

MODALIDADE E AQUISIÇÃO DOS MODALIZADORES PELOS APRENDIZES DE INGLÊS

MODALITY AND ACQUISITION OF MODALIZERS BY LEARNERS OF THE ENGLISH LANGUAGE

Maria Fabíola Vasconcelos Lopes¹

Resumo: Este artigo investiga o processo de aquisição por meio da modalidade entre aprendizes de língua estrangeira. Para tal fim, contextos específicos que favorecem o uso dos sentidos deônticos como diálogos abertos foram analisados. Também foco será dado à seguinte pergunta: Os sentidos epistêmicos são apreendidos antes dos sentidos deônticos? Alguns pesquisadores, como Hirst e Weil (1982), acreditam que sim, sendo esse fato justificado pela polissemia que envolve os modais. Nós tentaremos explicar que a polissemia encontra apoio na aquisição dos sentidos deônticos que têm prioridade sobre os epistêmicos. Vygotsky (2005) e Palmer (1986) servirão de base em nosso estudo.

Palavras-chave: *Aquisição da linguagem; Modalidade; Aprendizes; Inglês como língua estrangeira.*

Abstract: This article aims at investigating the process of acquisition through modality among foreign language learners. For this, specific contexts that provide the use of deontic meanings like open role plays will be analyzed. Also, focus will be given to the following question: Are epistemic meanings acquired prior to deontic ones? Some researchers, like Hirst & Weil (1982), think so being this fact justified by polysemy that involves modals. We will try to explain that polysemy is supported by acquisition of deontic meanings that have priority over the epistemic. Vygotsky (2005) and Palmer (1986) will be the basis in our study.

Keywords: *Language acquisition; Modality; Learners; English as a foreign language.*

Introdução

O problema das relações entre pensamento e linguagem é algo que tem intrigado pesquisadores desde a Antiguidade. A fim de compreendermos essa problemática, inicialmente faremos a trajetória dos métodos de análise sobre a relação entre o pensamento e a linguagem adotados por pesquisadores, concentrando-nos em Piaget e Vygotsky. Em seguida, assumiremos alguns pressupostos para a aquisição em segunda língua. E, por fim, discutiremos como se dá a aquisição dos modalizadores em aprendizes em segunda língua.

Passemos, então, às primeiras teorias sobre o pensamento e a linguagem. Tais teorias oscilaram entre a *identificação* ou *fusão* do pensamento e da fala, por um lado, e sua *disjunção* e segregação [...], por outro restringindo-se a esse círculo. (VYGOTSKY, 2005, p.2) Já a ideia de identidade entre pensamento e fala no sentido de que o pensamento é “fala menos som” vem desde os

¹ Professora na Universidade Federal do Ceará (UFC).

psicolinguistas até os psicólogos atuais. Com tal pensamento, a relação entre pensamento e fala perde o significado.

Com isso queremos dizer que, som e significado, que constituem a palavra, são fragmentados, mantendo-se unidos apenas por operações associativas mecânicas. Desta feita, o estudo dos aspectos fonéticos e semânticos da linguagem acaba sendo afetado. Daí dizermos que o significado se perde uma vez que teríamos os sons da fala apenas como sons desvinculados da conexão pensamento. Os sons vistos dessa maneira, não teriam relação com sua função da fala humana.

Nesse sentido, deparamo-nos diante de uma problemática. Ora, se considerarmos pensamento e fala como uma única função, nenhuma relação pode haver entre elas. Ao contrário, se pensamento e fala forem considerados como independentes, ao estudá-los separadamente, o que se obterá é uma conexão mecânica e externa entre os dois processos distintos. Desta feita, a análise do pensamento verbal em elementos distintos impede o estudo das relações intrínsecas entre a linguagem e o pensamento.

Para uma análise eficaz da relação entre pensamento e fala, faz-se necessário indagarmos sobre o método de análise que atrairia os melhores resultados para a questão. Assim sendo, nos voltaremos para o primeiro método utilizado para analisar os todos psicológicos complexos em elementos componentes. Para explicá-lo, tomemos como exemplo os componentes da água, o hidrogênio e o oxigênio. Vê-se que nenhum desses componentes apresenta as propriedades do todo. O máximo que se consegue observar aqui é que a água tem a propriedade de apagar o fogo, o hidrogênio de queimá-lo e o oxigênio de alimentá-lo. Então, não se chega a todas as propriedades do todo pelas partes, conseqüentemente persiste o problema.

Os seguidores de Vygotsky apontam outro tipo de análise, que é a *análise em unidades*. O termo *unidade* refere-se a um produto de análise. Ao contrário da análise a partir dos elementos, conserva todas as propriedades básicas do todo, não podendo dividi-las sem que os perca. (VYGOSTKY, 2005, p. 5)

Novamente nos reportamos a elementos químicos como a água. A compreensão das propriedades da água são as suas moléculas e seu comportamento e não apenas seus elementos químicos. Assim, “a verdadeira unidade da análise biológica é a célula viva, que, possui as propriedades básicas do organismo vivo”. (VYGOTSKY, 2005, p. 5)

Em se tratando da unidade de pensamento verbal, a verdadeira unidade recai sobre o aspecto intrínseco da palavra; ou seja, sobre seu significado. É no significado da palavra que pensamento e fala se unem em pensamento verbal. Assim sendo, é no significado que se encontra a resposta sobre a relação entre pensamento e fala.

Uma vez que o significado da palavra insere simultaneamente pensamento e fala, é nele que se encontra a unidade verbal que buscamos. Desta feita, o método a se seguir na exploração da natureza do pensamento verbal é a *análise semântica*. Por análise semântica, entenda-se o estudo do desenvolvimento, do funcionamento e da estrutura dessas unidades, em que pensamento e fala estão inter-relacionados. A análise semântica permite, inclusive, o estudo dos todos complexos mencionados anteriormente. Também prima pela função primordial da fala, antes negligenciada, que é a comunicação; o intercâmbio social.

No passado, quando o estudo da linguagem se restringia à análise em elementos, a função social da fala foi dissociada de sua função intelectual. Contudo, o significado da palavra é uma unidade de ambas as funções da fala. O entendimento entre as mentes é impossível sem a expressão mediadora.

Porém, a Psicologia científica tinha visão contrária. E, uma vez que a comunicação foi inicialmente observada em animais, tratava-se mais do estudo de movimentos efusivos do que da comunicação propriamente dita. Somente mais tarde é que um estudo mais profundo do desenvolvimento e de compreensão da comunicação na infância, revela que a verdadeira comunicação requer significado; ou seja, generalização, tanto quanto signos.

