

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
DEPARTAMENTO DE LETRAS, ARTES E JORNALISMO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS PORTUGUÊS/FRANCÊS**

TIÊGO RAMON DOS SANTOS ALENCAR

**A CATEGORIA MODALIDADE NOS LIVROS DIDÁTICOS DE FRANCÊS LÍNGUA
ESTRANGEIRA (FLE) UTILIZADOS NO CURSO DE LETRAS/FRANCÊS DA
UNIFAP**

**MACAPÁ
2016**

TIÊGO RAMON DOS SANTOS ALENCAR

A CATEGORIA MODALIDADE NOS LIVROS DIDÁTICOS DE FRANCÊS LÍNGUA
ESTRANGEIRA (FLE) UTILIZADOS NO CURSO DE LETRAS/FRANCÊS DA
UNIFAP

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura Plena em Letras Português/Francês, do Departamento de Letras, Artes e Jornalismo, da Universidade Federal do Amapá como exigência da disciplina Trabalho de Conclusão de Curso III, para obtenção do título de Licenciado em Língua e Literaturas de Língua Portuguesa com Habilitação em Língua e Literaturas de Língua Francesa.

Orientadora: Prof^a. Ms. Alexandra Maria de Castro e Santos Araújo

MACAPÁ
2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal do Amapá

447

A368c Alencar, Tiêgo Ramon dos Santos.

A categoria Modalidade nos livros didáticos de Francês Língua Estrangeira (FLE) utilizados no curso de Letras/Francês da UNIFAP / Tiêgo Ramon dos Santos Alencar; orientador, Alexandra Maria de Castro e Santos Araújo. – Macapá, 2016.

72 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Fundação Universidade Federal do Amapá, Coordenação do Curso de Letras.

1. Funcionalismo (Linguística). 2. Modalidade (Linguística). 3. Livros didáticos. 4. Língua francesa. I. Araújo, Alexandra Maria de Castro e Santos, orientador. II. Fundação Universidade Federal do Amapá. III. Título.

TIÊGO RAMON DOS SANTOS ALENCAR

A CATEGORIA MODALIDADE NOS LIVROS DIDÁTICOS DE FRANCÊS LÍNGUA
ESTRANGEIRA (FLE) UTILIZADOS NO CURSO DE LETRAS/FRANCÊS DA
UNIFAP

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado ao Departamento de Letras, Artes e Jornalismo da Universidade Federal do Amapá, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas, com Habilitação em Língua Francesa e suas respectivas literaturas.

Aprovada em 28/03/2016.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Ms. Alexandra Maria de Castro e Santos Araújo (Orientadora)
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

Prof^a. Ms. Aldenice de Andrade Couto
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

Prof^a. Ms. Annick Marie Belrose
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

Dedico este trabalho a todos os destemidos que se aventuram a desbravar os múltiplos caminhos pelos quais a linguagem permite caminhar.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho encerra cinco anos de um ciclo que iniciei ainda adolescente, com meus 17 anos. Foram cinco anos de uma graduação na qual amadureci em todos os sentidos possíveis e devo este crescimento, pessoal e profissional, a muitos fatores. Dentre eles, preciso enfatizar alguns que se mostraram mais do que essenciais para que eu atingisse mais este objetivo em minha vida:

Agradeço primeiramente à minha família, em especial à minha mãe, Rosely Fagundes, por ter sido minha primeira inspiração enquanto pessoa e enquanto profissional e por ter ensinado os valores que levarei para toda a vida.

Agradeço à Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), por todas as oportunidades e auxílios que me foram concedidos durante o curso de Licenciatura Plena em Letras/Francês.

Agradeço à minha orientadora, Alexandra Castro, por ter mediado meu processo de inserção na pesquisa científica, por ter aceitado a orientação desta monografia mesmo com a escritura da tese de Doutorado, por ser uma de minhas maiores inspirações e pela amizade que construímos desde os tempos de Centro Danielle Mitterrand, em 2011.

Agradeço aos professores do colegiado de Letras/Francês da UNIFAP, pelos ensinamentos proporcionados e pela relação sempre amigável.

Agradeço às professoras Aldenice Couto e Annick Belrose, por terem aceitado o convite para a banca de qualificação deste trabalho em novembro de 2015.

Agradeço ao Departamento de Pesquisa (DPq) da UNIFAP, pela bolsa de iniciação científica que possibilitou a realização desta pesquisa.

Agradeço aos amigos da turma Letras/Francês 2011, em especial ao grupo “ALFA” - Andrea Nascimento, Jamarikelly do Amaral, Ivanize Prata e Stefanie Souza, com quem pude contar em diversos momentos desta graduação.

Agradeço também aos amigos, próximos e distantes (geograficamente) de mim, por terem me dado o apoio que eu mais precisei, por terem dito as palavras que eu mais precisava ouvir e por estarem, sempre, ao meu lado: Marcella Costa, João Neto, Jdean Monteiro, Vanessa Bittencourt e Tailany Costa. Obrigado, de verdade, pela amizade.

Por fim, agradeço a todos que contribuíram direta ou indiretamente para que eu concluísse esta tão sonhada graduação.

“É necessário acreditar na possibilidade de ir além do amanhã, sem ser ingenuamente idealista. É necessário perseguir as utopias, como relação dialética entre denunciar o presente e anunciar o futuro. É necessário antecipar o amanhã pelo sonho de hoje. O sonho é um sonho possível ou não? Se é menos possível, trata-se, para nós, de sabermos como torná-lo mais possível.” (Paulo Freire)

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo central analisar de que forma a categoria discursiva Modalidade, na classe do Verbo, é concebida nos livros didáticos (LDs) de Francês Língua Estrangeira (FLE) utilizados no curso de Letras/Francês da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). À luz das abordagens metodológicas qualitativo-interpretativa e documental e por um roteiro de questões baseado em Alcântara (2010), foram analisados os LDs Latitudes 1, da autoria de Régine Mérieux e Yves Loiseau (2008), e Latitudes 2, também da autoria de Régine Mérieux e Yves Loiseau, com a contribuição de Emmanuel Laimé (2009). Após a análise dos conteúdos dos LDs, constatou-se que a categoria Modalidade é abordada nesses materiais, ainda que de forma implícita, por meio de atividades diversificadas acerca da classe do Verbo. Dessa forma, pretende-se contribuir para uma aprendizagem mais funcional e reflexiva do FLE uma vez que se sabe da importância da competência comunicativa para a formação do sujeito em Língua Estrangeira (LE) e ainda da relevante contribuição que o estudo da categoria Modalidade traz para essa aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Funcionalismo; Modalidade; Livro Didático; Francês Língua Estrangeira; Curso de Letras.

RÉSUMÉ

Cette recherche a eu comme objectif central d'analyser de quelle façon la catégorie discursive Modalité, sur la classe du Verbe est conçue dans les manuels scolaires de Français Langue Étrangère (FLE) utilisés au cours de Lettres/Français de l'Université Fédérale de l'Amapá (UNIFAP). À partir des approches méthodologiques qualitative, interprétative et documentaire et à travers d'un guide de questions basé sur Alcântara (2010), on a analysé les LDs Latitudes 1, de Régine Mérieux et Yves Loiseau (2008), et Latitudes 2, aussi de Régine Mérieux et Yves Loiseau, avec la contribution d'Emmanuel Laimé (2009). Après l'analyse des contenus des manuels, on a remarqué que la catégorie Modalité est abordée dans ces matériaux, même que de façon subjective, à travers des activités diversifiées sur la classe du verbe. De cette manière, on a l'intention de contribuer par un apprentissage plus fonctionnel et réflexif du FLE, une fois qu'on sait de l'importance de la compétence communicative pour la formation du sujet en Langue Étrangère (LE) et encore de la pertinente contribution que l'étude de la catégorie Modalité apporte pour cet apprentissage.

MOTS-CLÉS : Le Fonctionnalisme; la Modalité; le Manuel Scolaire; le Français Langue Étrangère; Cours de Lettres.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|----|
| Quadro 1 - Vertentes do Funcionalismo | 24 |
| Quadro 2 - Modelo de roteiro de análise sobre a Categoria Modalidade na classe dos verbos | 37 |
| Imagem 1 - Contratos de Aprendizagem das Unidades 4 e 6 do LD <i>Latitudes 1</i> | 40 |
| Imagem 2 - Abordagem inicial dos verbos modais <i>pouvoir</i> e <i>vouloir</i> no LD <i>Latitudes 1</i> | 40 |
| Imagem 3 - Abordagem da categoria Modalidade no LD <i>Latitudes 1</i> | 41 |
| Imagem 4 - Atividade sobre “aconselhar” com o uso do Modo <i>conditionnel</i> no LD <i>Latitudes 1</i> | 42 |
| Imagem 5 - Atividades com verbos regulares e irregulares no modo indicativo no LD <i>Latitudes 1</i> | 43 |
| Imagem 6 - Trabalho com verbos no modo subjuntivo no LD <i>Latitudes 1</i> | 44 |
| Imagem 7 - Trabalho com o modo Imperativo no LD <i>Latitudes 1</i> | 45 |
| Imagem 8 - Explicação da formação do modo Imperativo e atividade de emprego no LD <i>Latitudes 1</i> | 46 |
| Imagem 9 - Indicação de funções no modo Imperativo no LD <i>Latitudes 1</i> | 47 |
| Imagem 10 - Presença dos verbos de significação plena no LD <i>Latitudes 1</i> | 48 |
| Imagem 11 - Explicação das expressões de ponto de vista positivo/negativo no LD <i>Latitudes 1</i> | 49 |
| Quadro 3 - Respostas do roteiro acerca da categoria Modalidade expressa pelo Verbo no LD <i>Latitudes 1</i> | 50 |
| Imagem 12 - Indicação de possível trabalho com a Modalidade no LD <i>Latitudes 2</i> | 51 |
| Imagem 13 - Indicação de possível trabalho com a Modalidade na classe do Verbo no LD <i>Latitudes 2</i> | 52 |
| Imagem 14 - Explicação do modo verbal <i>conditionnel</i> no LD <i>Latitudes 2</i> | 53 |
| Imagem 15 - Estudo de certeza e incerteza no LD <i>Latitudes 2</i> | 54 |
| Imagem 16 - Estudo do modo verbal subjuntivo de forma geral no LD <i>Latitudes 2</i> ... | 55 |
| Imagem 17 - Estudo do modo verbal subjuntivo de forma detalhada no LD <i>Latitudes 2</i> | 55 |
| Imagem 18 - Quadro explicativo sobre pedir a alguém para fazer alguma coisa | 56 |
| Imagem 19 - Estudo do tempo verbal pretérito mais-que-perfeito (<i>plus-que-parfait</i>) no LD <i>Latitudes 2</i> | 57 |

| | |
|---|----|
| Imagem 20 - Utilização dos verbos querer (<i>vouloir</i>) e poder (<i>pouvoir</i>) com o intuito de propor a alguém para fazer algo no LD Latitudes 2 | 58 |
| Imagem 21 - Explicação e atividades acerca do conteúdo “pedir e dar um ponto de vista” no LD Latitudes 2 | 59 |
| Imagem 22 - Explicação e atividades acerca do conteúdo “relatar um discurso” no LD Latitudes 2 | 60 |
| Quadro 4 - Respostas do roteiro acerca da categoria Modalidade expressa pelo Verbo no LD <i>Latitudes 2</i> | 61 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|--------|--|
| BDTD | Biblioteca Digital de Teses e Dissertações |
| FLE | Francês Língua Estrangeira |
| LD | Livro Didático |
| LE | Língua Estrangeira |
| LF | Língua Francesa |
| PNLD | Plano Nacional do Livro Didático |
| QECRL | Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas |
| TAM | Tempo, Aspecto e Modalidade |
| UNIFAP | Universidade Federal do Amapá |

SUMÁRIO

| | | |
|---------|---|----|
| 1 | INTRODUÇÃO | 13 |
| 2 | ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS | 17 |
| 2.1 | O Livro Didático no ensino de línguas | 22 |
| 3 | FUNCIONALISMO | 24 |
| 4 | MODALIDADE | 27 |
| 4.1 | Modo/Modalidade | 28 |
| 4.2 | Tipos de Modalidade | 29 |
| 4.3 | Estudos sobre Modalidade no Livro Didático de LE e de LM | 33 |
| 5 | METODOLOGIA | 35 |
| 5.1 | Descrição do <i>corpus</i> | 36 |
| 5.1.1 | <i>Livro Didático</i> | 36 |
| 5.1.1.1 | <i>Volume I</i> | 36 |
| 5.1.1.2 | <i>Volume II</i> | 37 |
| 5.2 | Procedimentos metodológicos..... | 37 |
| 6 | ANÁLISE DA CATEGORIA MODALIDADE NA CLASSE DO VERBO NOS MATERIAIS DIDÁTICOS | 39 |
| 6.1 | <i>Latitudes 1</i> | 39 |
| 6.2 | <i>Latitudes 2</i> | 51 |
| 6.3 | Correlação dos resultados obtidos com o referencial teórico | 62 |
| 7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 64 |
| | REFERÊNCIAS..... | 66 |

1 INTRODUÇÃO

A necessidade de se aprender uma Língua Estrangeira (LE) é cada vez maior, seja para conquistar uma vaga no mercado de trabalho, seja para ampliar conhecimentos acerca da cultura de outro povo ou nação. Uma LE abre um leque de possibilidades na vida de um indivíduo. A Língua Francesa (LF), por exemplo, que é falada por mais de duzentos milhões de pessoas¹ nos cinco continentes, está classificada na nona posição de língua mais falada do mundo e faz parte desta realidade.

Ao considerar a situação do idioma no contexto amapaense, a LF apresenta uma particularidade: é a LE oficial de ensino nas escolas públicas e ensinada, ainda, em um centro público de língua e cultura, exclusivo para o Francês. Isso se atribui, segundo Furtado (2005), ao ambiente transfronteiriço Amapá – Guiana Francesa, devido ao acordo de cooperação bilateral firmado em 1996 para promover e desenvolver o estreitamento das relações entre os dois países, destacando-se o ensino da Língua Portuguesa na Guiana Francesa e o ensino da LF no Brasil.

Nesse sentido, ao observar o ensino de LE não apenas no contexto regional como também nacional, ainda se notam lacunas no que tange aos aspectos gramaticais – embora estes pareçam ser o alvo dos professores, com um ensino baseado mais na estrutura da língua que na funcionalidade e que, em muitos momentos, não é trabalhado de forma contextualizada, considerando a realidade do aluno. Hoje, no cenário educacional brasileiro, parece ser forte o ensino de natureza estruturalista em escolas e centros de línguas e, por conta disso, este trabalho justifica-se pela necessidade de um ensino-aprendizagem funcional de línguas, com o foco no uso real da LE estudada para além da estrutura. Dessa forma, também são necessários estudos que tomem como base a pesquisa no âmbito do funcionalismo linguístico, como um dos meios para auxiliar o docente de LE na condução das atividades de reflexão linguística nos materiais didáticos adotados tanto pelo professor, quanto pela instituição de ensino.

¹ Disponível em: http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/10_bonnes_raisons_portugais.pdf. Acesso em 31 mar. 2015.

Com quantidade numerosa² de pesquisas acerca do desenvolvimento da competência comunicativa³, recente enfoque dado ao ensino de LE em pesquisas, é interessante notar a importância dada a este viés e se investigar quando se pretende analisar o Livro Didático (LD) em perspectiva descritiva, já que os aprendizes de uma LE, especialmente de cursos livres e/ou superiores, visam à comunicação, à utilização real da língua e não apenas a uma mera memorização de estruturas – o que pode contribuir para a análise da categoria discursiva Modalidade, pois é por meio dela, afinal, que se expressam noções de possibilidade, probabilidade, permissão, obrigação, etc, as quais envolvem a intenção do falante.

