



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

SHEYLA VIEIRA DE LIMA LAPA

MODALIDADE DEÔNTICA NAS EXPLICAÇÕES E NOS EXERCÍCIOS
NAS GRAMÁTICAS DE LÍNGUA INGLESA

FORTALEZA

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- L314m Lapa, Sheyla Vieira de Lima.
Modalidade deontica nas explicações e nos exercícios nas gramáticas de língua inglesa / Sheyla Vieira de Lima Lapa. – 2017.
117 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2017.
Orientação: Profa. Dra. Maria Fabíola Vasconcelos Lopes.
1. Teoria Funcionalista e Formalista. 2. Gramáticas. 3. Língua Inglesa. I. Título.

CDD 410

SHEYLA VIEIRA DE LIMA LAPA

MODALIDADE DEÔNICA NAS EXPLICAÇÕES E NOS EXERCÍCIOS NAS
GRAMÁTICAS DE LÍNGUA INGLESA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Departamento de Letras Vernáculas do Centro de Humanidades da Universidade Federal do Ceará como requisito à obtenção do título de Mestre em Linguística. Área de concentração: Descrição e Análise Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Fabíola Vasconcelos Lopes

Financiamento: Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES.

Fortaleza
2017

SHEYLA VIEIRA DE LIMA LAPA

MODALIDADE DEÔNTICA NAS EXPLICAÇÕES E NOS EXERCÍCIOS NAS
GRAMÁTICAS DE LÍNGUA INGLESA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Departamento de Letras Vernáculas do Centro de Humanidades da Universidade Federal do Ceará como requisito à obtenção do título de Mestre em Linguística. Área de concentração: Descrição e Análise Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Fabíola Vasconcelos Lopes

Aprovada em: 05 / 10 / 2017

Prof^a Dra. Maria Fabíola Vasconcelos Lopes (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a Dra. Bárbara Malveira Orfanó
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Prof^a Dra. Antônia Dilamar Araújo
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

A Deus.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me presenteou com Sua graça imerecida, e por ter me dado o privilégio de fazer o mestrado,

A minha mãe, Terezinha, que me ensinou os princípios essenciais da vida, que me apoia sempre e me ajuda para que eu alcance meus objetivos; e a minha irmã, Elaine, que me encoraja e acredita na minha capacidade,

Ao meu esposo, Jonasdabe, que apesar de tantas atividades que tem a fazer, me apoia e dedica seu tempo a servir a nossa família com tanto amor para que eu possa desenvolver minhas atividades e, ao meu filho, Tierry, por ser um presente dado por Deus, e pela compreensão quando não pude estar com ele a fim de concluir esta dissertação,

À minha orientadora, prof. Dra. Maria Fabíola Vasconcelos Lopes, por todo o acompanhamento nas atividades; apoio, quando eu necessitava; e orientação para que eu pudesse concluir minha dissertação com êxito,

Aos professores participantes da Banca Examinadora, Dra. Bárbara Malveira Orfanó, Dr. Ronaldo Manguera, Dra. Antônia Dilamar Araújo, pelas valiosas contribuições,

À professora Maria Elias, pelos questionamentos quando a dissertação não passava de um projeto, para que as falhas fossem minimizadas; e aos professores Dra. Márcia Teixeira, Dra. Nadja Paulino, Dr. Ricardo Leite, Dra. Hebe Macedo, que me proporcionaram um aprendizado imensurável,

A Eduardo, Antônia e Valéria, pela solicitude em esclarecer as dúvidas mais diversas a respeito do mestrado,

Aos meus colegas do mestrado/doutorado, com os quais pude compartilhar conhecimento visando ao nosso crescimento intelectual, em especial à Adriana, com cuja experiência fui amplamente abençoada; à Edina, que me ajudou com muitas dicas, leu meus rascunhos e me beneficiou com sua visão crítica; e à Erihan, pela troca de conhecimentos que muito me beneficiou,

Aos membros da igreja em que congrego, pelas orações, em especial à minha amiga Ivone,

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), que proporcionou o apoio financeiro através de uma bolsa, para que eu pudesse realizar esta pesquisa.

“a fim de poderdes compreender, com todos os santos, qual é a largura, e o comprimento, e a altura, e a profundidade e conhecer o amor de Cristo, que excede todo entendimento, para que sejais tomados de toda a plenitude de Deus.” (Paulo - Efésios 3:18-19)

RESUMO

O livro de gramática de língua inglesa é um material de referência no contexto de aprendizado de língua estrangeira. Tendo isso em vista, esta pesquisa objetiva analisar como os verbos modais são abordados nas seções de explicação e de exercícios nas gramáticas de língua inglesa. Comparam-se seis gramáticas cujos anos de publicação são 1996, 1999, 2006, 2008, 2009, 2011, de três renomadas editoras que publicam materiais de estudo de língua inglesa para estrangeiros – Oxford, Macmillan, e Pearson Longman. Será verificada a pertinência dos exercícios em relação à teoria funcionalista, cujo foco está pautado no uso (NEVES, 2015), ou à teoria formalista, que prima pela autonomia da estrutura em relação ao uso da forma linguística (LOCK, 1996). A pesquisa conta com o aparato teórico do funcionalismo (DIK, 1978; GIVÓN, 1995; HALLIDAY, 2004;), do estruturalismo (SAUSSURE, 1971; CHOMSKY, 1957; BENVENISTE, 1989; 1991; LOCK, 1996), da modalidade deôntica (PALMER, 2001), e dos métodos de ensino de língua (LARSEN-FREEMAN, 2000). Quanto aos procedimentos metodológicos, foram analisados os capítulos referentes aos verbos modais relacionados à modalidade deôntica de cada uma das seis gramáticas escolhidas. Foi feita a análise de cada seção explicativa e de cada seção de exercícios, tentando flagrar que concepção, formalista ou funcionalista (DIK, 1978), estava presente. Em seguida, procedemos à contagem dos dados e ao cálculo das porcentagens que os representam. Quanto à seção explicativa das gramáticas, apenas uma apresentou uma abordagem mais focada na forma (FUCHS & BONNER, 2006), enquanto as outras cinco concentraram suas explicações no uso linguístico. No que tange às seções de exercícios, quatro das gramáticas (ALEXANDER, 1999; FUCHS & BONNER, 2006; VINCE, 2008; SWAN, WALTER, 2011) tiveram um quantitativo maior de exercícios cujo foco está na estrutura do verbo modal, sem associá-lo ao aspecto comunicativo. Apenas duas das gramáticas (BLAND, 1996; CONRAD, BIBER, 2009) mantiveram a abordagem concentrada no uso nas duas seções. Ao todo foram analisadas 103 seções explicativas e 163 exercícios. Notou-se que os autores dos seis livros escolhidos já dão indícios da teoria funcionalista, uma vez que diversos aspectos que remetem à polissemia dos verbos modais e às nuances referentes ao uso destes (75,72%) estão inseridos nas seções explicativas. Contudo, em relação à seção de exercícios ainda predominam aqueles de cunho mecanicista (62,58%).

Palavras-chave: Teoria Funcionalista e Formalista. Gramáticas. Língua Inglesa.

ABSTRACT

The Grammar book of the English language is an important material used in the context of learning a foreign language. With this in mind, this research aims at analyzing which approach is used in the sections of explanations and exercises related to modal verbs in English grammars. Six grammars, whose years of publication are 1996, 1999, 2006, 2008, 2009 and 2011, of three renowned publishers that make instructional materials for foreign students of the English language - Oxford, Macmillan, and Pearson Longman- are compared. The appropriateness of the exercises will be verified in relation to the functionalist theory, whose focus is based on use (NEVES, 2015), or to the formalistic theory, that excels the autonomy of the structure in relation to the use of the linguistic structure (LOCK, 1996). The research accounts for the theoretical apparatus of the functionalism (DIK, 1978; GIVÓN, 1995; HALLIDAY, 2004), of the structuralism (SAUSSURE, 1971; CHOMSKY, 1957; BENVENISTE, 1989; 1991; LOCK, 1996), of the deontic modality (PALMER, 2001) and of the methods of language teaching (LARSEN-FREEMAN, 2000). As for the methodological procedures, the chapters regarding the modal verbs related to the deontic modality of each one of the six grammars were analyzed. The analysis of each explanatory section and of each section of exercises was made, trying to catch which conception, formalist or functionalist (DIK, 1978), was present. Soon afterwards, we proceeded to the counting of the data and the calculation of the percentages that represent them. As for the explanatory section of the grammars, just one presented an approach more focused on the form (FUCHS & BONNER, 2006), while the other five concentrated their explanations on the linguistic use. With respect to the sections of exercises, four of the grammars (ALEXANDER, 1999; FUCHS & BONNER, 2006; VINCE, 2008; SWAN, WALTER, 2011) had a larger quantity of exercises whose focus was in the structure of the modal verb, without associating it to the communicative aspect. Only two grammars (BLAND, 1996; CONRAD, BIBER, 2009) had an approach concentrated on use in both sections. An amount of 103 explanatory sections and 163 exercises were analyzed. It was noticed that the authors of the six grammar books chosen already indicate signs of the functionalist theory as several aspects that relate to the polysemy of the modal verbs and the specific aspects regarding the use of them (75,72%) are inserted in the explanatory sections. However, in relation to the section of exercises the ones based on form still prevail (62,58%).

Key-words: Functionalist and Formalist Theory. Grammar. English Language.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Registro e requisições de um curso.....	56
Figura 2 – O primeiro uso dos verbos modais	61
Figura 3 – ‘ <i>Would</i> ’ e ‘ <i>could</i> ’ depois de ‘ <i>I wish</i> ’ e ‘ <i>if only</i> ’	62
Figura 4 – ‘ <i>It’s advisable</i> ’ – ‘ <i>It’s necessary</i> ’: ‘uma escala de escolhas’	63
Figura 5- ‘ <i>Must</i> ’, ‘ <i>have to</i> ’ e ‘ <i>have got to</i> ’	63
Figura 6- Exercício de relacionar	64
Figura 7 -Exercício de reescrever sentenças.....	65
Figura 8 - Exercício de completar.....	66
Figura 9 - Exercício sobre pedir permissão.....	67
Figura 10 - Exercício de completar lacunas no texto.....	67
Figura 11- Apresentação gramatical.....	70
Figura 12: Notas gramaticais.....	71
Figura 13: Perguntas mais frequentes sobre como participar de um <i>reality show</i>	73
Figura 14: Exercício sobre os verbos modais.....	74
Figura 15 – Os arrependimentos de Greta.....	75
Figura 16 – Que bagunça!.....	76
Figura 17 – TV internacional.....	77
Figura 18 – Escrita.....	78
Figura 19 – Obrigação: <i>must/ mustn’t</i>	79
Figura 20 – Obrigação no passado: <i>had to, didn’t have to</i>	80
Figura 21 – Pedidos.....	81
Figura 22 – Exercício com itens.....	82
Figura 23 – Exercício cuja orientação é sublinhar.....	83
Figura 24 – Exercício cuja orientação é ligar sentenças.....	84
Figura 25 – Exercício cuja orientação é reescrever sentenças.....	85
Figura 26 – Exercícios de completar com <i>should</i> e <i>shouldn’t</i>	86
Figura 27 – Exercício de cunho funcionalista.....	87
Figura 28: Funções, significados e exemplos para o verbo modal <i>can</i>	90
Figura 29: Modais encontrados no <i>Corpus</i>	91
Figura 30: Exercício de completar.....	94

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Forma e função nas seções explicativas e de exercícios em Bland (1996).....	51
Gráfico 2 – Forma e função nas seções explicativas e de exercícios em Alexander (1999).....	60
Gráfico 3 – Forma e função nas seções explicativas e de exercícios em Fuchs & Bonner (2006).....	69
Gráfico 4 – Forma e função nas seções explicativas e de exercícios em Vince (2008).....	79
Gráfico 5 – Forma e função nas seções explicativas e de exercícios em Conrad, Biber (2009).....	89
Gráfico 6 – Forma e função nas seções explicativas e de exercícios em Swan, Walter (2011).....	96
Gráfico 7 – Percentual de seções explicativas e de exercícios de cunho formal e funcional nas gramáticas.....	103

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 - Paradigma Formal e Paradigma Funcional.....	37
Quadro 2 - Distribuição das seções explicativas e de exercícios nas gramáticas de língua inglesa.....	47
Tabela 1 - Quantitativo de seções funcionalistas e formalistas nas gramáticas de língua inglesa.....	103

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EFL *English as a foreign language* - Inglês como Língua Estrangeira

LE Língua Estrangeira

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 REFERENCIAL TEÓRICO	26
2.1 A Teoria Funcionalista.....	26
2.2. A Teoria Formalista	31
2.3 A categoria modalidade	37
2.3.1 A modalidade deôntica	39
2.4 Abordagens no ensino de gramática de língua inglesa.....	40
3 METODOLOGIA	44
3.1 Quanto ao método de abordagem	44
3.2 Quanto ao método de procedimento	44
3.2.1 <i>Tipo de pesquisa</i>	44
3.2.2 <i>Técnicas</i>	45
3.2.2.1 <i>Procedimentos para coleta de dados</i>	46
3.2.2.2 <i>Delimitação do Corpus</i>	46
3.2.2.3 <i>Instrumentos</i>	48
3.2.2.4 <i>Descrição da coleta de dados</i>	48
3.2.2.5 <i>Descrição da análise dos dados</i>	49
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	50
4.1 Gramática 1	50
4.1.1 <i>Seção explicativa</i>	51
4.1.2 <i>Seção de exercícios</i>	54

4.2 Gramática 2	59
4.2.1 <i>Seção explicativa</i>	60
4.2.2 <i>Seção de exercícios</i>	64
4.3 Gramática 3	67
4.3.1 <i>Seção explicativa</i>	69
4.3.2 <i>Seção de exercícios</i>	72
4.4 Gramática 4	78
4.4.1 <i>Seção explicativa</i>	79
4.4.2 <i>Seção de exercícios</i>	81
4.5 Gramática 5	87
4.5.1 <i>Seção explicativa</i>	89
4.5.2 <i>Seção de exercícios</i>	93
4.6 Gramática 6	95
4.6.1 <i>Seção explicativa</i>	96
4.6.2 <i>Seção de exercícios</i>	99
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	111

1 INTRODUÇÃO

Muitas são as discussões em torno do livro de gramática, em particular no que diz respeito à disposição do conteúdo nele contido. Muitas vezes, torna-se desafiadora a consulta de um item pontual, e impossível o estudo sequencial dos conteúdos. Mesmo de forma controversa, a gramática como material de apoio é amplamente usada no contexto de ensino-aprendizagem por alunos que estudam inglês como língua estrangeira (doravante EFL). Contudo, alguns autores, como Larsen-Freeman (2000), questionam o emprego demorado de orientações e aplicações com foco em regras em tais manuais. De acordo com a autora, as regras não dão conta das exceções. Por isso, não podemos centrar-nos exclusivamente nelas. Apontada essa problemática, nos propusemos a analisar o conteúdo ‘verbos modais’ em algumas gramáticas com o intuito de flagrar como o conteúdo está apresentado nestes manuais. O que nos impulsionou na realização da pesquisa tem relação com o fato de que como professora de língua estrangeira, constantemente a pesquisadora era questionada sobre que gramática é “boa” para estudar inglês. Ao tentar entender qual o sentido de boa, ouvia: “pra aprender do jeito que é para falar”. Tendo em vista que a gramática é um livro de referência, fez-se necessário analisar esse livro e, assim, tornar possível a indicação do que melhor se adequaria às necessidades do usuário¹.

