

# Evidencialidade e modalidade epistêmica

Teberosky, A. y Jarque, M.J.  
Universidade de Barcelona, 2016

## Índice

1. A interação para se comunicar	2
2. Habilidades para participar na comunicação	4
3. Os recursos da língua	9
4. Processo de aquisição	13
5. No presente conto	14
6. Conclusões	17

# 1. A interação para se comunicar

Os bebês crescem em um meio de interação e comunicação intencional com as pessoas e, desde antes do primeiro ano, começam a compreender tal condição. Entendem e podem responder ao que se denomina tipicamente de intenção informativa. Em termos de compreensão, as crianças muito pequenas, desde os 14 meses, são capazes de determinar a diferença entre os comportamentos produzidos com e sem intenções comunicativas. Concretamente, nesta idade, elas reagem de maneira diferente a um comportamento intencional com o propósito de dirigir sua atenção a outro de tipo acidental (Behne, Carpintero e Tomasello, 2005). Em termos de produção, os bebês também mostram sensibilidade à intenção informativa (Grosse, Behne, Carpintero e Tomasello, 2010; Liszkowski, Carpintero e Tomasello, 2008).

Mais tarde, durante seu desenvolvimento, as crianças de 2 a 3 anos operam com um conhecimento básico da natureza mental e cooperativa da comunicação humana. Compreendem os modos de enunciação, ou seja, respondem com o cumprimento da ação quando, por exemplo, alguém diz “Não mexa nisso!” (no modo imperativo) ou quando as informam “Olha, esse cachorro nos segue, nos conhece” (no modo assertivo-informativo) ou, ainda, quando lhes perguntam “Onde está o papai?” (no modo interrogativo).

Em seguida, até os 4 anos, as crianças não apenas compreendem a linguagem que tem relação com a ação, mas também começam a ser sensíveis aos matizes da comunicação, por exemplo, aos matizes das perguntas de acordo com o foco da oração: diferenciam as perguntas referentes ao objeto gramatical (“O que João está fazendo?”) das relacionadas ao sujeito gramatical (“Quem te levará ao parque?”) e, também, daquelas ligadas aos elementos adjuntos à oração, cuja resposta requer localizar o complemento circunstancial da oração declarativa correspondente (“Onde iremos?” – Escandell, 1999).

Por outro lado, as crianças reagem não somente ao dito, mas também ao modo de dizê-lo e às atitudes dos falantes a respeito do que se diz. Por exemplo, diferenciam quando os enunciados requerem informação de probabilidade, possibilidade ou certeza do que é dito. Reagem também à subjetividade da expressão nos enunciados avaliativos e afetivos, tanto de apreciação positiva como negativa; e, também, às crenças, opiniões ou conhecimentos sobre o que se diz de forma bastante acertada em função da informação presente na situação em que estão inseridos. Inclusive, desde os 3 anos, já são capazes de reparar os mal-entendidos (Grosse, Behne, Carpintero e Tomasello, 2010). Quer dizer, a condição de comunicação intencional equivale a compreender não apenas o que se diz, mas também a atitude frente ao que se diz e a intenção em relação ao interlocutor. Todas estas habilidades de linguagem baseadas na interação se desenvolvem ao longo da primeira infância.

Trata-se de habilidades relacionadas ao uso da linguagem na interação e que se expressam através de diversas formas relativas ao modo, à modalidade e aos matizes enunciativos. Estas formas são um fenômeno característico da comunicação linguística que põem em relevo dois tipos de relações: a relação do autor com seus interlocutores e a relação entre o autor e seu enunciado (Casalmiglia y Tusón, 1999; Cuenca, 2015). Nesta última, a criança tem que fazer uma diferenciação entre as próprias proposições e as atitudes proposicionais. Por exemplo, quando a mãe diz “Morri de saudade de você!”, uma criança, aos 4 anos, reconhece esta afirmação como brincadeira, como expressão de afeto, mas não a interpreta literalmente (Baron-Cohen, 1997). Portanto, tais formas contribuem para a organização do discurso tanto a nível interpessoal como a nível textual.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baron-Cohen, S. (1997). Hey! It was just a joke! Understanding propositions and propositional attitudes by normally developing children, and children with autism. *Israel Journal of Psychiatry*, 34, 174-178.
- Behne, T., Carpintero, M. y Tomasello, M. (2005). One-year-olds comprehend the communicative intentions behind gestures in a hiding game. *Developmental Science*, 8, (6), 492-499.
- Casalmiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Cuenca, M.-J. (2015). Evidentiality (and epistemicity) in Catalan parliamentary debate. *eHuamanista/IVITRA*, 8, 362-382.
- Escandell, M. V. (1999). Los enunciados interrogativos, aspectos semánticos y pragmáticos. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.). *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 3, (pp. 3930-3991). Madrid: Espasa Calpe.
- Grosse, G., Behne, T., Carpintero, M. y Tomasello, M. (2010). Infants Communicate in Order to Be Understood. *Developmental Psychology*, 46, 6, 1710-1722.
- Liszkowski, U., Carpintero, M. y Tomasello, M. (2008). Twelve-month-olds communicate helpfully and appropriately for knowledgeable and ignorant partners. *Cognition*, 108, (3), 732-39.

A modalidade se refere não somente ao que se diz, mas a como as coisas são ditas, agrega perspectiva a respeito do que é dito. Segundo Casalmiglia e Tusón (1999), os aspectos da modalidade podem aparecer em distintas formas, como as seguintes:

- > *Modos da frase que estão codificados na gramática (assertiva, interrogativa, exclamativa, imperativa) e nos modos verbais (indicativo, subjuntivo). Estes aspectos gramaticais supõem uma perspectiva do sujeito falante.*
- > *Modalidades discursivas que expressam o grau de necessidade, obrigação, permissão, probabilidade, possibilidade, certeza, compromisso com o dito. Expressam-se com formas de verbos modais ou com formas não pessoais (infinitivo, gerúndio, particípio) e alguns advérbios, e se relacionam com a modalidade deôntica (dever ser ou dever fazer), a modalidade epistêmica (relativa ao conhecimento) e a evidencialidade (relacionada com a fonte de informação).*
- > *Modalidades apreciativas e expressivas que se expressam por meios léxicos, por meio prosódicos ou por meio da ordem canônica das palavras, como a ênfase, a tematização e a sintaxe.*

Neste guia, apresentaremos as modalidades discursivas relacionadas com o conhecimento, em especial a de evidencialidade e a epistêmica, que expressam formas de indicar a fonte e o grau de conhecimento respectivamente.

## 2. Habilidades para participar na comunicação

Está claro que grande parte do desenvolvimento da capacidade de produzir e compreender a linguagem, os modos e as modalidades, está intimamente conectada com a capacidade cognitiva da criança para entender os pensamentos alheios e próprios sobre os objetos, as relações e os eventos que a linguagem expressa. No início, a criança deve compreender a linguagem dirigida a ela. Nesta, aparecem diversos tipos de construções relativas aos objetos, eventos e ações, e a criança deve reagir ao conteúdo e ao modo do que se diz a ela. Por isso, começaremos pela linguagem que os adultos dirigem à criança.

### Na linguagem dirigida à criança

Na linguagem dos adultos há uma interação verbal com atos comunicativos de pedidos ou de obediência aos quais a criança deve responder. Os estudos sobre a aquisição dos modos verbais mostram que primeiro se adquire o que se denomina a modalidade deontica, que é definida em termos de obrigação e permissão (o que deve ser ou o que se deve fazer), é uma indicação do desejo de cumprir uma moral ou algumas normas sociais e se expressa através de verbos como poder, dever, costumar, ter que.

A resposta infantil ao uso de construções do modo imperativo, próprias dos adultos que interagem com crianças pequenas, serve de prova para avaliar sua compreensão. As construções imperativas frequentemente expressam a atitude do falante (de obrigação ou pedido) que são usadas nas interações e que as crianças compreendem desde muito pequenas. A resposta da criança há de ser cumprir como modo de compreensão da ordem imperativa. Os atos imperativos têm uma direção do “mundo para a palavra” de tal maneira que seu cumprimento significa que o mundo deve se transformar para se adaptar à palavra. A compreensão e aceitação de um mandato implica modificar a ação sobre o mundo. Pelo contrário, os atos assertivos e informativos têm uma direção da “palavra para o mundo”, de forma que o seu cumprimento significa que a palavra deve se ajustar ao mundo real (Rakoczy e Tomasello, 2009).