A comunicação requer uma atitude generalizante, ou seja; primeiramente, um indivíduo adentra o mundo da experiência, que, por sua vez, deve ser simplificado e generalizado antes que possa ser traduzido em símbolos. Assim, a comunicação se torna possível, haja vista que a experiência fica

retida em sua consciência. Ocorre que a experiência se encontra no nível não comunicável. E somente após atingir um estágio avançado do desenvolvimento do significado da palavra é que o pensamento reflete uma realidade conceitual.

Por esse motivo é que Ryalls & Smith (2000), em seu estudo sobre a aquisição dos adjetivos dimensionais revelam que a criança, em comparação com o adulto, não mostra uma total compreensão dos significados das palavras comuns até os cinco ou seis anos. Assim é comum os pais reclamarem de que eles falam com seus filhos várias vezes e não são atendidos. As crianças assim o fazem, por não possuírem ainda a compreensão dos significados das palavras na sua totalidade. E aí, muitas vezes, são rotuladas de teimosas.

Concluimos, então, que é inestimável o valor do estudo do significado da palavra como unidade tanto do pensamento generalizante, quanto do intercâmbio social para o estudo do pensamento e da linguagem.

1 Piaget e a teoria da Epistemologia Genética

A teoria Piagetiana, fortemente fundamentada nas ciências biológicas, compreende o desenvolvimento intelectual como resultado da interação entre os fatores biológicos e os ambientais (sócio-culturalmente determinados) (GINN, sd, p. 1). O conhecimento cognitivo só se efetiva através da **ação** (interação) concreta ou abstrata (física ou mental) do **organismo** (o indivíduo) sobre o **objeto** (ambiente) de seu conhecimento (cf.: PROL *et al.*, sd, p. 2; FRAGOSO et al., 2001, p.9). A inteligência é, então, perspectivada como um processo de adaptação do indivíduo e das suas estruturas cognitivas ao meio.

Nesse processo adaptativo, a inteligência desempenha a função de estruturar a realidade, procurando suprir a necessidade do indivíduo de encontrar equilíbrio no/com o meio. Para atingir tal equilíbrio (adaptação), o indivíduo precisa organizar os conhecimentos resultantes da sua interação no/com o ambiente, o que se efetua através dos processos cognitivos inatos da assimilação (inserção ou integração de elementos novos em estruturas mentais/esquemas já existentes) e acomodação (ajustamento de esquemas anteriormente constituídos em função das particularidades do objeto a ser assimilado). É a dialética da assimilação e da acomodação nos processos de equilibração que assegura, ao mesmo tempo, o progresso e a estabilidade intelectual

do indivíduo. (GINN, [s.d.], p. 1; FRAGOSO et al., 2001, p. 8-11; MONTROYA, 2000, p. 2-3; NERLICH, sd, p.2; VIRGINO, 2006, p. 1)

Na teoria de Piaget, os processos de desenvolvimento biológicos da criança são independentes da aprendizagem. O aprendizado é considerado um processo puramente externo, que não está ativamente envolvido no desenvolvimento. Embora a aprendizagem faça uso das conquistas evolutivas do desenvolvimento, não define seu curso (cf. RICHARD-AMATO, 1996, p. 38).

Para o pesquisador, o desenvolvimento cognitivo faz-se por etapas sucessivas, seguindo a lógica das construções mentais. Piaget delineou o curso do desenvolvimento intelectual da criança através de quatro (04) estágios. Contudo, apesar de toda criança normal passar pelos quatro estágios notoriamente da mesma maneira, há alguma variedade no que diz respeito à idade de entrada em cada estágio. (Cf. GINN, [s.d.], p. 1; FRAGOSO et al., 2001, p. 11-14; NERLICH, [s.d.], p.1-2; SILVA, 1998: p. 3-4)

No estágio sensório-motor, que vai de 0 à 2 anos aproximadamente, a primeira forma de inteligência é uma estrutura que permite a coordenação de informações sensoriais e motoras. É a partir de reflexos neurológicos básicos que o bebê começa a construir esquemas de ação para assimilar mentalmente o meio. E a inteligência é prática e o contato com o meio é direto e imediato, sem representação ou pensamento.

O estágio pré-operatório/estágio da inteligência simbólica, que vai de 2 a 7 anos aproximadamente, se caracteriza, principalmente, pela interiorização (construção de representação mental) de esquemas de ação construídos no estágio sensório-motor. Nesse período, com a descoberta do símbolo, a lógica infantil sofre um salto qualitativo. A criança passa a usar os símbolos de que dispõe (palavras) para substituir os objetos e as situações, isto é, a palavra torna presente o que está ausente. A criança busca uma explicação para tudo (fase dos “porquês”). A criança é egocêntrica e não consegue se colocar, abstratamente, no lugar do outro.

No estágio operatório concreto, entre 7 e 11 anos aproximadamente, a criança organiza sistemas operacionais que são orientados apenas para objetos e fatos concretos. A linguagem mental adquire mobilidade antecipatória e retroativa. A criança começa a operar sobre as imagens.

No estágio operatório formal, a partir dos 11 anos aproximadamente, a criança adquire um nível de estrutura que torna possível a independência entre a forma de raciocínio e seu conteúdo, a distinção entre o real e o possível e a elaboração de operações hipotético-dedutivas. É a partir dos 11 anos que se desenvolvem as capacidades lógicas e de representação simbólica tal como são usadas pelos adultos.

Vale observar que cada estágio do desenvolvimento do indivíduo é caracterizado por uma certa relação entre assimilação e acomodação. No início, há uma primazia da assimilação sobre a acomodação (característica do jogo); posteriormente, uma primazia da acomodação sobre a assimilação (característica da imitação) e, somente nos últimos estágios, um equilíbrio entre os dois processos é alcançado.

Dos estudos de Piaget, surgiu, ainda, a noção de egocentrismo, que desempenha papel essencial na sua Epistemologia Genética. Para ele, as conversas das crianças podem ser classificadas em dois grupos: o egocêntrico e o socializado.

Na concepção Piagetiana, por ser a fala das crianças essencialmente egocêntrica, nem mesmo a fala socializada de 6 a 7 anos é essencialmente socializada. “Um adulto pensa socialmente mesmo quando está só, enquanto uma criança com menos de sete anos pensa e fala egocentricamente [mesmo na companhia de outros]”. (VYGOTSKY, 2005, p.18-21) Aos sete ou oito anos, no entanto, quando o desejo de participar em grupos colaborativos aparece, a fala egocêntrica simplesmente desaparece.