Quando o professor executa algo em sala, faz isso baseando-se em suas crenças sobre a língua e sobre o aprendizado de língua (WILLIS, 2003), e essas crenças são reforçadas através dos materiais a que o professor tem acesso. No que diz respeito ao ensino de gramática, coadunando com Lima (2005), os conteúdos gramaticais costumam ser abordados em função da seleção estabelecida pelo autor do livro didático adotado e, no caso do livro de gramática, que pode ser utilizado como um livro de referência, existe uma necessidade que aponta para a elaboração deste de forma a contribuir para a reflexão sobre o funcionamento da língua em situações concretas de uso.

O desafio a que se propõem os autores de livros de gramática é estabelecer o vínculo entre a teoria linguística e o ensino de língua materna e estrangeira. De acordo com Neves (2015), o ensino de gramática na escola ainda não consegue por lado a lado a existência da norma linguística no sentido amplo de “normalidade”, que representa um

¹ Usuário na acepção de “aquele que utiliza algo”, no caso em análise ‘algo’ seria o livro de gramática e ‘aquele’ seriam as pessoas que têm acesso a este livro: professores, alunos, etc...

conjunto de formas linguísticas utilizadas por grupos de falantes, e a norma linguística, no sentido de “normatividade”, a que corresponde à norma padrão, para uma convivência harmoniosa.

Muitas vezes torna-se difícil entender os tópicos nas diferentes gramáticas, o que contribui para que o uso destes manuais não seja tão popular, pois as regras são apresentadas sem que se priorizem as necessidades do usuário (LOPES, 2012). Uma das funções que poderia ser explorada através da gramática é a reflexão sobre a língua (LOPES, 2015).

Aston (2000) pontua que, em alguns livros, o que é raramente usado na conversação, ou em um texto escrito, é enfatizado, enquanto algo que é largamente usado é negligenciado. Isso faz com que estudantes de língua estrangeira que têm um bom desempenho em sala de aula se sintam frustrados por não conseguir entender um diálogo, em um filme, por exemplo.

Em consonância com o ensino voltado para o contexto em que o usuário de gramática se insere, Lopes (2012) pontua que os contextos de uso, quando explicitados, auxiliam muito mais, principalmente quando o aprendiz se depara com algum caso não contemplado pela regra. Larsen-Freeman (2000) ilustra tal fato com o exemplo do verbo *to be*. Apesar desse verbo ser estudado nas aulas de gramática, ser repetido continuamente, percebe-se que há uma dificuldade na apreensão do uso adequado em situação de fala espontânea. Pesquisas como a de Alcântara (2010), que analisa estruturas do português, mostram que há uma grande probabilidade da dificuldade de aliar teoria à prática da língua advir do tipo de exercício presente na gramática: de base estruturalista, o que nos faz questionar se isso acontece também nos manuais disponíveis para ensino de línguas estrangeiras.

Com o advento dos estudos funcionalistas, surgem gramáticas baseadas em *Corpus* (HALLIDAY, 2004). Essas gramáticas objetivam proporcionar uma apresentação de conteúdo e exercícios que não seja baseada apenas na intuição dos autores, ou mesmo que force o professor a elaborar exemplos baseados em seu conhecimento, o que traria insegurança a este. Ao contrário disso, propõem-se a tratar os conteúdos através de exemplos autênticos, a enfatizar o que é corrente na língua, e apenas mencionar o que não apresenta tanta relevância no *corpus* em que se baseia.

Tendo em vista nosso objetivo geral que seria o de analisar a abordagem que os autores têm usado para explicitar os conteúdos a fim de torná-los atrelados ao uso, bem como se os exercícios enfatizam a repetição e não a reflexão, fizemos a seleção de

gramáticas que apresentam o conteúdo ‘verbos modais’, sendo elas destinadas a consultas pontuais ou a serem estudadas em um curso sequencial. Cabe ressaltar que consideramos a gramática como suporte ao professor e, também, referência de apoio ao aluno em contexto de ensino-aprendizagem. Portanto, como objetivos específicos, temos:

- Analisar as seções de explicação e de atividades, no que tange à modalidade deôntica, a fim de detectar quais pressupostos estão implícitos na elaboração dessas seções.
- Discutir sobre em que medida as seções de explicação e de atividade, desenvolvidas pelo autor licenciado, atrelam-se a questões do uso (Funcionalismo), ou se pelo menos suscitam o caráter reflexivo por meio do conteúdo apresentado.
- Tecer considerações a partir do quantitativo encontrado de seções que remetem à forma sem atrelar à função, e de seções cuja forma está atrelada à função.

Pretendemos buscar respostas aos seguintes problemas: Qual a abordagem utilizada para o desenvolvimento das seções de explicação e de exercícios? Como o autor relaciona as estruturas ao uso; ou seja, de que forma o autor apresenta o tópico gramatical dos verbos modais? O quantitativo de seções explicativas e de atividades cujo foco se dá em ensinar a forma de modo autônomo permanece maior do que o quantitativo destas seções cujo foco se dá em uma abordagem contextualizada do uso da língua nas gramáticas a serem analisadas nesta pesquisa?

Partimos da hipótese de que os autores de livros de gramática abordam de maneira parcial e não reflexiva as categorias relacionadas aos verbos modais, embora já tenham incorporado mudanças no decorrer das décadas. Também hipotetizamos que, apesar de as gramáticas se autodenominarem contextualizadas, as explicações e os exercícios nelas presentes não refletem um atrelamento forte ao uso e a prioridade central está em ensinar a forma linguística de maneira autônoma. Por fim, pressupomos, como última hipótese, que a presença de seções direcionadas ao ensino mecanicista do conteúdo, privilegiando a forma em detrimento do uso, é maior.

Temos em consideração, contudo, o fato de que o ensino da gramática normativa, da forma como acontece, vem sendo criticado ao longo dos anos por apresentar resultados insatisfatórios no que tange ao ensino-aprendizagem (LIMA, 2005; ANTUNES, 2014). Acredita-se que haja uma preocupação dos autores de livros

de gramáticas no que se refere a como conduzem as explicações e como elaboram exercícios, a fim de adequá-los mais aos contextos de uso dos aprendizes, essa pesquisa propõe-se a lançar um olhar sobre esses materiais, com o intuito de perceber como os autores explanam a modalidade deôntica, a polissemia intrínseca a esses verbos modais (PALMER, 2001), bem como constatar se o que é preconizado por autores funcionalistas (GIVÓN, 1995; DIK, 1978; HALLIDAY, 2004) é aplicado em gramáticas que são ditas contextualizadas, revelando, portanto, uma apropriação por parte do autor.

Sabe-se que a teoria funcionalista propõe uma abordagem mais centrada no uso, na tentativa de explicar casos que fogem à regra estabelecida ou mesmo na tentativa de aplicar um olhar diferenciado sobre determinado fenômeno. Por conseguinte, tem-se visto que a Gramática Funcional procura lidar com a língua como meio de interação social (HENGEVELD, 1989). Daí depreende-se que a língua tem como principal função estabelecer relações comunicativas. Pressupõe-se, segundo Dik (1997) que o uso da língua requer pelo menos dois participantes: um falante e um ouvinte. Nessa dinâmica, temos que o falante tenta provocar certas mudanças na informação pragmática ou nos conhecimentos de seu ouvinte. Nesse contexto, o livro didático e os manuais como gramáticas propõem-se à finalidade de viabilizar a adesão dos alunos ao conteúdo informado. Para isso, pode-se recorrer a uma abordagem funcional, segundo a qual a língua seria acessível às pressões do uso, ou formal, cujo foco estaria primordialmente na forma (DIK, 1978).

É notório que, dentre as áreas de interesse privilegiado da linguística funcional, encontra-se a análise de processos de variação e mudança linguística, tendo em vista o fato das regras gramaticais serem modificadas pelo uso, conforme explicitado por Cezário e Furtado da Cunha (2013), ao mencionar que as línguas variam e mudam, havendo, portanto, a necessidade de observar a língua como é falada. Cumpre à gramática a função de refletir essas mudanças através de exercícios voltados para o uso da língua.

Porém, dada a dificuldade de serem incorporadas, pela norma culta, as mudanças inerentes à língua em uso, o ensino da gramática tem transitado entre ser tido como um conjunto de regras padronizadas, necessárias ao domínio da estrutura de uma língua, e ser relegada a segundo plano, por não ter explicitadas adequadamente suas possibilidades comunicativas. Segundo Antunes (2014), as regras são ensinadas como

se valessem por si mesmas, sem atentar-se para a possibilidade de não estarem mais valendo ou de serem aplicáveis apenas a determinados contextos de uso.

Devido a isso, várias críticas são feitas ao fato dos materiais de apoio como gramáticas se concentrarem em ensinar formas do sistema linguístico de modo mecânico, sem reflexão, de forma que há possibilidade de que os alunos tenham certa dificuldade em fazer algo em relação ao conhecimento ao qual são expostos. Vale ressaltar que algumas gramáticas são úteis à consulta de itens pontuais, mas pouco eficientes no que concerne ao desenvolvimento do aspecto comunicativo dos aprendizes.

Tendo como ponto de partida as problemáticas apontadas por autores que se debruçam sobre o estudo da língua e o ensino de gramática (ANTUNES, 2014; NEVES, 2015; LOPES, 2017), o estudo tratará da abordagem de um item gramatical de língua inglesa. Assim, convém destacar que uma das preocupações inerentes ao ensino de língua estrangeira é o que se consegue fazer em torno da língua-alvo. Neves (2015) pondera sobre para que o usuário comum da língua iria querer um manual de gramática se ele não lhe desse as chaves para ingresso no mundo da boa linguagem.

Segundo Lamb Fenner e Corbary (2004), nos primórdios do ensino de línguas, priorizava-se a memorização de longas listas de vocabulário, modelo que também teve representatividade no ensino de línguas modernas. A esse padrão seguiram-se o método direto, que enfatizava a pronúncia perfeita; o método audiolingual, que priorizava uma intensa prática oral; a abordagem situacional, que evitava a repetição mecânica e sem sentido; o método cognitivo; o método funcional; e, por fim, a abordagem comunicativa. Em cada um destes métodos, a gramática teve papel preponderante, mas é na abordagem comunicativa que se tem a ancoragem para a elaboração de atividades nos materiais de apoio como gramáticas que propiciem o aprendizado focado no uso efetivo da língua, evidenciando-se um estudo de língua estrangeira que deve se aproximar da realidade vivenciada pelo estudante.

Tomando por base o anteriormente exposto, a importância desse estudo se dá graças à necessidade de refletir criticamente sobre os materiais de apoio disponíveis para o ensino de língua estrangeira, as gramáticas, com base em autores que têm se dedicado a discussões referentes à gramática (NEVES, 1997; ANTUNES, 2014) e tendo como parâmetro de análise a teoria funcionalista (DIK, 1978), que preconiza que o estudo da linguagem deve dar-se em consonância com sua função social.

Não é nossa intenção enfatizar o valor da teoria funcionalista em detrimento da teoria formalista. Compreende-se que ambas têm sua importância na análise de dados linguísticos (CASTRO, 2015). Mas, a fim de alcançar resultados objetivos na pesquisa então descrita, analisar-se-ão os dados à luz dos pressupostos funcionalistas (DIK, 1978; GIVÓN, 1995; HALLIDAY, 2004), que indicam uma maior relevância em descobrir como se dá a comunicação em uma língua. Neste caso específico, o olhar estará voltado para a abordagem das seções de explicação e de atividades gramaticais, para observar até que ponto elas cumprem esse objetivo de propiciar situações de comunicação real, de uso efetivo da língua.

No intuito de investigar como se apresenta a abordagem funcionalista, este estudo tratará da categoria modalidade, pois segundo Araújo e Timóteo (2011) essa categoria traz subjacente a importância de uma análise que aborde toda a situação comunicativa na qual ocorre o processo linguístico. Há ainda outros autores que tratam da modalidade sob este prisma, tais como: Lopes (2009), que discute os marcadores de modalidade deontica veiculados no discurso de professores e alunos no contexto interativo da sala de aula de inglês como língua estrangeira em três escolas públicas da cidade de Fortaleza; Lopes (2012), a partir de alguns estudos sob a perspectiva dos lógicos; Lyons (1977), que nos diz que a modalidade é uma forma de expressar opinião ou atitude em relação à proposição expressa pela sentença; e Palmer (2001), que considera a modalidade como primordialmente subjetiva.