Mais tarde, no desenvolvimento sob a forma de conduta de pedido, a criança desenvolve a petição de um objeto assinalando, alcançando, ou etiquetando-o. Os imperativos parecem estar mais relacionados com a conduta dos outros do que com os estados mentais e parecem estar motivados pelo desejo de que o destinatário faça o que lhe pede ou o que lhe beneficia. Entre 2 e 3 anos, as crianças começam a compreender as normas sociais das práticas cotidianas nos jogos simbólicos com regras e nas ações sociais (o que se deve fazer e o que não, o que é correto e o que não é – Rakoczy e Tomasello, 2009).

Uma explicação sobre a precocidade da compreensão e uso de ordens e pedidos relaciona-se com o input: muitas das expressões modais dos pais à criança têm a ver com a obrigação, a permissão e a habilidade (Papafragou, 1998). A hipótese do input pode explicar a modalidade, posto que na fala dos pais há muitas expressões com pode/não pode (o que implica habilidade), quer/não quer (o que implica desejo) e que logo derivam em obrigação e permissão (Papafragou, 1998).

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Papafragou, A. (1998). The Acquisition of Modality: Implications for Theories of Semantic Representation. *Mind & Language*, 13, 3, 370-399.

Rakoczy, H. y Tomasello, M. (2009). Done wrong or said wrong? Young children understand the normative directions of fit of different speech acts. *Cognition*, 113, 205-212.

Também é compatível com esta explicação a teoria que sugere que a compreensão infantil das ordens e dos desejos (com direção de ajuste do “mundo à palavra”, como assinalado) se desenvolve antes do que outras modalidades (Rakoczy, Warneken, e Tomasello, 2007; Rakoczy e Tomasello, 2009). Em compensação, no caso dos atos informativos, as crenças e as perguntas que têm uma direção da “palavra ao mundo” são mais tardias. Por outro lado, também é verdade que as crianças de 3 a 4 anos se veem em situações onde o tema de conversação tem a ver com permissões e obrigações, mais do que com enunciados sobre o conhecimento e as fontes de acesso à informação.

## A linguagem produzida pela criança

Em relação a estas expressões interpessoais, segundo Shatz e Wilcox (1991), as crianças primeiro adquirem os verbos modais de intenção, desejo, rechaço, habilidade, incapacidade (pode/não pode, quero/não quero). Primeiro são adquiridas as formas negativas para expressar as restrições à ação, mais tarde as positivas (posso, quero) e, em seguida, as formas hipotéticas de disposição de intenção, obrigação, necessidade (queria, teria que, se pudesse). Em termos do desenvolvimento, como vimos, é mais precoce a comunicação imperativa que se centra no comportamento e não nos estados mentais; e, portanto, a modalidade deôntica.

Segundo alguns investigadores, a forma pelas quais as crianças utilizam (ou deixam de usar) a linguagem revela se captam ou não os conceitos subjacentes. Neste sentido, argumenta-se que, no calendário da aparição de diversas expressões na linguagem infantil, primeiro está a modalidade deôntica (relacionada com a obrigação) e logo a modalidade epistêmica (relacionada com o grau de certeza), e esta sequência reflete mais ou menos diretamente o grau de complexidade conceitual das duas modalidades. Para outros investigadores, o que as crianças dizem ou não dizem é determinado não somente pelo que podem e não podem pensar, mas também pelas características da língua que fazem com que a descoberta de alguns significados seja mais fácil que a de outros (Ozturk e Papafragou, 2015).

Para avaliar o papel do conceitual, independentemente dos fatores relacionados com as características da língua, foram realizados vários estudos. Por exemplo, averiguar qual é a relação que as crianças concebem entre ver e conhecer. Vários investigadores (Harris e Corriveau, 2011; Lane e Harris, 2015; Matsui, 2000; Papafragou Li, Choi e Han, 2007; Ozturk e Papafragou, 2015) apresentam um resumo de tais investigações.

É frequente que se acredite que as crianças pequenas são crédulas, que agem seguindo os adultos, às vezes deixando de lado suas próprias convicções, inclusive quando os informantes fazem afirmações que são falsas (Harris e Corriveau, 2011). Tal credulidade é coerente com uma concepção filosófica e científica de longa data que afirma que as crianças pequenas são propensas à confiança indiscriminada. Essa credulidade as pode levar a confundir fantasia e realidade, por exemplo, a não diferenciar entre as figuras históricas e personagens de fantasia (como Abraham Lincoln e Harry Potter). Este tema foi estudado por Corriveau, Kim, Schwalen e Harris (2009), interessados em como as crianças pequenas eram capazes de aprender não apenas através de suas próprias observações e ações, mas também de forma indireta, por meio da informação procedente de testemunhos adultos. Vários aspectos relacionados com a linguagem, em particular aspectos lexicais, aspectos relacionados com o conteúdo de disciplinas como a história, as ciências e as crenças religiosas são alguns dos domínios em que os esforços cognitivos próprios não podem

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Corriveau, K., Kim, A. L., Schwalen, C. E. y Harris, P. L. (2009). Abraham Lincoln and Harry Potter: Children's differentiation between historical and fantasy characters. *Cognition*, 113, 213–225
- Harris, P. L. y Corriveau, K. H. (2011). Young children's selective trust in informants. *Philosophical Transactions of the Royal Society*, 366, 1179–1187. doi:10.1098/rstb.2010.0321.
- Lane, J. D. y Harris, P. L. (2015). The Roles of Intuition and Informants' Expertise in Children's Epistemic Trust. *Child Development*, 86, 3, 919–926.
- Matsui, T. (2000). Linguistic encoding of the guarantee of relevance: Japanese sentence-final particle yo. En G. Andersen y T. Fretheim (Eds.). *Pragmatic markers and propositional attitude* (pp. 145–172). Amsterdam: John Benjamins.
- Ozturk, O. y Papafragou, A. (2015). The Acquisition of Evidentiality and Source Monitoring. *Language Learning and Development*, doi: 10.1080/15475441.2015.1024834
- Papafragou, A., Li, P. Choi, Y y Han, C. (2007). Evidentiality in language and cognition. *Cognition*, 103, 253-299.
- Rakoczy, H., Warneken, F. y Tomasello, M. (2007). “This way!”, “No! That way!”-3-year olds know that two people can have mutually incompatible desires. *Cognitive Development*, 22, 47–68.
- Rakoczy, H. y Tomasello, M. (2009). Done wrong or said wrong? Young children understand the normative directions of fit of different speech acts. *Cognition*, 113, 205-212.
- Schatz, M. y Wilcox, S. (1991). Constraints on the acquisition of English modals. En S. Gelman y J. Byrnes (Eds.). *Perspectives on Language and Thought: Interrelations in Development* (pp. 319-35)3. Cambridge: University Press.

ser a única fonte do conhecimento, já que a aquisição deste tipo de informações e representações depende do testemunho dos demais (Clément, Koenig e Harris, 2004; Gelman, 2009).

Por isso, este grupo de investigadores averigou desde quando as crianças pequenas podiam compreender e buscar informação de testemunhos e até que ponto confiavam nessas fontes. Contrariamente à opinião geral, os resultados destes estudos de Harris e colaboradores mostraram que as crianças pequenas são capazes de distinguir entre personagens históricos e fictícios, se são familiares. Além disso, revelaram que somente as crianças maiores são capazes de se basear nos textos narrativos para tomar decisões, o que não acontece com as menores. Apenas as crianças maiores utilizam os gêneros narrativos para fazer uma avaliação adequada da situação do protagonista, o que mostra que as maiores dominaram a distinção fundamental entre as narrativas históricas e de fantasia.

