Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras, Lisboa.

Montalbetti, M. 1984. *After binding: On the interpretation of pronouns.* Dissertação, MIT. Cambridge: MA.

Moreira Lima-Salles, H. M. 2003. “Infinitive clauses as substitutes for subjunctive clauses in Brazillian Portuguese”, in A.T. Pérez-Leroux e Y. Roberge (orgs.),

Romance Linguistics: Theory and Acquisition, Selected Papers from the 32nd Linguistic Symposium on Romance Languages (LSRL). Amesterdão: John Benjamins, 197-208.

Noonan, M. 1985. "Complementation", in T. Shopen (ed.), *Language Typology and Syntactic Description*, 2: 52-150. Cambridge: Cambridge University Press.

Nordström, J. 2010, *Modality and Subordinators*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Oliveira, F. 2003."Modalidade e modo", in Mateus *et al., Gramática da Língua Portuguesa*. Edição revista e aumentada. Lisboa: Caminho, 245-247.

--------. 2008. "Sobre os tempos do Conjuntivo", in F. Oliveira e I. M. Duarte (orgs.), *O Fascínio da Linguagem*. Actas do Colóquio de Homenagem a Fernanda Irene Fonseca. Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto, 109-118.

Padilla, J.A. 1990. *On the Definition of Binding Domains in Spanish,* Kluwer, Dordrecht: The Netherlands.

Palmer, F. R. 1986. *Mood and Modality*. Cambridge: Cambridge University Press.

Panzeri, F. 2003. *In the (indicative or subjunctive) mood*, in M. Weisgerber (ed.), *Proceedings of the Conference ''sub7- Sinn und Bedeutung*''). Arbeitspapier Nr. 114, FB Sprachwis- senschaften. Germany: Universitat Konstanz, 216–227.

Papafragou, A. 1998. "The acquisition of modality: Implications for theories of semantic representation", *Mind and Language*, 13: 370-99.

Papafragou, A. e O. Ozturk. 2007. "Children's Acquisition of Epistemic Modality", in A. Belikova, L. Meroni e M. Umeda (eds.), *Proceedings of the 2nd Conference on Generative Approaches to Language Acquisition North America (GALANA)*. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, 320-327.

Pascual y Cabo, D., A. Lingwall, e J. Rothman. 2012. "Applying the interface hypothesis to heritage speaker acquisition: evidence from Spanish mood". In: BUCLD 36, *Proceedings of the 36th annual Boston University Conference on Language Developmen*t. Cascadilla Press, Sommerville, MA, 437-438.

Pérez-Leroux, A.T. 1993. *Empty categories and the acquisition of WH-movement*. Dissertação de Doutoramento, University of Massachusetts.

--------. 1998. "The acquisition of mood selection in Spanish relative clauses", *Journal of Child Language*, 25: 585-604.

--------. 2001a. "Subjunctive mood in Spanish child relatives: at the interface of linguistic and cognitive development", in K. Nelson, A. Aksu-Koç e C. Johnson (eds.), *Children's Language*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Publishers, 11: 69-93.

--------. 2001b. “Children’s acquisition of irrealis complement clauses in Spanish”, *Research on Child Language Acquisition: Proceedings of the 8th Conference of the International Association for the Study of Child Language.* Somerville: Cascadilla Press, 1046-1054.

Perini, M. 2010. *Gramática do português brasileiro.* São Paulo: Parábola.

Perner, J. e H. Wimmer. 1985. “‘John thinks that Mary thinks that...’: Attribution of second-order beliefs by 5- to 10-year-old children”, *Journal of Experimental Child Psychology*, 39: 437– 471.

Pinker, S. 1984. *Language Learnability and Language Development*. Cambridge, MA: The MIT Press.

Poplack, Shana. 1992. “The inherent variability of the French subjunctive”, in C. Laeufer e T. Morgan (eds.), *Theoretical analyses in Romance linguistics*. Amsterdam: Benjamins, 235-263

Portner, P. 1997. “The Semantics of Mood, Complementation and Conversational Force”, *Natural Language Semantics*, 5(2): 167-212.