2 A teoria de Vygotsky sobre o desenvolvimento da linguagem

À luz da teoria de Vygotsky os estudos do desenvolvimento do comportamento humano partem da analogia com a Botânica. Daí advém a denominação “jardim da infância”, termo que se refere aos primeiros anos de escolaridade. (VYGOTSKY, 1984, p. 21-33)

Mais tarde, as tentativas de explicação sobre o desenvolvimento da criança vão buscar respostas na experimentação animal; em que se fazem analogias com modelos zoológicos. A teoria com

base na Zoologia está diretamente associada à análise da inteligência prática das crianças. Para tal fim, o aspecto mais importante é o uso de *instrumentos*.

Nesse período, usa-se a analogia direta entre a inteligência prática das crianças e as respostas dadas pelos macacos chimpanzés. Tal analogia torna-se o princípio guia das experiências nessa área a partir dos trabalhos de Koehler. As experiências do autor revelaram que “o experimento de um intelecto embrionário nos animais- isto é, do pensamento no sentido próprio do termo- não está, de forma alguma, relacionado com a fala”. (VYGOTSKY, 2005, p. 41) Para Koehler, suas investigações acabam por mostrar que o chimpanzé apenas apresenta os rudimentos de um comportamento intelectual semelhante ao do homem. E o fato de eles não possuírem fala é que reflete a grande diferença entre antropóides e o homem.

Contudo, Bühler com seus experimentos, sinaliza que a atividade prática da criança antes do desenvolvimento da fala é idêntica àquela de macacos antropóides. (VYGOTSKY, 2005, p. 42) Já Guillaume e Meyerson sugerem que o comportamento desses animais é semelhante àquele observado em pessoas privadas da fala.

Essas duas últimas linhas é que levaram Vygotsky e seus colaboradores a procurar compreender a atividade prática das crianças na idade de começar a falar. Assim, houve uma preocupação inicial em descrever e especificar o desenvolvimento das formas de inteligência prática, em especial, a humana.

Nesse sentido, o método usado no estudo do pensamento e da linguagem é, de fato, um instrumento que investiga a relação do pensamento verbal com a consciência como um todo e com suas funções essenciais. O uso de instrumentos, por sua vez, envolve uma atitude interacionista.

Interação e interacionismo, em nosso estudo, envolve determinados modos de existência ou determinados modos de funcionamento da linguagem. O termo interação [...] “é capaz de indicar que toda empreitada ou ação do sujeito no mundo se inscreve num quadro social”. (MORATO, 2004, p. 316)

Ainda acerca dessa questão, vê-se que interação comporta a ideia de ação conjunta ou cooperativa, sendo conflituosa ou não, e envolve dois ou mais indivíduos. A Linguística, por seu turno, analisa mais especificamente uma parte do fenômeno; a interação verbal.

No momento da interação verbal, a linguagem tem por função primeira a comunicação interpessoal. Desta feita, a linguagem é entendida como atividade constitutiva do conhecimento humano. Ao mesmo tempo que é estruturada pelas circunstâncias e referências do mundo social é também estruturante do nosso conhecimento e extensão (simbólica) de nossa ação sobre o mundo. A linguagem é pois, [...] uma ação humana (ela predica, interpreta, representa, influencia, modifica, configura, contingencia, transforma, etc.)[...] (MORATO,2004, p. 317).

Tal qual Vygostky, Piaget contribui, de maneira decisiva, para o entendimento da interação como um problema teórico para a Linguística. Assim, a partir de Piaget e entendendo a aquisição de conhecimentos como resultante de uma “troca contínua de informação entre tomada de consciência da ação e a tomada de consciência do objeto,” define-se a cognição humana em função de estruturas ou esquemas que o organismo desenvolve em torno de um conjunto de ações coordenadas e em função da interação com o meio ambiente. Já de acordo com Morato (2004, p. 323), a cognição envolve as várias formas de conhecimento que, de alguma maneira, se efetiva sob a responsabilidade da linguagem.

Os trabalhos de Piaget e Vygotsky, levam ao *sócio-construtivismo*. Por um lado, Piaget se norteia pelo estudo da psicogênese dos processos que respondem pelo desenvolvimento da inteligência humana. Vygotsky propõe o contrário; ou seja que fala e pensamento prático devem ser vistos sob o mesmo prisma. Os movimentos teóricos pretendidos por Vygotsky, que indicam o caráter enunciativo da interação entre linguagem e mundo social, são o percurso intercognitivo (sujeito/mundo) e intracognitivo (linguagem e outros processos cognitivos).

O percurso intercognitivo é o processo de internalização em que o outro e a fala do outro orientam as ações da criança por meio da *mediação* discursiva. A função do outro, nesse caso, é a de interpretar. Nesse contexto, o comportamento da criança, via interpretação do outro, torna-se *simbólico*, uma vez que nenhuma interpretação é explicitação do que se passa na mente do outro.

Desta feita, atribui-se à atividade simbólica a função organizadora do pensamento, que por sua vez, é viabilizada pela fala.

Segundo Scarpa (2001, p. 213) Vygotsky entende o processo de internalização como uma reconstrução interna de uma operação externa e, para isso, deve concorrer a atividade mediada pelo outro. O sucesso da internalização ocorre, pois, de acordo com a reação de outras pessoas.

O percurso intracognitivo, por seu turno, está ligado à interação entre linguagem e mundo. Nesse prisma, a criança deixa a condição de interpretado assumindo a condição de intérprete de estados de coisas no mundo. Por estado de coisas entende-se algo interpretado em algum mundo (DIK,1997).

Em suma, os trabalhos inspirados em Vygotsky concebem a aquisição da linguagem como processo pelo qual a criança se torna sujeito da linguagem num processo ativo e pelo qual ela constrói seu conhecimento do mundo, passando pelo outro. Desta maneira, tais trabalhos desembocam no chamado *interacionismo social*.

3 Interacionismo social

O interacionismo leva em conta fatores sociais, comunicativos e culturais para a aquisição da linguagem. Dentro do interacionismo social encontra-se uma de suas vertentes, o sócio-interacionismo – que considera a linguagem uma atividade constitutiva do conhecimento do mundo pela criança. É em meio a linguagem que a criança se constrói como sujeito, sendo o conhecimento do mundo e do outro, na linguagem, segmentado e incorporado.

A linguagem e o conhecimento de mundo se associam numa relação mediada pelo outro. Isso significa dizer que os objetos do mundo físico, os papeis no diálogo e as categorias linguísticas se instauram no momento da interação dialógica entre a criança e seu interlocutor. Trata-se de um processo centrado nos dois interlocutores. É essa interação que permite que a criança se instaure como sujeito desse diálogo: criança e próprio interlocutor.