Com o intuito de compreender o campo abrangente acerca dos modais, faz-se necessário entender o que postulam os autores que se dedicaram a tal estudo. Pode-se citar Menezes (2006), que argumenta que as críticas à lógica modal advêm da incompatibilidade com o estudo empreendido em línguas naturais e contribui para os avanços e estudos na área; e Araújo e Timóteo (2011), para quem a modalidade é um fenômeno pouco explorado nestes materiais, mas de importância imprescindível para relacionar à influência do contexto comunicativo as expressões linguísticas.

No estudo de Menezes (2006) é explorado o modo como as expressões linguísticas da modalidade deontica agem no propósito de conseguir a adesão do auditório a pontos de vista dos políticos, ao mesmo tempo em que retira a responsabilidade do orador em responder às cobranças, enquanto Pessoa (2007), propõe-se a lançar um olhar sobre os modalizadores deonticos no discurso publicitário, considerando os meios linguísticos, os valores semânticos e os possíveis efeitos de sentido obtidos na construção da persuasão sob o enfoque funcionalista. Por explorar

aspectos semânticos relacionados aos modalizadores aponta para alguns sentidos que devem ser estudados nas gramáticas.

Temos ainda Rocha (2008), que analisa as causas do fracasso do ensino de língua portuguesa na escola, e outro estudo, Alcântara (2010), que faz uma análise histórico-comparativa entre as décadas de 1970, 1980, 1990 e 2000, descrevendo a abordagem de verbos e advérbios de tempo e modo nos livros didáticos de língua portuguesa, concluindo que prevalece o estruturalismo e o objetivo maior é fazer o aluno memorizar. Por fim, há Guiradelli (2010), que explora as manifestações da modalidade deôntica, no português escrito do Brasil, em bulas de remédios, tendo em vista a avaliação que o falante faz de Estados de Coisas como obrigatório, permitido ou proibido.

Dentre os estudos a respeito da gramática da língua inglesa, podemos mencionar Lima (2005), que tece algumas considerações no que diz respeito à abordagem dos conteúdos gramaticais em livros didáticos, procurando redirecionar tal abordagem para um ensino gramatical que priorize a visão dinâmica da língua. Rodrigues (2005), que trata da variação linguística em livros didáticos; Campos (2006), que analisa os verbos *try* e *like*, sob a perspectiva da linguística de *Corpus*; e Silva (2012) que aborda as implicações culturais e didáticas de inglês como língua internacional. Dentre as pesquisas encontradas, nenhuma tratava pormenorizadamente do livro de gramática, e nem dos verbos modais com respeito à abordagem utilizada pelo autor do livro. De acordo com Palmer (2001), teórico com o qual esta pesquisa se alinha, a modalidade não se refere ao evento, mas ao status da proposição que descreve o evento, que mostra, portanto, o nível de comprometimento do falante, bem como o julgamento que este faz em relação ao evento descrito. A partir dos conceitos de modalidade postulados por este autor, poderemos analisar a abordagem dos verbos modais proposta nas gramáticas a serem analisadas.

Em Silva (2002) temos apresentado o material que teve origem como parte integrante do projeto AVAL (Ambientes Virtuais para Aprendizagem de Línguas). A princípio, o curso seria baseado essencialmente em interações comunicativas. Não havia previsão de nenhum momento específico de trabalho com a gramática da Língua Inglesa. No decorrer do curso, percebeu-se que o estudo da gramática de uma língua é essencial ao seu aprendizado, especialmente por falantes de uma LE.

De acordo com Travaglia (1998), ao utilizar a língua de acordo com o seu propósito de comunicação, o falante demonstra sua competência comunicativa. Isso se

torna latente no estudo da modalidade deôntica, que, segundo Araújo e Timóteo (2011), compreende que o discurso é organizado de acordo com a intenção comunicativa do falante. O falante tem um propósito comunicativo que se configura essencialmente como a tentativa de modificar a informação pragmática do ouvinte e ele faz isso através da modalização, deixando transparecer também seu grau de engajamento com a informação veiculada.

Diante deste prisma, ao voltarmos nosso foco para o estudo dos verbos modais, em gramáticas, esperamos observar as relações subjacentes que se manifestam a partir das seções explicitadas anteriormente, referentes a este item gramatical.

Por concentrar-se em um material usado em sala de aula, compreendemos que esta pesquisa pode ser ampliada para a linguística aplicada, aprofundando o estudo de diversos conteúdos gramaticais e aplicando testes com alunos no decorrer de um período mais longo, a fim de constatar qual abordagem, funcionalista ou formalista, alcança mais rapidamente os objetivos propostos na dinâmica da sala de aula, que perpassam por aspectos ligados ao professor na elaboração de atividades contextualizadas e alcançam o aluno ao despertar um interesse maior no aprendizado de línguas. Dessa forma pode ser possível observar se as gramáticas despertam no aprendiz o pensamento reflexivo e a apreensão do conteúdo.

Além disso, pode colaborar para uma visão mais elaborada em relação à escolha de materiais didáticos a serem empregados e/ou consultados pelo professor, bem como para ampliar as opções oferecidas ao professor dentro da obra pelo autor licenciado. Contribui também para um maior interesse na área de pesquisa linguística. Consequentemente, a pesquisa contribuirá tanto para a formação do profissional de ensino, quanto para os autores de gramáticas.

Esta dissertação está estruturada em cinco (5) capítulos. No capítulo introdutório apresentamos uma discussão a respeito da problemática que motivou a pesquisa e, também, a justificativa para a realização deste estudo. Também delineamos os objetivos da pesquisa e as questões que pretendemos elucidar.

No segundo capítulo, cujo título é *Referencial teórico*, passamos a tratar das teorias que subjazem a este trabalho, dentre as quais a teoria funcionalista (DIK, 1978; GIVÓN, 1985; HALLIDAY, 2004), a teoria formalista (SAUSSURE, 1971; CHOMSKY, 1957), aspectos relativos à categoria modalidade, pautando-nos em Palmer (2001), e, por fim, as abordagens de ensino de gramática de língua inglesa (LARSEN-FREEMAN, 2000).

No terceiro capítulo, *Metodologia*, descrevemos os procedimentos utilizados na pesquisa, bem como os critérios para a escolha do *corpus* e a descrição de como foi feita a análise dos dados.

No capítulo seguinte, *Análise e discussão dos dados*, apresentamos e discutimos, com base nos autores tratados no referencial teórico, os resultados encontrados no que tange à abordagem utilizada pelos autores de gramática nas seções de explicação e de exercícios.

Finalizamos com o quinto capítulo, *Considerações finais*, em que apresentamos as conclusões pertinentes aos dados analisados a partir dos objetivos e questões de pesquisa, bem como apresentamos possibilidades de desdobramentos que esta pesquisa pode ter.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo trataremos das teorias que subjazem a esta pesquisa.

2.1 A Teoria Funcionalista

Neves (1997) diz que a gramática funcional trata-se de uma teoria que assenta que as relações entre as unidades e as funções das unidades têm prioridade sobre seus limites e sua posição, e que entende a gramática como acessível às pressões do uso. Além disso, pontua que dentro da competência comunicativa está inserida a capacidade que os indivíduos têm de usar e interpretar as expressões codificadas e decodificadas de uma maneira interacionalmente satisfatória.

Dentro dessa perspectiva, Neves afirma que a gramática funcional tenciona explicar regularidades inseridas nas línguas em termos de aspectos recorrentes das circunstâncias sob as quais as pessoas usam a língua. (NEVES, 1997). No paradigma funcional, segundo Neves, as expressões linguísticas serão compreendidas a partir da relação com o contexto em que ocorrem.

A autora, ao tratar da gramática, deixa claro que:

Há muita coisa significativa que está fora dela – lado a lado com ela, em torno dela, além dela – mas a gramática que organiza as predicções já define as funções sintáticas (porque a oração é por excelência o constructo sintático da linguagem), os papéis semânticos (porque são eles, em primeiro lugar, que têm de ser referidos às funções sintáticas) e as funções pragmáticas (porque é o contrato interacional que define as escolhas dos papéis no “drama” da linguagem, bem como a relevância mútua desses papéis e sua distribuição em termos de topicidade e focalidade, ingredientes fundamentais no êxito da interação discursiva. (NEVES, 2006, p. 11)

Neves (1997) traz a definição de três modelos de funcionalismo, baseada em Nichols (1984). Um funcionalismo conservador, que apenas aponta a inadequação do formalismo ou do estruturalismo, sem propor uma análise estrutural. Um moderado, que propõe a análise funcionalista da estrutura. E um funcionalismo extremado que nega a realidade estrutural como estrutura, e considera que as regras se baseiam internamente na função, não havendo, pois, restrições sintáticas. Dentre os representantes do funcionalismo conservador, de acordo com a autora, Susumo Kuno é citado. Como moderado estão Dik, Halliday e Van Valin. E os extremados são Sandra Thompson, do texto “*That – deletion*

from a discourse perspective”, de 1987; Paul Hopper, de *Emergent Grammar* (1987) e Givón, de *On Understanding Grammar* (1979). Vale ressaltar, contudo, que Givón passa a ser considerado mais moderado em suas obras mais recentes (GIVÓN, 1984; 1990; 1993).

Givón (1995) apresenta um grupo de premissas que resumem a visão funcionalista. Ele caracteriza essa concepção da seguinte forma: a linguagem é uma atividade sociocultural; a estrutura serve a funções cognitivas e comunicativas; a estrutura é não arbitrária, motivada, icônica; mudança e variação estão sempre presentes; o sentido é contextualmente dependente e não-atômico; as categorias gramaticais não são discretas; a estrutura é maleável e não-rígida; as gramáticas são emergentes; as regras de gramática permitem algumas exceções. Para ele, a língua é vista como um instrumento de uso, pois para cumprir propósitos mais gerais, de que nem sempre se tem consciência, o sistema linguístico tem natureza adaptativa, pois é sensível às pressões do uso (NOGUEIRA, 2016).

Givón defende que as línguas apresentam, ao mesmo tempo, estabilidade e flexibilidade, já que essas duas características são necessárias, respectivamente, para o processamento rápido da linguagem e para a adaptação da língua aos diferentes propósitos comunicativos.

O Funcionalismo trouxe várias contribuições para a análise linguística. Hopper e Thompson (1980), por exemplo, mostraram uma nova forma de abordar a transitividade, analisando não apenas o verbo, como a gramática tradicional costuma fazer, mas tendo em vista toda a oração. Eles propuseram dez parâmetros que resultariam em enquadrar as orações em um contínuo a partir da presença maior ou menor desses parâmetros. Dessa forma, a gramática funcional apresenta-se como uma alternativa para explicar as lacunas encontradas em algumas regras gramaticais da norma tradicional.

Fazendo-se uma retrospectiva histórica, constatamos que a imposição de uma norma através da gramática remonta à história grega (NEVES, 1997). Este povo tinha a gramática como descrição, com o propósito de normatizar e prescrever os modelos linguísticos. Com o advento das invasões alexandrinas, os gregos se deparam com as variações linguísticas e veem a necessidade de resguardar a língua grega, sistematizando-a, a fim de disseminar os conhecimentos acumulados.

É a partir desse contexto que surge a gramática normativa. Uma norma padrão que faz distinção entre cidadãos que dominam a língua e os que não dominam. E serve a propósitos meramente categorizadores.

Os estudos em torno da gramática têm suscitado o interesse de diversos pesquisadores (WIDDOWSON, 1991; NEVES, 1997; TRAVAGLIA, 1998; ANTUNES, 2008, 2014). Uma

das questões que é abarcada por tais estudos é a distância que se coloca entre o ensino de regras como sendo necessário ao aprendizado de uma língua, seja ela materna ou estrangeira, e por aprendizado entenda-se a capacidade que o aprendiz adquire de se comunicar adequadamente, tanto escrita como oralmente; e o resultado efetivamente comprovado desse aprendizado. Em muitas escolas, o que se pode observar é uma completa inércia dos estudantes em relação às aulas de gramática, sejam elas de língua estrangeira ou materna, que culmina em um total desinteresse pelo conteúdo a ser ministrado. Segundo Travaglia:

O ensino de gramática nas aulas de Português como língua materna tem, sem dúvida, representado um problema constante para os professores de Língua Portuguesa das escolas de 1º e 2º graus deste país. Estes, principalmente depois das constantes e reiteradas críticas ao ensino de gramática nesse nível e também à própria teoria da gramática tradicional e à gramática normativa, sentem-se angustiados sobre o que fazer em sala de aula. Muitas vezes o desnorтеio é tal que os professores acabam não fazendo nada que seja significativo para a vida dos alunos. (TRAVAGLIA, 1998, p. 9)

Segundo Lopes (2015), uma possibilidade de despertar o interesse dos alunos seria a reflexão sobre as diversas funções de uma determinada forma. Ela nos diz que: “O aluno entende que, em um momento, uma determinada estrutura é usada para servir a um propósito. E em outro, pode servir a um propósito distinto.” (LOPES, 2015, p. 215).

Essas reflexões em torno da língua têm contribuído para que a concepção de ensino de língua materna e estrangeira passe por algumas modificações através do tempo. Cumpre observar que algumas dessas modificações foram incorporadas aos documentos oficiais (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM- 2000), mas ainda não foram incorporadas à prática da sala de aula. Para exemplificar esse fato, temos a ocorrência de aulas de português sendo divididas em aulas de gramática e aulas de redação, como se esses dois domínios não fossem interdependentes e correlacionados intrinsecamente. Temos ainda exemplos de tentativas de trabalhar texto e gramática de forma contextualizada, mas que, malfadadas ao fracasso, resumem-se a exercícios mecânicos de retirar do texto elementos gramaticais a serem explorados não em uma perspectiva pragmática e semântica, tendo apenas a finalidade de identificar e classificar termos, ou completar lacunas rotinizadamente (ANTUNES, 2014).