--------. 2004. *What is Meaning? Fundamentals of Formal Semantics.* Oxford: Blackwell

--------. 2009. *Modality*. Oxford University Press (Studies in Semantics and Pragmatics).

Portner, P. e A. Rubinstein. 2013. “Mood and Contextual Commitment”, in A. Chereches (ed.), *The Proceedings of SALT 22*. CLC Publications, 461-487.

Quer, J. 1998. *Mood at the Interface*, The Hague: HAG.

--------. 2001. “Interpreting Mood”, *Probus*, 13: 81-111.

--------. 2009. “Twists of mood: The distribution and interpretation of indicative and subjunctive”, *Lingua*, 119 (12): 1779-1787.

--------. 2010. “On the (un)stability of mood distribution in Romance”, in M. Becker e E. Remberger (eds), *Modality and Mood in Romance, modal interpretation, mood selection and mood alternation*. Linguistische Arbeiten, Walter de Gruyter, 163-181.

Raposo, E.P. 1985. “Some asymmetries in the binding theory in Romance”, *The Liguistic Review*, 5(1): 75-110.

Rizzi, L. 1994. “Some notes on linguistic theory and language development: the case of root infinitives”, *Language Acquisition*, 3: 371-393.

Rothstein, B. e R. Thieroff. (eds.). 2010. *Mood in the Languages of Europe*. Amsterdam: John Benjamins.

Sánchez-Naranjo, J. e A. T. Pérez-Leroux. 2010. “In the wrong mood at the right time: children’s acquisition of Spanish subjunctive in temporal clauses”, *Canadian Journal of Linguistics*, 55(2): 227-255.

Santos, A.L. 2006. *Minimal Answers. Ellipsis, syntax and discourse in the acquisition of European Portuguese*. Dissertação de Doutoramento, Universidade de Lisboa. Amsterdam: John Benjamins.

Santos, A. L., A. Gonçalves, e N. Hyams (2014/no prelo), “Aspects of the acquisition of object control and ECM-type verbs in EP.” *Selected Proceedings of Generative Approaches to Language Acquisition* (GALA) 2013.

Santos, M.J. 2003. *Os usos do conjuntivo em Língua Portuguesa: uma proposta de análise sintáctica e semântico-pragmática*, Fundação Calouste Gulbenkian.

Salustri, M. e N. Hyams. 2003. “Is There an Analogue to the RI Stage in the Null Subject Languages”. *BUCLD 27*. Cascadilla Press, Sommerville, MA. 2: 692-703.

Schlenker, P. 2005. “The lazy Frenchman’s approach to the subjunctive (spec- ulations on reference to worlds and semantic defaults in the analysis of mood)”, in T. Geerts, I. van Ginneken e H. Jacobs (eds.), *Romance Languages and Linguistic Theory 2003: Selected Papers from “Going Romance”*, 269–310. John Benjamins.

Silva, C. 2012. “Interpretação de sujeitos pronominais nulos e lexicais encaixados na aquisição do português europeu”, in A. Costa, C. Flores, N. Alexandre (orgs.) *Textos Selecionados, XXVII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística.* Lisboa: APL, 567-586.

Silvano, P. 2002. *Sobre a semântica da sequência de tempos em Português europeu. Análise das relações temporais em frases complexas com completivas*, Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho.

Stalnaker, R. 1978. ‘Assertion’, in *Context and Content*, Oxford University Press, 1999, 78-95. Originalmente publicado em *Syntax and Semantics*.

Stowell , T. 1993. *Syntax of tense*, Ms, University of California, Los Angeles.

Suñer, M. e J. Padilla-Rivera. 1990. “Concordancia temporal y Subjuntivo”, in I. Bosque (org.), *Indicativo y Subjuntivo*. Madrid: Ediciones Taurus, 185-201.

Terrell, T. D. e J. Hooper. 1974. “A semantically based analysis of Mood in Spanish”. *Hispania*, 57: 484–494.