A interação permite ainda a segmentação da ação e dos objetos do mundo físico e a construção da linguagem uma vez que tanto os objetos do mundo físico como os papéis do diálogo não existem inicialmente. Portanto, não estão conhecidos ou interpretados.

4 Aquisição dos modalizadores em língua estrangeira

Assumimos com Vygotsky, que todo desenvolvimento cognitivo, incluindo o desenvolvimento da linguagem surge de interações sociais entre os indivíduos. Consideramos, ainda, que, a linguagem é um instrumento de interação social (HEGENVELD,1989, p. 229) cujo objetivo principal concerne à interação social entre os seres humanos. (DIK,1997, p. 5) Considerando que a modalidade se manifesta nessa relação sociocultural que se estabelece entre falante e ouvinte, é que tentaremos mostrar como se dá o desenvolvimento da linguagem no que diz respeito à aquisição dos modalizadores em um estudo experimental, envolvendo aprendizes de inglês como língua estrangeira.

Sob o enfoque da Gramática Funcional (DIK,1997), a principal função de uma língua natural é o de estabelecer relações comunicativas entre os seus usuários. Assim, como atividade dinâmica, a comunicação é o veículo por meio do qual os usuários de uma língua natural provocam certas mudanças na informação pragmática de seus parceiros comunicativos. Conseqüentemente, o uso da língua requer, no mínimo, dois participantes, um falante (F) um ouvinte (O). “Falante” (F) é tradução de “Speaker” e “Ouvinte” (O) de “Addressee,” no modelo de interação verbal da teoria da Gramática Funcional. (DIK,1989,1997)

Em se tratando de uso da língua, Dik (1989, 1997) propõe um modelo de interação verbal. Em tal modelo, a expressão linguística se faz em função da intenção do falante, de sua informação pragmática e da antecipação da interpretação do ouvinte; enquanto a interpretação do ouvinte se dá em função da expressão linguística, da informação pragmática e de como ele reconstrói a intenção comunicativa do falante.

Ocorre, pois, que, a intenção do falante é a de provocar certas mudanças na informação pragmática do seu parceiro comunicativo. E é nesse momento que um plano mental é elaborado tendo em vista exclusivamente a modificação que o falante quer que ocorra no ouvinte. Contudo,

do ponto de vista do ouvinte, sua interpretação linguística, nem sempre será a esperada pelo falante. Nesse prisma, vê-se que Vygotsky e Dik se assemelham por tratarem do outro na interação verbal. Dessa forma, o outro e a fala do outro orientam as ações por meio da expressão linguística que atua como mediadora discursiva.

Ao discutirmos o papel das expressões modais, procuraremos sugerir, tal qual Dutra (2001), que a aquisição da língua é essencialmente guiada por paradigmas de uso. Para tal fim, levamos em conta as atitudes assumidas pelo locutor em seu dizer por meio dos modalizadores (verbos modais, advérbios, predicados cristalizados e expressões modalizadoras), uma vez que a “modalidade é a gramaticalização das atitudes e opiniões (subjativas) do falante” (BYBEE; PERKINS; PAGLIUCA, 1994, p.176). Ver “Modality is the grammaticalization of speaker’s (subjective) attitudes and opinions”. (BYBEE; PERKINS; PAGLIUCA, 1994, p. 176)

Uma breve explanação sobre a aquisição dos sentidos deônticos e epistêmicos desde a infância torna-se relevante para a compreensão do processo da modalização. Assim, inicialmente, faremos um apanhado de como se dá a interpretação de tais sentidos nessa fase. Acreditamos, ser possível, com esse estudo, encontrar paralelos entre a aquisição das modalidades em língua materna (LM) envolve a língua do próprio falante ou primeira língua e Língua Alvo (LA), língua estrangeira; inglês.

A teoria da mente, que insere a ideia de que parte do mecanismo cognitivo humano compreende a habilidade de conhecer a sua própria mente refletindo-a nos conteúdos mentais do outro, configura uma das propostas que podem ajudar na explicação de como ocorre o processo de aquisição da modalização em uma língua estrangeira.

Tendo como base o comprometimento, a teoria se constrói como uma estrutura que prevê fenômenos no campo mental. Nesses termos, segundo Wellman (1990), como humanos, usamos símbolos na comunicação e esse uso referencial envolve utilizar a compreensão do receptor; ou seja, a mente gera a língua que, a outra pessoa será capaz de compreender. Dessa maneira, a natureza referencial dos símbolos favorece a participação.

As expressões de modalidade se encaixam assim, em um modelo representacional da mente por serem compatíveis com o conjunto de crenças do falante. Contudo, há uma falha nessa representação antes dos 5 anos no que diz respeito ao uso epistêmico de *may*, *might*, *must*, *should*, *will* e *ought to* uma vez que a criança os usa fora do enunciado.

Estudos como os de Wells (cf.:Papafragou, 1998), envolvendo 60 crianças, evidenciaram as propriedades semânticas dos modais já no estágio inicial da aquisição da língua (entre 1-3 anos), mostrando que a modalidade epistêmica aparece mais tardiamente. O estudo revelou que mais de 50% das crianças observadas já fazem uso do modal *can* (poder) para expressar habilidade e permissão nessa fase. Ao mesmo tempo, usam *will* (expressão que se refere à futuridade) para comunicar intenção. Wells (1985) mostra que, entre 3-5, as crianças fazem uso do *must/have got to/should* comunicando obrigação ou necessidade, sendo o uso modalizado mais frequente somente mais tarde.

Porém, até 3 anos e meio, todas as categorias de modais deônticos são usadas e *may* e *might* aparecem. Contudo, modalizadores epistêmicos expressando certeza só surgem adiante. Diante do exposto, o autor conclui que a aquisição de modalidade não depende unicamente de critérios sintáticos, mas de propriedades semânticas como as de sentido deôntico que indicam a modulação da ação e se dá por meio das regras sociais que envolvem a manifestação da modalidade.

Papafragou (1998, p. 6-7) citando Shepherd e Stephany, apresenta, para o primeiro, essa progressão quanto ao uso dos sentidos epistêmicos na pré-escola, destacando que, além da interpretação deôntica, as crianças utilizam o modal *could*. Para a segunda autora, além do inglês, estudos com outras línguas, inclusive com português do Brasil, revelam que o primeiro uso do imperfeito não é temporal, mas, sim, modal. Para esses casos, o modal aparece nas descrições de atividades simuladas e estados, bem como serve para definir papéis em pequenas dramatizações.