Dik (1989) destaca que a Semântica deve ser vista como instrumental em relação à Pragmática, e a Sintaxe, como instrumental em relação à Semântica. No modelo teórico da Gramática Funcional, a relação entre os diferentes componentes da organização linguística

tem a Pragmática como componente que comanda os estudos sobre os aspectos sintáticos e semânticos. Por isso, entende-se a função como condicionadora da forma.

O mesmo autor propõe um modelo de interação verbal que expande o processo de comunicação para além da codificação e decodificação de mensagens. Através deste modelo, a língua é vista como um instrumento de interação social, responsável pela mediação entre a intenção do falante e a interpretação do ouvinte, sendo que os dois possuem informação pragmática (NOGUEIRA, 2016).

Dik (1989, p. 14) afirma que a Gramática Funcional (GF) “é uma teoria geral que se refere à organização gramatical das línguas naturais”. Segundo o autor, tal teoria deveria ser um subcomponente integrado à teoria do usuário de uma língua natural (ULN).

Segundo Nichols (1984), há três tipos de gramática: a estrutural, que descreve as estruturas gramaticais; a formal, que analisa essas estruturas através da construção de um modelo formal da linguagem; e a funcional que se dedica aos aspectos referentes à comunicação. Esta última, como nos diz Duarte (2015, p. 9), “possibilita ao aluno agir refletidamente, enfrentar desafios, discutir questões e perceber a funcionalidade das escolhas linguísticas promovidas nos textos”.

Corroborando com essa visão, Silva (2002) postula que:

Em uma unidade didática planejada a apresentar um tópico gramatical de forma indutivo-dedutiva, os aprendizes são conduzidos, em primeiro lugar, a inferir leis e regras a partir da observação de exemplos de utilização da estrutura em estudo. Somente a partir daí, em um segundo momento, como estratégia de consolidação do aprendizado, os aprendizes travam contato com as leis e regras que subjazem à estrutura gramatical em questão, e são levados a descobrir aplicações a estas regras, bem como a levantar as possíveis exceções a elas. (SILVA, 2002, p.16)

Apesar das amplas discussões em torno da reformulação dos exercícios presentes em gramáticas, Travaglia (1998) deixa claro que é premente a necessidade de conhecimentos teórico-metodológicos, que circulam na academia, tornarem-se acessíveis a professores e a autores de livros de apoio.

Lopes (2015) observa que:

(...) não deveríamos nos atrelar somente à nomenclatura, estrutura ou classe gramatical, uma vez que tal atitude nos prenderia a um sentido somente e ocorreríamos em imprecisões de sentido, haja vista que estaríamos olhando para uma frase isoladamente, sem contexto. É preciso entendermos os diversos sentidos em seus usos específicos. (LOPES, 2015, p. 215)

O funcionalismo pressupõe o fato de uma única forma ter condições de desempenhar diferentes funções, e é à escolha do usuário, condicionada por um contexto sociointeracional, a partir de sua intenção em relação ao ouvinte, e a sua percepção em relação à informação pragmática desse ouvinte com o qual interagirá (LOPES, 2012).

Na perspectiva sistêmico-funcional “a linguagem é um tipo particular de sistema semiótico que se baseia na gramática” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 21). A semântica lida com os significados, é realizada pela léxico-gramática, que se realiza pela fonologia e grafologia. Todos esses sistemas são interdependentes.

Segundo Fuzer e Cabral (2014), essa corrente diferencia estrutura e sistema. A primeira responde ao ordenamento sintagmático da linguagem, enquanto o segundo ao paradigmático. O texto é a materialização do sistema enquanto texto.

Importa mencionar a noção de texto para Halliday e Matthiessen (2004) em que se concebe texto como pertencente a qualquer instância ou meio que faça sentido. Um texto, para esses autores, pressupõe falante e ouvinte que constroem significados.

As pessoas podem utilizar um texto para variados propósitos. De acordo com os propósitos é que são feitas as escolhas linguísticas. Fuzer e Cabral (2014, p. 24) definem o texto como um objeto em si mesmo e como um instrumento para um fim e completam: “Como objeto, o gramático pergunta: *o que o texto significa? Por que é valorizado?* Como instrumento, o gramático pergunta: *o que o texto revela sobre o sistema da língua?*”

Fairclough (2003) traz sua concepção de texto como relacionado às pessoas envolvidas em um contexto de produção:

Eu devo também ver textos como multifuncionais em certo sentido, embora em um sentido diferente, de acordo com a distinção entre gêneros, discursos e estilos como as três principais formas em que o discurso figura como uma parte da prática social – modos de agir, modos de representar, modos de ser. Ou colocando isto de outra forma, o relacionamento do texto com o evento, com o mais largo mundo físico e social, e com as pessoas envolvidas no evento (FAIRCLOUGH, 2003, p. 27, tradução nossa).²

A gramática é vista como o ponto de partida para explorar a organização da semântica. O conhecimento de gramática, segundo Fuzer e Cabral (2014), é o que nos permite proceder à análise e à descrição de como as palavras são selecionadas, organizadas e sequenciadas em forma de texto para produzir sentido. Essa visão advém de Halliday (1970),

² “I shall also view texts as multi-functional in this sort of sense, though in a rather different way, in accordance with the distinction between genres, discourses and styles as the three main ways in which discourse figures as a part of social practice – ways of acting, ways of representing, ways of being. Or to put it differently: the relationship of the text to the event, to the wider physical and social world, and to the persons involved in the event. However, I prefer to talk about three mayor **types of meaning**, rather than functions” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 27).

que considera haver uma ‘gramática’ da língua, da qual o falante seleciona de acordo com o contexto em que está imerso e com o texto que deseja produzir. Texto e contexto, portanto, estão intrinsecamente ligados, pois,

De acordo com Halliday (1974), o sistema linguístico está organizado mediante um conjunto de componentes funcionais altamente codificados que, apesar de compreender um número muito grande de usos, organizam-se em apenas três macrofunções: a função ideacional, a função textual e a função interpessoal. A função ideacional diz respeito à interpretação e à expressão de nossa experiência acerca dos processos do mundo exterior e dos processos mentais, materiais e abstratos de todo tipo; desse ponto de vista, a sentença é entendida como um processo. Já a função textual nos habilita a criar um texto, e a sentença é entendida, nesse caso, como uma mensagem. A função interpessoal nos habilita a participar da situação de fala, usando a linguagem para expressar um julgamento pessoal, uma atitude e para estabelecer nas relações com o interlocutor um determinado papel comunicativo. Desse ponto de vista, a mensagem é entendida como um ato de fala. (PEZATTI, 2011, p. 179)

Em suma, a visão funcionalista preconiza que a prioridade vai da pragmática à sintaxe via semântica (DIK, 1978). A semântica auxilia no entendimento da gramática, pois o estudo da forma linguística em consonância com a função que desempenha contribui para o aprendizado das estruturas linguísticas.

2.2 A Teoria Formalista

Em oposição ao funcionalismo temos o formalismo, que considera os aspectos comunicativos da língua como secundários, já que perscruta a linguagem como objeto autônomo, analisando a estrutura linguística independente de seu uso.

Sob a égide do Formalismo estão alinhadas duas correntes teóricas, a saber, o Estruturalismo, que tem como expoentes Ferdinand de Saussure, na Europa, e Leonard Bloomfield, nos Estados Unidos; e o Gerativismo, cujo principal representante é Noam Chomsky.

Começemos por abordar aspectos inerentes ao Estruturalismo. De acordo com Martelotta (2017), o surgimento do Estruturalismo se deu com a publicação póstuma do livro Curso de Linguística Geral, que era composto pelas notas de aula de alguns alunos de Saussure. Deve-se considerar que, assim como outras teorias, não representou um movimento unificado e, portanto, também se desenvolveu nos Estados Unidos, com os trabalhos de Leonard Bloomfield.

A noção de sistema, cunhada por Saussure, trazia a ideia de que existia um conjunto de elementos e que o valor de cada elemento seria determinado pela relação que mantinha com os outros elementos (SAUSSURE, 1971). Para exemplificar, Saussure utilizou a metáfora do jogo de xadrez, explicando que independente do material de que fosse feita a peça, ela só adquiriria valor porque seria convencionado que ocuparia o lugar da dama, por exemplo.

Nas palavras de Martelotta (2017), a gramática estrutural “caracteriza-se como uma tendência de descrever a estrutura gramatical das línguas, vendo-as como um sistema autônomo, cujas partes se organizam em uma rede de relações de acordo com leis internas, ou seja, inerentes ao próprio sistema.” (MARTELOTTA, 2017, p. 53).

Saussure propunha a dicotomia *langue* x *parole*. A *langue* “constitui um sistema linguístico de base social que é utilizado como meio de comunicação pelos membros de uma determinada comunidade”. (MARTELOTTA, 2017, p. 53), representando, assim, um fenômeno coletivo e social. Por outro lado, a *parole* representa o uso individual do sistema, em que os falantes têm que fazer escolhas levando em conta os contextos de comunicação, e atentando para as relações do sistema. Saussure retirou a *parole*, e portanto, as análises passaram a se restringir aos fatores de natureza estrutural: os elementos que compõem uma determinada língua, o modo como se estruturam internamente e as restrições que caracterizam sua combinação para formar unidades maiores. (MARTELOTTA, 2017, p. 55)

Tendo em vista o Estruturalismo considerar a noção de sistema, bem como ter a língua como fato social, passa-se a abandonar a ideia comparatista que primava pelo estudo de unidades isoladas, pois, para Saussure, “uma ciência só pode estudar aquilo que é recorrente e sistemático”. (MARTELOTTA, 2017, p. 54). Em suma, Saussure relegou a segundo plano os aspectos interativos associados ao “ato concreto da comunicação”, e primou pelo “conhecimento compartilhado pelos interlocutores”, limitando-se à descrição de diferentes línguas.

Saussure trouxe outras dicotomias além da já mencionada língua x fala, tais como diacronia x sincronia, significante x significado, paradigma x sintagma (SAUSSURE, 1971). Trataremos de cada uma delas. A diacronia representa um “estado da língua” enquanto a sincronia representa uma “fase da evolução”. Saussure explicou esse conceito através da metáfora do tronco da árvore (SAUSSURE, 1971, p.104): um corte transversal no tronco representa “o seu agrupamento num plano particular” e, em relação à língua, representa um dado momento; enquanto um corte longitudinal “mostra as fibras que constituem a planta”, o que remete à evolução da língua através do tempo. Ainda tratando das dicotomias

saussurianas, diz-se que o significante é o veículo do significado; e em relação ao sintagma x paradigma, há de se falar que o primeiro se baseia na combinação, e o segundo se baseia na seleção.

Segundo Hjelmslev:

“Compreende-se por *linguística estrutural* um conjunto de *pesquisas* que se apoiam numa *hipótese* segundo a qual é cientificamente legítimo descrever a linguagem como sendo *essencialmente uma entidade autônoma de dependências internas* ou, numa palavra, uma *estrutura*... A análise dessa entidade permite destacar constantemente partes que se condicionam reciprocamente, cada uma das quais depende de determinadas outras e não seria concebível nem definível sem essas outras partes. Ela reduz o seu objeto a uma rede de dependências, considerando-se os fatos linguísticos como existindo em razão um do outro.” (HJELMSLEV, 1994 *apud* BENVENISTE, 1991, p. 103, 104)

Com frequência, o movimento estruturalista é relacionado à corrente filosófica do empirismo (MARTELOTTA, 2017). Isso ocorre devido às características do empirismo, as quais são mencionadas abaixo:

- 1) Condiciona o conhecimento à experiência.
- 2) Utiliza o método indutivo.
- 3) Apresenta um caráter descritivo, e não universalista.

Pelo fato de o conhecimento ser condicionado à experiência, dava-se ênfase ao pensamento de que “o espírito é uma tábua rasa, em que se grava a experiência” (MARTELOTTA, 2017, p. 56). No método indutivo, temos que os empiristas não partem de hipóteses estabelecidas em suas análises, mas têm como ponto de início os dados para que cheguem às conclusões; e, por partir dos dados, descreviam o funcionamento das línguas, mas representavam uma análise parcial e, por isso, tinham dificuldades para tratar dos universais linguísticos. Estes universais representaram uma lacuna na teoria estruturalista, e o preenchimento dessa lacuna foi um passo importante dado pela proposta teórica que trataremos agora: o Gerativismo.

O surgimento do Gerativismo se deu com a publicação do livro *Estruturas Sintáticas*, de Noam Chomsky, em 1957, em clara oposição às ideias propagadas por Skinner no livro *Verbal Behavior* (1957). Segundo Kenedy (2017, p. 127), a preocupação dos pesquisadores era elaborar “um modelo teórico formal, inspirado na matemática, capaz de descrever e explicar abstratamente o que é e como funciona a linguagem humana”.

Na tentativa de explicar o funcionamento da linguagem, o Gerativismo rejeita o behaviorismo, pois os gerativistas acreditavam que a capacidade da linguagem era inata, e não

um fenômeno externo ao indivíduo, tal como acreditava Bloomfield (KENEDY, 2017). Além disso, ao tratar a capacidade da linguagem como inata, Chomsky caracterizou o comportamento linguístico humano afirmando como característica principal deste a criatividade, tendo em vista a capacidade que temos de criar uma infinidade de frases a partir de algumas regras (KENEDY, 2017).

Tendo como pressuposto a faculdade da linguagem como dispositivo inato, os gerativistas concentraram seus estudos nesta capacidade genética interna ao organismo, a partir da qual postularam a prioridade de estudo sobre a competência linguística em detrimento do desempenho linguístico, pois este levaria em consideração outros fatores, tais como os aspectos sociais, enquanto aquele procura explicar o funcionamento da linguagem na mente das pessoas.