Thornton, R. 1996. "Elicited production", in D. McDaniel, C. McKee e H. S. Cairns (eds.) *Methods for Assessing Children's Syntax*. Cambridge, Mass. / London: The MIT Press.

Villalta, E. 2000. “Spanish subjunctive clauses require ordered alternatives”, in B. Jackson e T. Matthews (eds.), *Proceedings of SALT, 10*: 239–256. Ithaca: CLC Publications.

--------. 2008. “Mood and Gradability: an investigation of the subjunctive mood in Spanish”, *Linguistics and Philosophy*, 31: 467-522.

de Villiers, J. 2007. The Interface of Language and Theory of Mind. *Lingua, International Review of General Linguistics. Revue Internationale de Linguistique Generale, 117*(11), 1858–1878. doi:10.1016/j.lingua.2006.11.006.

Wandruszka, U. 1991. “Frasi subordinate al congiuntivo”, in L. Renzi e G. Salvi (orgs.), *Grande grammatica italiana di consultazione*, Bologna: il Mulino, 415-481.

Wexler, K. 1994. “Optional infinitives, head movement and the economy of derivations”, in: D. Lightfoot e N. Hornstein (eds.), *Verb movement*. Cambridge: Cambridge University Press, 305-350.

Wimmer, H. e J. Perner. 1983. “Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children understands of deception”, *Cognition*, 13: 103-128.

ANEXOS

Anexo I – Matriz do teste experimental

Item	Condição	Verbo	História	Situação	Frase-estímulo para completamento	Modo (encaixada)	Resposta Alvo
1	A. Implicativos	achar bem	História do Patinho	A mãe pata e o patinho continuaram a nadar no lago. Entretanto, o patinho viu um amigo e perguntou à mãe: "Mãe, posso brincar com ele?". E a mãe pata respondeu: "Claro, acho muito bem".	A mãe pata achou bem que…	Conjuntivo	o patinho brincasse com o amigo
2	A. Implicativos	achar bem	História do Cozinheiro	Depois do almoço, o cozinheiro decidiu fazer um bolo. Mas como ele não conhecia os gostos da menina, chamou-a e disse: "Vou fazer um bolo de chocolate. Achas bem?". "Sim, acho muito bem", respondeu a menina.	A menina achou bem que…	Conjuntivo	o cozinheiro fizesse um bolo de chocolate
3	A. Implicativos	deixar	História do Gato	Então, começaram os dois a brincar com a bola. O cão atirou a bola para o gato e disse: «Cuidado, não a deixes cair!». Mas o gato não conseguiu apanhá-la e a bola caiu ao chão.	O gato deixou que…	Conjuntivo	a bola caísse ao chão
4	A. Implicativos	deixar	História da Princesa	Entretanto, alguém bateu à porta. A princesa abriu a porta e apareceu uma bruxa que perguntou: "Posso entrar?". A princesa respondeu: "Sim, claro, mas não deixes a porta bater". A bruxa não teve cuidado e … Pum… a porta bateu.	A bruxa deixou que…	Conjuntivo	a porta batesse
5	B. Não Implicativos	querer	História do Patinho	Entretanto, era hora de dormir e o patinho ainda estava acordado a ver televisão. A mãe pata chegou e disse: "Apaga a televisão!".	A mãe pata queria que…	Conjuntivo	o patinho apagasse a televisão