Para Papafragou (1998), a modalidade epistêmica é uma instanciação vasta da capacidade metarepresentacional humana. E, por exigir muito desse aparelho metarepresentacional humano, espera-se que a modalidade epistêmica apareça nos estágios mais avançados do desenvolvimento humano.

Os autores, até então destacados, levaram em conta uma base semântica para a distinção deôntica/epistêmica, não se preocupando com distinções precisas dos sentidos. Isso resultou em uma série de imprecisões nas interpretações.

Outra questão que pode afetar a interpretação dos sentidos modais, diz respeito à produção da fala, pois não há garantias de que a criança, nos estágios iniciais, possa fazer correções entre o que produz e a compreensão do que diz. Em se tratando de propriedades sintáticas, Kuczka e Maratsos (1975, p.89-111) destacam a imitação dos modais *can* e *will*. Em seus experimentos, crianças bem pequenas mostraram ser capazes de usar um sistema gramatical complexo simplesmente memorizando itens isolados. Conclui-se, então, que a produção de fala não garante aquisição de todo um sistema.

Os pais, por sua vez, possuem uma grande influência no aparecimento dos modalizadores deônticos. São os pais que produzem expressões modais de permissão, obrigação, habilidade para as crianças. Daí as interpretações deônticas surgirem antes.

Um outro ponto no tocante ao fato de a interpretação deôntica surgir cedo se liga aos fatores de desenvolvimento cognitivo com base em Piaget. (PERKINS, 1983) O egocentrismo destacado pelo autor impediria que a criança fizesse uso de *may* e *must*, que são modalizadores mais abstratos. Somente após os sete anos é que a criança entraria no estágio concreto operacional. É nesse período que as negociações sociais crescem e ocorre a proliferação de expressões modalizadas deônticas. Seguindo este raciocínio, justifica-se que, por volta dos 11 anos, surja a representação abstrata ou estágio operacional formal. E é nela que incide o uso da modalidade epistêmica. Portanto, espera-se que os sentidos epistêmicos apareçam tardiamente, se seguirmos o raciocínio de Piaget.

Porém, há críticas ao autor quando se trata do estágio real em que aparecem as primeiras instâncias de modalidade epistêmica, que seria por volta dos 3 anos, muito antes da fase estabelecida por Piaget. (cf. PERKINS, 1983)

Estudos envolvendo cinquenta e quatro crianças revelaram uma diferença de aproximadamente um ano no uso de proposições epistêmicas sobre as deônticas. (HIRST; WEIL, 1982, v.9, p. 659-

666) Contudo, os autores não fecham resultados e explicam que as tarefas epistêmicas não dependiam da avaliação que a criança fazia da autoridade das pessoas que estavam no comando do experimento. Também, não dependiam do cumprimento das regras pela marionete; fato que ocorreu com as tarefas deônticas. Por esse motivo, acredita-se que a performance mais que a competência foi fator que deve ter apontado um nível mais elevado do uso dos epistêmicos. De qualquer maneira, a ordem da aquisição de aparecimento da interpretação da modalidade epistêmica vs. deôntica, na aquisição, é a mesma, tendo o resultado sugerido que os dois sentidos modais não se desenvolvem independentemente.

Hirst e Weil estudaram crianças entre três e seis anos. O experimento consistia em dar às crianças duas proposições modais diferentes, de força variada (marcador de possibilidade vs. necessidade). Para os casos epistêmicos, as proposições diziam respeito à localização de um amendoim. Para os deônticos, envolviam comandos de dois professores sobre o local para onde a marionete deveria ir. A criança tinha que informar, no primeiro caso, onde o amendoim estava e no segundo, para onde a marionete deveria ir.

Tal ponto vai de encontro aos estudos propostos por Vygotsky e refuta análises de base polissêmica apontadas no início desse trabalho. Na teoria Vygotskiana a criança, em sua fase inter-psicológica, aprende por meio da imitação de seu meio social imediato e faz uso da linguagem com o fim específico de interagir com aqueles que a circundam. Fala sem pensar, expressando apenas funções cognitivas de baixo nível, aquelas que são de acordo com Subssotsky “geneticamente herdadas, não mediatizadas e que funcionam involuntariamente...”. (BETTENCOURT, CHAGAS & MARQUES, 2000, p.1) Na fase intra-psicológica a criança faz uso consciente da linguagem, o que é propiciado pelo desenvolvimento das funções cognitivas de alto nível, as que são “socialmente adquiridas, mediatizadas por meios sociais e controladas voluntariamente...”. (BETTENCOURT; CHAGAS; MARQUES, 2000, p.1)

Diante do exposto, vê-se que os experimentos apresentados até então, apontam para a aquisição da modalidade deôntica antes da epistêmica, sendo o desenvolvimento cognitivo da criança, ou a influência dos pais ou de outros, alguns dos fatores que contribuem para esse fato. Nesses termos, o estudo tenta mostrar a aquisição dos modais deônticos precedendo os epistêmicos em meio aos aprendizes de língua inglesa no curso de graduação. Passemos, então, a modalidade propriamente dita.

6 Modalidade

A discussão sobre quando a modalidade aparece no universo linguístico do falante parece ter duas perspectivas. De um lado, e de acordo com Hirst e Weil, a interpretação epistêmica ocorre antes da deôntica. Do outro, seguindo Papafragou, é o sentido deôntico que nos ocorre primeiramente. A nossa hipótese nesse estudo sustenta que, na aquisição da modalidade, as interpretações deônticas são manifestadas antes.

A modalidade pode ser de dois tipos: epistêmica e deôntica. A epistêmica, envolve o comprometimento do falante com a verdade da proposição. (LYONS, 1977; PALMER, 1986) Já a deôntica se situa no domínio do dever – obrigação e permissão – ligando-se à volição – desejo – e à ordem. Sendo que obrigação e permissão podem corresponder a atos diretivos da fala. (NEVES, 1996)

Nossa investigação, no que tange à tipologia de modalidade, será vista sob a perspectiva de Palmer (1986). Segundo o autor, a subjetividade, que diz respeito ao envolvimento do falante e à não factualidade, ligado ao caráter eventual dos fatos, são duas características ressaltadas no estudo da modalidade. O autor destaca, ainda, os tipos de modalidade: diretivas, comissivas, volitivas e avaliativas; sendo que a modalidade não está relacionada ao verbo somente, mas à oração como um todo. Assim, a modalidade pode envolver verbos modais e sintagmas verbais, pode aparecer envolvendo advérbios (*maybe, probably, possibly*) e adjetivos (*possible, probable*).