A gramática transformacional foi a primeira elaboração do modelo gerativista (Kenedy, 2017). De acordo com Neto (2011, p.111),

Dado um conjunto de fenômenos linguísticos, se o que distingue uma análise gerativista da análise feita por um estruturalista é a presença de transformações, nada mais óbvio que a heurística determinar o aprofundamento dessa noção com vistas à resolução dos problemas formais que aí poderiam aparecer.

Portanto a gramática transformacional procurava descrever como os constituintes da sentença eram formados e como tais constituintes transformavam-se em outros, por meio da aplicação de regras.

Outro aspecto relativo à teoria Gerativa é a possibilidade de estudar a sintaxe isolada dos demais componentes da gramática, o que justifica o conceito de gramática modular (Kenedy, 2017). Desse modo, os componentes da gramática (léxico, fonologia, morfologia, semântica), seriam autônomos e independentes entre si, contudo haveria pontos de interseção entre os módulos, já que, para construir sentenças, a sintaxe se utilizaria do léxico.

À guisa de conclusão, corroborando Kenedy (2017),

O projeto da linguística gerativa é observar comparativamente as línguas humanas, com os seus milhares de fenômenos morfofonológicos, sintáticos, semânticos e sua suntuosa complexidade, com o objetivo de descrever os Princípios e Parâmetros da GU que subjazem à competência linguística dos falantes, para, assim, poder explicar como é a Faculdade da Linguagem, essa parte notável da capacidade mental humana”. (Kenedy, 2017, p. 138).

Temos, portanto, que os formalistas (estruturalistas e gerativistas) estudam a língua como objeto descontextualizado, conforme asseverado por Benveniste:

O princípio fundamental é que a língua constitui um sistema do qual todas as partes são unidas por uma relação de solidariedade e de dependência. Esse sistema organiza unidades, que são os signos articulados, que se diferenciam e se delimitam mutuamente. A doutrina estruturalista ensina a predominância do sistema sobre os elementos, visa a destacar a estrutura do sistema sobre os elementos, tanto na cadeia falada como nos paradigmas formais, e mostra o caráter orgânico das mudanças às quais a língua é submetida. (BENVENISTE, 1991, p. 104)

Alguns teóricos (LEECH, 1983), porém, criticam a adoção isolada de alguma abordagem, seja funcionalista ou formalista e Benveniste pontua uma diferença importante entre as duas:

Eis aí verdadeiramente dois universos diferentes, embora abarquem a mesma realidade, e possibilitem duas linguísticas diferentes, embora os seus caminhos se cruzem a todo instante. Há de um lado a língua, conjunto de signos formais, destacados pelos procedimentos rigorosos, escalonados por classes, combinados em estruturas e em sistemas; de outro, a manifestação da língua na comunicação viva. (BENVENISTE, 1991, p. 139)

De acordo com Lock (1996, p. 1) temos algumas características distintivas apontadas em relação à gramática formal: vê a gramática como um conjunto de regras que especifica todas as estruturas gramaticais possíveis de uma língua; nela temos a oposição entre sentenças gramaticais e agramaticais, sua principal preocupação é com a forma das estruturas gramaticais e as relações que elas estabelecem umas com as outras; o gramático que se dedica à gramática formal utiliza exercícios inventados para ilustrar diferentes regras gramaticais.

As duas abordagens (formalismo e funcionalismo) não são totalmente excludentes (LOCK, 1996), pois a análise formal pode, em algum momento, utilizar-se do sentido ou da função; bem como a análise funcional pode, em algum ponto, levar em conta a forma.

Ao trabalhar a gramática sob uma perspectiva mais formal, tem-se como fundamento o Formalismo. Esse modelo de análise, de acordo com Neves, perscruta a língua como um objeto autônomo, “investigando a estrutura linguística independentemente do uso” (NEVES, 1997, p. 39). Em contraposição temos o Funcionalismo, “no qual a função das formas linguísticas parece desempenhar um papel predominante” (NEVES, 1997, p. 39).

A linguística formal gera explicações a partir da própria estrutura, de modo tal que esta se apresenta como soberana sobre a função. O formalismo “dá ênfase à forma linguística, isto é, à ideia de língua como sistema e estrutura. A língua é entendida como um objeto autônomo, independente das intenções de uso e da situação comunicativa.” (WILSON, 2017).

A seguir temos um quadro com as principais características dos paradigmas da ciência linguística tratados: Formalismo e Funcionalismo, com base em Neves (2001).

Quadro 1 – Paradigma Formal e Funcional

	PARADIGMA FORMAL	PARADIGMA FUNCIONAL
COMO DEFINIR A LÍNGUA	Conjunto de orações	Instrumento de interação social
PRINCIPAL FUNÇÃO DA LÍNGUA	Expressão dos pensamentos	Comunicação
CORRELATO PSICOLÓGICO	Competência: capacidade de produzir, interpretar e julgar orações	Competência comunicativa: habilidade de interagir socialmente com a língua
O SISTEMA E SEU USO	O estudo da competência tem prioridade sobre o da atuação	O estudo do sistema deve fazer-se dentro do quadro do uso
LÍNGUA E CONTEXTO/SITUAÇÃO	As orações da língua devem descrever-se independentemente do contexto/situação	A descrição das expressões deve fornecer dados para a descrição de seu funcionamento num dado contexto
AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM	Faz-se com o uso das propriedades inatas, com base em um <i>input</i> restrito e não estruturado de dados	Faz-se com a ajuda de um <i>input</i> extenso e estruturado de dados apresentado no contexto natural
UNIVERSAIS LINGÜÍSTICOS	Propriedades inatas do organismo humano	Explicados em função de restrições: comunicativas; biológicas ou psicológicas; contextuais
RELAÇÃO ENTRE SINTAXE, A SEMÂNTICA E A PRAGMÁTICA	A sintaxe é autônoma em relação à semântica; as duas são autônomas em relação à pragmática; as prioridades vão da sintaxe à pragmática via semântica	A pragmática é o quadro dentro do qual a semântica e a sintaxe devem ser estudadas; as prioridades vão da pragmática à sintaxe via semântica

Fonte: Neves (2001, p. 46-47)

2.3 A Categoria Modalidade

De acordo com Palmer (2001), a modalidade está relacionada ao status da proposição que descreve o evento. A modalidade difere de tempo verbal e aspecto no fato de

não referir-se diretamente a nenhuma característica do evento, mas simplesmente ao status da proposição.

A língua inglesa usa o verbo modal para distinguir um julgamento sobre uma proposição de uma declaração categórica. Palmer compara as seguintes sentenças:

Mary is at home (Maria está em casa)

Mary may be at home (Maria pode estar em casa)

Mary must be at home (Maria deve estar em casa)

(PALMER, 2001, p. 2)

Através dos exemplos acima, podemos fazer a distinção entre modalidade epistêmica e modalidade deôntica. À primeira associa-se a noção de possibilidade e à segunda a noção de necessidade. Palmer (2001) mostra a existência de dois tipos de diretivas, expressas em inglês pelos verbos modais *may* e *must*. As diretivas são utilizadas com o propósito de tentar fazer com que outros façam algo, tal como explicitado por Searle (1983 *apud* Palmer, 2001).

Segundo Nogueira (2007, p. 471), “a modalidade concerne ao como se diz, tendo em vista o contexto da interação social”. A partir dessa definição, podemos atrelar a modalidade à capacidade que o falante tem de adequar sua fala de acordo com o objetivo que quer atingir em relação ao ouvinte.

Tem sido objeto de discussão a presença ou não de marcadores explícitos para que se configure a modalização. Fairclough (2003) defende que enunciar já implica modalizar. Também a modalidade é vista como o grau de comprometimento demonstrado pelo falante ao fazer afirmações, perguntas, dar ordens ou fazer oferecimentos. Segundo Fairclough (2003), o que é relevante nesse aspecto são as diferentes formas de fazer diferentes comprometimentos. O autor cita dois tipos de modalizações: um relacionado à modalidade epistêmica e outro à modalidade deôntica.

Araújo e Timóteo (2011, p. 317) postulam que “A modalidade é um fenômeno pouco explorado pelos livros didáticos, mas de inquestionável importância, pois é uma forma de se destacar a influência do contexto comunicativo sobre as expressões linguísticas”. Enquanto para Halliday (1994), a modalidade é parte do julgamento do falante sobre as probabilidades implicadas no que é dito.

Hengeveld (1989) define a modalidade como todos os meios linguísticos através dos quais o falante pode expressar seu comprometimento. Tomando por base os estudos de

Dik e Hengeveld (1989), podemos observar que eles estabelecem três tipos de modalidades: a inerente, a objetiva e a epistemológica. A modalidade inerente está relacionada à volição. A objetiva, à avaliação que o falante faz de um Estado de Coisas (ECs). Esta subdivide-se em epistêmica e deôntica. As duas remetem à avaliação, sendo a primeira relacionada à avaliação da realidade sobre o que se conhece, enquanto a segunda à avaliação pautada em convenções morais e legais. A modalidade epistemológica revela o comprometimento do falante com a verdade da proposição e subdivide-se em subjetiva, o falante posiciona-se como fonte da informação e a avalia em uma escala que vai do certo ao possível, e evidencial, em que o falante opta por se apresentar ou não como fonte da informação. Por sua vez, a subjetiva se divide em epistêmica, em que o evento revela suas crenças e fantasias, e bulomaica, em que o falante expressa seus desejos. Em contrapartida, a evidencial pode ser subdividida em inferencial, inferido a partir de uma evidência, citativa, relatado por outra fonte, e experiencial, experienciado por uma fonte.

Batista (2012) elicitava que as possibilidades de investigação científica no que concerne à modalidade deôntica e à construção discursiva, tendo discurso na perspectiva de Dik (1989), são relevantes para que entendamos as relações sociais e valores morais que estão implicados entre os participantes de uma situação comunicativa.

2.3.1 A modalidade deôntica

Tendo em vista a escolha dos verbos modais inseridos na modalidade deôntica como conteúdo para análise do estudo em questão, cumpre tratar da categoria em que estão alocados.

Lyons (1977) explicita que a modalidade deôntica está relacionada à necessidade ou à possibilidade dos atos realizados por agentes moralmente responsáveis, o que pressupõe um tipo de controle humano dos eventos. Ele nos diz que quando impomos algo a fazer ou a não fazer a alguém, nós não estamos descrevendo o desempenho desse ato no presente ou no futuro. Há um consenso de que a sentença que produzimos pode ser chamada de proposição, mas não é uma proposição que descreve o ato em si. O que ela descreve é o Estado de Coisas (EC) obtido se o ato em questão for realizado.

Outra característica a se notar na modalidade deôntica é a sua intrínseca relação com a futuridade. Isso não significa que não possa denotar um tempo anterior ao tempo presente, mas que, nesse caso, estaríamos mais fazendo uma afirmação do que dando um direcionamento sobre algo a fazer ou não fazer.

E, por fim, cumpre acrescentar que a necessidade deôntica procede ou deriva de uma fonte ou causa. De acordo com Lyons (1977), se determinado X se reconhece obrigado a fazer algo, então existe algo ou alguém responsável por instituir esta obrigação. Esse algo/alguém pode ser uma pessoa ou instituição a cuja autoridade se submete, um conjunto explícito ou não de princípios morais, e pode ser algo inerente a ele que seja difícil até mesmo de identificar.

Palmer (2001) postula que deôntica e dinâmica são os dois tipos principais de modalidade de Evento. Enquanto na modalidade deôntica os fatores condicionantes são externos, na modalidade dinâmica, são internos. A modalidade deôntica se relaciona à obrigação ou à permissão, que emana de uma fonte externa; enquanto a modalidade dinâmica se relaciona à habilidade ou disposição que é inerente ao indivíduo em questão.

Vejamos os exemplos:

John may/can come in now (permission) John pode entrar agora (permissão)

John must come in now (obligation) John deve entrar agora (obrigação)

John can speak French (ability) John sabe falar francês (habilidade)

John will do it for you (willingness) John fará isso por você (disposição)

(PALMER, 2001, p. 10)

Os dois primeiros referem-se à modalidade deôntica e os dois últimos à modalidade dinâmica. Enquanto a primeira abriga as categorias permissão e obrigação, a segunda comporta as categorias habilidade e volição.

Segundo Palmer (2001), apesar da modalidade deôntica estar relacionada a um tipo de autoridade externa como regras ou leis, típica e frequentemente a autoridade é o falante, que dá permissão, ou estabelece uma obrigação sobre o ouvinte.

Palmer (2001), com o qual este trabalho se alinha, resume as categorias básicas da modalidade dessa forma: existe a modalidade proposicional, que se subdivide em epistêmica e evidencial; e a modalidade de Evento, que se subdivide em deôntica e dinâmica.

2.4 Abordagens no ensino de gramática de língua inglesa

O ensino de gramática em língua estrangeira (doravante LE) passou a ser visto de forma diferente desde a década de setenta. De acordo com Silva (2002, p. 13), isso se deu

devido ao “crescente movimento de abandono dos chamados ‘métodos tradicionais’ de ensino de LE e consequente substituição por propostas mais modernas das quais o Método Audiolingual e, posteriormente, a Abordagem Comunicativa são as mais conhecidas”.

Essas concepções que passaram a permear o ensino fizeram com que as instruções relativas à gramática fossem retiradas parcial ou totalmente do contexto de sala de aula, já que eram vistas como contrárias ao propósito de adquirir fluência verbal no idioma estudado. Apoiados em Silva (2002) entendemos que a gramática passou a ser retomada quando se percebeu o seu valor quando aliada à reflexão, e ressaltamos que o cerne do ensino de gramática deve ser ensiná-la não como um fim em si mesma, mas como um meio de melhorar o domínio da língua.

Larsen-Freeman (2000) caracteriza os principais métodos de ensino de língua. Inicia pelo método clássico como tendo o propósito de ajudar os alunos a ler e apreciar literatura estrangeira. O método é pautado na tradução de uma língua em outra, portanto, para que o aluno tenha sucesso no aprendizado, não é necessário desenvolver a habilidade comunicativa, mas sim a habilidade leitora e de escrita. O tratamento da gramática é dado baseando-se na forma. Os estudantes a aplicam nos exemplos que são dados e, para isso, precisam estar conscientes das regras gramaticais da língua estudada.