Dessa forma, justifica-se a escolha da categoria Modalidade, neste trabalho, por esta ser comumente classificada como uma categoria discursiva e que “corresponde à atitude do falante em uma situação de interação” (ARAÚJO, 2011, p. 14), ou seja, a Modalidade engloba uma determinada ação e expressa um determinado sentimento, juízo de valor ou vontade do locutor frente a uma situação comunicativa. Por exemplo, ao utilizar o verbo modal poder, temos possibilidade de ser capaz, como na sentença “Eu posso andar”, bem como permissão quando um aluno pergunta ao professor “Posso entrar?”.

O LD de LE, foco deste trabalho, mostra-se ainda mais importante no âmbito de um curso superior, uma vez que serão formados professores que o tomarão como base materiais semelhantes, no exercício da profissão, e que devem ter os conhecimentos necessários para lecionar o idioma. Nesse sentido, a categoria Modalidade, por ilustrar noções que demonstram a intencionalidade do falante, contribui para um ensino-aprendizagem voltado à análise e reflexão da língua em suas diversas formas e funções.

Assim, a Universidade Federal do Amapá (doravante UNIFAP) conta com dois cursos de formação superior em LE: o curso de Licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Francesa (também denominado Letras/Francês) e o curso de Licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Inglesa (também chamado de

² A título de exemplificação, ao procurar pelos termos “competência comunicativa” na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD (bdt.d.ibict.br), foram encontrados 214 trabalhos relacionados ao tema. Acesso realizado em 08 abr. 2015.

³ Neste trabalho, tomamos como base o conceito de competência comunicativa elaborado por Dell Hymes (1995), que diz que a competência comunicativa é a capacidade de o sujeito expressar-se na língua-alvo, adequadamente, nos diversos contextos de comunicação humana.

Letras/Inglês). Ambos os cursos têm duração mínima de quatro anos e meio (e máxima de seis anos e meio). Neste período, no que concerne às disciplinas de LF, os acadêmicos do curso de Letras/Francês cursam a disciplina Introdução à LF (com a carga horária de 30h/a) e outras sete disciplinas de LF (todas com 90h/a, cada).⁴

Durante todo o curso, são utilizados o volume 1 e o volume 2 do livro *Latitudes* de Francês Língua Estrangeira (FLE): o primeiro volume, de autoria de Régine Mérieux e Yves Loiseau (2008) é utilizado desde a disciplina Introdução à Língua Francesa até a disciplina Língua Francesa IV; já o segundo volume, de autoria de Mérieux e Loiseau com a contribuição de Emmanuel Laimé (2009), é utilizado da disciplina Língua Francesa V até a disciplina Língua Francesa VII.

Portanto, pretende-se com esta investigação, analisar os volumes I e II do LD *Latitudes* quanto à categoria discursiva Modalidade, de forma a ampliar os estudos direcionados aos aspectos gramaticais do ponto de vista tanto estrutural quanto funcional, tendo em vista contribuir na elaboração de materiais didáticos, sobretudo do LD que, por vezes, é alvo de investigação dos estudiosos, já que ocupa, também, lugar de destaque não só em aulas de FLE como também em aulas de Língua Portuguesa, de modo geral.

Esta monografia está assim organizada: a **Introdução** traz os pontos centrais desta monografia de forma geral, versando sobre a importância da Língua Francesa no contexto amapaense, bem como sobre a relevância da investigação sobre o LD e a categoria Modalidade; o segundo capítulo, intitulado **Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras**, faz um breve percurso histórico sobre o ensino de LE e também conta com um sub-tópico sobre o papel do LD no ensino de línguas. O terceiro capítulo versa sobre o **Funcionalismo**, corrente teórica cujas vertentes serão abordadas neste capítulo, sendo esta pesquisa baseada no funcionalismo givoniano; o quarto capítulo, doravante **Modalidade**, inicialmente, faz a distinção entre modo e modalidade, além de percorrer os tipos de Modalidade e investigações desta categoria em LDs. O quinto capítulo sintetiza a **Metodologia** desta pesquisa, descrevendo os LDs a serem analisados e os procedimentos realizados para a sua execução. No sexto capítulo, **Análise da Categoria**

⁴ Informações retiradas do Projeto Pedagógico dos cursos de Letras da UNIFAP. Disponível em: <http://www2.unifap.br/letras/projetos-pedagogicos-dos-cursos-de-letras/>. Acesso em: 08 abr. 2015.

Modalidade na Classe do Verbo nos materiais didáticos, é feita a análise dos LDs que norteiam esta pesquisa, utilizados no âmbito do curso de Letras/Francês da UNIFAP. E por fim, o último tópico é destinado às **Considerações Finais** acerca da pesquisa.

2 ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Hoje em dia, vivemos em um período de ascensão do pensamento crítico-reflexivo acerca da aprendizagem de LE. Procuramos⁵, enquanto (futuros) docentes, projetar a compreensão da LE para além dos muros do ambiente acadêmico, de modo que o aluno apreenda, de fato, o que lhe é proposto em sala de aula. Porém, nem sempre acontece dessa forma. Nesse sentido, antes de discorrer acerca das metodologias de ensino de LE, é importante estabelecer a distinção entre os termos método, metodologia e abordagem. Girard (1997) define *método* como um plano de conjunto que tem como objetivo apresentar os elementos linguísticos de acordo com a abordagem adotada; ainda segundo o autor, a abordagem é “a filosofia do método” e deve estar diretamente ligada a ele, além de representar um conjunto de posições e crenças teóricas sobre a origem da linguagem e do aprendizado de línguas; e a metodologia pode ser considerada como o estudo das práticas pedagógicas de forma geral, inclusive no que concerne a questões teóricas e pesquisas relacionadas a essas práticas (GIRARD, 1997, p. 54).

Estabelecida esta diferenciação entre os termos, damos início ao percurso histórico do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, que é iniciado em meados do século XVIII com o clássico “método” Gramática-Tradução⁶ (CAMPOS, 2007), que tem como características centrais a tradução e o forte privilégio da escrita em detrimento das demais capacidades – quase ou nenhuma outra era utilizada. Tudo era feito de forma superficial e isolada – assim como a posição do professor, que não era nada além de um reprodutor de conteúdo em sala de aula. É importante ressaltar que este método perdurou por décadas e séculos até que houvesse a interferência de um método que se caracterizou por fazer o oposto do que a Gramática-Tradução pregava: o método Direto.

Neste, segundo Germain (1993), havia apenas o uso da língua estrangeira e o privilégio da produção e da compreensão oral, uma vez que o foco era

⁵ Ao utilizar a primeira pessoa do plural neste trabalho, faz-se referência ao pesquisador e à orientadora da pesquisa.

⁶ Até então, o que se tinha era um ensino de LE pautado na tradução – e isso, segundo teóricos como Campos (2007), não configurava como método. A partir do método Direto, ao final do século XIX, teve-se por fim uma definição de caminho pelo qual o ensino deveria seguir – o que, de fato, caracterizava um método (com normas e técnicas próprias de aplicação).

formar falantes de LE. Germain relata ainda que ocorreu falha deste método em função de três razões básicas: houve a tentativa de “naturalização” da aprendizagem da LE como se os alunos, de fato, tivessem nascido em um país cuja língua oficial era a ensinada; os custos para a manutenção do professor (muitas vezes nativo ou com excelente proficiência, o que exigia uma remuneração mais alta em virtude de sua qualificação) eram altos; e a base teórica ainda era escassa, uma vez que poucos linguistas, à época, apoiavam este método de ensino. Estes fatores culminaram em um regresso “metodológico da abordagem Gramática-Tradução” (LEFFA, 1988, p.7) e na sua conseqüente substituição por uma outra abordagem, dessa vez no aspecto da leitura.

De acordo com Leffa (1988), após o método Direto, houve a ascensão do método da Leitura ou Abordagem para a Leitura, que focalizava esta competência como central no ensino-aprendizagem de línguas. Nos textos e demais materiais de apoio utilizados nas aulas, os alunos “oralizavam” o que o professor propunha e, a partir do texto de referência, estudavam questões relativas a gramática e/ou ortografia – o que implicava, também, na utilização da tradução como recurso metodológico. Leffa (1988, p. 9) considera, ainda, que este método unia aspectos tanto da abordagem Gramática-Tradução como do método Direto e esta característica de união foi bastante criticada pelos estudiosos da época.

Em seguida, houve o surgimento do método Áudio-oral ou Áudio-lingual, que segundo Cestaro (2014) teve origem nos Estados Unidos e sob forte influência da Linguística Estrutural⁷ de Leonard Bloomfield. Aparentemente como uma roupagem norte-americana do método Direto, o método Áudio-oral fez grande sucesso na época, em meados da Segunda Guerra Mundial. Com o foco na língua-alvo e utilizando os preceitos do método Direto, havia então o direcionamento do ensino para estrutura e forma – o que implicava em uma “descrição detalhada dos níveis fonético, fonológico, morfológico e sintático” e, ainda, na aprendizagem de LE como “um processo de aquisição de hábitos” (CASTILHO, 2013, pp. 25-26). Havia uma exigência maior do ensino no método Áudio-oral do que no método Direto, apesar

⁷ O estruturalismo bloomfieldiano, nas palavras de Cortez (2011) “apresenta uma abordagem mecanicista e comportamentista da língua. A língua é vista em termos de estímulo e resposta [...] como um estímulo externo leva alguém a falar e esta resposta linguística do locutor constitui para o ouvinte um estímulo linguístico que provoca uma resposta prática”. Em suma, o ato linguístico, para Bloomfield, era o estímulo inicial e a conseqüente resposta causada por ele.

de ambos lançarem mão da ideia de que o erro deveria ser inexistente, por exemplo. Com isso, reconheceu-se a relevância e importância do método Áudio-oral, apesar de ainda se ter “dúvida” quanto ao fato de não existir o método ideal para aprendizagem de LE.

Após este momento, houve o surgimento da metodologia *structuro-globale audio-visuelle*⁸, mais conhecida como SGAV. Amoras (2012) define a SGAV como “ligada aos conceitos da fala em situação de comunicação, ou seja, a aprendizagem de uma LE não poderia ser tratada de maneira isolada, mas sim de forma global”. Isso, segundo a autora, dava-se por meio de ilustrações inseridas dentro de um contexto, em uma dada situação. Com a SGAV, passou-se a perceber, então, que era necessário conceber o ensino em contextos comunicativos e que, acima disso, o aluno pudesse perceber o real sentido do aprendizado da LE. Iniciando o que será aprofundado pela Abordagem Comunicativa, a SGAV teve papel fundamental na reformulação do ensino-aprendizagem de LE, uma vez que foi a partir dela que se observou de fato que o ensino não deveria apenas ser pautado no que o professor sabia, mas também, e principalmente, no que o aluno trazia da sua realidade enquanto sujeito.

Nesse sentido, estudiosos articulavam ideias acerca do ensino-aprendizagem de LE e, a partir de então, nasce na Europa a Abordagem Comunicativa, com estudos sobre os textos e não mais de forma isolada, mas considerando suas condições de produção e circulação (LEFFA, 1988, pp. 18-19). Castilho (2013) elenca as principais características dessa abordagem que remodelou o ensino de LE na década de 1980:

- maior preocupação com o significado do que com a forma;
- a contextualização é uma premissa básica – somente o contexto poderá dar sentido à forma e à função;
- foco na comunicação e na fluência;
- oportunidades de interação continuada na língua alvo;
- o aluno deverá usar a língua em contextos reais, livres da mera repetição e/ou memorização de estruturas;
- prevalência de ambientes não ameaçadores para os aprendizes;

⁸ Em tradução livre: estrutura global áudio-visual.

- fazer pensar;
- o sistema linguístico alvo será melhor aprendido, através do processo de esforçar-se para comunicar-se;
- a sequência é determinada por qualquer consideração de conteúdo, função ou significado que mantenha o interesse;
- a língua é criada pelo indivíduo através de um processo de acertos e erros;
- espera-se dos estudantes que interajam com outras pessoas, seja em pares ou grupos, seja por meio de seus escritos;
- o professor deve promover um desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem que eleve o estudante à condição de sujeito do seu próprio discurso.

O foco está centrado no processo de ensino e aprendizagem e no aprendiz como um indivíduo com suas próprias características, seus desejos e necessidades. (CASTILHO, 2013, pp. 29-30)

Como se percebe, a Abordagem Comunicativa traz uma nova concepção acerca da relação ensino-aprendizagem. Nesse momento, prioriza-se a interação, seja ela entre professor e aluno, seja ela entre os alunos. Além disso, o contexto passa a ser um importante meio para a obtenção dos sentidos/significados necessários para o aprendiz de LE. A Abordagem Comunicativa leva em consideração, de fato, o aluno enquanto sujeito portador de características diferenciais, de aspirações e de necessidades como qualquer outro ser humano e este aspecto fez com que houvesse a reformulação do que era preconizado até então – o “repasso” de conteúdo por parte do professor.

Ainda mais recente, a Perspectiva Acional complementa os pressupostos teóricos da aclamada Abordagem Comunicativa. Advinda da publicação do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL) em 2001, nessa perspectiva há uma grande preocupação com o ensino de LE pautado na ação. Segundo o documento,

a perspectiva privilegiada aqui é [...] *de tipo acional* no que ela considera, acima de tudo, *o usuário e o aprendiz de uma língua como atores sociais que têm que realizar tarefas* (que não são somente linguísticas) em dadas circunstâncias e ambientes, no interior de um domínio de ação particular. Se os atos de fala se realizam nas atividades linguísticas, elas mesmas se inscrevem no interior de ações em contexto social no qual, sozinhas, dar-lhes-ão plena significação. Há “tarefa” à medida onde a ação é o fato de um (ou de vários) conteúdo (s) que se mobiliza(m), estrategicamente, as competências das quais eles dispõem visando alcançar um determinado resultado. A perspectiva acional leva em conta também os recursos

cognitivos, afetivos, volitivos e o conjunto das capacidades que o ator social possui e implementa. (QECRL, 2001, p.15, grifo nosso)⁹

Ao focalizar a execução de tarefas dos “atores sociais”, a Perspectiva Acional prioriza a aplicação dos conteúdos ensinados nas aulas de LE a fim de tornar reais os atos de fala do indivíduo aprendiz de LE. Mais do que é preconizado pela Abordagem Comunicativa, na Perspectiva Acional a autonomia do aluno deve ser estimulada e desenvolvida e ele deve se responsabilizar por boa parte do seu aprendizado. Com a instituição das tarefas (*tâches*), ao final de determinados ciclos de estudo, o estudante mobiliza e aplica seus conhecimentos de acordo com o que fora estudado a fim de que se possa perceber o reflexo do seu empenho durante este período.

Após este pequeno percurso na história do ensino de línguas, é importante considerar que, até hoje, não há um método perfeito para ensinar e/ou aprender LE. Apesar de alguns métodos/abordagens possuírem maior aceitação da comunidade acadêmica em relação a outros, não se pode definir se um método é melhor do que outro. O ambiente de ensino-aprendizagem de LE perpassa por diversos contextos que favorecem (ou não) a utilização de um ou outro método/abordagem.

Por fim, ressalta-se também que desde a publicação do QECRL, houve uma grande reformulação no processo de concepção dos materiais didáticos de LE, uma vez que eles deveriam se adequar às suas postulações (PUREN, 2006a). O LD, neste momento, assume um espaço de maior relevância na sala de aula de LE por veicular boa parte do que é preconizado pelo QECRL. Este aspecto nos leva ao próximo ponto deste trabalho, que discorrerá sobre **a relação entre o LD e o ensino de línguas.**

⁹ Texto original: La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en oeuvre l'acteur social.

2.1 O Livro Didático no Ensino de Línguas

É interessante situar o LD, tanto como foco deste trabalho, quanto como um elemento importante no processo de ensino-aprendizagem de uma LE. Estudiosos como Coracini (1999) e Tílio (2006) corroboram com a ideia de que o LD, por vezes, é protagonista nas salas de aula de LE, uma vez que contempla boa parte (quando não todo) do conteúdo que será tratado.