Nesta mesma linha, Harris e Corriveau (2011) investigaram se as crianças confiavam mais em alguns informantes do que em outros. Posto que as crianças pequenas têm limitadas capacidades de análise exaustiva e autônoma, a confiança é decisiva. A familiaridade do informante de “meu papai me disse” pode ter valor frente a outro informante no qual não há confiança; e esse valor se estende até a idade do informante, as normas culturais de grupo e a modalidade das fontes, a escrita frente a oral. Com efeito, Harris, Corriveau e colaboradores averiguaram as condições da consciência das crianças sobre o potencial de conhecimento que as fontes de aprendizagem proporcionam e concluíram que os pré-escolares (aos 4 e 5 anos) discriminam efetivamente entre as fontes confiáveis e não confiáveis. Essa distinção se aplica a características epistemicamente relevantes como a idade, a experiência e a familiaridade do informante (Corriveau e Harris, 2009b; Sobel e Corriveau, 2010). Nos últimos estudos, a questão das fontes se estendeu à natureza da fonte na distinção entre oral e escrito; e seus resultados sugerem que quando as crianças aprendem a ler, rapidamente chegam a considerar a palavra escrita como uma fonte autorizada de informação para atuar no mundo (Corriveau, Einav, Robinson e Harris, 2014).

Outra linha de investigação havia mostrado que aos 3 anos de idade as crianças confiavam na percepção visual. Por exemplo, costumavam selecionar o personagem que tinha acesso visual a um objeto oculto dentro de uma caixa como “o que sabe” o que se esconde lá dentro (Pratt e Bryant, 1990; Pillow, 1989). Do mesmo modo, as crianças de 3 e 4 anos de idade eram mais propensas a crer no que lhes dizia um adulto que tinha evidência visual do que a acreditar em outro que não a tinha (Robinson, Champion e Mitchell, 1999). Além do que, tinham maior confiança na localização ou nas propriedades de um objeto depois de vê-lo por si mesmas (Clément, Koenig e Harris, 2004; Robinson, Haigh e Nurmsoo, 2008).

Em contrapartida, com a mesma idade não confiavam na transmissão verbal. As crianças de 3 e 4 anos de idade tinham dificuldades para entender que uma pessoa sabe o conteúdo de uma caixa quando foi informada verbalmente sobre ele (Wimmer, Hogrefe e Perner, 1988). Aos 3 anos de idade, não diferenciavam entre saber porque tinham ouvido falar de algo e não saber (Robinson, 1994).

Além disso, as crianças não se davam conta de que a inferência pode ser uma fonte de conhecimento, pelo menos até a idade de 6 anos (Pillow, 2002; Sodian e Schneider, 1990; Sodian e Wimmer, 1987). Em contrapartida, aos 6 anos, entenderam que um observador poderia inferir algo sem vê-lo diretamente. Outros estudos confirmaram que aos 6 anos as crianças entendem o papel da evidência – diferentemente das crianças menores, já se dão conta de que as pessoas com acesso à ambiguidade visual ou verbal carecem de informação

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Clément, F., Koenig, M. A. y Harris, P. L. (2004). The ontogenesis of trust. *Mind & Language*, 19, 360–379. doi:10.1111/j.0268-1064.2004.00263.x
- Corriveau, K., Einav, S., Robinson, E. y Harris, P. L. (2014). To the letter: Early readers trust print-based over oral instructions to guide their actions. *British Journal of Developmental Psychology*, 32, 345–358.
- Corriveau, K. H. y Harris, P. L. (2009). Choosing your informant: Weighing familiarity and recent accuracy. *Developmental Science*, 12, 426–437. doi:10.1111/j.1467-7687.2008.00792.x
- Gelman, S. A. (2009). Learning from Others: Children's Construction of Concepts. *Annual Review of Psychology*, 60, 115–40.
- Harris, P. L. y Corriveau, K. H. (2011). Young children's selective trust in informants. *Philosophical Transactions of the Royal Society*, 366, 1179–1187. doi:10.1098/rstb.2010.0321.
- Pillow, B. H. (1989). Early understanding of perception as a source of knowledge. *Journal of Experimental Child Psychology*, 47, 116–129.
- Pillow, B. H. (2002). Children's and adults' evaluation of the certainty of deductive inferences, inductive inferences, and guesses. *Child Development*, 73, 779–792.
- Pratt, C. y Bryant, P. (1990). Young children understand that looking leads to knowing (so long as they are looking into a single barrel). *Child Development*, 61, 973–982.
- Robinson, E. (1994). What people say, what they think, and what is really the case: Children's understanding of utterances as sources of knowledge. En C. Lewis y P. Mitchell (Eds.). *Children's Early Understanding of Mind: origins and development*. Hove: Erlbaum.
- Robinson, E.J., Champion, H. y Mitchell, P. (1999). Children's ability to infer utterance veracity from speaker informedness. *Developmental Psychology* 35, (2): 535–546.
- Robinson, E.J., Haigh, S.N. y Nurmsoo, E. (2008). Children's working understanding of knowledge sources: confidence in knowledge gained from testimony. *Cognitive Development*, 23, 105–118.
- Sobel, D. M. y Corriveau, K. H. (2010). Children monitor individuals' expertise for word learning. *Child Development*, 81, 669–679. doi:10.1111/j.1467-8624.2009.01422.x
- Sodian, B. y Wimmer, H. (1987). Children's understanding of inference as a source of knowledge. *Child Development*, 58, 424–433.
- Sodian, B. y Schneider, W. (1990). Children's Understanding of Cognitive Cuing: How to Manipulate Cues to Fool a Competitor. *Child Development*, 61, 3, 697–704.
- Wimmer, H., Hogrefe, G.-J. y Perner, J. (1988). Children's Understanding of Informational Access as Source of Knowledge. *Child Development*, 59, 2, 386-396.



definitiva. Aos 6 e 7 anos já eram capazes de reconhecer que a evidência pode proporcionar uma base para a inferência acerca dos eventos que não se veem. Entretanto, inclusive as crianças desta idade nem sempre distinguem inferência justificada da mera conjectura (Pillow, Hill, Boyce e Stein, 2000).

A questão da credibilidade nas fontes de informação (modalidade de evidencialidade) também está relacionada à língua. Existem línguas que indicam a fonte da informação com marcas de evidências de forma gramatical, entre elas, o turco. Na língua turca se indica gramaticalmente se a fonte da informação vem porque se viu, porque se ouviu ou porque se infere que se diz. Para averiguar se a condição de tipo de língua afetava o desempenho em relação à confiança seletiva na fonte, uma investigação realizada por Lucas, Lewis, Cansu Pala, Wong e Berridge (2013) analisou tarefas nas quais estava em jogo essa confiança nos informantes. A investigação analisou o desempenho de pré-escolares comparando crianças turcas (expostas a uma língua com esses marcadores evidenciais) com pré-escolares de língua chinesa e inglesa. De maneira geral, foram encontradas vantagens para as crianças turcas na confiança seletiva e uma relação entre a confiança seletiva e as tarefas de falsa crença que a Teoria da mente avalia.

Os resultados de todas estas investigações constituem uma evidência de que os pré-escolares podem ser sensibilizados a informar sobre a fonte de seu conhecimento quando estão expostos a questões de familiaridade, de idade e experiência do informante, a uma linguagem que os obriga a dar conta da fonte de informação e da diferença entre fonte escrita ou oral. Estes resultados também sugerem que a aprendizagem seletiva pode efetivamente progredir com a capacidade das crianças em desenvolvimento para avaliar os conhecimentos dos demais e das fontes de informação.

## Habilidades na aula

A aula, e sua estrutura de interação entre professor/a e alunos, constitui um espaço discursivo que é descrito pela linguística etnográfica como um espaço privilegiado em relação a estes recursos discursivos, dentre outros espaços (Heritage e Raymond, 2005; Sidnell, 2011). Entretanto, até há pouco, a aula não havia sido descrita como o espaço que facilita a aparição de recursos expressivos de argumentação relacionados com o conhecimento, a partir de testemunhos e com a modalidade epistêmica e a evidencialidade. Em um estudo sobre estudos universitários, López Ferrero (2001) mostra que os textos acadêmicos da Universidade usam recursos evidenciais, tanto para mostrar a verdade de uma afirmação e o grau de certeza do saber comunicado (modalidade epistêmica) como para explicar a origem do conhecimento (evidencialidade). Outro estudo de González e Lima (2009) mostra que os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental argumentam quando têm que discutir. Mas, inclusive entre os menores, constatou-se o uso de marcadores evidenciais (Ozturk e Papafragou, 2015).