Em seguida apresenta o método direto (LARSEN-FREEMAN, 2000). Como característica principal apontada e que destoa do método clássico, está a ausência de tradução. O sentido deve ser extraído diretamente da língua alvo, para isso pode-se fazer uso de recursos visuais, por exemplo. Este método apontava para a necessidade de desenvolvimento da capacidade comunicativa dos alunos.

O método seguinte é o audiolingual, em que temos o aprendizado de uma língua concebido como a formação de um hábito. Quanto mais algo é repetido, mais forte o hábito e maior o aprendizado (LARSEN-FREEMAN, 2000). Tem-se como alvo aprender a língua para comunicar-se. Neste método, os tópicos gramaticais são ensinados através de exemplos. Monteiro (2014, p. 85) apresenta alguns exemplos de exercícios utilizados neste método:

Repeat the sentences below:

I drink milk in the morning

He drinks milk in the morning.

We drink milk in the morning.

She drinks milk in the morning.

De acordo com Larsen-Freeman (2000), no método do silêncio o professor parte do conhecimento que o aluno já possui, portanto o professor não é o centro das atenções, e o

aluno ganha autonomia na língua enquanto a explora e faz escolhas. Por outro lado, a *desuggestopedia* focaliza em ajudar os estudantes a eliminar o sentimento de que não terão sucesso no aprendizado, bem como a associação negativa que possam ter em relação ao estudo, e ajudá-los a superar quaisquer barreiras em relação ao aprendizado. Outro método, chamado aprendizado de línguas comunitárias³, baseia-se no relacionamento interpessoal professor-aluno e aluno-aluno e vê a língua com o propósito comunicativo, encorajando a reflexão que favorece o aprendizado.

Um dos métodos que se destacou entre os mencionados anteriormente foi introduzido na década de oitenta por Widdowson (1978) e Littlewood (1981), chamado de método comunicativo (MONTEIRO, 2014). Neste método, sempre que possível, exemplos autênticos, utilizados em um contexto real, seriam usados.

Larsen-Freeman (2000) pontua que no método comunicativo é dada especial atenção às intenções comunicativas do falante ou escritor e que a língua alvo é o veículo de comunicação em sala. A prioridade é a comunicação, portanto, tem-se um esforço para se ensinar muitas formas linguísticas atreladas a sua função. Elicita-se a fluência e o contexto que fornece significado ao que é aprendido. E no que concerne à gramática, a autora diz que “A gramática e o vocabulário que os alunos aprendem partem de funções, contextos situacionais, e da ação dos interlocutores.”⁴ (2000, p. 128)

Widdowson (1978) mostra que saber como construir uma frase gramaticalmente correta, não necessariamente significa saber comunicar-se. Neste exemplo: “A: Você poderia me dizer qual é o caminho para a estação de trem, por favor? B: A chuva destruiu a plantação.”⁵, temos uma construção gramaticalmente adequada na língua, mas que não faz sentido para os interlocutores, ou seja, não atinge o propósito comunicativo.

De acordo com Brown (2000), gramática é o conjunto de regras governando a organização e as relações entre palavras em uma sentença. O mesmo autor aponta o lugar e a importância dada à gramática em cada um dos métodos explicitados por ele. O método de tradução gramatical ou método clássico prioriza as regras de gramática, a opção por este método demonstrava o objetivo de tornar-se escolarizado, sem haver preocupação com a produção oral. No método audiolingual temos uma aproximação behaviorista, por se pautar na

³ Community Language Learning. (LARSEN-FREEMAN, 2000, tradução nossa)

⁴ “The grammar and the vocabulary that the students learn follow from the function, situational context, and the roles of the interlocutors.” (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 128)

⁵ “A: Could you tell me the way to the railway station, please? B: The rain destroyed the crops. (WIDDOWSON, 1978, p. 2, tradução nossa)

formação de hábitos. Nele, a língua é tida como um sistema de estruturas governadas por regras hierarquicamente organizadas.

O método *total physical response* é basicamente estruturalista, que representa uma visão de linguagem baseada na gramática. Seu currículo tem desdobramentos em gramática e léxico, que priorizam o sentido e não a forma. Enquanto no método do silêncio, o objetivo é adquirir um conhecimento básico de gramática e para que isso ocorra os itens são introduzidos de acordo com a complexidade gramatical.

No método aprendizado de línguas comunitárias não temos um currículo estabelecido, já que os tópicos a serem desenvolvidos são escolhidos de acordo com os interesses dos alunos. A gramática a ser estudada relaciona-se ao tópico explorado. O método natural tem como a essência da língua o significado, portanto, a gramática não é o cerne.

No método *suggestopedia*, a gramática tem seu espaço através de textos de qualidade literária que proporcionem o entendimento do aluno enquanto imerso em um estado de relaxamento. Por fim, no método comunicativo temos uma perspectiva de língua como um sistema de expressão de significado. Como a essência do método está centrada na interação e troca de informações, a gramática a ser explorada é vista primando-se pela função dos elementos envolvidos na construção das sentenças.

No próximo capítulo delinearemos os procedimentos metodológicos utilizados a fim de alcançar os objetivos desta pesquisa.

3 METODOLOGIA

De acordo com Barbosa Filho (1980), o conceito da expressão metodologia de pesquisa está contido nas palavras metodologia e pesquisa. Metodologia de uma combinação de método (*methods*) e logia (*logos*), ambos do grego. Método remete à organização, sistematização, e logia refere-se ao estudo sistemático. Pesquisa alude à investigação. O autor, portanto, conclui que Metodologia de Pesquisa é um meio racional de obtenção do conhecimento. No que tange a essa pesquisa objetivou-se analisar as seções de explicação e de atividades nas gramáticas voltadas para o ensino de língua inglesa, tendo por base a teoria funcionalista, a fim de verificar a pertinência dos exercícios em relação à teoria que prioriza o uso da forma linguística. Com o intuito de alcançar esta meta, faz-se mister elencar procedimentos e técnicas que contribuem para a obtenção do conhecimento. Portanto, os procedimentos e técnicas serão apresentados a seguir.

3.1 Quanto ao método de abordagem

A pesquisa foi realizada tendo por base o método indutivo. Segundo Kaplan (1972, p.12),

“... o cientista, através de uma combinação de observação cuidadosa, hábeis antecipações e intuição científica, alcança um conjunto de postulados que governam os fenômenos pelos quais está interessado; daí deduz ele as consequências por meio de experimentação e, dessa maneira, refuta os postulados, substituindo-os, quando necessário, por outros e assim prossegue.”

Nesta pesquisa, a partir da observação das seções em materiais de apoio como gramáticas e das teorias que embasam o funcionalismo, foi considerada a hipótese de que as seções analisadas não se atrelam ao uso tão fortemente.

3.2 Quanto aos métodos de procedimento

3.2.1 Tipo de pesquisa

De acordo com Gil (1994) cada pesquisa tem um objetivo específico. A partir da definição desse objetivo, a pesquisa pode ser classificada em um dos três tipos elencados pelo autor: exploratória, descritiva ou explicativa.

A pesquisa de cunho exploratório não inclui verificação de hipótese e a escolha dos pontos a serem observados pode ser redefinido durante a realização do estudo. A teorização é calcada nos dados. A pesquisa descritiva se detém em estudar as características de um grupo, enquanto a explicativa, segundo Gil (1994), tem como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos.

Esta pesquisa configura-se como uma pesquisa explicativa-descritiva, por envolver o levantamento bibliográfico dos pressupostos funcionalistas e descritiva, pois deteve-se em discretizar as seções de explicação e de atividades das gramáticas e relacioná-las à hipótese de estarem ou não atrelados ao uso. Apesar de algumas explicações remeterem ao uso, ao observarmos as seções de exercícios, vimos que o que se requer é uma repetição mecânica de estrutura, sem haver necessidade de reflexão. Ainda é comum encontrarmos exercícios como “Passe as frases para a forma interrogativa” em gramáticas que se propõem a focar no uso.

3.2.2 Técnicas

De acordo com Lakatos e Marconi (1991) as técnicas representam a habilidade para usar preceitos e normas na obtenção de propósitos. As autoras subdividem essa parte da coleta de dados em documentação indireta, que abrange a pesquisa documental e a bibliográfica; e documentação direta, que compreende a observação direta intensiva – observação e entrevista -, e observação direta extensiva – questionário, formulário, medidas de opinião e de atitudes, testes, sociometria, análise de conteúdo, história de vida e pesquisa de mercado.

Por se pautar primordialmente em análises da teoria funcionalista e em materiais de apoio como gramáticas, essa pesquisa se configura como de documentação indireta. É bibliográfico devido à necessidade de fazer um estudo sobre o que os autores funcionalistas propõem para uma gramática pautada no uso e de acordo com Lakatos (1991), a pesquisa bibliográfica fornece, ao pesquisador, diversos dados que exigem manipulação e procedimentos diferentes. A autora também nos diz que essa pesquisa compreende quatro fases distintas: identificação, localização, compilação e fichamento.

3.2.2.1 Procedimentos para coleta de dados

Segundo Contandriopoulos (1994, p. 57):

A planificação operacional da pesquisa consiste em prever as ações que deverão ser efetuadas para aplicar a estratégia da pesquisa escolhida. Estas ações dizem respeito à seleção da população a ser estudada, à definição das variáveis e à coleta dos dados, assim como à análise dos dados recolhidos.

Passaremos agora aos procedimentos para coleta de dados. Dado o fato da nossa pesquisa se caracterizar como bibliográfica, o acesso aos dados ocorreu sem dificuldade. Usamos gramáticas de língua inglesa, focalizando nas páginas que apresentavam seções explicativas e de atividades relacionadas aos verbos modais.

3.2.2.2 Delimitação do Corpus

Foram analisadas seis gramáticas. As gramáticas foram selecionadas com base nos seguintes critérios: que contemplassem os verbos modais, que estivessem disponíveis, seja por meio eletrônico ou em livrarias, e cujo ano de publicação estivesse entre os últimos vinte anos. Foi feito um levantamento, classificação e análise a partir de bases Funcionalistas: Dik (1997), Givón (1984), Halliday (2004).

Foram escolhidas gramáticas de editoras internacionais, que são representadas comercialmente no Brasil, pois há uma demanda pelo material produzido por tais editoras e este material é reconhecido no mercado nacional. As gramáticas escolhidas são do nível intermediário ou intermediário-avançado. São elas *Intermediate Grammar: From form to meaning and use* (BLAND, 1996); *Longman English Grammar Practice for intermediate students* (ALEXANDER, 1999); *Focus on Grammar – an integrated skills approach* (FUCHS & BONNER, 2006); *Macmillan English Grammar In Context* (VINCE, 2008); *Real Grammar: A Corpus-Based Approach to English* (CONRAD, BIBER, 2009); *Oxford English Grammar Course* (SWAN, WALTER, 2011).

Consideramos as seções explicativas e seções de exercícios nas gramáticas que se enquadraram nas características exigidas pela pesquisa.

O Quadro 1 apresenta uma síntese da distribuição das seções explicativas e de exercícios encontradas nas gramáticas analisadas:

Quadro 2- Distribuição das seções explicativas e de exercícios nas gramáticas de língua inglesa

GRAMÁTICA – AUTORIA	EDITORIA - ANO	DORAVANTE	QUANTITATIVO DE SEÇÕES EXPLICATIVAS	QUANTITATIVO DE SEÇÕES DE EXERCÍCIOS
<i>Intermediate Grammar: From Form to meaning and Use</i> – Susan Kessner Bland	Oxford University Press, 1996	GRAMÁTICA 1	7	23
<i>Longman English Grammar Practice for intermediate students</i> – L. G. Alexander	Longman, 1999	GRAMÁTICA 2	34	44
<i>Focus on Grammar – an integrated skills approach</i> – Marjorie Fuchs, Margaret Bonner	Pearson Longman, 2006	GRAMÁTICA 3	24	20
<i>Macmillan English Grammar In Context</i> – Michael Vince	Macmillan, 2008	GRAMÁTICA 4	3	23
<i>Real Grammar: A Corpus-Based Approach to English</i> – Susan Conrad, Douglas Biber	Pearson Longman, 2009	GRAMÁTICA 5	4	9
<i>Oxford English Grammar Course</i> – Michael Swan, Catherine Walter	Oxford University Press, 2011	GRAMÁTICA 6	31	44

Fonte - elaborado pelo autor

3.2.2.3 Instrumentos

Quanto aos recursos técnicos utilizados para a seleção dos dados, foram selecionadas as gramáticas em formato *pdf* ou as gramáticas em formato impresso. Na sequência, procedemos ao estudo de cada seção explicativa e de cada exercício, fazendo anotações quanto ao enfoque utilizado pelo autor. Após esse momento calculamos as porcentagens de seções focadas no uso ou na forma, através de regra de três simples. Quando necessário ilustrar os exercícios das gramáticas em *pdf*, lançamos mão da ferramenta *tirar instantâneo* para copiar e colar as seções analisadas das gramáticas e que tivessem tal formato. Já as em formato livro foram escaneadas ou digitadas.

Por último, a partir dos percentuais obtidos, após realizarmos a regra de três simples, geramos os gráficos utilizando o programa de computador *Word 2010*, clicando na ferramenta inserir gráfico, e, logo após, adicionando os números percentuais encontrados conforme descrito no parágrafo anterior.

Os dados percentuais disponibilizados nos gráficos se tornam relevantes a fim de que tenhamos representadas tanto as seções explicativas como as seções de exercícios, tanto com foco na forma quanto na função. Em suma, a interpretação dos dados ocorrerá a partir dos dois paradigmas (forma e função) apoiados nos gráficos.

3.2.2.4 Descrição da coleta dos dados

Inicialmente procedemos a leitura das informações contidas na introdução do livro, a fim de colher algumas informações a respeito deste e descrevê-lo apropriadamente.