Tido também como um elemento complexo de ser definido e construído (BUNZEN, 2005), o LD apresenta forte caráter autoritário quando adotado (CORACINI, 1999) e desempenha um papel pedagógico importante (TÍLIO, 2008), principalmente se considerarmos que o professor por vezes só dispõe deste recurso para o desenvolvimento de sua prática.

Ainda não há um consenso sobre a conceituação do livro didático. Por vezes definido como um “conjunto” impresso de conteúdos de uma disciplina que faz parte de um determinado currículo e que pode ser usado tanto coletiva quanto individualmente (CHOPPIN, 1992), o LD é visto, também, como gênero discursivo complexo (BUNZEN, 2007), já que comporta muitos outros gêneros textuais e não segue uma estrutura previamente delimitada. Assim, temos um objeto de estudo que se caracteriza pela sua diversidade

Nesse sentido, Lajolo (1996) define o termo “livro didático”:

Didático, então, é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática. Sua importância aumenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina o que se ensina. (LAJOLO, 1996, p.4)

A autora define o LD como o livro que é produto mercantil e que serve para o auxílio em aulas e cursos especialmente em locais como o Brasil, lugar onde há “*precaríssima situação educacional*” da qual o professor se apodera do LD, uma vez que ele carrega consigo uma gama de conteúdos e de possíveis “*estratégias de*

ensino” que influenciam diretamente no que o professor e o aluno poderão (ou não) desenvolver em sala de aula. Entretanto, Tílio (2008) alerta sobre este “poder” do LD:

O livro didático não pode ser visto como o detentor do conhecimento. *É apenas um andaime que serve para auxiliar o aluno a construir conhecimentos relevantes.* O material didático é mais um elemento na troca que deve ocorrer na sala de aula: troca entre professor e alunos, passando pelo livro didático, pela instituição de ensino e pelo contexto social, ou diferentes contextos sociais, onde todos estão inseridos. (TÍLIO, 2008, p. 122, grifo nosso)

Assim, não se deve conceber o LD como o único fio condutor do processo de ensino-aprendizagem. Ele é apenas um dos diversos elementos disponíveis e possíveis para que se possa mediar esse processo e alcançar objetivos educacionais específicos tanto do professor quanto do aprendiz, que pertencem a “*diferentes contextos sociais*” e que, dessa forma, carregam conhecimentos variados acerca do mundo. Conhecimentos esses que devem ser aliados aos conteúdos postulados pelo LD – o qual, nem sempre, releva a realidade social dos alunos, como nas palavras de Araújo (2011):

[...] o livro didático é um dos instrumentos responsáveis por assegurar a aquisição de saberes, auxiliando os atores, professor e aluno, no processo ensino-aprendizagem, de forma a contribuir nas aulas para a análise de conteúdos linguísticos, bem como de conteúdos nocionais/temáticos. *A escolha do conteúdo gramatical e dos exercícios, entretanto, nem sempre leva em conta interesses, experiências, desejos, necessidades dos alunos.* (ARAÚJO, 2011, p. 28, grifo nosso)

É certo que essas considerações se aplicam não somente ao âmbito dos cursos de LE, como também às mais diversas esferas do conhecimento. O LD tornou-se um recurso tão empoderado que o professor por vezes necessita apenas esclarecer determinados pontos, já que as indicações do LD apontam para uma autonomia do aprendiz – que, agora, é ciente da função do que é posto no LD. E levando em consideração que também buscamos verificar a funcionalidade dos elementos linguísticos presentes no LD, explanaremos a seguir sobre a corrente teórica **Funcionalista**.

3 FUNCIONALISMO

O Funcionalismo é uma corrente teórica, que tem como ideia central (que permeia todas as suas vertentes) conceber a língua não apenas como código, mas como a ligação entre estrutura e função, como afirma Neves (2007).

Ter a linguagem associada ao contexto comunicativo referenda o Funcionalismo. Por esta razão, a teoria foi escolhida para basear a pesquisa, pois trata, assim, da categoria Modalidade, que é a atitude do falante em relação a um enunciado. Entender como se dá essa relação é essencial, pois o interesse para o funcionalista está na competência comunicativa do falante, que tem necessidades linguísticas e que encontram barreiras na compreensão, mas que se reconstrói constantemente a fim de que se supram essas necessidades (MUSSALIM E BENTES, 2000).

Cunha, Oliveira e Martelotta (2003), sobre o Funcionalismo, afirmam que a língua é concebida como um instrumento de comunicação e que, por isso, não pode ser analisada isoladamente, mas em diferentes situações comunicativas nas quais pode se inserir. Dessa forma, tem-se uma teoria que alia forma e função e que se adéqua à proposta desta pesquisa.

É importante observar que o funcionalismo, apesar de levantar a premissa geral da aliança forma-função, também possui divisões. Dessa forma, tem-se o Funcionalismo praguense, o Funcionalismo britânico, o Funcionalismo holandês e o Funcionalismo norte-americano ou givoniano. No quadro¹⁰ a seguir, apresenta-se um breve resumo sobre as principais ideias de cada vertente.

QUADRO 1: Vertentes do Funcionalismo

| VERTENTE | IDEIAS CENTRAIS | PRINCIPAIS NOMES |
|-----------|---|--|
| Praguense | Função das sentenças no ato da comunicação; Língua como sistema funcional (resultado da união estrutura/sistema e função); “Tema-rema”; Léxico e gramática tem um propósito comunicativo no ato da enunciação; | Nikolai Trubetzkoy; Roman Jakobson; Wilhem Mathesius |

¹⁰ Para a elaboração do quadro, tomamos como base o texto de Araújo (2011, pp. 42-50).

| | | |
|-----------------|---|--|
| | Ênfase no estudo das funções da linguagem | |
| Britânico | Papel da linguagem na vida dos indivíduos; Gramática sistêmica e paradigmática; Pluralidade funcional da língua(gem); Funções ideacional, interpessoal e textual da linguagem; Sentença como processor reflexivo. | Michael Alexander Kirkwood Halliday |
| Holandês | Interação verbal como forma de atividade cooperativa estruturada; Funções semânticas, sintáticas e pragmáticas da linguagem; Intenção leva à expressão linguística que leva à interpretação; Gramática Discursivo-Funcional (GDF); | Simon Dik |
| Norte-americano | Gramática tipológico-funcional; Língua como integração da sintaxe, semântica e pragmática; Princípios da marcação e da iconicidade (distinção de categorias marcadas/não marcadas pelas complexidades estrutural, cognitiva e distribuição de frequência); <i>Grounding, foreground, background;</i> | Talmy Givón |

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da própria pesquisa.

Diferentemente da corrente estruturalista, o Funcionalismo não focaliza no código em si, mas na linguagem em contexto de utilização. Cada vertente funcionalista apresenta particularidades, mas todas elas se unem no que concerne à funcionalidade da língua, como afirma Irandé Antunes (2009):

[...] *a língua é uma atividade funcional*. Isto é, as evidências nos dizem que nenhuma língua existe em função de si mesma, desvinculada do espaço físico e cultural em que vivem seus usuários ou independente de quaisquer outros fatores situacionais. *As línguas estão a serviço das pessoas*, de seus propósitos interativos reais, os mais diversificados, conforme as configurações contextuais, conforme os eventos e os estados em que os interlocutores se encontram. Daí por que o que existe, na verdade, é a *língua-em-função* [...] (ANTUNES, 2009, p. 35, grifos da autora).

Antunes (2009) coloca que as línguas não apenas existem. Elas são parte de uma sociedade inserida em uma cultura que as utilizam a fim de significar e

re-significar o espaço em que os indivíduos habitam, as relações que estabelecem e as experiências que vivem. A linguagem é um dos alicerces das práticas sociais (ANTUNES, 2009) e, dessa forma, é necessário compreender de que forma ela funciona, uma vez que somos, o tempo todo, estimulados a interagir e fazer uso da língua. Assim, somos levados a compreender o Funcionalismo enquanto um pensamento crítico da língua que dominamos (ou pela qual somos dominados?).

É importante ressaltar que o Funcionalismo, por ter como premissa a língua em uso, tem ligação direta com a categoria Modalidade, que por sua vez estuda a intenção do falante diante de uma situação de comunicação. Modalizar um discurso, por exemplo, envolve analisar um contexto comunicativo antes de elaborar o enunciado. Esta é a intersecção entre a corrente teórica funcionalista e a Modalidade: ambas se ancoram nos momentos de utilização da linguagem.

É a partir da perspectiva geral do Funcionalismo, portanto, que este trabalho está ancorado. Nesse sentido, o próximo capítulo intitulado **Modalidade**, trata do ponto central deste trabalho, e que sugere discussões acerca do conteúdo proposicional que envolve a relação sujeito e discurso em situações de uso da língua.

4 MODALIDADE

Tratamos, nesta pesquisa, da categoria Modalidade nos volumes 1 e 2 do LD de Francês *Latitudes*. Estudiosos como Neves (2007), Comparini (2008), Steffler (2013), Gezundajt (1998-2004), Araújo (2011) auxiliam nesta discussão. Assim, abordar-se-á como a Modalidade é expressa por meio dos verbos, de acordo com Neves (2007), Steffler (2013) e Chu (2008). Na sequência, serão explicitados estudos que contemplam a Modalidade no LD a exemplo de Araújo (2011) e Alcântara (2010).

Este trabalho tem como foco central a categoria Modalidade, que, segundo Neves (2007, p. 151), é de uma “notável diversidade” já que varia tanto a sua conceituação quanto o seu campo de estudo e suas teorias de base. Nesse sentido, é interessante estabelecer alguns dos possíveis conceitos para Modalidade (já que adveio dos filósofos gregos), bem como evidenciar suas divisões de acordo com alguns autores e diferenciá-la do Modo (entendido como verbal).

Com relação à Modalidade, temos diversas concepções, uma vez que é complexo conceituar este termo. Nesse sentido, Neves (2007, p. 65), considera a Modalidade como a expressão da atitude do falante em relação ao que é dito. Comparini (2008, p. 32) define-a como sendo a realização da “relação de comprometimento do falante com aquilo que ele enuncia”, mesmo que não revele a fonte de seu conhecimento, de suas crenças ou valores; ao modalizar suas sentenças, o falante toma uma posição diante do enunciado. Steffler (2013, p. 17) conceitua Modalidade como “uma propriedade escalar” que torna complexa a análise do fenômeno, uma vez que vai além das formas de representação existentes e que, cada forma desta, comporta um matiz de nuances de significado. Alcântara (2010, p. 49) define Modalidade “como uma categoria semântica, que se expressa pela forma morfológica, lexical, semântica, via entonação”.

4.1 Modo/Modalidade

Antes de prosseguir com os tipos de Modalidade, é importante destacar a diferenciação entre Modo e Modalidade, uma vez que existe a confusão entre os dois termos e eles não correspondem ao mesmo sentido.

Quanto ao Modo, Camargos (2010) pondera:

Enquanto as modalidades são consideradas como de caráter mais subjetivo e com a função de indicar contrastes em verbos e categorias associadas a eles, o modo é visto de uma maneira geral como uma categoria que expressa distinções sintáticas e semânticas associadas aos paradigmas verbais. (CAMARGOS, 2010, pp. 78-79)

Assim, percebemos que o Modo está ligado apenas ao paradigma verbal – ou seja, é tradicionalmente ligado ao verbo. Na Língua Portuguesa, há três modos verbais: indicativo, subjuntivo e imperativo. Por outro lado, Ančincová (2006, p. 11) explica que, na Língua Francesa, os “modos verbais servem ao verbo para definir a maneira na qual o sujeito concebe e apresenta o processo e, logo, exprime a atitude tomada pelo sujeito em relação ao enunciado”. Além disso, a autora classifica os modos verbais do francês:

Segundo a pessoa gramatical, distingue-se o francês em sete modos, dentre os quais há verbos pessoais e impessoais. Os modos pessoais são quatro: indicativo, condicional, subjuntivo e imperativo [...]. Os modos impessoais são três: o infinitivo, o particípio e o gerúndio (ANČINCOVÁ, 2006, p. 11).¹¹

É importante destacar também que os verbos nos modos pessoais em Francês têm esse título por terem a possibilidade de serem conjugados. Os modos verbais impessoais, entretanto, indicam a ausência de conjugação dos verbos e não reportam a pessoas. Por isso, tem esta denominação.

¹¹ Texto original: Les modes verbaux servent le verbe à définir la manière dont le sujet conçoit et présente le procès et expriment donc l'attitude prise par le sujet à l'égard de l'énoncé. Selon la personne grammaticale, on distingue en français sept modes soit personnels, soit impersonnels. Les modes personnels sont au nombre de quatre : l'indicatif, le conditionnel, le subjonctif, l'impératif [...]. Les modes impersonnels sont au nombre de trois : l'infinitif, le participe et le gérondif.

4.2 Tipos de Modalidade

Adotamos, neste trabalho, a concepção de Modalidade trazida por Gezundhajt (1998-2004), que considera uma possível divisão da Modalidade a partir da flutuação entre os campos do necessário, do possível e do provável. Assim, as modalidades são subdivididas em objetivas (ôntica e alética), subjetivas (epistêmica e apreciativa) e mistas (deôntica e volitiva). As modalidades são agrupadas, ainda, em quatro grandes grupos, reajustados a partir do tipo de enunciado produzido:

a) Modalidade assertiva, que se refere ao valor de verdade e se baseia na validade ou não do enunciado, como em “Ele estuda” (*Il étudie* – asserção afirmativa) ou “Ele não estuda” (*Il n’étudie pas* – asserção negativa);¹²

b) Modalidade epistêmica (a contemplar também a alética), que se refere ao provável, verossímil, possível e eventual, como em “Caso o professor falte, eu posso ir à tua casa após a aula” (*Si le professeur s’absente, je pourrais aller chez toi après le cours*);

c) Modalidade apreciativa, que se relaciona aos valores de bom/mau, normal/anormal, feliz/infeliz, como em “Felizmente, a chuva passou!” (*Heureusement, la pluie a cessé!*); e,

d) Modalidade intersubjetiva ou radical, que engloba o querer, a vontade do sujeito, como em “Eu devo sair esta noite, pois quero me divertir” (*Je dois sortir ce soir, parce que je veux m’amuser*).

Já em uma acepção mais formal, a Modalidade tem suas raízes na Lógica Formal, mas, segundo Araújo (2011), sua caracterização clássica é baseada na Lógica Filosófica que a subdivide em três tipos¹³: Modalidade alética (que se relaciona

¹² Exemplos e versões de própria autoria.

¹³ Alguns autores como Perkins, Palmer e Goossens, mencionados por Maria Helena de Moura Neves em sua obra “Gramática e Texto” (NEVES, 2007, p. 161), consideram ainda outros tipos de modalidades, tais como: bulomaicas, temporais, avaliativas, dinâmicas, causais, probabilísticas e facultativas. Para este trabalho, a fim de que não se estenda em demasia e siga os preceitos da caracterização formal, foram selecionadas para exposição teórica as modalidades aléticas, deônticas e epistêmicas. No momento da análise dos dados, no entanto, considerar-se-ão apenas as modalidades deôntica e epistêmica.

ao valor de verdade da sentença), Modalidade deôntica (ligada à conduta) e a Epistêmica (voltada para o campo do conhecimento).

A Modalidade alética, de acordo com Neves (2007, p. 159), é caracterizada pela “relação com o mundo ontológico, refletindo a escala lógica que vai do necessário ao impossível, passando pelo impossível e pelo contingente”. A autora destaca ainda que, por ser ligada à noção de verdade necessária ou contingente das coisas, a Modalidade alética não exige o julgamento de uma sentença pelo falante. Um exemplo de modalidade alética: “**Pode** chover a qualquer momento”. Nesse caso, o verbo “poder” expressa a noção de possibilidade, uma vez que é natural que chova repentinamente.