A aula é um espaço com certas características e recursos comunicativos e cognitivos. Entre as características comunicativas se inclui o propósito da interação e relação entre o que se ensina e o que se aprende, através de recursos e procedimentos argumentativos, como a exposição de fatos e a justificativa através das fontes da informação e da interpretação argumentativa (Bermúdez, 2002, 2005; Montolío, 2007).

Entre as características cognitivas das aulas estão a distribuição assimétrica dos conhecimentos e a desigualdade nas posições epistêmicas dos participantes e em seus direitos e suas responsabilidades quanto ao saber (Heritage e Raymond, 2005; Sidnell, 2011). Esta distribuição é desigual, porque nem todos

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bermúdez, F. (2002). "La estructura evidencial del castellano: elevación de sujeto y gramaticalización", *Romansk Forum* n.º 16-2002/2, XV Skandinaviske romanistkongress, Oslo, pp. 19-29.
- Bermúdez, F. (2005). *Evidencialidad. La codificación lingüística del punto de vista*. Stockholm: Stockholms Universitet.
- González, C. y Lima, P. (2009). Estrategias de expresión de la evidencialidad en la argumentación oral en sala de clases. *Revista Signos*, 42 (71), 295-315.
- Heritage, J. y Raymond, G. (2005). The Terms of Agreement: Indexing Epistemic Authority and Subordination in Talk-in-Interaction. *Social Psychology Quarterly*, 68, 1, 15-38.
- López Ferrero, C. (2001). La comunicación del saber en los géneros académicos: recursos lingüísticos de modalidad epistémica y de evidencialidad. En F. Luttihuizen (Ed.), *V Congreso Internacional sobre lenguas per a finalitats específiques*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona, pp. 164-172.
- Lucas, A. J., Lewis, C., Cansu Pala, F., Wong, K. y Berridge, D. (2013). Social-Cognitive Processes in Preschoolers' Selective Trust: Three Cultures Compared. *Developmental Psychology*, 49, 3, 579-590.
- Montolío, E. (2007). Lingüística, retórica y procesos argumentativos en las corporaciones. En A. Escofet, B. de Jonge, A. Van Hooft, K. Jauregui, J. Robisco y M. Ruiz (Eds.), *Actas del Tercer Congreso Internacional de Español para fines específicos*. Utrecht, noviembre 2006. Utrecht, Instituto Cervantes, pp. 17-34.
- Ozturk, O. y Papafragou, A. (2015). The Acquisition of Evidentiality and Source Monitoring. *Language Learning and Development*, doi: 10.1080/15475441.2015.1024834
- Pillow, B. H., Hill, V., Boyce, A. y Stein, C. (2000). Understanding inference as a source of knowledge: Children's ability to evaluate the certainty of deduction, perception, and guessing. *Developmental Psychology*, 36, 169-179.
- Sidnell, J. (2011). The epistemics of make-believe. En T. Stivers, L. Mondada y J. Steensig (Eds.), *The morality of knowledge in conversation* (pp. 131-155). Cambridge: Cambridge University Press.

os participantes dispõem dos mesmos recursos cognitivos, e é assimétrica, porque há um responsável pelo saber, com certos direitos, como o de perguntar, organizar os turnos, distribuir as tarefas, etc.

A relação entre a explicação, a argumentação e a evidência habitualmente é feita nas aulas de Ciências Naturais dos anos superiores: afirma-se que a argumentação é uma prática central no discurso da ciência através da avaliação das afirmações científicas, da valoração das provas e da avaliação das explicações alternativas (Driver, Newton e Osborne, 2000). Mas, atualmente, os estudos também incluem os graus inferiores: quando se proporcionam as oportunidades e o apoio adequados, inclusive os estudantes pequenos podem ir além da simples observação e descrição, negociar e debater sobre significados e dar explicações (Varelas, Pappas, Kane e Arsenault, 2008).

Tampouco os procedimentos de argumentação e validação do conhecimento têm uma relação exclusiva com os conteúdos de Ciências. Ao contrário, posto que a linguagem é o espaço de desenvolvimento da interação e é o meio da argumentação, é ali onde se expressam essas características e propósitos. Por isso, no uso da linguagem é onde se podem observar os procedimentos de exposição do conhecimento, suas fontes e a perspectiva a partir da qual se realiza. Já que a característica mais sobressalente da aula é a desigual e assimétrica distribuição dos conhecimentos, as questões são: de que recursos dispõe a língua para este fim? Como a linguagem reflete esta negociação de posições epistêmicas? E como são usados no desenvolvimento das aulas?

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Driver, R., Newton, P. y Osborne, J. (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. *Science Education*, 84 (3), 287-312.
- Varelas, M., Pappas, C. C., Kane, J. M., y Arsenault, A. (2008). Urban primary-grade children think and talk science: Curricular and instructional practices that nurture participation and argumentation. *Science Education*, 92, 65-95.



### 3. Os recursos da língua

Todos produzimos ou respondemos perguntas ou expressões como as seguintes:

- a. Não deve fazer isso!
- b. Não se pode fazer isso. Não se pode dizer isso.
- c. Sei, ocorre que me dei conta.
- d. Não é certo, você não pode saber.
- e. Como você sabe?
- f. Como você se deu conta?
- g. De onde tirou isso?
- h. Explica por que você diz isso.
- i. Está claro, é obvio, é evidente.
- j. Quem fez isto? Quem disse isso?
- k. Sabe-se que vai acontecer.
- l. Te disseram? Você viu?
- m. Nunca tinha me acontecido!

As perguntas e expressões (a) e (b) se relacionam com a modalidade deontica, as (c) e (d) com a modalidade epistêmica, as (e) até (l) são de evidencialidade e a (m) de admiração. Estas perguntas e expressões podem afetar todos os níveis linguísticos, por exemplo:

- > aspectos **prosódicos** (como a entonação ou as pausas);
- > aspectos **morfológicos** (como o modo subjuntivo, indicativo, etc.);
- > aspectos **sintáticos** (formas de focalização);
- > aspectos **léxicos** (adjetivos, como desejável, certo, etc., advérbios, como evidentemente);
- > aspectos **textuais** (marcadores, como francamente);
- > aspectos **metaenunciativos**, quer dizer, mostram a atitude com a qual o falante apresenta a si mesmo no texto (se posso dizer, de algum modo);
- > aspectos **tipográficos** (no escrito, o uso de aspas, de sinais de exclamação ou de interrogação, os parênteses, as maiúsculas, etc.).

Portanto, a modalidade tem a ver com a atitude do falante frente ao ouvinte e até ao conteúdo do que diz. Entre o falante e o dito há uma orientação, uma intenção, uma opinião, uma atitude. Estes aspectos podem dar lugar a distintos enunciados, como os seguintes tipos: de asserção afirmativa ou negativa, de pergunta, de obrigação, de capacidade, de permissão, de volição, de possibilidade, de certeza, de desejo, de expectativa ou de conhecimento (Soto e Olguin, 2010).