Depois fizemos uma leitura do capítulo das gramáticas que trata dos verbos modais, analisando cada seção explicativa e cada exercício, fazendo anotações a respeito de que tipo de exercício predomina, seja formal ou funcional, e se nas seções analisadas é dada uma maior ou menor ênfase no uso do tópico gramatical. Os exercícios foram analisados item por item, porém, ao quantificarmos, utilizamos como base o número de questões. Embora esse estudo não seja de cunho quantitativo, procuramos fornecer alguns dados numéricos que contribuirão para entendermos melhor a análise qualitativa aqui proposta.

Cada capítulo foi analisado completamente, contudo apesar de algumas unidades serem seguidas por um conjunto de exercícios de revisão, estes não foram analisados, tendo em vista que nem todas as gramáticas analisadas em nosso estudo apresentam essa seção.

3.2.2.5 *Descrição da análise dos dados*

A partir de Dik (1989), que contrapõe o paradigma formal ao paradigma funcional, conforme apresentado no capítulo de fundamentação teórica, elaboramos três critérios a partir dos quais seria possível considerar uma seção como sendo de cunho funcionalista. Apresentamos a seguir:

1. A seção remete o usuário a uma situação comunicativa de forma a que ele reflita sobre o conteúdo gramatical relacionando-o a um contexto de uso?

2. A partir da seção apresentada na gramática, é possível que o usuário encontre situações em que seja possível interagir socialmente utilizando-se desse conhecimento ou a seção privilegia aspectos formais e descontextualizados da língua?

3. Na seção estudada, é possível identificar a prioridade de abordagem sendo os aspectos pragmáticos e semânticos em detrimento da sintaxe?

À luz das características elencadas por Dik (1989), analisamos o que se apresenta nas gramáticas e que coaduna com a visão formalista em contraposição à visão funcionalista.

Fizemos, portanto, uma análise qualitativa com base nos pressupostos funcionalistas.

No próximo capítulo são apresentadas as análises com base nos dados obtidos.

4 ANÁLISES E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo apresenta as análises dos dados obtidos na pesquisa e está subdividido em seis seções, cada seção correspondendo a uma gramática. No início de cada seção apresentamos a descrição da gramática, seguida de um gráfico com o quantitativo encontrado após as análises. Cada seção é subdividida em duas subseções. A primeira traz a análise das seções explicativas e a segunda, a análise das seções de exercícios.

4.1 Gramática 1

A primeira gramática *Intermediate Grammar: From Form to Meaning and Use* (BLAND, 1996) é dividida em dezessete (17) unidades, além do apêndice e do glossário de termos. Os verbos modais relacionados à modalidade deôntica são explicados em uma unidade e os relacionados à modalidade epistêmica e volitiva em outra unidade. Iremos analisar a unidade sete (7), que trata dos verbos modais, sendo que esta autora os denomina “modais sociais”.

Após o sumário, a autora traz uma orientação ao estudante que lidará com a gramática. Por ser uma gramática para estudantes de línguas de nível intermediário, é esperado que o usuário tenha desenvolvido algumas habilidades, tenha adquirido um conhecimento e já tenha a capacidade de criar utilizando a língua alvo. Também, que já saiba expressar seus próprios pensamentos sem necessidade de tradução ou memorização, falar sobre assuntos com os quais esteja familiarizado, expressar seus pensamentos em mais de uma forma, iniciar conversações, responder utilizando frases mais longas, acrescentar informações e manter a conversação mais tempo. De acordo com a autora, o aluno aprenderá quais formas são apropriadas em diferentes situações. Para os conteúdos previamente vistos por um aluno de nível intermediário, serão acrescentadas novas funções para formas que já são conhecidas. No livro são usados exemplos autênticos para que se alcance um uso mais consistente das estruturas gramaticais que são necessárias para a comunicação. Segundo Dik (1978), o propósito da língua é a comunicação, então se a gramática proporciona ao aluno o conhecimento sobre as várias funções associadas às formas linguísticas, a capacidade comunicativa deste aluno será, assim, aprimorada.

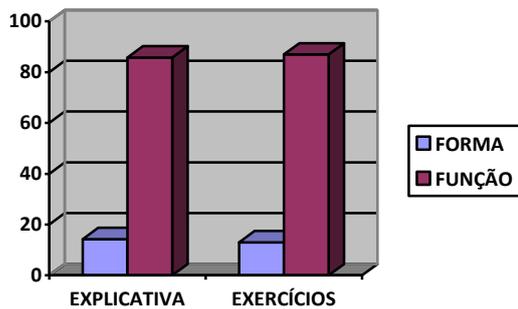
Neves (2015, p. 36) pontua “...para que o usuário comum da língua iria querer um manual de gramática, se ele não lhe desse as chaves para ingresso no mundo da ‘boa linguagem’?” Ainda que a gramática apresente a estrutura, há de se ter em mente que aqueles

que têm acesso a este livro desejam obter conhecimento da língua com o fim de alcançar um objetivo mais amplo, seja ele relacionado a expressar-se oralmente, desenvolver um leitura proficiente, enfim, comunicar-se de alguma forma ao utilizar a língua que aprende.

No gráfico que se segue, temos representadas as 6 (seis) seções explicativas cujo foco foi a função da língua e que resultaram em um percentual de 85,71%, bem como 1 (uma) seção explicativa cujo propósito foi ensinar a forma linguística, cujo percentual foi 14,28%. No que se refere às seções de exercícios, temos 20 (vinte) seções de exercícios representativos do funcionalismo, que perfazem 86,95%, em oposição a 3 (três) seções de exercícios, priorizando a forma linguística, que compreendem 13,04%. Portanto, podemos considerá-la uma gramática com fortes indícios do funcionalismo tanto nas seções explicativas quanto nas seções de exercícios.

Eis os resultados encontrados após a análise:

Gráfico 1- Forma e função nas seções explicativas e de exercícios em Bland (1996)



Fonte: elaborado pelo autor

4.1.1 Seção explicativa

Nas seções explicativas, foi observado que uma delas trata apenas da forma sem remeter à função (14,28%), as outras remetem ao uso da forma linguística.

A seção que trata da forma apresenta um quadro com explicação da estrutura dos verbos modais nas formas afirmativa, negativa, interrogativa e com *wh-questions*. Segundo Halliday (2004, p. 23, tradução nossa), “Claramente, a estrutura é uma parte essencial da descrição, mas ela é interpretada como uma forma externa tomada por escolhas sistêmicas,

não como a característica definidora da língua.”⁶, logo questionamos se esse quadro poderia também remeter ao uso das estruturas.

Na introdução do capítulo que trata sobre modalidade, Bland (1996) nos diz que os modais sociais mudam o sentido do verbo principal de muitas maneiras. São usados para pedir permissão e conselhos, fazer pedidos, ou oferecer sugestões. Os modais também expressam necessidade ou não necessidade, o que é ou não permitido. Transmitem polidez, formalidade e autoridade em diferentes tipos de situações de comunicação. No capítulo seguinte do mesmo livro, a autora alarga os conceitos implicados nos modais, incluindo as possibilidades de falar sobre habilidade e oportunidade, crenças e expectativas em uma escalaridade progressiva. A ênfase está em que a partir das escolhas para expressar as crenças, o falante demonstrará mais segurança em relação ao que diz.

Nas outras seções foi observado que há um tratamento concomitante dado à forma e à função. Na seção *preview*, logo no início da unidade, são dispostos quatro contextos em que os modais são empregados: fazer pedidos, dar conselhos, fazer sugestões e fazer proibições. Ademais, é introduzida a característica que o modal apresenta de modificar o significado do verbo principal de várias formas: expressar necessidade, educação, formalidade e autoridade em diversas situações. Além disso, ocorre a elucidação de uma situação em que a relação com o ouvinte é que fará com que se escolha um ou outro modal, o que coaduna com o que diz Neves (2015, p. 37), quando afirma que

...a interação bem-sucedida traz modificação na informação pragmática dos interlocutores; essa inserção tem contraponto na lição sociolinguística de que a heterogeneidade natural da linguagem propicia o exercício da capacidade que o falante de qualquer língua tem de proceder a escolhas de formas alternativas de que ele pode valer-se.

É notória a apresentação dos modais com foco em diferenciá-los quanto à formalidade ou informalidade, bem como maior ou menor polidez. É salientado que a escolha do modal não afeta o significado, mas diz respeito à formalidade. No capítulo ainda são acrescentados exemplos que enfatizam qual seria a escolha mais apropriada para situações diversas, como podemos observar:

(1) 5. *In the examples below, all three modals are acceptable, but the situation determines the most natural choice.*

⁶ “Of course, structure is an essential part of the description; but it is interpreted as the outward form taken by systemic choices not as the defining characteristic of language.” (HALLIDAY, 2004, p. 23)

*A bank customer asks a teller:
Can I take one of these forms, (please)?
Could
May*

*After class, one student asks another:
Can I (please) borrow your notes?
Could
May*

The conversation at the bank is more formal than the conversation between classmates, so could is probably the most natural choice. Between classmates, the situation is less formal, so can and could are the most natural.

(BLAND, 1996, p. 171)

O objetivo principal deste quadro é mostrar ao aluno que de acordo com o grau de intimidade que ele tem com o ouvinte, ele deverá fazer a escolha do modal. Há dois exemplos contextualizados:

*(2) Parent to child:
You can't go out until you finish dinner.
Flight attendant to passenger:
You can only carry on two pieces of luggage.
(BLAND, 1996, p. 172)*

Em três (3), a ênfase está novamente no significado e no uso. É chamada a atenção do estudante para a característica dos modais que faz com que sejam usados de acordo com a força de expressão que se deseja dar. Porém, os exemplos usados nesta seção refletem mais a intuição do autor do que o que se espera em uma conversa usual. Vejamos:

*(3) Ann: I've been sick for two weeks.
Pat: You had better go to the doctor, or your cold will get much worse.
(BLAND, 1996, p. 177)*

Através dos exemplos dados, é possível confirmar que, na gramática referida nessa seção, o objetivo é fornecer uma quantidade considerável de contextos para que o aluno possa fazer uso da língua em diversas situações através de escolhas apropriadas. Como afirma Halliday (2004, p. 23, tradução nossa), a “língua é um recurso que nos permite produzir sentido, e sentido reside em padrões sistêmicos de escolhas.”⁷

Há um quadro de observação sobre a conversação, que chama a atenção do leitor para a pronúncia corrente na língua falada, mais informal, portanto.

⁷ “...language is a resource for making meaning, and meaning resides in systemic patterns of choice.” (HALLIDAY, 2004, p. 23)

(4) *CONVERSATION NOTE*

1. *In informal conversation, ought to is often pronounced oughtta, have to is often pronounced hafta, has to is pronounced hasta, and have got to is frequently pronounced gotta.*

Written Form – You ought to go to the doctor.

Spoken Form – “You oughtta go to the doctor.” (SPOKEN ONLY)

(BLAND, 1996, p.177)

Por ser enfatizado o uso em quatro (4), há uma contribuição para que o aluno apreenda uma maneira de utilizar um termo que é corrente na língua. Segundo Aston (2000, p. 8 *apud* CAMPOS, 2006, p.24),

Um dos motivos principais para se utilizar *corpus* no ensino de línguas está no fato de muitas análises de grandes quantidades de dados mostrarem que ‘os programas e materiais de ensino tradicionais ignoram muitos aspectos linguísticos que são frequentes em dados de falantes nativos, e enfatizam outros que são raros.

Campos (2006) analisa um livro didático e apesar de nossa pesquisa se basear em gramáticas, podemos traçar um paralelo entre o que foi encontrado por Campos (2006) e o que temos em Bland (1996). Campos chama a atenção para o fato de que no seu estudo, a metodologia do livro se baseava em tarefas, que privilegiam a fluência e não a exatidão. Já no caso de BLAND (1996) observamos que, ao dar ênfase ao uso de determinadas estruturas linguísticas, a autora desta gramática percorre caminho semelhante. Já quando são privilegiadas as estruturas, a autora percorre o caminho inverso, pois enfatiza a correção e negligencia a fluência.

A ênfase no uso é corroborada por Halliday (2004, p.31), quando afirma que uma gramática funcional dá prioridade a uma visão da gramática como um recurso para dar sentido às coisas, apesar disso o foco de atenção ainda diz respeito à gramática.

4.1.2 Seção de exercícios

No que concerne à seção de exercícios dessa gramática, obtivemos resultados que mostram um tratamento menos frequente de exercícios que enfatizam apenas a forma linguística (13,04%). Vejamos:

(5) *Exercise 1: Working on form*

Work with a partner. Complete the following conversations using the words in parentheses. Use contractions wherever possible. Then practice the conversations.

1. A: _____ (I / park / can) here overnight?

B: No, I'm sorry. _____ (you / park / can / not) here after midnight.

(BLAND, 1996, p. 165)

Na questão em destaque em cinco (5), ao usuário da gramática é solicitado apenas organizar as palavras que são dadas entre parênteses. Neste sentido, a gramática é explorada como se não demandasse relação com o sentido. De acordo com Antunes (2014, p. 131) “qualquer ponto gramatical presente em um texto se expressa, se justifica e se explica em submissão a esses sentidos e intenções. Isolá-la, então, dar-lhe inteira autonomia é falsear sua autêntica natureza e sua verdadeira função.”

Em duas outras questões, percebe-se o mesmo princípio de autonomia da gramática, como as que destacamos na sequência.