Segundo Neves (2007, p. 160), a Modalidade deôntica (ou dôntica) expressa obrigações ou permissões. Em “Caroline, je **peux** te parler?”¹⁴ (*Caroline, posso falar contigo?*, em tradução livre), por exemplo, o verbo “pouvoir” (poder) está modalizado deonticamente de modo que o locutor indica a necessidade de falar com Caroline mesmo ao saber que a mesma não poderia falar, como sugere a sequência do minidiálogo: “Non, là, maintenant, je n’ai pas le temps”¹⁵ (“*Não, aqui, agora, eu não tenho tempo*”, em tradução livre). Outra possibilidade de análise da frase é a noção de permissão no uso da forma conjugada “*peux*” (posso), acoplada ao ponto de interrogação, por exemplo: “*Peux-tu me donner l’heure?*” (Tu podes me dar a hora?).

Neves (2007, p. 160) define que a Modalidade epistêmica está relacionada à necessidade e possibilidade epistêmicas, ou seja, que dependem do conhecimento do falante sobre o mundo e da sua posição diante de uma determinada proposição. Nesse caso, considera-se “a força com que o falante acredita na veracidade de uma proposição” (Klinge *apud* Neves, 1996), como nos exemplos¹⁶ que seguem:

- a) Ana se separou do Luís. Ela **deve** estar triste.
- b) Tu **podes** achá-la boba, mas eu não.

No primeiro exemplo, a forma “deve” indica uma probabilidade de a pessoa referida estar triste em virtude da situação de ter se separado, mencionada na proposição anterior. Já no segundo exemplo, a forma conjugada do verbo modal

¹⁴ Exemplo extraído de Mérioux e Loiseau (2008, p. 48).

¹⁵ Exemplo extraído de Mérioux e Loiseau (2008, p. 48).

¹⁶ Exemplos e versões de própria autoria.

“podes” reitera a noção de afirmação do que é permitido para a análise do falante frente à uma proposição – isto é, da vontade dele dizer o que pensa sobre algo.

Assim sendo, é interessante notar a ressalva feita por Neves (2007) acerca da abordagem central nas modalidades alética, epistêmica e deôntica. A autora esclarece que

[...] desde que os lógicos estabeleceram o clássico quadrado, as modalidades (alética/epistêmica/deôntica) têm sido consideradas básicas, sendo o tratamento da primeira praticamente reduzido às investigações lógicas, o que reduz o conjunto, na prática, a dois subtipos. (NEVES, 2007, p. 161)

Assim, ressalta-se que, apesar de serem três as modalidades centrais deste trabalho, o foco da análise a ser realizada será, de fato, feito à luz das modalidades epistêmica e deôntica, já que a alética se reduz ao raciocínio lógico de dado enunciado e que está integrada nas outras duas. Além disso, em virtude do tempo de execução da pesquisa, do contexto de produção e por se tratar de um Trabalho de Conclusão de Curso, será analisada apenas a categoria Modalidade na classe do Verbo.

É importante esclarecer que a categoria Modalidade não é expressa apenas pela classe do Verbo. Neves (2007, p. 168) evidencia que há, ainda, a modalidade expressa:

- a) por um advérbio (como em “Amanhã, provavelmente, não irei à aula” – *Demain, probablement, je n'irai pas au cours*);
- b) por um advérbio, mesmo que ele se associe a um verbo modal (como em “Eles devem, felizmente, retornar cedo para casa” – *Ils doivent, heureusement, retourner bientôt chez eux*);
- c) por um adjetivo em posição predicativa (como em “É possível que haja greve” – *Il est possible qu'il y aura de la grève*);
- d) por um substantivo (como em “Há mais corrupção do que se imagina, esse é o meu pensamento” – *Il y a plus de corruption qu'on imagine, cela est ma pensée*) ou pelas próprias categorias gramaticais (Tempo, Aspecto e Modo) do verbo da predicação (como em “Esta obra talvez tenha sido um

dos livros didáticos mais importantes da época” - *Cette oeuvre peut-être avait eu l'un des livres didactiques les plus importants de l'époque*¹⁷).

Visto isso, ressalta-se que, neste trabalho, abordamos apenas a categoria Modalidade expressa na classe do Verbo, uma vez que se trata de um Trabalho de Conclusão de Curso e não haveria tempo hábil para analisar as outras categorias que compõem o complexo TAM (Tempo, Aspecto e Modalidade). Nesse sentido, Neves (2007, p. 167) esclarece que a Modalidade, na classe do Verbo, pode ser expressa de duas formas:

a) Por um verbo modal:

- Ela **deve** voltar logo de viagem (*Elle doit retourner bientôt de voyage*).¹⁸
- A professora **pode** aplicar as provas daqui a duas semanas (*Le professeur peut appliquer les évaluations dans deux semaines*).

Sobre os verbos modais do Português, Steffler (2013) delimita os verbos modais do português em três: **poder, dever e querer**. O autor reforça ainda, em sua Dissertação de Mestrado, que com base em outras pesquisas já realizadas acerca dos verbos modais é possível inferir que os verbos *poder* e *dever* são os mais utilizados, com um grande predomínio do verbo *poder* nesta utilização. Por outro lado, os verbos modais em Língua Francesa, segundo Chu (2008), podem ser definidos, basicamente, nos verbos **pouvoir** (poder) e **devoir** (dever), mas ressalta-se que ambos os autores atentam para o fato de a Modalidade poder ser expressa não apenas pelos verbos modais, mas por outras formas como as que foram citadas anteriormente.

Além disso, temos a Modalidade expressa:

b) por um verbo de significação plena, que pode indicar opinião, crença ou saber:

- **Acho** que não fui bem nos testes (Je **trouve** que je n'ai pas été bien aux évaluations).¹⁹

¹⁷ Exemplo de Neves, 2007, p. 168. Os demais exemplos e versões supracitados, de própria autoria.

¹⁸ Exemplos e versões de própria autoria.

¹⁹ Exemplos e versões de própria autoria.

- **Acredito** que não se deva fazer justiça com as próprias mãos (Je **crois** qu'on ne doit pas faire de justice avec ses propres mains).

Estes verbos registram o pensamento do locutor e condensam a sua intenção diante de um ato de fala. Assim, é interessante notar que há outros estudos sobre como os LDs expressam a Modalidade – tema este que será evidenciado no próximo tópico desta monografia.

4.3 Estudos sobre a Categoria Modalidade no Livro Didático

O livro didático é um dos elementos chave nas salas de aula seja de língua materna, seja de língua estrangeira. Dessa forma, é necessário que ele esteja voltado para o desenvolvimento reflexivo das línguas e que os alunos não aprendam apenas a estrutura, mas analisem as funções a que podem servir essas estruturas linguísticas, de modo que as categorias, no caso específico a Modalidade, possam contribuir com a observação e o uso de que o falante faz da própria língua.

Nesse sentido, é importante mostrar que, se por um lado houve um despertar para a investigação sobre a Modalidade no LD, esses trabalhos, nessa área de estudo, ainda são relativamente escassos. Em um desses trabalhos, há um estudo sobre os verbos e advérbios de modo e tempo à luz de uma análise pautada nas categorias de Tempo, Aspecto e Modalidade (doravante complexo TAM) (ALCÂNTARA, 2010). A autora verificou, em 28 livros didáticos das décadas de 1970, 1980, 1990 e 2000, que houve, em alguns momentos, de forma parcial, a abordagem de pelo menos uma das categorias evidenciadas (coleções de 1990 e 2000) e em outros momentos nenhuma delas foi mostrada nos LDs (coleções de 1970 e 1980).

Outro estudo acerca de Modalidade em LDs foi realizado por Araújo (2011). A pesquisadora investigou, em sua Dissertação de Mestrado, a categoria Modalidade em LDs integrantes do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Como resultado de sua pesquisa, a autora constatou que tanto os livros de Língua Portuguesa quanto o livro de Língua Francesa não abordam a categoria Modalidade em seus conteúdos, o que impossibilita o aluno de refletir acerca da funcionalidade da língua em processo de interação.

Como se percebe, verifica-se a importância de estudos envolvendo a categoria Modalidade tanto por estar ligada diretamente ao processo comunicativo quanto por refletir as atitudes linguísticas dos membros de uma dada interação. E com isso, pretende-se, nesta pesquisa, contribuir para os estudos nesta área. É nesse sentido que o capítulo a seguir discorre sobre a **Metodologia**.

5. METODOLOGIA

De acordo com Silva e Silveira (2009, p. 145), “a metodologia pode ser definida como o conjunto de critérios e métodos utilizados para se construir um saber seguro e válido”. Dessa maneira, é importante evidenciar os passos pelos quais esta pesquisa deve seguir para que se tenha um trabalho relevante e que contribua com o conhecimento científico.

Para que esta investigação seja efetivada, tomam-se por base os pressupostos teóricos da pesquisa qualitativo-interpretativa, que segundo Teixeira (2010, p. 137) é o tipo de pesquisa que estabelece tentativas de diminuir a distância entre a teoria e os dados, partindo da compreensão do fenômeno estudado pela sua descrição e interpretação. Além disso, adota-se o método de pesquisa dedutivo, já que se parte da teoria para a prática. Rodrigues e Ferronato (2010), sobre este método, explicam:

“[...] a dedução é o caminho das conseqüências, pois uma cadeia de raciocínios em conexão descendente, ou seja, do geral para o particular, leva à conclusão. De acordo com esse método, partindo-se de teorias e leis gerais, pode-se chegar à determinação ou previsão de fenômeno ou fatos particulares.”

Além disso, é importante evidenciar que esta pesquisa, além de qualitativo-interpretativa, é também uma pesquisa documental. Conforme Gil (2010, p. 67), quando os documentos fazem referência a textos escritos ou transcritos, o procedimento analítico mais empregado é a análise de conteúdo. Ainda, segundo o autor, a análise visa descrever de forma objetiva, sistemática e qualitativa o conteúdo manifesto da comunicação em um dado documento.

5.1. Descrição do *Corpus*

O *corpus* aqui descrito é composto por dois LDs de FLE, utilizados no âmbito do curso de Letras/Francês da UNIFAP. Nos tópicos a seguir, detalhamos os LDs de modo a construir uma visão geral acerca de cada um.

5.1.1. Livro Didático *Latitudes*

Os documentos norteadores desta investigação ou *corpus* da pesquisa, são dois volumes do LD *Latitudes*, utilizados no âmbito do curso de Licenciatura Plena em Língua Portuguesa e Língua Francesa da Universidade Federal do Amapá. A seleção dos livros considerou um critério essencial: o acesso a eles por parte do pesquisador, já que seguem os níveis de LF do curso do qual faz parte.

5.1.1.1. Volume I

Da autoria de Régine Mérieux e Yves Loiseau, o método *Latitudes 1* foi lançado em 2008 pela Editora Francesa Didier. A obra é composta por quatro módulos de três unidades cada. Os módulos contam com a introdução feita por um Contrato de Aprendizagem, que tem como objetivo apresentar uma visão geral do que será abordado no decorrer de cada módulo: os objetivos de cada unidade, o que será aprendido para alcançar os objetivos e a descrição de uma tarefa final que engloba todos os assuntos da unidade. Ao final de cada módulo, há ainda uma autoavaliação referente aos conteúdos linguístico-comunicativos, uma espécie de resumo do conteúdo, além de atividades que visam a preparação para o Diploma de Estudos em Língua Francesa (DELF)²⁰, níveis A1 e A2²¹.

²⁰ Diplôme d'Etudes en Langue Française (DELF).

²¹ Níveis básicos de língua, segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL).

5.1.1.2. Volume II

O segundo volume do método *Latitudes* foi publicado em 2009 e conta novamente com a autoria de Régine Mérieux e Yves Loiseau, com a contribuição de Emmanuel Lainé. Assim como o *Latitudes 1*, a obra dispõe de quatro módulos com três unidades cada. Há ainda a introdução dos módulos realizada pelo Contrato de Aprendizagem, os objetivos dos módulos e um pequeno resumo da tarefa final de cada módulo. As autoavaliações também permanecem ao fim de cada módulo, seguidas de atividades que visam preparar para o DELF, nível A1 nos módulos 1 e 2 e nível B2²² nos módulos 3 e 4.

A principal mudança entre os LDs está no nível de língua, que marca a transição do básico para o intermediário. Assim, os conteúdos em *Latitudes 2* apresentam um grau maior de complexidade que os conteúdos presentes em *Latitudes 1*. Estruturalmente, não há grandes mudanças.

5.2. Procedimentos metodológicos

A fim de desenvolver a análise dos dados e, conseqüentemente, as interpretações destes, adaptamos, a esta investigação, o modelo de roteiro elaborado por Alcântara (2010) quanto à categoria Modalidade, englobando apenas a classe do Verbo, foco de nosso trabalho.

QUADRO 2: Modelo de Roteiro de análise sobre a Categoria Modalidade na classe dos Verbos

| SOBRE A CATEGORIA MODALIDADE NA CLASSE DOS VERBOS |
|--|
| - Os Livros Didáticos: |
| 1) Mostram que a Modalidade pode ser expressa pelo verbo? |
| 2) Diferenciam Modo de Modalidade? |
| 3) Associam o modo indicativo (<i>indicatif</i>) à certeza? |
| 4) Associam o modo subjuntivo (<i>subjonctif</i>) à incerteza? |
| 5) Associam o modo imperativo (<i>impératif</i>) à ordem? |

²² Nível intermediário, segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECL).

| |
|--|
| 6) Em caso de resposta negativa a alguma das perguntas anteriores, o(s) Modo(s) é (são) correlacionado(s) ao contexto de uso? |
| 7) Evidenciam os efeitos de sentido provocados pela escolha de determinadas formas verbais, por exemplo, do futuro do pretérito (<i>conditionnel</i>)? |
| 8) Trabalham os usos/funções dos verbos auxiliares modais? |
| 9) Trabalham os usos/funções de verbos de significação plena, por exemplo, verbos de crença, <i>dicendi</i> , volição? |

FONTE: Alcântara (2010), adaptado.

Com este roteiro, analisamos se a categoria Modalidade, na classe do Verbo, é tratada nos LDs e de que forma ocorre este tratamento. Além disso, buscamos saber se os referidos LDs diferenciam Modo de Modalidade ou se estabelecem alguma relação de equivalência entre esses termos. Verificaremos também se, em relação aos Modos verbais, os LDs associam cada um ao seu respectivo uso (relacionando indicativo/*indicatif*, subjuntivo/*subjunctif* e imperativo/*impératif* à certeza/*certitude*, incerteza/*incertitude* e ordem/*ordre*). Interessa-nos, ainda, observar os efeitos de sentidos provocados por determinadas formas verbais. E, por fim, analisamos o trabalho dos LDs quanto aos verbos auxiliares modais (*dever/devoir*, *poder/pouvoir*, etc) e aos verbos de significação plena (*acreditar/croire*; *achar/trouver*; *pensar/penser*; *duvidar/douter*, etc), uma vez que podem representar a categoria Modalidade.

Dessa forma, no próximo capítulo, será realizada a análise da categoria Modalidade na classe do Verbo nos LDs de FLE *Latitudes 1 e 2*, *corpus* desta pesquisa, além da correlação entre os resultados obtidos com a investigação e o referencial teórico utilizado como base para este trabalho.

6. ANÁLISE DA CATEGORIA MODALIDADE NA CLASSE DO VERBO NO LIVRO DIDÁTICO

Neste tópico, evidenciamos a análise da categoria Modalidade na classe do Verbo a partir de trechos extraídos dos LDs *Latitudes 1* e *Latitudes 2*, utilizados no curso de Letras/Francês da UNIFAP. A análise foi baseada conforme exposto no capítulo 5 desta monografia (Metodologia).