Vê-se que verbos modais tem sido analisados ora considerando-se a ambiguidade que envolve os dois tipos de modalidade destacada em Palmer (1986), ora como unidades semânticas unitárias que são desenvolvidas pragmaticamente em interpretações epistêmica e deôntica no processo da compreensão da fala. (PAPAFRAGOU, 1998)

7 Considerações Metodológicas

O presente estudo investiga contextos específicos que favorecem o uso de construções de sentido deônticos através de “role-plays” abertos (situações dramatizadas e dialogadas). A opção por

“role-plays” deu-se por serem as manifestações que mais se aproximam das conversas espontâneas. Os estudantes, voluntários e graduandos do curso de Letras da Universidade Federal do Ceará, aprendizes não nativos da língua inglesa, foram divididos por níveis: iniciante, intermediário e avançado. Tivemos, então, três grupos: dois grupos de três estudantes e três grupos de dois, totalizando doze voluntários. A cada grupo, foram dadas cinco situações, permitindo-se, aos estudantes, o tempo que fosse necessário. Na primeira situação, um filho de dezesseis anos pede aos pais para ir a um show com os amigos. Na segunda, uma pessoa precisa comprar um presente para um amigo. Na terceira, um empregado deseja tirar dois dias de folga para fazer um curso de aprimoramento. Já na quarta, um paciente vai ao médico por estar acima do peso. E finalmente, na quinta, um vizinho reclama do som alto por ser meia-noite. Os alunos criavam o diálogo com base na situação proposta e a apresentavam somente para o pesquisador em uma sala para esse fim. Nesse momento, deu-se a gravação dos diálogos.

8 Análise do corpus

Com base no recorte teórico anteriormente apontado analisemos a transcrição das gravações, cujo objetivo foi evidenciar se os aprendizes não nativos da língua inglesa usam os sentidos deônticos antes da manifestação epistêmica. Tal análise se desenvolverá tendo em vista o uso dos modalizadores nos “role-plays”.

Passemos a alguns trechos do grupo do nível intermediário. Na primeira situação, do grupo 1, que envolve o pedido de um filho para ir a um show com os amigos, o emprego dos modalizadores deônticos é acentuado. Destaca-se *want to* ou o correspondente *wanna* (ambos *querer*), mencionados repetidas vezes, sendo que o tempo verbal também entra na configuração modal do enunciado. É o que ocorre no uso do tempo futuro forma negativa *won't*.

Há, pois, um uso somente de sentido epistêmico que se encontra fora do enunciado. Isso ocorre com o verbo de opinião *to think* (*achar*) e se apresenta em primeira pessoa do singular em *I think your dad won't agree with this* (*Eu acho que seu pai não concordará com isso*).

Na segunda, de compra, encontramos o uso de modalizadores deônticos somente. O modal *can* aparece em perguntas envolvendo sim/não indicando polidez: *can I help you?* (Posso ajudá-lo?),

e indicando permissão em *can you show me some blouses?* (*Você pode me mostrar algumas blusas?*). No caso da permissão, esta pode assumir diferentes nuances, cujos extremos são *sugetão* e *ordem*, passando pela *concessão* e *autorização*. (ALMEIDA, 1988, p. 164)

Nos exemplos arrolados na segunda situação, retratamos a conversa entre um vendedor e um comprador, portanto dois estranhos, que, em situação real, envolveria um maior grau de formalidade por parte do vendedor. Contudo, o *can*, empregado pelo vendedor, é menos formal, sendo *may* (permissão mais formal) mais propício. A opção por *can* acaba pois, por estreitar a relação entre os interlocutores. Nota-se, então, que as opções modalizadas ocorrem mediante a fala do outro; ou seja, no momento da interação verbal. Independente da formalidade ou informalidade, a escolha, foi a modalidade deôntica na segunda situação.

Em se tratando da terceira situação, a do funcionário que precisa de dois dias livres para fazer um curso, o emprego dos verbos de significação plena *to need* em *I need two days off!* (Eu preciso de dois dias livres), do modal *can* em oração negativa *I can't give you two days off* (Eu não posso lhe dar dois dias livres), *have to* em *you have to take a signature for your boss* (você tem que pegar a assinatura do seu patrão) e *wanna* (querer) em *I wanna take a course* (Eu quero fazer um curso) pode ser visto, segundo Palmer, como manifestação da modalidade deôntica. No entanto, há um único caso de avaliação epistêmica quando emprega-se *actually* em *actually I need two days off* (Na realidade preciso de dois dias de folga). O exemplo mostra que os alunos do nível intermediário começam a usar discretamente o sentido epistêmico.

No que diz respeito à situação 4, conversa de um paciente com o médico, a manifestação deôntica também se sobressai por meio de *have to* (ter que), *want to* (querer), *can* (poder) na forma negativa (*can't*) e ganha reforço de expressões de futuridade na negativa *won't go*, *won't do*. Porém, o único caso de qualificação epistêmica com o verbo *think* (pensar) foi encontrado em *I think you have to reduce salt* (Eu acho que você deve reduzir o sal). Nota-se, para esse caso, a intercalação de oração em primeira pessoa ou com prefaciação (oração introduzida com esse tipo de predicado como *eu penso*, *eu acredito*). Contudo, os estudantes do nível intermediário ainda fazem pouco uso de modalizadores de interpretação epistêmica.

Em se tratando da quinta situação, em que um vizinho reclama da música alta, novamente tem-se *have to* (ter), *will* e *going to* (expressando futuridade), o modal *can* (poder) na afirmativa e negativa; ou seja, basicamente expressões dentro do domínio da conduta e da obrigação. Somente um caso com interpretação epistêmica foi usado, dessa vez, na negativa em *I don't think I'll turn down it so low...* (Eu não acho que vou baixar o som assim tão baixo...). Conclui-se, pois, que, no nível intermediário predomina as manifestações deônticas, embora se use, uma vez ou outra, o sentido epistêmico.

O grupo do nível avançado ou grupo dois, para a primeira situação, lança mão de verbos de volição *wanna* ou *want to* (querer), *don't want* (não querer), verbo modal *can* (poder), verbo de significação plena *let* (permitir), o tempo verbal no futuro *will/going to* que por sua vez, indica reforço de promessa.

Na segunda situação, usam-se os mesmos modalizadores acrescidos dos verbos *have to* (ter) e *need* (precisar). Na terceira situação, porém, surgem dois únicos casos de interpretação epistêmica: *think* (achar), em *I think all the employees need to improve* (eu acho que todos os empregados precisam crescer) e em *So, I think we'll have this time a month later* (Bem, eu acho que nós teremos essa data daqui a um mês).

Na quarta situação, aparece o modal *can* (poder) e o verbo *realize* (imagino), verbos de cognição, portanto casos no eixo do conhecimento (epistêmico). Na quinta situação, além do modal *can*, usa-se *need to* (precisar). Não há casos de verbos no eixo do conhecimento.