6	B. Não Implicativos	querer	História do Cozinheiro	Afinal, o cozinheiro estava a fazer uma sopa, mas precisava de ajuda. Então, perguntou à menina: “Podes provar?”.	O cozinheiro queria que…	Conjuntivo	a menina provasse a sopa
7	B. Não Implicativos	mandar	História do Gato	Então, o cão pensou: “Bem, eu posso não saber voar, mas sei nadar!”, e saltou para dentro do lago. O gato ficou parado, na margem, com medo. Por isso, gritou para o cão: “Sai da água!”.	O gato mandou que…	Conjuntivo	o cão saísse da água
8	B. Não Implicativos	mandar	História da Princesa	A bruxa disse: “Trago laranjas muito docinhas, queres provar?”. A princesa cheirou a laranja, mas não gostou muito. Por isso, pensou: “Podem ter veneno…”, e disse à bruxa: “Sai do meu palácio”.	A princesa mandou que…	Conjuntivo	a bruxa saísse do palácio
9	C. Epistémicos Fracos	não acreditar	História do Patinho	Entretanto, o patinho viu um pato a voar e perguntou à mãe: “Mãe, eu já sou capaz de voar?”. “Não filho, acho que não, ainda és muito novinho!”, respondeu a mãe.	A mãe pata não acreditava que…	Conjuntivo	o patinho fosse capaz de voar
10	C. Epistémicos Fracos	não acreditar	História do Cozinheiro	A menina estava a ajudar o cozinheiro a fazer o bolo. Entretanto, teve uma ideia: “Vamos pôr morangos! É capaz de ficar bom!”. “Hmm, não acredito. Quanto a mim este bolo não fica bom com morangos”, respondeu o cozinheiro.	O cozinheiro não acreditava que…	Conjuntivo	o bolo ficasse bom (com morangos)
11	C. Epistémicos Fracos	duvidar	História do Gato	Mas o gato não desistiu, e quis tentar novamente. Disse ao cão: “Atira agora, desta vez eu apanho a bola”. E o cão respondeu: “Duvido!”.	O cão duvidava que…	Conjuntivo	o gato apanhasse a bola
12	C. Epistémicos Fracos	duvidar	História da Princesa	“Espera”, disse a bruxa, “para te provar que as laranjas estão boas, eu própria vou comer uma”. E a princesa respondeu: “O quê? Vais mesmo comer uma laranja? Duvido!”.	A princesa duvidava que…	Conjuntivo	a bruxa comesse uma laranja

13	D. Epistémicos DSM	acreditar (conj)	História do Patinho	O patinho e o amigo começaram a fazer uma corrida. "Vamos ver quem chega primeiro ao outro lado!", disse o amigo. A mãe pata ficou a assistir e pensou: "Será que o meu filho chega primeiro? Hmm… talvez! Ou não, ele é tão pequenino…Não sei, acho muito difícil.".	A mãe pata estava na dúvida, mas acreditava que…	Conjuntivo	o patinho chegasse/pudesse chegar primeiro
14	D. Epistémicos DSM	acreditar (conj)	História do Cozinheiro	Depois de o cozinheiro pôr o bolo no forno, começou a cheirar a queimado. O cozinheiro achou muito estranho e pensou: "O bolo está queimado? Impossível, acabei de o pôr no forno! Bem, se calhar… Não, acho que não! ".	O cozinheiro estava na dúvida, mas acreditava que…	Conjuntivo	o bolo estivesse/ pudesse estar queimado
15	D. Epistémicos DSM	acreditar (ind)	História do Gato	O cão, ainda dentro da água, respondeu: "Não saio nada, está-se tão bem aqui. Porque não vens também tu dar um mergulho?". "Eu não sei nadar…", disse o gato muito triste. "Sabes sim! Só tens de tentar", disse o cão. E o gato respondeu: "Eu já tentei, mas vou sempre ao fundo. Não vale a pena, não sei mesmo nadar!".	O gato acreditava que…	Indicativo	não sabia nadar
16	D. Epistémicos DSM	acreditar (ind)	História da Princesa	A bruxa percebeu os receios da princesa e tentou tranquilizá-la: "Eu não te quero fazer mal…acredita em mim". Então, a princesa encheu-se de coragem e disse: "As laranjas estão estragadas! Eu sei! Até têm uma cor estranha…".	A princesa acreditava que…	Indicativo	as laranjas estavam estragadas
17	E. Epistémicos Fortes	prometer	História do Patinho	O patinho era muito brincalhão e por isso começou a assustar os outros animais. Então, a mãe pata zangou-se e disse-lhe: "Se voltas a assustar os outros animais, vais ficar de castigo!". E o patinho respondeu: "Está bem mamã, eu nunca mais faço isso!"	O patinho prometeu que…	Indicativo	nunca mais assustava os outros animais