Como comentamos, o falante pode ter dois tipos de atitudes a respeito do conteúdo informativo do enunciado: uma **modalidade deontica** e uma epistêmica, os tipos tradicionalmente considerados. A modalidade deontica é definida em termos de permissão e obrigação, é uma indicação do próprio desejo ou do cumprimento de uma moral ou de algumas normas sociais e se expressa através de verbos como poder, dever, costumar, ter que. **A modalidade epistêmica** concerne à estimativa do falante sobre a certeza ou probabilidade do expressado como estado de coisas. Expressa o conhecimento ou a crença do falante através de verbos, de modais auxiliares ou advérbios como talvez, seguramente, etc.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bermúdez, F. (2005). Evidencialidad. La codificación lingüística del punto de vista. Stockholm: Stockholms Universitet.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). Las cosas del decir. Barcelona: Ariel.
- Chafe, W y Nichols, J. (Eds.) 1986: Evidentiality: The linguistic encoding of epistemology, Norwood, NJ: Ablex.
- Cornillie, B. (2010). An interactional approach to evidential and epistemic adverbs in Spanish conversation. En G.Diewald y E. Smirnova (Eds.). The linguistic realization of evidentiality in European Languages (pp. 309-330). Berlin - New York: Mouton de Gruyter.
- Cuenca, M.-J. (2015). Evidentiality (and epistemicity) in Catalan parliamentary debate. eHuamanista/IVITRA, 8, 362-382.
- Ifantidou, E. (2005). Pragmatics, cognition and asymmetrically acquired evidentials. Pragmatics 15, 4, 369-394.
- López Ferrero, C. (2001). La comunicación del saber en los géneros académicos: recursos lingüísticos de modalidad epistémica y de evidencialidad. En F. Luttikhuisen (Ed.). V Congrés Internacional sobre llengües per a finalitats específiques. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona, pp. 164-172.
- Soto, G. y Olguin, N. (2010). ¡No se me había ocurrido nunca! Una construcción admirativa de pluscuamperfecto en español. Onomázein, 2, 22, 83-105.

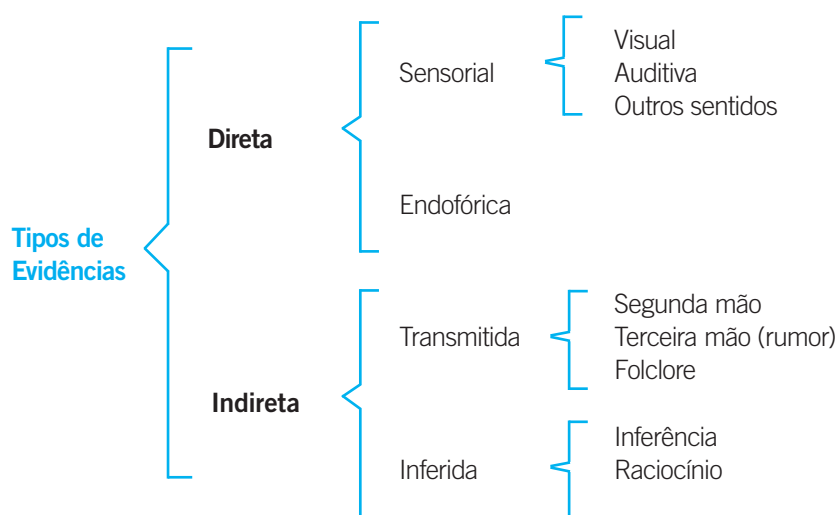
As modalidades de tipo deontica e epistêmica recorrem a verbos modais, a perífrases verbais, a adjetivos e advérbios como os seguintes (segundo Casalmiglia e Tusón, 1999; Cuenca, 2015):

- SABER, é certo que...
- DEVER, tem que..., é necessário...
- QUERER, tentar, desejar, tomara...
- PODER, poderia ser, talvez...
- COSTUMAR, sempre, nunca, quase sempre, algumas vezes...

Nas últimas décadas se fez a diferenciação de outra modalidade, a de evidência – sobretudo, quando se indica a atitude do falante a respeito do conhecimento, em particular quanto à fonte da informação. A evidencialidade se define como a categoria funcional que se refere à base perceptiva ou epistemológica da realização de um ato de fala (Bermúdez, 2005; Cornillie, 2010). Segundo Bermúdez (2005), as estratégias evidenciais são analisadas de acordo com o modo, a fonte e o acesso à informação. O modo se refere a como se adquiriu a informação (perceptiva ou cognitiva); a fonte, a onde se adquiriu (se é própria ou alheia); e o acesso, a quem pode ter a informação, se é privativa ou universal.

A evidência pode se expressar de forma direta no predicado (como “Me dei conta que ele havia caído”) ou de forma indireta através de outros meios (de forma inferencial, como em “Ouvi que ela virá”, segundo Chafe e Nichols, 1986). Aproximadamente uma quarta parte das línguas do mundo tem algum tipo de sistema de evidenciais gramaticais (Aikhenvald, 2004), o restante das línguas têm recursos lexicais e alguns recursos gramaticais (é o caso das línguas românicas, como o castelhano, o português, o catalão, etc.).

Segundo Bermúdez (2005), chama-se evidencialidade o domínio semântico relacionado com a fonte ou origem da informação expressa no enunciado evidencial e se chama evidência o elemento linguístico que marca ou refere a fonte de informação. Há acordo em classificar a evidencialidade segundo o seguinte esquema (proposto por Willett, 1988, citado em Bermúdez, 2005):



**GRÁFICO 01. TIPOS DE PROVAS (por Willett, 1988)**

A fonte de informação endofórica é o estado interno do falante (Bermúdez, 2005). As distinções sobre a fonte da informação estão codificadas na linguagem através de uma variedade de marcadores de evidencialidade. Em castelhano, os marcadores evidenciais são, em sua maioria, lexicais. Por exemplo, nos seguintes enunciados (a) e (b) o locutor transmite que tinha acesso perceptual ao evento, enquanto que nos enunciados (c), (d) e (e) a evidência é indireta – de audição (em d) e de alguma fonte não especificada (em e):

- a. Vi João chegar (mais direta). Vi que João chegou (visual).
- b. Ouvi que João chegava (mais direta). Ouvi João chegar (auditiva).
- c. Dices que Juan está por llegar (de segunda mano)
- d. Suponho que João está chegando (endofórico).
- e. Parece que João já chegou (inferência).

Esses marcadores lexicais podem ser verbos, adjetivos, substantivos ou advérbios. As evidências estão relacionadas com o grau de certeza do saber comunicado ou com a modalidade epistêmica: desde a certeza (saber, certeza, certo), até a dúvida (não sei, talvez, provavelmente). Ambas (modalidade epistêmica e evidencialidade) se manifestam basicamente por formas lexicais. As tabelas seguintes apresentam uma classificação da modalidade epistêmica e dos marcadores evidenciais (segundo López Ferrero, 2001):

**TABELA 1. EXPRESSÃO DA MODALIDADE EPISTÊMICA (por López Ferrero, 2001).**

	Modalidade epistêmica assertiva	Modalidade epistêmica não assertiva
<b>Verbos</b>	<p><i>De conhecimento: saber, dar-se conta, averiguar, informar-se, descobrir, notar, conhecer, entender, compreender, não caber, ter dúvida, etc.</i></p> <p><i>De desconhecimento: não saber, ignorar, desconhecer, etc</i></p>	<p><i>De incerteza: suspeitar, duvidar, etc.</i></p> <p><i>De especulação: crer, pensar, opinar, especular, estimar, calcular, propor, considerar, etc.</i></p> <p><i>De criação de hipótese: imaginar, supor, admitir, conceder, aceitar, por, etc.</i></p> <p><i>De expectativa: esperar.</i></p> <p><i>De possibilidade (auxiliares): poder, costumar.</i></p>
<b>Adjetivos</b>	<p><i>Certeza da verdade: certo, conhecido, seguro, sabido, claro, inquestionável, etc.</i></p> <p><i>Certeza da não verdade: falso, inverosímil, incerto, impossível, indemonstrável, etc..</i></p>	<p><i>Possível, provável, duvidoso, confuso, hipotético, indeciso, etc.</i></p> <p><i>Problemático, opinável, questionável, etc.</i></p>
<b>Substantivos</b>	<p><i>Conhecimento, fato, realidade, verdade, certeza, resultados, consequência, etc.</i></p> <p><i>Desconhecimento, falsidade, impossibilidade, etc.</i></p>	<p><i>Dúvida, estimativa, crença, probabilidade, possibilidade, etc.</i></p>
<b>Advérbios</b>	<p><i>Seguramente, claramente, naturalmente, indubitavelmente, certamente, verdadeiramente, etc.</i></p> <p><i>Locuções: na verdade, sem dúvida, na realidade.</i></p>	<p><i>Provavelmente, possivelmente, geralmente, talvez, quiçá, acaso, etc.</i></p>