Em se tratando do grupo dos iniciantes, grupo 3, foram registrados, em todas as situações usos com sentidos deônticos, tais como *may* e *can* na afirmativa (ambos significando poder) no sentido de permissão, *have to* (ter que) no sentido de obrigação e o uso do imperativo como em “*turn off the music*” (desligue o som).

Quanto aos sentidos deônticos, observou-se, na sua grande maioria, a obrigação moral como em “*and you have to study*” (e você tem que estudar), permissão, envolvendo autorização, como em “*may I go with them?*” (posso ir com você?) e “*may I help you?*” (posso ajudá-lo?) e proibição em “*no, you can't go*” (não você não pode ir).

Já no que diz respeito à forma de manifestação, a expressão lexical da modalidade deôntica se deu essencialmente por meio de verbo de significação plena (*need*), verbo modal auxiliar (*can*) e adjetivo em posição predicativa (*it is necessary*).

A obrigação instaurada, envolve obrigação moral, tem fundamentação na autoridade legal dos pais e nas obrigações dos filhos, por exemplo, como em “*you have to study*” (você tem que estudar). Processo semelhante ocorre por meio da fala do médico em “*you have to do an exercise*” (você tem que fazer exercício) e “*you have to do a diet*” (você tem que seguir uma dieta). Em termos de instauração de permissão, tem-se a concessão em “*you can try*” (você pode experimentar) onde o vendedor concede ao comprador a permissão de experimentar a roupa.

Observamos ainda que, visando obter sucesso na atuação sobre o outro participante do discurso, como é o caso do filho(a) que tenta persuadir os pais a permitir que ele(a) saia com os amigos, as expressões modalizadoras deônticas se fizeram presentes de modo estratégico, quando o indivíduo defende seu ponto de vista. O mesmo ocorre quando o falante deseja fazer um curso de aprimoramento e quer convencer seu superior de uma liberação. Ou ainda, quando o médico tenta sugerir o procedimento adequado pelo paciente para melhorar a saúde.

Então, torna-se relevante o momento de usar ou não tais expressões modalizadoras por parte dos interlocutores do discurso seja para manifestar posicionamento contrário, ou expressar argumentação sobre o que é necessário se fazer.

Em se tratando do processo de aquisição da modalidade, observa-se que o uso dos sentidos deônticos para expressar obrigação moral, permissão, concessão, persuasão ou sugestão são explorados primeiramente; o que vai de encontro com a teoria da mente citado por Wellman (1990). Assim, a modalidade deôntica revela primacia nas relações sociais comparada à epistêmica para esse estudo em questão.

Considerações finais

A partir da análise apresentada, observou-se que entre os estudantes do nível avançado, houve uso discreto de sentidos epistêmicos. Mesmo no nível avançado os aprendizes não nativos da língua inglesa ainda não dominam o uso abstrato dos modalizadores epistêmicos.

Traçando um paralelo, tal qual as crianças após três anos, os alunos no nível avançado, ainda irão aprimorar esses sentidos, pois as crianças usam os termos mentais como *know (saber)*, *think (achar)*, *remember (lembrar)*, *forget (esquecer)* dentre outros, antes mesmo do sentido epistêmico, sendo esses sentidos caracterizados muito mais como *mecanismos conversacionais* portanto, sem uma completa representação mental como nos moldes de Wellman (1990) onde as crianças usam *you know (você sabe)*, *I think (Eu acho)*. O mesmo ocorre com os aprendizes não nativos do nível avançado. A utilização de verbos como *think (achar)*, *realize (imaginar)* aparecem nesse mesmo contexto e devem ter seus sentidos expandidos *a posteriori*.

Em se tratando do nível inicial, os casos envolvem somente interpretação deôntica, fato que é percebido em todas as situações. O verbo modal *can (poder)* aparece como o mais usado, em seguida o verbo *need (precisar)*, o adjetivo *necessary (necessário)*, o tempo no presente juntamente com lexemas modalizadores como advérbios de frequência *always (sempre)* e *sometimes (às vezes)* são também utilizados. Casos com interpretações epistêmicas não foram empregados no nível inicial.

Vê-se, pois que, mesmo sendo alunos adultos os aprendizes não nativos da língua inglesa do curso de graduação só passam a usar os sentidos epistêmicos mais tardiamente nesse processo de aquisição dos sentidos que vai do deôntico ao epistêmico.

Assim, o presente estudo tentou integrar sintaxe, semântica, pragmática e aquisição da língua levando em conta a relação direta com a intenção comunicativa. As opções encontradas pelos estudantes envolvidos na análise revelaram que os aprendizes não nativos da língua inglesa respondem de acordo com a deixa do outro ou em colaboração com o colega com quem estão interagindo. E usam os valores deônticos de acordo com o contexto.

O uso, em especial dos modais deônticos, se dá mediante um processo de relação do indivíduo com seu ambiente sócio-cultural. Atrelado a isso tem-se o apoio dos estudantes mais experientes nesse processo. Por esse motivo, o tratamento dos modalizadores, especificamente por meio dos modais se construiu em contextos naturais de integração social. Tal conhecimento é pois, determinado pelas ações mútuas entre aprendiz e o meio como destacamos em Vygotsky e Dik no desenrolar desse trabalho.

Segundo Palmer (1986) vê-se que houve a opção por volitivas reforçadas por *want to* ou *wanna* e *can* no sentido de permissão, por exemplo, e diretivas como *turn off* nos trechos analisados. Desta feita, destacamos a modalidade como importante expediente linguístico a serviço de empreender modificações na informação do outro

Também no que diz respeito à aquisição em LM e LA observa-se que a aquisição da modalidade em língua inglesa se deu tal qual na LM; tendo o sentido deôntico antecedido o epistêmico. A modalidade deôntica manifestada entre os aprendizes da língua inglesa do curso de Letras da Universidade Federal do Ceará configurou-se, então, como linguagem como ação, sobretudo com a expressão pelo falante de suas próprias atitudes acerca de ações possíveis para ele mesmo e outros.

Assim, cientes de que as teorias de Vygotsky e Dik se completam, procuramos expor a aprendizagem constituída pelas interações do sujeito com outros indivíduos; fato que constatamos com os diálogos dos aprendizes não nativos de língua inglesa. Ao mesmo tempo, tentamos mostrar as características de uma investigação linguística de orientação funcionalista. Nesse contexto, o tratamento de uma língua natural considera a competência comunicativa. Portanto, a necessidade de as expressões serem estudadas em uso.