18	E. Epistémicos Fortes	prometer	História do Cozinheiro	O cozinheiro tinha uma grande panela ao lume. A menina, muito curiosa, levantou a tampa da panela para ver o que era. O cozinheiro zangou-se e disse "Olha que te queimas! Não voltes a fazer isso". E a menina respondeu: "Está bem, eu prometo".	A menina prometeu que…	Indicativo	não voltava a levantar a tampa da panela
19	E. Epistémicos Fortes	descobrir	História do Gato	Um dia, um cão e um gato iam a passear pelo bosque quando viram um pato a nadar no lago. De repente, o pato abriu as asas e voou para a margem. " Oh! O pato afinal também voa!", disse o cão.	O cão descobriu que…	Indicativo	os patos voavam
20	E. Epistémicos Fortes	descobrir	História da Princesa	A princesa sentiu-se um pouco arrependida por ter desconfiado da bruxa e convidou-a para lanchar. Passaram muito tempo à conversa e, de repente, a princesa reparou melhor no rosto da bruxa e disse-lhe: "Que estranho, tu tens o nariz pequeno. Afinal, as bruxas não têm sempre o nariz grande!".	A princesa descobriu que…	Indicativo	as bruxas podiam ter o nariz pequeno
21	F. Ficcionais	fingir	História do Patinho	O patinho foi para a cama, mas ficou acordado a ler um livro. De repente, ouviu os passos da mãe pata no corredor. Rapidamente, apagou a luz e tapou-se com os cobertores.	O patinho fingiu que…	Indicativo	estava a dormir
22	F. Ficcionais	fingir	História do Cozinheiro	Afinal o bolo não estava queimado. Quando o bolo ficou pronto, a menina provou-o, mas não gostou muito. No entanto, para o cozinheiro não ficar triste, a menina fez um sorriso e disse: "Hmm, que delícia!".	A menina fingiu que…	Indicativo	o bolo estava bom/ gostava do bolo
23	F. Ficcionais	sonhar	História do Gato	Depois de uma tarde tão cansativa, foram fazer a sesta. Enquanto dormia, o cão começou a sonhar. No sonho, o cão viu um gato com asas, a voar.	O cão sonhou que…	Indicativo	o gato estava a voar

24	F. Ficcionais	sonhar	História da Princesa	À noite, a princesa foi dormir e começou a sonhar. No sonho, imaginou a bruxa a chegar a casa e a tirar a capa preta e o chapéu. Quando a bruxa tirou o chapéu, caiu-lhe pelos ombros o cabelo loiro, igual ao de uma fada. Por baixo da capa preta, a bruxa tinha afinal um vestido de fada. E, na mão, a bruxa tinha uma varinha de condão.	A princesa sonhou que…	Indicativo	a bruxa era uma fada
a	distrator	_	História do Patinho	Era uma vez um patinho. Um dia, o patinho foi passear com a mãe pata e viram um lago muito grande. Como estava calor, os dois aproveitaram para tomar um banho.	A mãe pata e o patinho…	–	tomaram banho no lago
b	distrator	_	História do Patinho	A mãe pata percebeu que o patinho ficou triste e pôs-se a cantar uma música muito divertida. O patinho começou logo a rir.	A mãe pata …	–	pôs-se a cantar uma música.
c	distrator	_	História do Patinho	Depois de tanta brincadeira, o patinho ficou cansado e foi para casa com a mãe. Pelo caminho, a mãe apanhou uma alface e deu-lhe. O patinho tinha tanta fome que a comeu num instante.	A alface…	–	foi comida pelo patinho
d	distrator	_	História do Gato	O cão ficou muito espantado, e desabafou com o gato: “Oh, como eu gostava de conseguir fazer o mesmo!”.	O cão gostava de…	_	voar
e	distrator	_	História do Gato	O cão saiu da água e os dois continuaram o passeio. De repente, o cão viu uma coisa vermelha perto de uma árvore. “O que é?”, perguntou o gato. "É uma bola", disse o cão.	Quem encontrou a bola…	–	foi o cão
f	distrator	_	História do Gato	Rapidamente se cansaram de jogar à bola e decidiram voltar para casa. Pelo caminho, encontraram uma grande pedra no chão. O gato reparou na pedra e desviou-se. Mas o cão, distraído, tropeçou e caiu.	O cão caiu mas o gato…	–	não