**TABELA 2. EXPRESSÃO DA EVIDENCIALIDADE  
(segundo López Ferrero, 2001).**

	Expressão de Evidencialidade
<b>Verbos</b>	<p><i>De comunicação para apresentar a informação: dizer, indicar, comunicar, advertir, afirmar, dar a entender, explicar, proclamar, mencionar, expor, apresentar, precisar, definir, resenhar, anunciar, revelar, sublinhar, escrever, manifestar, assinalar, apontar, etc</i></p> <p><i>De dedução: inferir, concluir, implicar, obter, achar, supor, etc.</i></p> <p><i>Auxiliar modal: dever (de).</i></p>
<b>Adjetivos</b>	<i>Indiscutível, evidente, óbvio, etc.</i>
<b>Sustantivos</b>	<i>Evidência, obviedade, inferência, indução, consequência, conclusão, etc.</i>
<b>Advérbios</b>	<p><i>Obviamente, evidentemente, aparentemente, supostamente, etc.</i></p> <p><i>Expressão idiomática: ao aparecer, aparentemente, etc.</i></p>

A maioria dos autores concorda que os marcadores evidênciais têm duas funções principais: indicam a fonte de informação (observação/rumor/inferência/memória) e o grau de certeza ou compromisso com a informação transmitida (fraco/forte). Presumivelmente, os verbos modais e de “estado mental” proporcionam uma evidência direta das primeiras aparições na fala infantil, enquanto que os advérbios e os marcadores evidênciais sintaticamente mais complexos não são diretos (Ifantidou, 2005).

Os últimos estudos, também diferenciaram quando uma informação é inesperada para o falante, quando provoca surpresa, o que se denomina admiratividade (mirativity, em inglês). Esta modalidade se define como a marcação gramatical ou lexical de um enunciado no que diz respeito a uma informação inesperada para o falante, como a gramaticalização da surpresa ou a expressão de uma “mente sem preparação” (Soto e Olguin, 2010). Esta categoria de admiração se relaciona estreitamente com a modalidade epistêmica e com a evidencialidade. As construções evidênciais frequentemente têm conotações admirativas (Soto e Olguin, 2010).

## 4. Processo de aquisição

Alguns tipos de evidenciais, como os modais ou os verbos de “estado mental”, são interpretados ou utilizados de forma fiável pelas crianças em idade pré-escolar, enquanto que os advérbios e as locuções não são utilizados até a idade escolar (Ifantidou, 2005). Dentro da mesma categoria, os verbos como conhecer ou pensar são usados apropriadamente pelas crianças em idade pré-escolar, enquanto que o verbo supor não é. Ifantidou (2005) propõe uma hierarquia na aquisição:

**Idade pré-escolar:** uso de verbos modais (poder, dever, ter que) e verbos mentais (*conhecer* ou *pensar*). A evidência de uma clara distinção entre *conhecer* e *pensar* produz-se aos 4 anos, quando as crianças podem distinguir entre as implicações do *conhecer* (pressupõe a verdade, *conhecer* equivale a saber) e pensar (como implicando a possibilidade de falsidade, pensar como crer).

**Idade escolar:** advérbios (evidentemente, sem dúvida, possivelmente), expressões evidenciais (parece que/ para mim, ela informa que, supõe-se que) ou partículas mais complexas, verbo mental como supor, imaginar,

Outro problema é o da hierarquização dos verbos cognitivos em níveis de significado, com crescente dificuldade de aquisição e decrescente frequência de uso, partindo dos tipos de percepção (por exemplo, ouvir, ver) em direção aos tipos cognitivos (por exemplo, saber, supor). Uma visão dos seis níveis de significado (a partir de Booth e Hall, 1995; Ifantidou, 2005) é a seguinte:

1. **Percepção:** O falante informa o ato da percepção (“Escutei sua história”).
2. **Reconhecimento:** O falante reconhece a familiaridade com alguma pessoa ou conceito (“Eu conheço essa cara”).
3. **Recordação:** O falante cita a informação fática ou as palavras referidas de que ele recorda (“Eu sei o seu número de telefone”, “Me disse que viria”).
4. **Compreensão:** O locutor se refere a um marco conceitual ou ao pensamento (“Eu sei por que ele fez isso”).
5. **A metacognição:** O locutor se centra na discussão da consciência dos atos mentais (“Fingir pode ser divertido”).
6. **Avaliação:** O locutor se refere às atitudes e crenças acerca da verdade das declarações (“Ela adivinha a resposta, mas eu a conheço”).

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Booth, J. R. y Hall, W.S. (1995). A hierarchical model of mental state verbs. Reading Research Report, 42, 1-22.
- Ifantidou, E. (2005). Pragmatics, cognition and asymmetrically acquired evidentials. Pragmatics 15, 4, 369-394.

## 5. No presente conto

No presente conto é uma adaptação da versão conhecida do conto dos irmãos Grimm (publicado em 1918, como *Der Wolf und die sieben Greisslein*). A origem do conto O lobo e os sete cabritinhos é uma fábula incluída em coleções europeias desde a Antiguidade e a Idade Média (González Marín, 2006). O objetivo da fábula era a advertência sobre as ameaças personificadas no lobo do bosque e a moral sobre o que não escutar os conselhos maternos e sua desobediência pode acarretar. Essas versões chegaram até nossas crianças como contos clássicos sobre lobos e bosques narrativos (como diria U. Eco, 1996, em referência ao mundo da ficção).

Na versão clássica, a cabra mãe quer proteger seus filhotes das feras inimigas que rondam o bosque e lhes aconselha a não abrir a porta de casa. Enquanto a mãe se distancia, o lobo golpeia a porta e tenta enganar os cabritinhos, dissimulando sua voz, suas patas e seu cheiro. Os cabritinhos, advertidos, seguem os conselhos maternos e tomam precauções quando o lobo chega: pedem-lhe provas de sua identidade. Como o lobo é astuto, supera as provas e os cabritos são devorados, menos o pequeno que consegue se esconder e conta a sua mãe o que se passou.

Nosso interesse não é a moral, e sim a fonte do conhecimento nas provas que os cabritinhos pedem ao lobo. O objetivo de adaptar este conto foi ajudar na construção do conhecimento, tanto a partir da experiência direta como a partir da indireta. Por exemplo, neste conto podemos observar o seguinte:

### 1. Experiência direta:

#### Informação captada pelos sentidos:

*Audição:* voz grave e voz aguda.

*Visão:* pata negra e pata branca.

*Olfato:* *cheiro desagradável e cheiro doce.*

#### Informação experimentada, mas que não provém da experiência dos sentidos.

*Endofórica:* sentimentos, emoções e experiências internas físicas (tremor, medo, etc.). A cabritinha pequena intui que não é a mãe e, por isso, se esconde dentro do relógio.

*Vivencial:* vivências contextuais e mais globais – “eu vivi”, em primeira pessoa; “eu presenciei” (como o que se entende da fala da mãe).

### 2. Experiência indireta:

#### Transmitida ou relatada:

*Direta ou de segunda pessoa (me disseram que os lobos comem, eles gostam das cabritas pequenas).*

*De terceiras pessoas (rumores, os entendidos dizem, as más línguas, os meios de comunicação dizem que...)*

*Inferências:* a partir de dados objetivos (sabe-se que os lobos comem cabritos).

*Dedução lógica a partir do que sabemos.*

Em resumo, no conto se apresentam os distintos personagens com papéis evidenciais diferentes e com argumentos que variam, tal como se pode ver na seguinte tabela.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Eco, U. (1996). *Seis paseos por los bosques narrativos*. Barcelona: Lumen.

González Marín, S. (2006). El lobo y los siete cabritillos y Caperucita Roja. *Historia de una relación*. Revista OCNOS, 2, 131-142.