Em estudos voltados para o contexto de ensino de língua estrangeira como o de Lopes (2009, 2011), a autora apresenta a importância da investigação do uso dos modalizadores no ambiente de sala de aula. Nesse sentido, ressalta que um profissional do ensino precisa conhecer os variados sentidos envolvidos na categoria gramatical modalidade; em questão a deôntica, a fim de melhor conduzir suas aulas e levando o discípulo a um melhor entendimento da gramática pelo contexto de uso.

Assim, tendo em vista empreender uma análise do percurso dos modalizadores deônticos no processo de aquisição de inglês como língua estrangeira, fez-se necessária a opção pela orientação funcionalista para a análise não somente dos sentidos, mas também da manifestação dos mesmos antes ou depois dos sentidos epistêmicos no processo de aquisição da linguagem.

Referências

ALMEIDA, J. de. A categoria da modalidade. *Uniletras*, v.10, p.10-24, 1998.

BETTENCOURT, Teresa; CHAGAS, Isabel; Marques, Luís. *A Internet e a construção de conhecimento didático por alunos futuros professores de biologia – um estudo explanatório*. 2000. Disponível em: <<http://www.c5.cl/ieinvestiga/actas/ribie2000/papers/129/>> Acesso em: nov. 2005.

BYBEE, J.; FLEISCHMAN, S. Modality in Grammar and discourse: An introductory essay. In BYBEE, J.; FLEISCHMAN, S. (ed.). *Modality in grammar and discourse*. Amsterdam: Benjamins, p. 1-14, 1994.

DUTRA, Deise Pina. A aquisição e a pragmática das construções com sentido deôntico em inglês. *Revista Linguagem 7 ensino*. v. 4, p.37-66, 2001.

DIK, S. *The theory of functional grammar*. 2. ed. New York: Mouton de Gruyter, 1997. (Parte II: Complex and derived constructions)

_____. *The theory of functional grammar*. Dordrecht: Foris, 1989. (Parte I: The structure of the clause)

FRAGOSO, Vítor et al. *A epistemologia e a psicologia genética de Jean Piaget*, 2001. Disponível em: <<http://psicoforum.tripod.com.br/index/artigos/piaget.htm>> Acesso em: jan. 2006.

GINN, Wanda. *Jean Piaget – intellectual development*. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-piaget.html>>. Acesso: jan. 2006.

HEGENVELD, K. Layers and operators in functional grammar. *J. Linguistics*, 1989.

HIRST W.; WEIL, J. Acquisition of epistemic and deontic meaning of modals. *Journal of Child Language*. v. 9, p. 659-666.

KUCZAJ S.; MARATSOS, M. What a child CAN do before he WILL. *Merril-Palmer Quarterly*, v. 21, p. 89-111.1975.

LOPES, Maria Fabíola V. *A modalidade deôntica na aula de inglês ministrada em português*. 2009. 263 f. Tese (Doutorado) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

_____. Relação modal no discurso do professor. In: NOGUEIRA, Márcia Teixeira; LOPES, Maria Fabíola V. (Org.) *Modo e Modalidade: gramática, discurso e interação*. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

MONTOYA, Adrian Oscar Dongo. *Jean Piaget e a educação*. 2000. São Paulo: Universidade Estadual Paulista. Disponível em: <<http://www.espirito.org.br/portal/palestras/piaget/piageteaeducacao.html>>. Acesso em: Jan. 2006.

MORATO, E.M. O interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A.C. *Introdução à lingüística*. São Paulo: Cortez, 2004.

NERLICH, Brigitte. *Traditional and modern theories*. Disponível em:
<<http://www.psyc.leeds.ac.uk/research/metaphor/SemDev/>>. Acesso em: jan.2006.

NEVES, M. H. M. A modalidade. In: KOCH, I.V. (org.). *Gramática do português falado: desenvolvimentos*. Campinas: UNICAMP, v.6, p.163-199, 1996.

LYONS, J. *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press,1977.

PALMER, F. *Mood and modality*. Cambridge: Cambridge University Press.1986.

PAPAFRAGOU, A. The acquisition of modality: implications for theories of semantic representation. *Mind & language*, v. 13, n. 3, p. 370-399, 1998.

PERKINS, M. *Modal expressions in English*. London: Frances Pinter,1983.

PROL, Lyselene Candalaft Alcântara; SAMPAIO NETTO, Fábio Correa; CASTRO, Márcia Prado. *Aprendizagem colaborativa*.(SD). Disponível em:
<<http://www.projeto.org.br/mapas/gac.htm>>. Acesso em: nov. 2005.

RICHARD-AMATO, Patricia A. *Making it happen: interaction in the second language classroom: from theory to practice*. 2. ed. New York: Longman, 1996.

RISCHBIETER, Luca. *Socioconstrutivismo*. Disponível em:
<http://www.educacional.com.br/pais/glossario_pedagogico/socio_construt.asp> Acesso: nov. 2005.

_____. *Piaget*. Disponível em:
<http://www.educacional.com.br/pais/glossario_pedagogico/piaget.asp>. Acesso: Jan. 2006.

RYALLS, B. O.; SMITH, Lind B. Adult's acquisition of novel dimension words: creating a semantic congruity effect. *Journal of general Psychology*. 2000. Disponível em:
<http://www.looksmartmentalhealth.Com/p/articles/mim2405/is3127/ai_65541760>. Acesso: dez. 2005.

SCARPA, Ester Mirian. Aquisição da Linguagem. In: MUSSALIM, Fernandes; BENTES, Anna Cristina (Org.). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

SCHÜTZ, Ricardo. *Vygotsky and language acquisition*. 2004. Disponível em:
<<http://www.sk.com.br/sk-vygot.html>>. Acesso: nov. 2005.

SILVA, Cassandra Ribeiro de Oliveira e. *Principais teorias de aprendizagem e evolução do ensino auxiliado por computador*. 1998. Disponível em:
<<http://www.eps.ufsc.br/disserta98/ribeiro/cap2.html>>. Acesso: nov. 2005.

SWEETSER E. *From etymology to pragmatics: metaphorical and cultural aspects of semantic structure*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

VIGOTSKI, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. *Pensamento e linguagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VIRGINO, Elcilene. *A epistemologia e a psicologia genética de Jean Piaget*. Roteiro produzido para a disciplina de Tópicos em Aquisição II. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2006. Disponível em: <<http://www.comp.ufla.br/~kacilene/educacao/vygotsky.html>>. Acesso: nov. 2005.

WELLMAN H. *The child's theory of mind*. London: The MIT Press, 1990.

WELLS G. *Language development in the pre-school years*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.