g	distrator	_	História do Cozinheiro	Era uma vez um cozinheiro e uma menina. O cozinheiro estava a fazer o almoço e, quando precisou de ajuda, a menina foi logo ter com ele.	Quem ajudou o cozinheiro…	_	foi a menina
h	distrator	_	História do Cozinheiro	A menina provou a sopa, mas não gostou. “Está um pouco salgada”, disse ela. Então, o cozinheiro juntou água para a sopa ficar menos salgada.	O cozinheiro …	_	juntou água à sopa
i	distrator	_	História do Cozinheiro	Então, o cozinheiro não pôs os morangos. A menina não ficou triste porque até gosta de morangos mas, na verdade, chocolate é o sabor favorito dela.	A menina gosta mais de…	_	chocolate (do que de morangos)
j	distrator	_	História da Princesa	Era uma vez uma princesa que vivia num palácio muito pequenino. Um dia, a princesa acordou, abriu a janela, e pensou “Está tanto sol, adoro dias de sol!”.	A princesa prefere…	_	dias de sol
k	distrator	_	História da Princesa	A bruxa não quis sair e continuou a insistir: “Prova lá!”, disse ela. Com a insistência da bruxa, a princesa começou a ficar assustada.	A bruxa…	_	assustou a princesa
l	distrator	_	História da Princesa	Como a princesa estava com medo, a bruxa acabou por comer a laranja.	A bruxa comeu a laranja porque…	_	a princesa estava com medo
(i)	item de treino	_	História do Coelho	Era uma vez um coelhinho que estava a passear no bosque com o pai coelho. Entretanto, o coelhinho começou a ficar com fome e disse ao pai: “Papá, estou com muita fome! Tens aí aquelas cenouras que apanhámos pela manhã?”. “Deixa cá ver… Olha, não as encontro! Onde é que eu as terei deixado?”. De repente, o pai lembrou-se: “Ah! É verdade! Deixei-as em casa!”.	O pai tinha deixado as cenouras…	_	em casa

(ii)	item de treino	_	História do Coelho	Então, voltaram os dois para casa. Assim que chegaram, o coelhinho, cheio de fome, foi buscar uma cenoura. Mas o coelhinho era muito esquisito e não gostava de cenouras com casca. Então, pediu ao pai: “Papá, podes descascar a cenoura?”	O coelhinho pediu ao pai para…	_	descascar a cenoura
(iii)	item de treino	_	História do Elefante	A girafa e a zebra eram muito amigas. Um dia, enquanto passeavam pela selva, encontraram um elefante e repararam que ele estava muito sorridente. “Olá elefante, que bom ver-te. Mas qual é o motivo de tanta alegria?”, disse a girafa. E o elefante respondeu, “É que hoje faço anos e vou organizar uma grande festa, vêm todos os animais da selva! Vocês também querem vir?” A zebra disse logo: "Podes contar comigo!". E a girafa respondeu: “Ah, eu também vou”. Então o elefante ficou muito contente.	O elefante ficou muito contente porque …	_	a zebra e a girafa também iam à festa.
(iv)	item de treino	_	História do Elefante	Depois de o elefante se ir embora, a zebra lembrou-se: “Ah, é verdade, temos de dar uma prenda ao elefante!”. “Tens razão,”, disse a girafa, “Posso ser eu a escolher?”. E a zebra respondeu “Oh…deixa-me escolher eu, até já tinha uma ideia…”. “Está bem, está bem, escolhe lá a prenda”, disse a girafa.	Quem vai escolher a prenda é…	_	a zebra