**TABELA 03. EVIDÊNCIAS NO CONTO “O LOBO E AS SETE CABRITINHAS”**

Personagens	Tipo de evidência	Situação inicial	1ª visita	2ª visita	3º episódio
<b>Mãe</b>	Relatada	Diz: “Não abram a porta (...) que os lobos comem cabritinhas. (...) é muito esperto. Inventa todo tipo de armadilha.”			
<b>Lobo</b>			Fala com voz grave.	Então com voz fina (tomou xarope).	Chega com a pata branca enfarinhada e perfumado com leite de cabra.
<b>Cabritinha 1 (sensível)</b>	Experiência direta sensorial: audição.		Esta voz que ouço é muito grave.	Agora sim: tem a voz fina.	Sim, tem a voz fina.
<b>Cabritinha 2 (intuitiva)</b>	Experiência direta endofórica.		Ai, não me agrada nada esta voz. Me dá medo.	Ai, não me agrada nada esta voz. Me dá medo.	
<b>Cabritinha 3 (científica)</b>	Inferência (a partir dos dados objetivos).		Não é a mãe, porque a mãe a tem mais fina, (doce, suave, etc.).	Deveríamos ter mais provas (pede mais dados para poder inferir).	Fazemos como antes. Pedimos que nos mostre a pata.
<b>Cabritinha 4 (sábia)</b>	Relatada: segunda pessoa.		A mãe disse que os lobos enganam as cabritinhas.	A mãe disse que os lobos são negros.	Desta vez sim, é branca.
<b>Cabritinha 5 (social)</b>	Relatada: terceira pessoa.		Dizem que os lobos têm voz feia.	E também dizem que têm mau cheiro.	Têm cheiro de cabra.
<b>Todas as cabritinhas</b>	Inferência baseada no conhecimento.		Deve ser o lobo.	E se for o lobo?	A mãe! A mãe.
<b>Cabritinha 7 (pequena)</b>	Inferência (dados sensoriais, intuição e pensamento)		(Olra, escuta e não diz nada).		Duvida e se esconde no relógio.
<b>Cabritinha 6 (responsável)</b>	Comprovação e evidência sensorial.		Não abramos, até que estejamos seguras.	Que nos mostre a pata por debaixo da porta.	Abre a porta contente.

**TABELA 03. (II)**

Personagens	Tipo de evidência	Situação inicial	1ª visita	2ª visita	3º episódio
Cabritinha 4 (sábia)				Esta pata é negra. A da mãe é branca.	É o lobo.
Cabritinha 5 (social)				Esta pata tem mau cheiro.	É o lobo.
Todas as cabritinhas				Não é a mãe, não é a mãe.	É o lobo.

## 6. Conclusões

Propusemos que nas situações de intercâmbio entre pessoas são aprendidos muitos usos linguísticos, em particular os que têm a ver com expressar e compartilhar intenções, atitudes, opiniões e conhecimentos. As modalidades epistêmica e de evidencialidade estão entre estas categorias. É uma aprendizagem que começa com a interação entre duas pessoas, um eu e um tu, ou entre mais pessoas, mas que logo se estende à terceira pessoa, quando se expressa nos textos de informação e de estudo. Com efeito, os textos acadêmicos se caracterizam por apresentar os conhecimentos que um sujeito tem que aprender (por exemplo, para ser aprovado em um exame). Ou quando se tem que usá-los como justificativa ou explicação argumentativa, nas discussões públicas. Ou seja, trata-se de um conhecimento próprio da conversação, mas que se estende às situações mais acadêmicas ou públicas. Para as crianças pequenas é um uso que se dá na família, e que logo é necessário também na escola onde elas têm que expor a certeza, probabilidade ou dúvidas acerca de seus conhecimentos. Além de expressar como esses conhecimentos foram adquiridos, desde a expressão mais explícita e concreta da fonte do saber até as imprecisões ou dúvidas.

Muitas vezes, estes recursos não são tratados explicitamente e a oportunidade de dominá-los fica a cargo das situações pessoais e familiares. Ainda que a expressão da modalidade e da evidencialidade não faça parte do conteúdo proposicional dos intercâmbios e dos textos, influi, sem dúvida, em como a informação é interpretada. Com este conto pretendemos chamar a atenção sobre estes aspectos e ajudar a considerar a variedade de recursos que a língua oferece para expressar os pontos de vista sobre o conhecimento, sobre o modo de conhecimento, sobre suas fontes e sobre o estatuto autorizado de tais fontes.

## Referências bibliográficas

- Baron-Cohen, S. (1997). Hey! It was just a joke! Understanding propositions and propositional attitudes by normally developing children, and children with autism. *Israel Journal of Psychiatry*, 34, 174-178.
- Behne, T., Carpenter, M. y Tomasello, M. (2005). One-year-olds comprehend the communicative intentions behind gestures in a hiding game. *Developmental Science*, 8, (6), 492-499.
- Bermúdez, F. (2002). "La estructura evidencial del castellano: elevación de sujeto y gramaticalización", *Romansk Forum n.º 16-2002/2*, XV Skandinaviske romanistkongress, Oslo, pp. 19-29.
- Bermúdez, F. (2005). Evidencialidad. La codificación lingüística del punto de vista. Stockholm: Stockholms Universitet.
- Booth, J. R. y Hall, W.S. (1995). A hierarchical model of mental state verbs. *Reading Research Report*, 42, 1-22.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Chafe, W y Nichols, J. (Eds.) 1986: *Evidentiality: The linguistic encoding of epistemology*, Norwood, NJ: Ablex.
- Clement, F., Koenig, M. A. y Harris, P. L. (2004). The ontogenesis of trust. *Mind & Language*, 19, 360-379. doi:10.1111/j.0268-1064.2004.00263.x
- Cornillie, B. (2010). An interactional approach to evidential and epistemic adverbs in Spanish conversation. En G. Diewald y E. Smirnova (Eds.). *The linguistic realization of evidentiality in European Languages* (pp. 309-330). Berlin - New York: Mouton de Gruyter.
- Cornillie, B. y Gras Manzano, P. (2014). On the interactional dimension of evidentials: The case of the Spanish evidential discourse markers. *Discourse Studies*, 1-21.
- Corriveau, K. H. y Harris, P. L. (2009). Choosing your informant: Weighing familiarity and recent accuracy. *Developmental Science*, 12, 426-437. doi:10.1111/j.1467-7687.2008.00792.x
- Corriveau, K., Kim, A. L., Schwalen, C. E. y Harris, P. L. (2009). Abraham Lincoln and Harry Potter: Children's differentiation between historical and fantasy characters. *Cognition*, 113, 213-225
- Corriveau, K., Einav, S., Robinson, E. y Harris, P. L. (2014). To the letter: Early readers trust print-based over oral instructions to guide their actions. *British Journal of Developmental Psychology*, 32, 345-358.
- Cuenca, M.-J. (2015). Evidentiality (and epistemicity) in Catalan parliamentary debate. *eHuamanista/IVITRA*, 8, 362-382.
- Driver, R., Newton, P. y Osborne, J. (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. *Science Education*. 84 (3), 287-312.
- Eco, U. (1996). *Seis paseos por los bosques narrativos*. Barcelona: Lumen.
- Escandell, M. V. (1999). Los enunciados interrogativos, aspectos semánticos y pragmáticos. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.). *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 3, (pp. 3930-3991). Madrid: Espasa Calpe.
- Estrada, A. (2013). *Panorama de los estudios de la evidencialidad en el español*. Buenos Aires: Editorial Teseo.
- Gelman, S. A. (2009). Learning from Others: Children's Construction of Concepts. *Annual Review of Psychology*, 60, 115-40.
- González, C. y Lima, P. (2009). Estrategias de expresión de la evidencialidad en la argumentación oral en sala de clases. *Revista Signos*, 42 (71), 295-315.
- González Marín, S. (2006). El lobo y los siete cabritillos y Caperucita Roja. Historia de una relación. *Revista OCNOS*, 2, 131-142.
- Grosse, G., Behne, T., Carpenter, M. y Tomasello, M. (2010). Infants Communicate in Order to Be Understood. *Developmental Psychology*, 46, 6, 1710-1722.
- Grosse, G. y Tomasello, M. (2012). Two-year-old children differentiate test questions from genuine questions. *Journal of Child Language*, 39, 192-204.
- Heritage, J. y Raymond, G. (2005). The Terms of Agreement: Indexing Epistemic Authority and Subordination in Talk-in-Interaction. *Social Psychology Quarterly*, 68, 1, 15-38.
- Harris, P. L. y Corriveau, K. H. (2011). Young children's selective trust in informants. *Philosophical Transactions of the Royal Society*, 366, 1179-1187. doi:10.1098/rstb.2010.0321.
- Ifantidou, E. (2005). Pragmatics, cognition Development, 86, 3, 919-926.
- Liszkowski, U., Carpenter, M. y Tomasello, M. (2008). Twelve-month-olds communicate helpfully and appropriately for knowledgeable and ignorant partners. *Cognition*, 108, (3), 732-39.
- López Ferrero, C. (2001). La comunicación del saber en los géneros académicos: recursos lingüísticos de modalidad epistémica y de evidencialidad. En F. Luttikhuisen (Ed.). *V Congrés Internacional sobre llengües per a finalitats específiques*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona, pp. 164-172.
- López Ferrero, C. (2005). Funciones retóricas en la comunicación académica: formas léxicas de modalidad y evidencialidad. *Signo y Señal Revista del Instituto de Lingüística*, (14), p. 115-139
- Lucas, A. J., Lewis, C., Cansu Pala, F., Wong, K. y Berridge, D. (2013). Social-Cognitive Processes in Preschoolers' Selective Trust: Three Cultures Compared. *Developmental Psychology*, 49, 3, 579-590.
- Matsui, T. (2000). Linguistic encoding of the guarantee of relevance: Japanese sentence-final particle yo. En G. Andersen y T. Fretheim (Eds.). *Pragmatic markers and propositional attitude* (pp. 145-172). Amsterdam: John Benjamins.
- Montolío, E. (2007). Lingüística, retórica y procesos argumentativos en las corporaciones. En A. Escofet, B. de Jonge, A. Van Hooff, K. Jauregui, J. Robisco y M. Ruiz (Eds.). *Actas del Tercer Congreso Internacional de Español para fines específicos*. Utrecht, noviembre 2006. Utrecht, Instituto Cervantes, pp. 17-34.
- Papafragou, A. (1998). The Acquisition of Modality: Implications for Theories of Semantic Representation. *Mind & Language*, 13, 3, 370-399.
- Papafragou, A., Li, P. Choi, Y y Han, C. (2007). Evidentiality in language and cognition. *Cognition*, 103, 253-299.
- Pillow, B. H. (1989). Early understanding of perception as a source of knowledge. *Journal of Experimental Child Psychology*, 47, 116-129.
- Pillow, B. H. (2002). Children's and adults' evaluation of the certainty of deductive