6.1. *Latitudes 1*

Com relação ao LD *Latitudes 1*, a primeira pergunta do roteiro do Quadro 2, “Mostram que a Modalidade pode ser expressa pelo verbo?”, obtivemos a seguinte análise: conforme o item 4.2 desta Monografia, vimos que a Modalidade, na classe do Verbo, pode ser expressa pelos Verbos Modais e pelos verbos de significação plena. Ao consultar o *Parcours d’apprentissage* (Sumário detalhado) do LD, notamos que, à exceção da unidade nove, as outras onze unidades proporcionam algum tipo de trabalho com a classe do Verbo (Mérieux e Loiseau, 2008, pp. 5-8). Entretanto, nas unidades quatro e seis, que trabalham os verbos modais e de significação plena respectivamente, não há sinalização implícita nem explícita para o trabalho com a Modalidade. Na imagem 1, apresentam-se as imagens dos Contratos de Aprendizagem (*Contrat d’Apprentissage*) que antecedem o início de cada unidade e que, como se nota, não mostram que se pode trabalhar a categoria Modalidade a partir dos conteúdos previamente estabelecidos.

Imagem 1: Contratos de Aprendizagem das Unidades 4 e 6 do LD *Latitudes 1*

module 2 Échanger

-----> niveau A1

unité 4 Tu veux bien ?

POUR → Demander de faire quelque chose

→ Parler d'actions passées

J'APPRENDS

- *entre, vous pourriez...*
- demander poliment
- *moi, lui, eux...*

- le passé composé (1)
- *le, la, les, un, une, des*
- le pluriel des noms

TÂCHE FINALE

Une personne importante vient visiter notre école. Nous discutons pour décider des tâches à réaliser et les répartir entre nous. Nous constituons un programme d'activités.

unité 6 Bonne idée !

POUR → Exprimer mon point de vue

→ Exprimer la quantité

J'APPRENDS

- *je trouve que... ça me plaît...*
- la forme et le genre des adjectifs
- les couleurs

- *combien ?*
- s'informer sur le prix
- s'informer sur la quantité
- indiquer une quantité
- *ne... pas de*
- *le, la, les, compléments directs*

TÂCHE FINALE

Nous choisissons, à plusieurs, un cadeau que nous voulons offrir à un ami. J'écris ensuite une lettre à un ami français pour lui proposer d'offrir le cadeau avec nous.

45

Fonte: Mérieux e Loiseau, 2008, p. 45.

Na unidade 4, o tratamento inicial dado aos verbos *pouvoir* (poder) e *vouloir* (querer) é estrutural, de forma a verificar apenas como se conjuga cada verbo. Além disso, é possível notar apenas exercícios de preenchimento de lacunas com os verbos propostos, como se pode observar na imagem 2: Imagem 2: Abordagem inicial dos verbos modais *pouvoir* e *vouloir* no LD *Latitudes 1*

> Zoom

42 **2 Écoutez puis choisissez le mot que vous entendez.**

1. Euh... tu (veux / peux) un café ?
2. Excusez-moi, vous (voulez / pouvez) répéter ?
3. Bonjour. Je (veux / peux) entrer ?
4. Tu (veux / peux) voir les photos ?
5. Vous (voulez / pouvez) changer de l'argent ? Vous (voulez / pouvez) des euros ?

3 Lisez les tableaux et complétez les phrases avec *vouloir* ou *pouvoir*.

1. Je ne pas téléphoner à Kamel, je n'ai pas son numéro !
2. Nous payer avec une carte Visa ?
3. Vous un café, un thé ?
4. Elle ne pas aller à Paris, elle est malade.
5. Vous écrire votre nom, s'il vous plaît ?
6. Tu aller au cinéma ou au théâtre ?

Pouvoir

je peux
tu peux
il/elle/on peut
nous pouvons
vous pouvez
ils/elles peuvent

Vouloir

je veux
tu veux
il/elle/on veut
nous voulons
vous voulez
ils/elles veulent

Fonte: Mérieux e Loiseau, 2008, p. 47.

Em seguida, o conteúdo aparentemente estrutural se reconfigura de modo que o aluno seja capaz de refletir sobre o sentido expresso no exemplo da imagem 3, em que a construção no presente do indicativo possui uma interpretação diferente da construção no futuro do pretérito. Com o objetivo maior de pedir para fazer alguma coisa (*demander de faire quelque chose*), o aprendiz é levado a pensar sobre os Verbos *pouvoir* (poder) e *vouloir* (querer) nos modos do presente do indicativo (*présent de l'indicatif*) e futuro do pretérito (*conditionnel*), o que nos proporciona uma possível reflexão acerca do funcionamento e uso da linguagem já que se pode questionar o porquê de optar por uma forma e não por outra.

Imagem 3: Abordagem da categoria Modalidade no LD *Latitudes 1*

Demander de faire quelque chose

> *Comment on dit ?*

5 Comparez les paroles de Louise et les phrases présentées à droite. Quelle est la différence ?

| | |
|--|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Je voudrais juste te demander une chose. 2. Tu pourrais garder mon chat ? 3. Et tu pourrais arroser mes plantes aussi ? | <ol style="list-style-type: none"> a. Je veux juste te demander une chose. b. Tu peux garder mon chat ? c. Et tu peux arroser mes plantes aussi ? |
|--|--|

6 Lisez l'encadré *Demander poliment* puis transformez ces phrases dans une forme plus polie.

1. Je veux un café, s'il vous plaît.
2. Tu peux venir lundi ?
3. Je peux vous poser une question ?
4. Vous pouvez écrire votre nom, s'il vous plaît ?
5. Je veux aller à Bruxelles.

Demander poliment

Je voudrais te demander une chose.

Tu pourrais garder mon chat ?

Vous pourriez arroser mes plantes ?

Fonte: Mérioux e Loiseau, 2008, p. 48.

Assim, pode-se afirmar que a atividade proposta no LD evidencia a expressão da Modalidade a partir do Verbo, mesmo que não ocorra de forma explícita, mas subjetiva, uma vez que a intenção da atividade é mostrar que é possível pedir/querer algo de maneira polida com o uso do futuro do pretérito. Sugerimos, com isso, que o LD explicita, no *Parcours d'apprentissage* ou mesmo nos *Contrats d'apprentissage*, a abordagem do termo Modalidade quando se é exposto por meio

de exercícios ou quadros explicativos o trabalho com o verbo modal *vouloir* no modo condicional (*conditionnel*).

Com relação à segunda pergunta do roteiro, “Diferencia Modo de Modalidade? ”, o LD não estabelece esta diferença. É interessante notar que há o estudo e o trabalho com os Modos pessoais indicativo, subjuntivo e imperativo e com os Modos impessoais²³ infinitivo e particípio; entretanto, o Modo pessoal Futuro do Pretérito (*conditionnel*), apesar de ser visualizado em atividades da Figura 3, não é abordado no LD. A seguir, podemos visualizar um outro exemplo de atividade com os verbos no Futuro do Pretérito “*pourrais*” (poderias) e “*pourriez*” (poderíeis), assim como a expressão “*il faut*” (é preciso) designando adjetivo em posição predicativa e a forma verbal de imperativo “*oublie*” (esqueça) com noção de conselho:

Imagem 4: Atividade sobre “aconselhar” com o uso do Modo *conditionnel* no LD *Latitudes 1*



13 Écoutez et relevez les différentes façons de donner un conseil.

– *Tu pourrais...*

14 Lisez le tableau *Conseiller* et donnez des conseils à ces personnes. Vous pouvez utiliser les expressions proposées ou trouver d'autres idées.

ne pas boire trop de café – prendre des photos – dormir beaucoup – essayer de comprendre la culture du pays – bien réfléchir – essayer plusieurs voitures – comparer les prix – acheter des livres sur l’Afrique – faire attention au soleil – apprendre les conjugaisons

1. Un ami va passer le DELF.
2. Votre frère va partir vivre en Afrique.
3. Votre amie veut quitter son travail.
4. Un ami veut acheter une nouvelle voiture.

Conseiller

Tu pourrais en parler à Louis.
 Vous pourriez essayer une autre fois, non ?
 Il ne faut plus penser à ça.
 Oublie tes problèmes, Anne !
 Il faut faire attention.

Fonte: Mérioux e Loiseau, 2008, p. 97.

No que concerne à terceira pergunta, “Associa o modo indicativo (*indicatif*) à certeza”, as atividades propostas no LD não fazem essa associação. É mostrada, de forma estrutural, o verbo e sua respectiva conjugação, mas não há indício de que o indicativo corresponda à certeza, como mostram os exemplos das atividades 11 e 12 na imagem 5:

²³ Quanto ao Modo impessoal do Gerúndio (*gérondif*), após uma análise prévia nos LDs que sucedem a Latitudes 1, verificamos que o trabalho com este modo só se dá no LD Latitudes 2, a ser analisado posteriormente.

Imagem 5: Atividades com verbos regulares e irregulares no modo indicativo no LD *Latitudes 1***11 Complétez le tableau.**

| | | | | |
|------------|----------------|----------------|---------------------|-------------------|
| être | je jeune | tu jeune | il/elle jeune | vous êtes jeune |
| avoir | j'..... 25 ans | tu as 25 ans | il/elle a 25 ans | vous 25 ans |
| travailler | je | tu travailles | il/elle | vous travaillez |

12 Choisissez un verbe et mettez-le à la forme qui convient.

Exemple : Tu (travailler / s'appeler) où ? → Tu travailles où ?

1. Isabelle (être / avoir) 27 ans.
2. Vous (habiter / présenter) à Mexico ?
3. Tu me (présenter / travailler) ton ami ?
4. Cristina (être / s'appeler) espagnole et elle (avoir / habiter) en France.
5. S'il vous plaît, vous (avoir / écouter) et vous (répéter / s'excuser)
6. Fabienne (travailler / être) éditrice et elle (travailler / habiter) aux éditions Pixma.

| Être | Avoir | Travailler (habiter...) | S'appeler |
|----------------------|--------------------|--------------------------|-----------------------------|
| Je suis suisse. | J'ai 25 ans. | Je travaille à Paris. | Je m'appelle Isabelle. |
| Tu es libanaise ? | Tu as quel âge ? | Tu travailles à Nice ? | Tu t'appelles Christian ? |
| Il/Elle est belge. | Il a 10 ans. | Il travaille pour Pixma. | Elle s'appelle Noura. |
| Vous êtes polonais ? | Vous avez 26 ans ? | Vous travaillez où ? | Vous vous appelez comment ? |

Fonte: Mérieux e Loiseau, 2008, p. 23.

Há apenas exercícios com foco nos paradigmas verbais da forma infinitiva dos verbos propostos, sem que haja reflexão acerca da funcionalidade do modo indicativo e o que nos leva a pensar que cabe ao contexto comunicativo definir esta função.

Em relação à quarta pergunta do roteiro, “Associa o modo subjuntivo (*subjunctif*) à incerteza?”, percebe-se que o LD traz, explicitamente, a formação e função desse modo, trazendo questões que estabelecem a diferenciação entre certeza e incerteza e também de aplicação do modo subjuntivo. Assim, a resposta é positiva, como apresenta a imagem 6.

Imagem 6: Trabalho com verbos no modo subjuntivo no LD *Latitudes 1***LE SUBJONCTIF****18 Relisez la carte de Fabio et complétez ces phrases.**

- être là.
- vous vous amusiez, que vous dansiez...
- J'espère très bientôt.
- qu'on se voie très bientôt !
- revoir Stéphane.

19 Lisez ces groupes de phrases. Dans les phrases b, le verbe est au subjuntif. Comment expliquez-vous l'emploi du subjuntif? Lisez le tableau *Le subjuntif: emploi pour vérifier vos réponses*.

- a) Vous allez danser toute la nuit.
- b) Je souhaite que vous dansiez toute la nuit.
- a) On va se voir très bientôt.
- b) Il faut qu'on se voie très bientôt.
- a) Je sais qu'il viendra demain.
- b) J'aimerais bien qu'il vienne demain.

20 Lisez les tableaux et mettez les verbes proposés à la forme qui convient.

1. — Je voudrais bien que vous (venir) mardi.
— Avec plaisir, mais il faut que je (voir) si c'est possible.
2. — Le professeur voudrait qu'on (apprendre) tout ça pour lundi...
— Tu ne veux pas qu'on lui (dire) qu'on a déjà plein de travail ?
— Si, je veux bien que nous lui en (parler).

Le subjuntif : emploi

La réalisation des actions ou des événements exprimés au subjuntif est incertaine.

- Je **veux** que vous **écoutiez**.
- Elle **voudrait** qu'il **revienne**.
- On **aimerait** bien que tu **écrivies** à ta grand-mère.
- Il **faut** qu'ils **comprennent** bien.

Le subjuntif : formation

Pour écrire le subjuntif avec je, tu, il / elle / on, ils / elles :

- prendre le verbe au présent avec ils : ils prennent
- enlever -ent : **prennent**
- ajouter -e, -es, -e, ... -ent: je **prenne**, tu **prennes**, il **prenne**, ...ils **prennent**

Pour écrire le subjuntif avec nous et vous :

- prendre le verbe au présent avec nous : nous **prenons**
- enlever -ons : nous **prenons**
- ajouter -ions et -iez: nous **prenions**, vous **preniez**

Fonte: Mérieux e Loiseau, 2008, p. 143.

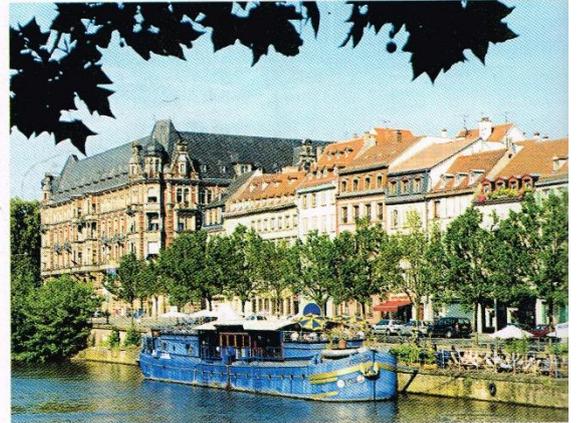
A quinta pergunta do roteiro, “Associa o modo Imperativo (*impératif*) à ordem?”, notamos que a atividade mostra a formação do modo imperativo e a sua essencial utilização ao atingir o objetivo proposto para a lição na qual é exposto (Perguntar e indicar uma direção – *demander et indiquer une direction*. Por meio de exemplos, como o do diálogo da questão 8 do exemplo da imagem 7, acerca de um itinerário, a atividade dá indicações para o aprendiz de que o imperativo expressa ordem:

Imagem 7: Trabalho com o modo Imperativo no LD *Latitudes 1*

L'IMPÉRATIF

8 Dans cet extrait du dialogue entre Marion et Jérôme, soulignez toutes les formes des verbes *aller, prendre et tourner*. Qu'est-ce que vous remarquez ?

- Oui, oui, je connais. Alors prends vite la rue des Bouchers. Tu vas jusqu'au bout et tu arrives sur une place.
- Oui, euh... place du Corbeau.
- Bon, tu vas à droite et tu prends le quai.
- À droite ! Ah zut ! Trop tard... Je suis allé à gauche... Bon, attends... je vais pouvoir faire demi-tour ici... C'est bon, continue...
- Va tout droit. Ensuite, tourne à gauche sur le pont. Tu vas traverser l'Ill.
- Lille ? Attends, je ne comprends rien... Je suis à Strasbourg, pas à Lille !
- L'Ill, c'est le nom de la rivière : I. 2 L.
- Ah... Bon, ça y est. Je vais où, maintenant ?
- Là, va doucement. Tu tournes à droite, tu prends le quai. Il doit s'appeler le quai au Sable, je crois...



Strasbourg

Fonte: Mérieux e Loiseau, 2008, p. 84.