- Development, 86, 3, 919–926.
- Liszkowski, U., Carpenter, M. y Tomasello, M. (2008). Twelve-month-olds communicate helpfully and appropriately for knowledgeable and ignorant partners. *Cognition*, 108, (3), 732–39.
- López Ferrero, C. (2001). La comunicación del saber en los géneros académicos: recursos lingüísticos de modalidad epistémica y de evidencialidad. En F. Luttikhuisen (Ed.). *V Congreso Internacional sobre llengües per a finalitats específiques*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona, pp. 164-172.
- López Ferrero, C. (2005). Funciones retóricas en la comunicación académica: formas léxicas de modalidad y evidencialidad. *Signo y Señal Revista del Instituto de Lingüística*, (14), p. 115-139
- Lucas, A. J., Lewis, C., Cansu Pala, F., Wong, K. y Berridge, D. (2013). Social-Cognitive Processes in Preschoolers' Selective Trust: Three Cultures Compared. *Developmental Psychology*, 49, 3, 579–590.
- Matsui, T. (2000). Linguistic encoding of the guarantee of relevance: Japanese sentence-final particle yo. En G. Andersen y T. Fretheim (Eds.). *Pragmatic markers and propositional attitude* (pp. 145–172). Amsterdam: John Benjamins.
- Montolío, E. (2007). Lingüística, retórica y procesos argumentativos en las corporaciones. En A. Escofet, B. de Jonge, A. Van Hooff, K. Jauregui, J. Robisco y M. Ruiz (Eds.). *Actas del Tercer Congreso Internacional de Español para fines específicos*. Utrecht, noviembre 2006. Utrecht, Instituto Cervantes, pp. 17-34.
- Papafragou, A. (1998). The Acquisition of Modality: Implications for Theories of Semantic Representation. *Mind & Language*, 13, 3, 370-399.
- Papafragou, A., Li, P. Choi, Y y Han, C. (2007). Evidentiality in language and cognition. *Cognition*, 103, 253-299.
- Pillow, B. H. (1989). Early understanding of perception as a source of knowledge. *Journal of Experimental Child Psychology*, 47, 116–129.
- Pillow, B. H. (2002). Children's and adults' evaluation of the certainty of deductive inferences, inductive inferences, and guesses. *Child Development*, 73, 779–792.
- Pillow, B. H., Hill, V., Boyce, A. y Stein, C. (2000). Understanding inference as a source of knowledge: Children's ability to evaluate the certainty of deduction, perception, and guessing. *Developmental Psychology*, 36, 169–179.
- Pratt, C. y Bryant, P. (1990). Young children understand that looking leads to knowing (so long as they are looking into a single barrel). *Child Development*, 61, 973–982.
- Ozturk, O. y Papafragou, A. (2015). The Acquisition of Evidentiality and Source Monitoring. *Language Learning and Development*, doi: 10.1080/15475441.2015.1024834
- Nuyts, J. (2005). Modality: Overview and linguistic issues. En W. Frawley (Ed.). *The Expression of Modality* (pp. 1-26). New York: Mouton de Gruyter.
- Rakoczy, H., Warneken, F. y Tomasello, M. (2007). "This way!", "No! That way!"-3-year olds know that two people can have mutually incompatible desires. *Cognitive Development*, 22, 47–68.
- Rakoczy, H. y Tomasello, M. (2009). Done wrong or said wrong? Young children understand the normative directions of fit of different speech acts. *Cognition*, 113, 205-212.
- Robinson, E. (1994). What people say, what they think, and what is really the case: Children's understanding of utterances as sources of knowledge. En C. Lewis y P. Mitchell (Eds.). *Children's Early Understanding of Mind: origins and development*. Hove: Erlbaum.
- Robinson, E. J., Mitchell, P. y Nye, R. (1995). Young children's treating of utterances as unreliable sources of knowledge. *Journal of Child Language*, 22, 663–685.
- Robinson, E.J., Champion, H. y Mitchell, P. (1999). Children's ability to infer utterance veracity from speaker informedness. *Developmental Psychology* 35, (2): 535–546.
- Robinson, E. J. y Whitcombe, E. L. (2003). Children's suggestibility in relation to their understanding of sources of knowledge. *Child Development*, 74, (1), 48–62.
- Robinson, E.J., Haigh, S.N. y Nurmsoo, E. (2008). Children's working understanding of knowledge sources: confidence in knowledge gained from testimony. *Cognitive Development*, 23, 105–118.
- Schatz, M. y Wilcox, S. (1991). Constraints on the acquisition of English modals. En S. Gelman y J. Byrnes (Eds.). *Perspectives on Language and Thought: Interrelations in Development* (pp. 319-35)3. Cambridge: University Press.
- Sidnell, J. (2011). The epistemics of make-believe. En T. Stivers, L. Mondada y J. Steensig (Eds.). *The morality of knowledge in conversation* (pp. 131–155). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sobel, D. M. y Corriveau, K. H. (2010). Children monitor individuals' expertise for word learning. *Child Development*, 81, 669–679. doi:10.1111/j.1467-8624.2009.01422.x
- Sodian, B. y Wimmer, H. (1987). Children's understanding of inference as a source of knowledge. *Child Development*, 58, 424–433.
- Sodian, B. y Schneider, W. (1990). Children's Understanding of Cognitive Cuing: How to Manipulate Cues to Fool a Competitor. *Child Development*, 61, 3, 697–704.
- Soto, G. y Olgún, N. (2010). ¿No se me había ocurrido nunca! Una construcción admirativa de pluscuamperfecto en español. *Onomázein*, 2, 22, 83-105.
- Varelas, M., Pappas, C. C., Kane, J. M. y Arseneault, A. (2008). Urban primary-grade children think and talk science: Curricular and instructional practices that nurture participation and argumentation. *Science Education*, 92, 65-95.
- Wimmer, H., Hogrefe, G.-J. y Perner, J. (1988). Children's Understanding of Informational Access as Source of Knowledge. *Child Development*, 59, 2, 386-396.