E, em seguida, temos atividades que se baseiam na explicação do LD para a formação do Imperativo, como mostra a imagem 8:

Imagem 8: Explicação da formação do modo Imperativo e atividade de emprego no LD *Latitudes 1***11 Réagissez aux situations en utilisant un impératif.**

1. Votre professeur parle très vite et vous n'avez pas compris :
« Madame, (répéter) s'il vous plaît ! »
2. Votre ami fait beaucoup de bruit quand vous lisez :
« S'il te plaît ! (arrêter) de faire du bruit quand je lis ! »
3. Votre petit frère mange beaucoup :
« (Ne pas manger) de gâteau, tu vas grossir ! »
4. Vos deux amies ne font jamais de sport :
« (Faire) du sport avec moi le dimanche ! »
5. Vous invitez vos parents à déjeuner dimanche :
« (Venir) déjeuner à la maison dimanche ! »
6. Vous êtes à Paris ; vous décidez, avec vos amis, de partir demain matin à 8 heures pour visiter le musée du Louvre :
« (Partir) à 8 heures, on arrivera au musée vers 9 heures. »

**L'impératif****Présent**

Tu apprends
Vous apprenez
Nous apprenons

Impératif

Apprends !
Apprenez !
Apprenons !

Attention :

être : Sois à l'heure ! Ne soyez pas en retard !

Soyons clairs !

avoir : N'aie pas peur ! N'ayez pas peur !

N'ayons pas peur !

Le «s» final disparaît avec les verbes en «-er» :

Tu chantes → Chante

Tu vas → Va

Forme négative : N'écoute pas ! Ne criez pas !

Fonte: Mérioux e Loiseau, 2008, p. 85.

Além disso, as atividades do LD são claras ao associar ao Imperativo as noções de obrigação e proibição, como no exemplo da imagem 9:

Imagem 9: Indicação de funções no modo Imperativo no LD *Latitudes 1*

9 Lisez le tableau *Exprimer l'obligation et Exprimer l'interdit* et écrivez les répliques d'une autre manière.

Exemple : *On doit faire la queue pour entrer au musée.*
 → *Il faut faire la queue pour entrer au musée.*

1. Prendre la direction de Rennes puis tourner à droite juste après Le Mans.
2. Vous devez attacher votre ceinture de sécurité.
3. En France, il ne faut pas fumer dans les restaurants.
4. Il faut battre le record de France Villeneuve.
5. Mettez 3 œufs et 100 grammes de sucre et mélangez bien.
6. C'est un hôpital, ne parle pas trop fort !
7. Monsieur Dupont est en ligne, rappelez un peu plus tard.
8. Il ne faut pas partir après 8 heures.

| | | Exprimer l'obligation | Exprimer l'interdit |
|-----------------------------------|---|--------------------------------|--|
| <i>Infinitif</i> | → | Entrer sans frapper. | Ne pas ouvrir la fenêtre. |
| Devoir + <i>infinitif</i> | → | Vous devez avoir un passeport. | Tu ne dois pas faire de bruit. |
| Il faut + <i>infinitif</i> | → | Il faut payer 5 € pour entrer. | Il ne faut pas s'énerver. |
| <i>Impératif</i> | → | Éteignez vos téléphones. | Ne fumez pas ici, s'il vous plaît. On ne peut pas manger ici. Il est interdit de stationner. |

Fonte: Mérieux e Loiseau, 2008, p. 95.

Logo, a resposta para a quinta questão do roteiro é positiva.

Quanto à sexta questão do roteiro, “Em caso de resposta negativa a alguma das perguntas anteriores, o (s) Modo(s) é (são) correlacionado(s) ao contexto de uso?”, voltaremos à terceira questão, “Associam o modo indicativo (*indicatif*) à certeza?”, a qual obteve resposta negativa. No estudo do modo Indicativo, a julgar pelo exemplo da figura 5, não houve indicação de certeza por parte do LD, mas houve cuidado ao exemplificar cada verbo com seus contextos de uso a partir de frases diversificadas. Assim, o modo Indicativo é correlacionado ao contexto de uso, colocando como positiva a resposta à sexta questão do roteiro.

Em relação à sétima pergunta do roteiro, “Evidencia os efeitos de sentido provocados pela escolha de determinadas formas verbais, por exemplo, do futuro do pretérito (*conditionnel*)?”, assim como foi exposto na Figura 3, percebemos que as atividades do LD demonstram atenção ao evidenciar as diferenças entre as formas dos verbos *pouvoir* (poder) e *vouloir* (querer) nos modos *indicatif* (indicativo) e *conditionnel* (condicional), o que nos leva à reflexão acerca dos efeitos de sentido

causados pela opção de uma ou outra forma. Nesse caso, a resposta para esta questão é positiva.

No que concerne à oitava e penúltima questão do roteiro, “Trabalham os usos/funções dos verbos auxiliares modais?”, utilizamos a figura 8 para mostrar que o LD apresenta os usos e funções dos verbos auxiliares modais *devoir* (dever) e *ter* que (*falloir*). Nas figuras 2, 3 e 4, também é possível ver alguns dos usos/funções do verbo modal *pouvoir* (poder). Dessa forma, o LD trabalha a função e uso dos verbos auxiliares modais e, por isso, consideramos positiva a resposta para esta questão.

Quanto à nona e última questão do roteiro, “Trabalha os usos/funções de verbos de significação plena, por exemplo, verbos de crença, *dicendi*, volição?”, o LD aborda estes verbos, trazendo-os em uma lição intitulada “Expressar seu ponto de vista” (*Exprimer son point de vue*). O aprendiz se depara com o verbo *croire* (acreditar) e é levado, ainda, a fazer julgamentos de valor (ponto de vista positivo ou negativo) em relação a determinados enunciados, como mostram as questões 4 e 5 do exemplo abaixo:

Imagem 10: Presença dos verbos de significação plena no LD *Latitudes 1*

Exprimer son point de vue

> Comment on dit ?

4 Observez les phrases et complétez.
Je crois, moi, qu'on peut trouver des choses plus originales.
Je pense que François va adorer.
Je trouve que c'est une bonne idée.

Pour présenter leurs idées, Camille et François utilisent *je crois*, *je pense*, *je trouve*. Avec quel mot est-ce qu'on utilise les verbes ?

| | | |
|-----------|-------|-----------------------|
| Je crois | | |
| Je pense | | c'est une bonne idée. |
| Je trouve | | |

Croire

je crois
 tu crois
 il/elle/on croit
 nous croyons
 vous croyez
 ils/elles croient

j'ai cru

5 Classez les phrases dans le tableau et indiquez les éléments positifs ou négatifs.

| | |
|------------------------------------|--|
| Une montre, quelle horreur ! - | Je pense que François va adorer. |
| Un stylo ? C'est nul ! - | Le séjour dans un château, c'est bien. + |
| Le livre ? J'aime beaucoup l'idée. | Je trouve que c'est une bonne idée. |

| avis positif (+) | avis négatif (-) |
|------------------|--|
| | <i>Une montre, <u>quelle horreur</u> !</i> |

Há, também, a indicação clara de julgamentos de opinião positivos e negativos, conforme a imagem 11:

Imagem 11: Explicação das expressões de ponto de vista positivos/negativos no LD *Latitudes 1*

une horrible ville →
un beau bébé →

des jolies photos →

7 → Lisez le tableau Exprimer son point de vue puis dites ce que vous pensez de ces cadeaux.



un lecteur de DVD



une bougie



un porte-monnaie



une montre

Exprimer son point de vue

Positif

Je trouve que
Je crois que
Je pense que

c'est beau.
c'est joli.

J'aime beaucoup.
J'adore.
Quelle bonne idée !
Ça me plaît beaucoup !

Négatif

Je trouve que
Je crois que
Je pense que

c'est mauvais.
ce n'est pas
beau.

Quelle horreur !
C'est nul !
Ça ne me plaît pas !

Fonte: Mérieux e Loiseau, 2008, p. 68.

Entretanto, é preciso evidenciar que, apesar de existir o trabalho com os verbos de significação plena no LD, não se viu, de fato, uma abordagem explícita do estudo da categoria Modalidade, pelo menos não com esta nomenclatura, uma vez que o que se tem é uma abordagem implícita dessa categoria.

Portanto, em relação ao LD *Latitudes 1*, podemos afirmar que, após a análise realizada, temos 80% de respostas positivas e 20% de respostas negativas, conforme ilustra o quadro a seguir:

Quadro 3: Respostas do roteiro acerca da categoria Modalidade expressa pelo Verbo no LD *Latitudes 1*

| QUESTÕES | RESPOSTAS | | |
|--|-----------|-------------------|----------|
| | POSITIVA | PARCIAL. POSITIVA | NEGATIVA |
| 1) Mostram que a Modalidade pode ser expressa pelo verbo? | X | | |
| 2) Diferenciam Modo de Modalidade? | | | X |
| 3) Associam o modo indicativo (<i>indicatif</i>) à certeza? | | | X |
| 4) Associam o modo subjuntivo (<i>subjonctif</i>) à incerteza? | X | | |
| 5) Associam o modo imperativo (<i>impératif</i>) à ordem? | X | | |
| 6) Em caso de resposta negativa a alguma das perguntas anteriores, o(s) Modo(s) é (são) correlacionado(s) ao contexto de uso? | X | | |
| 7) Evidenciam os efeitos de sentido provocados pela escolha de determinadas formas verbais, por exemplo, do futuro do pretérito (<i>conditionnel</i>)? | X | | |
| 8) Trabalham os usos/funções dos verbos auxiliares modais? | X | | |
| 9) Trabalham os usos/funções de verbos de significação plena, por exemplo, verbos de crença, <i>dicendi</i> , volição? | X | | |

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da própria pesquisa.

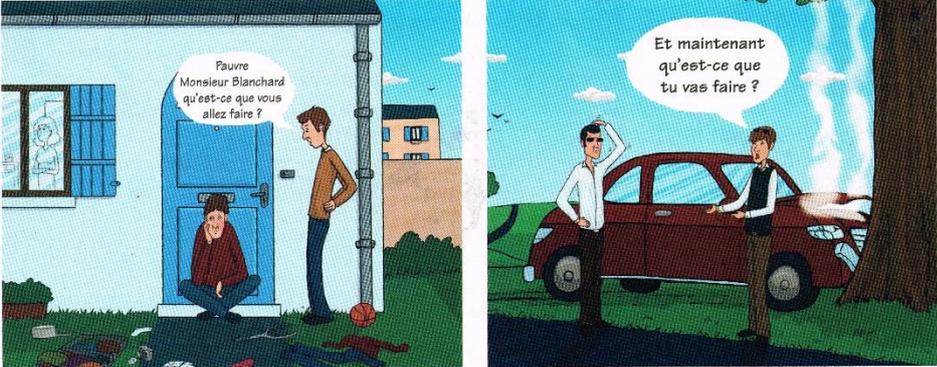
Dessa forma, o LD responde positivamente à maioria das questões sobre as possíveis expressões da categoria Modalidade em seus conteúdos. No tópico a seguir, é realizada a análise do LD *Latitudes 2*, porém, antes de iniciar a análise do LD, é importante ressaltar que determinados conteúdos vistos no LD *Latitudes 1* não serão retomados neste LD. Logo, algumas perguntas que obtiveram respostas positivas no item 6.1 desta monografia poderão ter, agora, respostas negativas, já que, conforme evidenciado anteriormente, a complexidade dos assuntos abordados pelo LD aumenta à medida em que os volumes avançam.

6.2. Latitudes 2

Assim, passamos à primeira pergunta do roteiro, “Mostra que a Modalidade pode ser expressa pelo Verbo?”. Notamos que, das doze unidades do LD Latitudes 2, oito trabalham a classe do Verbo de alguma forma; porém, nenhuma delas explicita que a Modalidade pode ser expressa por esta classe, ainda que algumas unidades, como a do exemplo da imagem 12, deem possibilidades claras para o trabalho com a categoria analisada:

Imagem 12: Indicação de possível trabalho com a Modalidade no LD *Latitudes 2*

17 Regardez ces dessins et imaginez une réponse pour chaque situation.



18 → Par deux, interrogez-vous oralement et répondez à chaque question.

1. Qu'est-ce que vous pensez faire pour améliorer vos compétences en français ?
2. Vous allez faire quelque chose pendant les vacances d'été ? Quels sont vos projets ?
3. Vous avez décidé de rester en bonne forme longtemps. Comment allez-vous faire ?

POUR FAIRE CONNAISSANCE

Exprimer son intention (1)

Je veux changer de travail cette année.
Pauline a l'intention de se marier avec Lino.
Nous avons décidé de parler avec elle.
Elle a décidé qu'il fallait quitter cette région.
 Oui, **je pense aller** chez Maryse samedi.
 Je vais faire du sport, **c'est décidé** !

Fonte: Mérieux, Loiseau e Lainé, 2009, p. 25.

A atividade do LD indica o trabalho com intenção linguística do falante diante de um determinado enunciado, o que sugeriria mostrar ao aprendiz de FLE que *exprimer son intention* (expressar sua intenção) nada mais é do que Modalidade. Dessa maneira, se fosse delimitado desde o início que este conteúdo em específico trata de Modalidade, o LD faria um trabalho mais efetivo com esta categoria, por meio de diversas possibilidades para o usuário da língua se posicionar diante de uma dada

situação comunicativa. Há um segundo exemplo de demonstração de trabalho com a Modalidade no LD sem que, no entanto, ela seja evidenciada, nas expressões tanto da atividade 14 quanto do quadro explicativo, como por exemplo, na abordagem das expressões *avoir l'intention de* (ter a intenção de) e *envisager de* (visar algo), como se percebe na imagem 13.

Imagem 13: Indicação de possível trabalho com a Modalidade na classe do Verbo no LD *Latitudes 2*

17 **14** Écoutez et complétez le tableau : indiquez le numéro de la phrase où vous entendez chaque expression et indiquez le verbe qui suit l'expression.

| | phrase | verbe |
|------------------------|--------|-------|
| avoir l'intention de | | |
| avoir pour objectif de | | |
| envisager de | | |
| prévoir de | | |

15 → Nathalie rencontre Naima et lui explique ce qu'elle a l'intention de faire. Par deux, imaginez la situation et jouez le dialogue.

Exprimer son intention (2)

Avec un verbe à l'infinitif :
afin de, pour, avoir l'intention de, avoir pour objectif de, envisager de, prévoir de.
On envisage d'acheter une maison au Maroc pour vivre au soleil quand on sera vieux.

Avec un verbe au subjonctif :
afin que, pour que.
Nous allons rencontrer le directeur afin qu'il trouve une solution à ce problème.

Fonte: Mérieux, Loiseau e Lainé, 2009, p. 35.

Analisamos, então, que apesar dos fortes indícios da presença da categoria Modalidade no estudo do verbo no LD, ela não é de fato mostrada ao aprendiz com esta designação. Com isso, julgamos positiva a primeira questão do roteiro, uma vez que existe o trabalho com a Modalidade, ainda que de forma implícita, como ocorre no LD *Latitudes 1*.

Com relação à segunda questão do roteiro, “Diferencia Modo de Modalidade?”, assim como no LD *Latitudes 1*, a resposta é negativa. É possível verificar o trabalho com os Modos indicativo e infinitivo (unidade 3), subjuntivo (unidades 2 e 6), futuro do pretérito (*conditionnel*, unidade 12) e gerúndio (*gérondif*, unidade 12). O LD não aborda a Modalidade, tampouco diferencia Modo de Modalidade, a julgar pelo exemplo da imagem 14:

Imagem 14: Explicação do modo verbal *conditionnel* no LD *Latitudes 2*

12 Observez les formes que vous avez relevées et les phrases de l'activité 6, puis complétez.

Le conditionnel présent se forme comme le , mais avec les terminaisons de :

..... , ais, , ions, , aient.

13 Mettez les verbes entre parenthèses au conditionnel présent.

1. Ça te (plaire) de visiter Colmar un de ces jours ?
2. Le président (devoir) atterrir à Quito ce soir.
3. S'ils pouvaient, ils (louer) un appartement plus grand.
4. Est-ce que tu (avoir) deux euros à me prêter, s'il te plaît ?

14 → Imaginez ce que cet homme pense. Lisez le tableau vert, puis complétez le message qu'il écrit à une amie.



*Tu sais, je suis fatigué
et j'en ai assez de travailler
tout le temps. J'aimerais...*

Le conditionnel présent

Il se forme comme le futur simple avec les terminaisons de l'imparfait : tu pourrais, nous prendrions.

*Il exprime **une proposition** :*

Ça te dirait de voir ce film ?

***un souhait** :*

J'aimerais bien voyager.

***un conseil** :*

Tu pourrais demander de l'aide.

***une information incertaine** :*

Il ferait beau samedi prochain.

***une demande polie** :*

Tu ne voudrais pas m'aider ?

***une hypothèse** :*

Tu viendrais si c'était possible ?

Fonte: Mérieux, Loiseau e Lainé, 2009, p. 141.

Observamos que o LD aborda a formação deste modo verbal, bem como exemplifica e mostra suas diferentes formas e funções, além de propor atividades. Porém, não é mostrado ao aprendiz, em momento algum, que se trata de um Modo verbal ou mesmo que esteja vinculada à Modalidade. Ao contrário, há indicações das noções dadas por este modo verbal, como desejo, conselho, informação incerta, pedido polido e hipótese. Por este motivo, respondemos negativamente à segunda questão.

No que concerne à terceira questão do roteiro, "Associa o modo indicativo (*indicatif*) à certeza?", não há indicação de que o LD demonstre relação de certeza atrelada ao modo verbal indicativo. Em contrapartida, o LD possui uma lição inteira, na unidade 1, dedicada ao estudo das noções de certeza e incerteza, a partir de expressões (que incluem o uso de verbos), como mostra a imagem 15:

Imagem 15: Estudo de certeza e incerteza no LD *Latitudes 2*

16 → Vous avez reçu cette invitation. Répondez : vous vous excusez, vous exprimez votre incertitude et vous donnez une courte explication.



Exprimer la certitude et l'incertitude

Certitude

Je suis (absolument / complètement) sûr / certain de connaître cette fille.
 Je suis sûr / certain que tu as oublié tes papiers dans l'avion.
 J'en suis sûre / certaine.
 Je sais bien / très bien / parfaitement que vous n'êtes pas rentrés à 23 heures hier.
 Il est évident que nous ne pouvons pas acheter cet appartement.

Incertitude

Je ne suis pas sûre / certaine de la qualité de son rapport.
 Je ne suis pas sûr / certain qu'il vienne avec nous.
 Il a probablement oublié de t'appeler.

Fonte: Mérioux, Loiseau e Lainé, 2009, p. 15.

O que existe é a relação da certeza atrelada ao adjetivo em posição predicativa e não ao modo verbal. Pela noção de certeza não estar associada ao modo verbal e sim ao adjetivo em posição predicativa, a resposta à questão torna-se negativa.

No que diz respeito à quarta pergunta do roteiro, "Associa o modo subjuntivo (*subjunctif*) à incerteza?", é interessante observar que o LD trabalha bastante este modo verbal, dividindo sua explicação em dois momentos: o primeiro na unidade 2, e o segundo na unidade 3. No primeiro momento, temos a expressão geral do subjuntivo como modo que indica eventos/ações não realizados – logo, incertos:

Imagem 16: Estudo do modo verbal subjuntivo de forma geral no LD *Latitudes 2*

23 → Par groupes de deux, posez-vous des questions sur vos projets. Exprimez vos intentions.

Exemples : — *Qu'est-ce que tu vas faire après le lycée ?*
— *J'ai l'intention de partir une année à l'étranger. Et toi ?*

— *Pourquoi est-ce que vous voulez absolument emmener vos enfants en Égypte ?*
— *Pour qu'ils découvrent une autre culture, une autre langue et pour qu'ils s'ouvrent sur le monde.*

Le subjonctif (1)
Pour présenter des événements ou des actions « non réalisées ».
Je le dis **pour que** tu le saches.
Je ne pense pas qu'il veuille venir
Dis-lui **afin qu'**il puisse y réfléchir.
Je ne veux pas que vous fassiez ça.

Fonte: Mérioux, Loiseau e Lainé, 2009, p. 26.

Na unidade 6, para o segundo momento, o estudo do subjuntivo é aprofundado e é mostrado ao aprendiz em suas diversas formas e funções, evidenciando, novamente, que o modo se trata, apenas, de ações/eventos incertos/não realizados, como um desejo, uma vontade, um julgamento e uma dúvida.

Imagem 17: Estudo do modo verbal subjuntivo de forma detalhada no LD *Latitudes 2*

21 → Vous avez effectué un voyage organisé par une agence. Votre voyage s'est très mal passé, votre hôtel était inconfortable, l'accueil et les transports n'étaient pas de bonne qualité. Écrivez une lettre à l'agence qui a organisé votre voyage pour faire part de votre grande déception.



Le subjonctif (2)
Pour exprimer des sentiments :
je regrette, je suis déçu, je suis heureux, je suis triste...

Pour présenter des actions « non réalisées » qui expriment :

- un souhait : je souhaite que...
- une volonté : je veux que..., je voudrais que...
- un jugement : il faut que..., il est nécessaire que...
- un doute : je doute que..., je ne suis pas sûr que..., il n'est pas possible que...

Avec certains articulateurs : pour que, afin que, avant que.

Pour présenter une action terminée, on utilise le subjonctif passé :
Elle est heureuse que tu l'aides.
Elle est heureuse que tu l'**aies aidée**.

Quelques verbes irréguliers

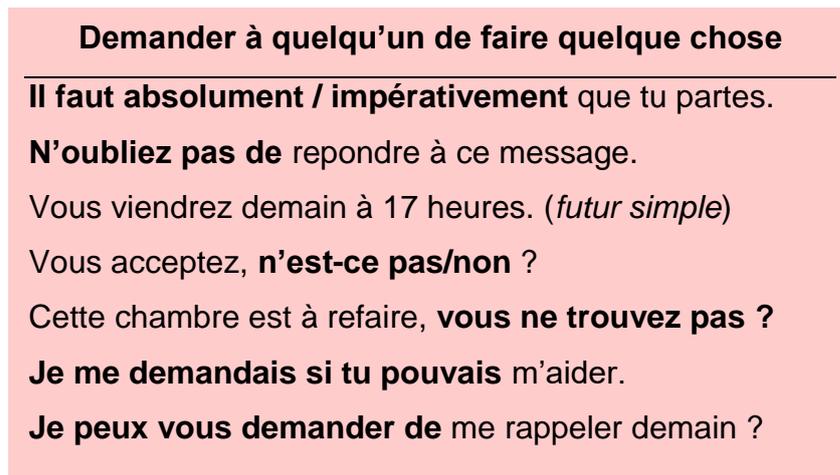
| | |
|------------------|------------------------------|
| avoir : | j'aie, nous ayons |
| être : | je sois, nous soyons |
| pouvoir : | je puisse, nous puissions |
| vouloir : | je veuille, nous voulions |
| devoir : | je doive, nous devions |
| aller : | j'aie, nous allions |
| faire : | je fasse, nous fassions |
| savoir : | je sache, nous sachions |

Fonte: Mérioux, Loiseau e Lainé, 2009, p. 72.

Vale ressaltar que, conforme visto no item 6.2 desta monografia, o LD *Latitudes 1* introduz o estudo do subjuntivo em sua unidade final e este estudo é retomado e aprofundado no LD *Latitudes 2*. Com tudo isso, a resposta da quarta questão do roteiro é positiva.

Quanto à quinta questão do roteiro, “Associa o modo imperativo (*impératif*) à ordem?”, a resposta é negativa por verificarmos que o LD não aborda explicitamente este modo Verbal em nenhuma de suas doze unidades. É visto, de forma breve, na unidade 8, *Demander de faire quelque chose* (pedir para fazer algo), mas não é mostrado em nenhum momento que se trata do modo imperativo. Por ter sido bastante trabalhado no LD *Latitudes 1*, inferimos a isso a ausência desse modo no LD *Latitudes 2*. O fragmento abaixo mostra a única abordagem, implícita, do imperativo:

Imagem 18: Quadro explicativo sobre pedir a alguém para fazer alguma coisa no LD *Latitudes 2*



Fonte : Mérieux, Loiseau e Lainé, 2009, p. 94.

Em relação à sexta questão do roteiro, “Em caso de resposta negativa a alguma das perguntas anteriores, o(s) Modo(s) é (são) correlacionado(s) ao contexto de uso?”, temos que analisar as duas respostas negativas obtidas. A primeira, em relação ao modo indicativo, pode-se afirmar negativamente que o modo é correlacionado ao contexto de uso. Vejamos o exemplo da imagem 19:

Imagem 19: Estudo do tempo verbal pretérito mais-que-perfeito (*plus-que-parfait*) no LD *Latitudes 2*

Le plus-que-parfait se forme avec *être* ou *avoir* à *..... à + le du verbe*.

11 Mettez les verbes entre parenthèses au plus-que-parfait.

1. Tu savais que Lucie (naître) au Gabon ?
2. Paul était fatigué parce qu'il (travailler) toute la nuit.
3. Ils ont regardé les photos qu'on (prendre) au Mont Ventoux.
4. Je pensais qu'elles (partir) la semaine dernière.

12 → Regardez cette situation et continuez le récit de Didier.



Il faisait froid pour la saison, mais tout le monde était bien couvert. On était heureux de pouvoir faire ce sommet. On était partis tôt, vers 5 heures du matin,

Le plus-que-parfait

Le plus-que-parfait décrit une action antérieure à une autre dans le passé.

Pierre n'était plus à la maison, mais elle ne savait pas où il était parti.

Formation : être ou avoir à l'imparfait + participe passé du verbe.

Ils s'étaient couchés tard.

On n'avait rien vu.

Fonte: Mérieux, Loiseau e Lainé, 2009, p. 59.

É mostrado, no LD, o tempo verbal pretérito mais-que-perfeito que está no modo Indicativo. A figura 19 exhibe, em contrapartida, que o LD não trata dos contextos de uso por apenas abordar aspectos relacionados à formação deste tempo verbal, sem se deter de fato nos seus contextos de uso²⁴. Assim, quanto ao modo Indicativo, o LD não correlaciona o modo indicativo ao contexto de uso. Nesse sentido, quanto ao modo imperativo, pouco se vê o trabalho com este modo no LD *Latitudes 2*, como visto anteriormente, o que também nos faz ponderar como negativa a correlação desse modo com o contexto de uso. Com isso, julgamos negativamente a resposta da sexta questão do roteiro.

Quanto à sétima questão, “Evidenciam os efeitos de sentido provocados pela escolha de determinadas formas verbais, por exemplo, do futuro do pretérito

²⁴ Ao mencionarmos “contextos de uso”, fazemos referência às diversas situações comunicativas pelas quais o aprendiz de LE passará ao fazer uso da LE.

(*conditionnel*)?”, é possível perceber que o LD aborda, como mostrado na figura 14, os diversos efeitos de sentido causados pela escolha do modo verbal *conditionnel*. Portanto, julgaremos positiva a resposta para esta questão.

Quanto à oitava e penúltima pergunta do roteiro, “o LD trabalha os usos/funções dos verbos auxiliares modais, após a investigação, constatamos que o LD não trata, especificamente, dos verbos auxiliares modais quanto aos seus usos e funções, mas aborda determinados conteúdos comunicacionais que envolvem estes verbos para atingir este objetivo, como ocorre com os verbos poder (*pouvoir*) e ter que (*falloir*) expostos no quadro 16 e do verbo querer (*vouloir*) na imagem abaixo:

Imagem 20: Utilização dos verbos querer (*vouloir*) e poder (*pouvoir*) com o intuito de propor a alguém para fazer algo no LD *Latitudes 2*

8 → Choisissez le document qui vous intéresse le plus et, par écrit, proposez à votre meilleur ami de faire, ensemble, quelque chose qui sort de l'ordinaire. Pensez à justifier votre choix.



Un baptême de l'air en parachute ascensionnel.



Un voyage au Vanuatu.



Une nuit au château de la Tortinière (Loire).

Proposer à quelqu'un de faire quelque chose

Nous pourrions aller dîner au restaurant ?

Tu veux aller faire les courses ce soir ?

Si tu veux, on part en week-end en Belgique.

Ça te dirait de passer quelques jours à la campagne ?

Que diriez-vous de vous associer avec une société chinoise ?

Je vous propose de nous réunir demain. / qu'on se réunisse demain.

J'ai une proposition à vous faire.

Fonte: Mérieux, Loiseau e Lainé, 2009, p. 84.

Nesse caso, é importante ressaltar que o LD não traz a discussão dos verbos em si, apenas mostra que eles podem ser utilizados para atingir o objetivo comunicativo de uma determinada lição. Logo, a resposta para a penúltima questão do roteiro é parcialmente positiva, uma vez que este trabalho não ocorre de forma objetiva, mas implícita.

Por fim, temos a nona e última questão do roteiro que busca descobrir se o LD trabalha os usos/funções de verbos de significação plena, como verbos de crença, *dicendi* e/ou volição. Verificamos que o LD *Latitudes 2* retoma o conteúdo sobre expressar opinião, presente no LD *Latitudes 1*, e que, assim, trabalha verbos de significação plena – porém, de forma menos clara do que no seu antecessor, como evidencia a imagem 21

Imagem 21: Explicação e atividades acerca do conteúdo “pedir e dar um ponto de vista” no LD *Latitudes 2*

Demander et donner un point de vue

> *Comment on dit ?*

6 Donnez le point de vue de ces deux personnes d'une manière différente, remplacez les expressions en gras.

Je trouve qu'on ne peut pas parler comme ça. (Lulu)
*La culture française décline mais, **pour moi**, elle n'est pas morte.* (TiteKro)

8 **7** Écoutez les personnes et complétez le tableau.

| | exprime un point de vue, oui ou non ? | si oui, comment ? |
|---|---------------------------------------|--------------------------|
| 1 | oui | <i>Elle croit que...</i> |
| 2 | | |
| 3 | | |
| 4 | | |
| 5 | | |
| 6 | | |
| 7 | | |
| 8 | | |

Exprimer son point de vue

Je trouve que }
 Je crois que } c'est vrai.
 Je pense que }

Pour moi, il faut manifester quand on n'est pas d'accord.
À mon avis, tous les animaux doivent rester en liberté.
Selon lui, Elsa va mieux.

Fonte: Mérioux, Loiseau e Lainé, 2009, p. 22.

Entretanto, consideramos que o LD não trabalha, de forma efetiva, os verbos *dicendi* em uma lição exclusivamente sobre relatar um discurso, pois como pode ser observado, era possível o trabalho com verbos que introduzem a fala de

outrem, por exemplo, mas o LD optou por apenas mostrar de que forma se relata um discurso de forma indireta, como mostra a imagem 22:

Imagem 22: Explicação e atividades acerca do conteúdo “relatar um discurso” no LD

Latitudes 2

4 Transformez les phrases au style direct.

Exemples : *Je ne sais pas si vous pouvez venir mardi.* → « *Vous pouvez venir mardi ?* »

Dis-moi ce que tu veux faire ce soir. → « *Qu'est-ce que tu veux faire ce soir ?* »

1. Expliquez-moi où vous habitez exactement.
2. Raconte-moi comment s'est passé ton voyage au Ghana.
3. Si vous me disiez ce que vous cherchez comme style de maison...
4. Je me demande si Jean-Michel et Jérémie ont aimé ce film.
5. Dis-moi pourquoi tu pleures.
6. On ne se souvient plus quand tu dois repartir en Espagne.

5 Transformez ces phrases au style indirect, en utilisant, au choix, les expressions proposées.

j'aimerais savoir – dites-moi – je ne sais pas – explique-moi – je me demande

Exemple : « *Tu fais quoi, ce soir ?* » → *J'aimerais savoir ce que tu fais ce soir.*

1. Qu'est-ce que vous avez mangé au restaurant grec ?
2. Les bureaux de la mairie restent ouverts demain ?
3. Pourquoi elle fait la tête, Marie ?
4. Quand est-ce qu'il revient en France, Marius ?

Rapporter un discours

Il faut :

- *conserver les mots interrogatifs et l'ordre sujet-verbe.*

Où vas-tu ?

→ Il me demande où je vais.

- *supprimer est-ce que et ajouter si.*

Est-ce que vous avez faim ?

→ Elle veut savoir si on a faim.

- *remplacer quoi, que, qu'est-ce que, qu'est-ce qui par « ce que » ou « ce qui ».*

Tu fais quoi ?

→ Il veut savoir ce que je fais.

Fonte: Mérieux, Loiseau e Lainé, 2009, p. 139.

Apesar disso, tomaremos como positiva a resposta para a última questão do roteiro norteador desta investigação. Constatamos, ao fim desta análise, que temos 10% de respostas parcialmente positivas, 45% de respostas positivas e 45% de respostas negativas acerca da categoria Modalidade no LD *Latitudes 2*, como ilustra o quadro 4:

Quadro 4: Respostas do roteiro acerca da categoria Modalidade expressa pelo Verbo no
LD *Latitudes 2*

| QUESTÕES | RESPOSTAS | | |
|--|-----------|-------------------|----------|
| | POSITIVA | PARCIAL. POSITIVA | NEGATIVA |
| 1) Mostram que a Modalidade pode ser expressa pelo verbo? | X | | |
| 2) Diferenciam Modo de Modalidade? | | | X |
| 3) Associam o modo indicativo (<i>indicatif</i>) à certeza? | | | X |
| 4) Associam o modo subjuntivo (<i>subjunctif</i>) à incerteza? | X | | |
| 5) Associam o modo imperativo (<i>impératif</i>) à ordem? | | | X |
| 6) Em caso de resposta negativa a alguma das perguntas anteriores, o(s) Modo(s) é (são) correlacionado(s) ao contexto de uso? | | | X |
| 7) Evidenciam os efeitos de sentido provocados pela escolha de determinadas formas verbais, por exemplo, do futuro do pretérito (<i>conditionnel</i>)? | X | | |
| 8) Trabalham os usos/funções dos verbos auxiliares modais? | | X | |
| 9) Trabalham os usos/funções de verbos de significação plena, por exemplo, verbos de crença, <i>dicendi</i> , volição? | X | | |

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da própria pesquisa.

Dessa forma, finalizamos a análise dos LDs *Latitudes 1* e *2* e, no próximo tópico, estabelecemos uma correlação dos resultados obtidos com o arcabouço teórico que embasa esta pesquisa.

6.3. Correlação dos resultados obtidos com o referencial teórico

Parece que, na evolução do ensino-aprendizagem de línguas, o LD ocupa um espaço cada vez mais privilegiado nas salas de aula espalhadas pelo mundo. Com isso, o cuidado com os conteúdos veiculados no material didático, utilizado também deve se apresentar maior. Se compararmos os resultados de nossa pesquisa com os resultados das investigações de Alcântara (2010) e Araújo (2011), que não constaram a abordagem da Modalidade em LDs, notamos uma sinalização para um tratamento maior da categoria Modalidade no LD, mesmo que de forma bastante tímida.

No caso dos LDs objetos desta investigação, verificou-se uma projeção significativa da aprendizagem para uma dimensão muito mais comunicativa que funcional. O trabalho com a classe do Verbo é indispensável para que se tenha, de fato, reflexão crítica acerca do que se fala e como se fala. Antunes (2009) esclarece, ainda, que é impossível ter um trabalho eficaz no ambiente escolar com a língua, seja ela materna ou estrangeira, se ainda insistirmos no ensino pautado em regras enfadonhas e em diversas exceções. A funcionalidade, como se viu nos resultados obtidos, permeia o LD produzido na perspectiva comunicativa e acional que vai formar o ator social, construto sugerido pelo QECRL (2001), mesmo que, por vezes, este trabalho com os usos e funções da linguagem deva partir do educador enquanto mediador do processo de ensino-aprendizagem.

Embora existam lacunas no LD quanto ao estudo da Modalidade relacionada à classe do verbo, independentemente do estrutural, o qual também é importante para entendermos o funcionamento de uma língua, a reflexão que ora empreendemos pautou-se a partir do uso da língua em uma situação discursiva, ou seja, sob o viés funcional. Apontamos, em nossa investigação, exemplos de atividades e quadros explicativos que poderiam ter explorado a categoria Modalidade.

Com isso, segundo Puren (2006b), é necessário conceber o LD como um lugar de possibilidades e de reflexão, já que não há um material didático perfeito. Assim, é compreensível que o LD não aborde a Modalidade na classe do verbo no estudo dos verbos auxiliares modais, por exemplo, mas não se pode deixar de considerar o importante papel que o professor desempenha neste contexto. A partir dos indícios, o educador pode desenvolver o estudo da categoria Modalidade na

classe do Verbo sem perder de vista o ponto central da lição abordada. Vale ressaltar que vivemos em pensamento e reflexão acerca do processo de ensino-aprendizagem, o que deve implicar, provavelmente, em uma transformação do ensino (GIROUX, 1988) e, assim, na prática do docente não apenas de LE, mas também de outras disciplinas. É interessante destacar que estas considerações servem como motivação e perspectiva para futuros estudos que envolvam a relação entre os materiais de apoio do professor para sua prática e a reflexão feita por ele sobre o material didático utilizado em sala de aula.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O nosso objetivo, nessa investigação, foi mostrar de que forma se apresenta o trabalho com a categoria discursiva Modalidade nos LDs de FLE *Latitudes 1* e *Latitudes 2*, utilizados no curso de Letras/Francês da UNIFAP. Os critérios para a escolha dos LDs que compõem o *corpus* desta pesquisa foram: 1) o acesso a eles; e 2) uso durante a pesquisa.

Adotamos o Funcionalismo em sua concepção geral, cuja teoria tem como base a linguagem no seu contexto de uso, levando em consideração as suas diferentes formas e funções e verificando que a linguagem é, sempre, diversa. A análise foi baseada em um roteiro de Alcântara (2010) com nove perguntas acerca da Modalidade na classe do Verbo nos LDs *corpus* desta investigação: 1) Mostram que a Modalidade pode ser expressa pelo verbo?; 2) Diferenciam Modo de Modalidade?; 3) Associam o modo indicativo (indicatif) à certeza?; 4) Associam o modo subjuntivo (subjunctif) à incerteza?; 5) Associam o modo imperativo (impératif) à ordem?; 6) Em caso de resposta negativa a alguma das perguntas anteriores, o(s) Modo(s) é (são) correlacionado(s) ao contexto de uso?; 7) Evidenciam os efeitos de sentido provocados pela escolha de determinadas formas verbais, por exemplo, do futuro do pretérito (conditionnel)?; 8) Trabalham os usos/funções dos verbos auxiliares modais?; e 9) Trabalham os usos/funções de verbos de significação plena, por exemplo, verbos de crença, dicendi, volição?.

Quanto aos resultados da pesquisa no LD *Latitudes 1*, a pesquisa verificou que o LD apresenta indícios de Modalidade na classe do verbo no estudo de expressões como “pedir algo para alguém”, mas que isso não é feito de maneira explícita, assim como não há evidências de trabalho com a Modalidade em quaisquer partes do LD. No entanto, parece que, indiretamente, existia o trabalho com a modalização do verbo poder (*pouvoir*) nesse caso. Tanto que, em relação ao roteiro de questões desta pesquisa, obtivemos 80% de respostas positivas e apenas 20% de respostas negativas acerca do LD *Latitudes 1*.

Nesse sentido, a análise do LD *Latitudes 2* revelou um equilíbrio entre respostas positivas e negativas. Em diversos momentos, como o estudo das expressões de intenção linguística, é possível propor uma abordagem direta da

categoria Modalidade e, assim, proporcionar uma maior reflexão acerca da intencionalidade do falante em relação ao enunciado. Porém, o LD apenas silencia a Modalidade e elenca as expressões utilizadas para mostrar intenção, limitando o trabalho com este tema. Tivemos, para este LD, 45% de respostas positivas, 10% de respostas parcialmente positivas e 45% de respostas negativas, o que mostra que o LD “diminui” o trabalho com a categoria Modalidade em relação ao LD *Latitudes 1*.

O fato de o *corpus* desta investigação ser utilizado em uma instituição pública de ensino superior incitou certa expectativa a respeito dos conteúdos que seriam encontrados, uma vez que se imagina que, no âmbito de um curso de formação de professores, sejam utilizados materiais didáticos que promovam maior reflexão e criticidade diante do que é postulado em LE. Porém, os resultados obtidos (80% de respostas positivas quanto à modalidade no LD *Latitudes 1*, 45% de respostas positivas e 10% de respostas parcialmente positivas no LD *Latitudes 2*) mostram que o LD tem possibilidades de análise voltada para o estudo da funcionalidade, mas de forma indireta, implícita. Cabendo, na maioria das vezes, ao professor a tarefa de ler as entrelinhas e expor aos aprendizes o que lhes é silenciado.

Assim, verificamos a importância de propagar pesquisas como esta, a fim de que os autores dos LDs de LE possam conhecer e perceber que o trabalho com a categoria Modalidade amplia ainda mais os conteúdos previstos no LD, além de promover um ensino-aprendizagem funcional e reflexivo. Além disso, registramos aqui a necessidade de mais investigações que envolvam não apenas a Modalidade, mas as categorias de Tempo e Aspecto que permitem interessantes reflexões acerca da linguagem.

Os resultados mostram que se trabalha a categoria Modalidade expressa pelo verbo, quer seja na explicação do conteúdo, quer na prática, por meio dos exercícios, o que vale destacar que esta pesquisa tem o propósito de suscitar reflexão, por exemplo, em uma proposição, sobre valores modais como noções de possibilidade, probabilidade, obrigação, permissão, entre outros, de que o falante dispõe para expressar seus sentimentos, suas atitudes. Portanto, esperamos ter contribuído de alguma forma com as pesquisas na área da linguística e que, a partir das reflexões aqui propostas, possamos ter um ensino-aprendizagem pautado em uma maior funcionalidade e reflexão acerca do que dispomos, em termos de recursos para o ensino-aprendizagem, enquanto educadores e enquanto aprendizes.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Maria Polyanne Andrade de. **O livro didático de Língua Portuguesa e o tratamento dado às categorias Tempo, Aspecto e Modalidade: uma análise histórico-comparativa entre as décadas de 1970, 1980, 1990 e 2000.** 215 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

AMORAS, Aluana Vilhena. **Principais metodologias de ensino de Francês Língua Estrangeira.** Macapá: Estação Científica (UNIFAP), 2012, v. 2, n. 2, jul./dez., 2012, pp. 41-53.

ANČINCOVÁ, Irena. **Le verbe et ses modes personnels en français contemporain.** República Checa: Fakulta Masarykovy Univerzity, 2006. Disponível em: https://is.muni.cz/th/74198/ff_b/Bakalarska_prace_-_Les_modes_personnels.pdf. Acesso em: 25 fev. 2016.

ANTUNES, Irlandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ARAÚJO, Alexandra Maria de Castro e Santos. **A categoria Modalidade em livros didáticos de língua portuguesa e língua francesa.** 2011. 162 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

BUNZEN, Clécio. **Construção de um objeto de investigação complexo: o livro didático de língua portuguesa.** Estudos Linguísticos, v. 34, 2005, pp. 557-562.

_____. **O livro didático de Português como gênero do discurso: implicações teóricas e metodológicas.** In: Simpósio Internacional do Livro Didático: Educação e História, 2007. São Paulo: Caderno de Resumos do Simpósio Internacional do Livro Didático – Educação e História, 2007.

CAMARGOS, Lidiane Szerwinsk. **As categorias de Tempo, Aspecto, Modo e Modalidade em Boróro.** Revista Brasileira de Linguística Antropológica, v. 2, n. 2, Brasília, 2010.

CAMPOS, Ticiana Ribeiro. **Forças de abordagens em busca de uma equação de ensinar e aprender LE.** 2007. 99 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

CASTILHO, Ataliba Teixeira. **Breve histórico do ensino de línguas.** In: NORTE, Mariangela Braga; SCHLÜNZEN JUNIOR, Klaus; SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya (Orgs.). **Coleção Temas de Formação Volume 4 - Língua Inglesa.** São Paulo: Núcleo de Educação à Distância da Universidade Estadual Paulista, 2013.

CESTARO, Selma Alas Martins. **História do ensino de línguas.** Disponível em: <http://www.hottopos.com.br/videtur6/selma.htm>. 2014. Acesso em: 08 jan. 2016.

CHOPPIN, Alain. **Les manuels scolaires: histoire et actualité.** Paris: Hachette, 1992.

CHU, Xiaoquan. **Les verbes modaux du français.** Paris: Editions Ophrys, 2008.

COMPARINI, Ana Maria Paulino. **Diálogos Pertinentes.** v. 4, n. 4. EdUNIFRAN: Franca, 2008.

CONSEIL DE L'EUROPE. **Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: apprendre, enseigner, évaluer.** 2001. Disponível em: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf. Acesso em: 10 jan. 2016.

CORACINI, Maria José. (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático.** São Paulo: Pontes, 1999.

CORTEZ, Cinara Monteiro. **Formalismo x Funcionalismo: abordagens excludentes?** PERcursos Linguísticos. Vitória (ES), v. 1, n. 1, 2011, pp. 57-77.

CUNHA, Maria Angélica Furtado da; OLIVEIRA, Mariângela Rios de; MARTELOTTA, Mário Eduardo (Orgs.). **Linguística funcional: teoria e prática.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FURTADO, Reginaldo da Costa. **Uma abordagem (inter) cultural no ensino do Francês Língua Estrangeira no Amapá: concepções e práticas do manual Portes Ouvertes.** 2005. 124 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Pará, Belém, 2005.

GERMAIN, Claude. **Évolution de l'enseignement de langues: 5000 ans d'histoire.** Paris: CLE International, 1993.

GEZUNDHAJT, Henriette. **Département d'études françaises de l'Université de Toronto, 1998-2004.** Disponível em: <http://www.linguistes.com/mots/verbe.html>. Acesso em: 30 mai. 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIRARD, Denis. *Linguística aplicada e didáctica das línguas*. 3. ed. Lisboa: Estampa, 1997.

GIROUX, Henry Armand. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

HYMES, Dell. **Acerca de la Competencia Comunicativa**. In: Llobera, Marcos et al. **Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras**. Madrid: Edelsa, 1995

LAJOLO, Marisa. **LIVRO DIDÁTICO: um (quase) manual de usuário**. Em Aberto, Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar. 1996

LEFFA, Vilson J. **Metodologia do ensino de línguas**. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. v. 1. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. **O ensino da gramática**. Linha D'Água, v.10, São Paulo, 1996, pp. 9-17.

PUREN, Christian. **De l'approche communicative à la perspective actionnelle.** Paris : Le Français dans le Monde, n. 347, set./out., 2006a, pp 39-81.

_____. **L'approche actionnelle dans l'enseignement de langues.** Paris: Éditions Maison des Langues, 2006b, pp. 119-137.

RODRIGUES, Ana Carolina; FERRONATO, Melânia Z. **Breve discussão sobre os métodos científico, dedutivo, indutivo e hipotético-dedutivo.** Disponível em: <http://www.partes.com.br/reflexao/sobremetodos.asp>. 2010. Acesso em: 23 mai. 2015.

SILVA, José Maria da; SILVEIRA, Emerson Sena da. **Apresentação de trabalhos acadêmicos: normas e técnicas.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

STEFFLER, Adriano. **Os verbos modais do português sob uma perspectiva de traços funcionais.** Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa.** 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TILIO, Rogério Casanovas. **O livro didático de inglês em uma abordagem sócio-discursiva: culturas, identidades e pós-modernidade.** Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

_____. **O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira.** IN: Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades da Unigranrio, v. 7, n. 26, jul./set., 2008.

LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS

MÉRIEUX, Régine; LOISEAU, Yves. **Latitudes 1 – Méthode de français.** Paris: Didier, 2008.

MÉRIEUX, Régine; LOISEAU, Yves; LAINÉ, Emmanuel. **Latitudes 2 – Méthode de français.** Paris: Didier, 2009