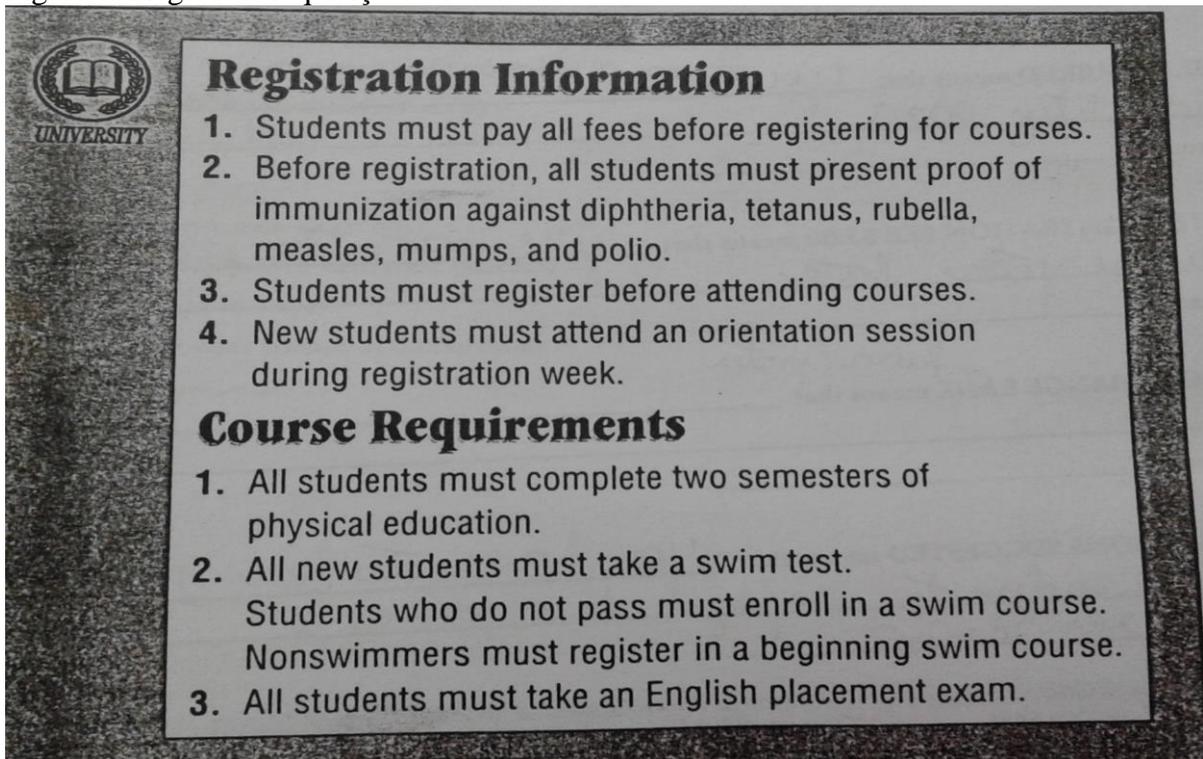
(6) Exercise 19: Explaining Registration and Course requirements

Work with a partner. Read the registration and course information from the college catalog below. Change the written information with must to a spoken form with have to or have got to.

Example: Read: Students must pay all fees before registering for courses.

Say: Students have to pay all fees before registering for courses.

Figura 1- Registro e requisições de um curso.



Fonte: Bland (1996, p. 190)

Ao reescrever frases mudando *must* para *have to* ou *have got to*, não se evocam sentidos expressos pelas formas. É uma atividade mecânica, de repetição. De acordo com Antunes (2014, p 115), esses são exercícios que isolam a gramática de seus contextos. Mesmo usando um texto autêntico, o que se pede do aluno não requer nenhuma reflexão crítica. Nas palavras da autora: “De fato, isolamos a gramática da língua e, assim, isolamos a gramática do uso. Fica só a memória dolorosa de termos sido obrigados a esse estudo inócuo, que me faz lembrar, outra vez, versos de Fernando Pessoa: experiência ‘tão cheia de não ser nada’!”.

Há ainda um exercício em que é requerido que o aluno crie frases sobre os pré-requisitos de um curso, a inscrição, as responsabilidades dos estudantes, bem como o comportamento destes. Embora o texto evoque um contexto real de uso, a instrução do exercício aponta que deve ser usado o verbo modal *must*. Ou seja, usam-se textos autênticos, contudo o exercício não se propõe a incitar a reflexão sobre o item abordado. O exemplo sete (7) ilustra o que asseveramos.

(7) *Exercise 20: Writing Course Requirements*

Working alone, write sentences with must about course requirements, registration, student responsibilities, and student behavior that you might find in a course

catalog. (Sozinho, escreva frases com *must* sobre pré-requisitos de um curso, as responsabilidades do aluno, e o comportamento do aluno que você encontraria em um panfleto de um curso)⁸.

(BLAND, 1996, p. 191)

Antunes observa que:

Acreditar numa língua abstrata, numa língua potencial, numa língua hipotética, que talvez possa acontecer, não se sabe em qual contexto, dita não se sabe com qual intenção, não se sabe a quem, não se sabe se oralmente ou se por escrito, se formal ou informalmente, só pode resultar, na prática da sala de aula, em opções de fazer listas de palavras; identificar sua classe morfológica; formar e analisar frases soltas; identificar a função sintática de termos e orações; ...; ... fazer aquelas coisinhas “sem graça e sem proveito” que todos nós, mais velhos, nos cansamos de fazer! (2014, p.16)

Na grande maioria dos exercícios (86,95%), encontramos ênfase no uso linguístico. Temos, por exemplo, uma questão em que é pedido ao usuário que complete com o verbo modal, tendo em vista aspectos relativos à formalidade e à informalidade.

(8) Exercise 2: Choosing Formal or Informal Requests

Work with a partner. Complete the requests with can, will, could, or would. (More than one answer is possible for each situation.) Then practice the conversation and decide which request you prefer for each situation. Be prepared to explain your choices to the class.

5. You are speaking to your child: (Você está conversando com seu filho)

You: _____ you help me for a minute?

Child: OK.

(BLAND, 1996, p.167)

Nos outros itens, são colocados diversos contextos (Você está falando com um estranho; você está falando com um médico, etc), que propiciarão ao aluno a possibilidade de fazer a escolha da estrutura apropriada de acordo com os aspectos de formalidade e informalidade, tendo em vista quão próximos – no sentido de intimidade- o falante e o ouvinte possam ser.

Ao levar em conta a posição do falante e do ouvinte enquanto sujeitos que modificam a informação pragmática um do outro, temos, de acordo com Neves (2015, p. 37), uma teoria de funcionamento de linguagem que é inserida em um

⁸ Todas as traduções são de nossa autoria.

‘modelo de interação verbal’ (DIK, 1989; 1997) que se assenta na relação entre ‘intenção do falante (baseada na ‘antecipação da interpretação’ do ouvinte) e ‘interpretação’ do ouvinte (baseada na ‘reconstrução da intenção’ do falante), tudo governado pela noção de que a interação bem-sucedida traz modificação na ‘informação pragmática’ dos interlocutores; essa inserção tem contraponto na lição sociolinguística de que a heterogeneidade natural da linguagem propicia o exercício da capacidade que o falante de qualquer língua tem de proceder a escolhas de formas alternativas de que ele pode valer-se.

Em outra questão, também é dada importância ao posicionamento de falante e ouvinte como fato preponderante na escolha do modal a ser utilizado. Vejamos:

(9) Exercise 4: Thinking About Requests

Work in small groups. Identify a situation, a speaker, and a listener for each of the requests below. There are several possible answers for each one. Then, on your own, make up two more requests. Ask the class to name a possible situation, speaker, and listener for your requests.

1. Could you open the window, please?

Situation: Two strangers on a bus

Speaker: Passenger A

Listener: Passenger B

(BLAND, 1996, p. 169)

Aqui, os dois falantes envolvidos na atividade precisam fazer o caminho inverso ao de completar com um modal. O aluno já vê o modal na frase e precisa raciocinar sobre qual é a situação do contexto e quais seriam os possíveis falante e ouvinte presentes na interação. Neste exercício, tem-se em conta o contexto mais amplo em que um verbo modal está inserido, o que coaduna com Antunes (2014, p. 19), quando explicita alguns aspectos presentes na interação:

No exercício de nossas atividades comunicativas, vamos pressupondo o que o outro já sabe, ou o que lhe interessa conhecer ou recordar; vamos pressupondo suas posições, seus pontos de vista e, assim, vamos calculando o melhor jeito de o abordar, vamos nos antecipando às suas possíveis discordâncias, e, se for o caso, acrescentando informações, comentários, ressalvas.

Nesta gramática, observamos, nos exercícios voltados para o uso da estrutura, uma contextualização, mesmo que breve, a fim de que se tenha um direcionamento sobre de que sentido o modal empregado deve se revestir, como pode ser visto abaixo:

(10) *Exercise 7: Asking for and Giving Permission*

Work with a partner. Take turns asking for and giving (or denying) permission in each of the situations below. Use can, may, or could in your questions, and appropriate responses from those listed on page 172.

1. You ask a classmate for a pencil:

You: Can I use your pencil for a minute?

Classmate: Yeah, sure.

(BLAND, 1996, p. 174)

Concordamos com Antunes (2014, p. 19) quando diz que “De qualquer maneira, com maior ou menor evidência, a ação da linguagem, sob esse prisma da interação, supõe encontro, supõe reciprocidade e disposição colaborativa.” E ainda, tratar do conteúdo sob o prisma da interação que se faz entre falantes coaduna com a visão funcionalista da linguagem, que preconiza que o sentido é contextualmente dependente e não-atômico; as gramáticas são emergentes; e que as regras de gramática permitem algumas exceções (GIVÓN, 1995).

4.2 Gramática 2

A segunda (2ª) gramática a ser estudada é a *Longman English Grammar Practice for intermediate students, self-study edition with key* (1999) de L. G. Alexander, da Longman.

A gramática tem uma seção intitulada “para o aluno”. Em tal seção, justifica-se porque aprendemos gramática. Não aprendemos gramática só para saber, mas para nos comunicarmos melhor. A gramática explica o “por quê” e o “como” de uma língua. É necessário aprender gramática porque não conseguiremos nos comunicar sem tê-la.

O livro lida com inglês como língua estrangeira (EFL). É adequado tanto para alunos que estudam com um professor, quanto para estudo independente. Cobre todas as áreas da língua inglesa. O conteúdo é dividido em dezesseis (16) macro áreas que formam a base da língua inglesa. A gramática é adequada para dar suporte ao material de inglês de um curso. Por ter este propósito é organizado da seguinte forma:

Cada unidade lida com um ponto macro de gramática;

Este ponto é dividido em partes menores de informação. Notas claras explicam os pontos a serem praticados, seguidos por exercícios baseados naqueles pontos.

O último exercício em contexto, geralmente é uma tirinha. Resume o que você aprendeu nos exercícios anteriores e mostra como a língua funciona. É uma recompensa após todo o trabalho árduo que o aprendiz faz.

O livro tanto pode ser estudado de capa a capa, quanto ser escolhida alguma unidade aleatoriamente. As unidades não estão organizadas por grau de dificuldade.

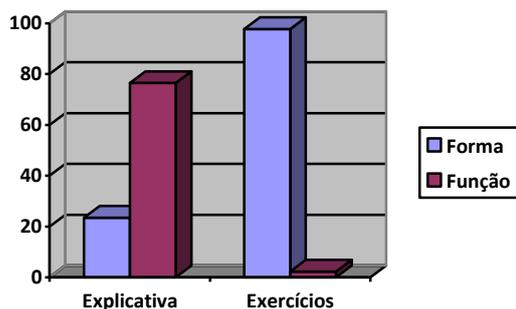
Ao todo são dezesseis (16) unidades no livro.

A unidade a ser analisada neste estudo será a onze (11), cujo título é *Modal auxiliaries and related verbs*.

No gráfico que se segue, temos representadas as 26 (vinte e seis) seções explicativas cujo foco foi a função da língua e que resultaram em um percentual de 76,48%, bem como 8 (oito) seções explicativas cujo propósito foi ensinar a forma linguística, cujo percentual foi 23,52%. No que se refere às seções de exercícios, tivemos 1 (uma) seção de exercícios representativa do funcionalismo, que perfizeram 2,28%, em oposição a 43 (quarenta e três) seções de exercícios, priorizando a forma linguística, que compreendem 97,72%. Portanto, podemos considerá-la uma gramática com indícios do funcionalismo apenas na seção explicativa.

Abaixo se apresentam os resultados:

Gráfico 2- Forma e função nas seções explicativas e de exercícios em Alexander (1999)



Fonte: elaborado pelo autor

4.2.1 Seção explicativa

Nas seções explicativas obtivemos um quantitativo de 23,52% referindo-se à forma, e 76,48% no que se refere à função.

Ao tratar de aspectos relativos à estrutura dos modais, observamos que o autor é sucinto e objetivo. Alexander (1999) apresenta o que se faz pertinente para que o leitor do livro de gramática avance em direção aos quadros que enfocam aspectos comunicativos da língua. Vejamos um exemplo de quadro explicativo em que se prioriza a forma. Nele se apresentam os tempos verbais em que se usam os verbos modais *must* e *can*. Acrescenta-se também, que não se usam verbos modais como infinitivos. E, ainda, que não há acréscimo de -(e)s na terceira pessoa do singular.

(11)

Figura 2- O primeiro uso dos verbos modais.

11.1B The first use of modal verbs (2) [> LEG 11.4, 11.6.1]

Study:

★★

1 Modal verbs are not 'complete verbs'. For example, we use verbs like *must* and *can* to refer only to the present or the future:

I must go to the bank now. I must go to the bank tomorrow.

This means we have to make up the 'missing parts' of *must* with *have to*.

So if we want to express the past of *must*, we say: *I had to go to the bank yesterday.*

In the same way, we use *be able to* to make up the 'missing parts' of *can* [> 11.2A,C].

2 Other important points about modal verbs:

We can't use them as *to*-infinitives: *I want to be able to type very fast.* (Not **to can**)

We do not use the *to*-infinitive after modals: *You must/mustn't phone.* (Not **to phone**) [> 16.1A]

There's no -(e)s in the 3rd person singular: *The boss can see you now.* (No -s on *can*)

Fonte: Alexander (1999, p. 156)

Há de se observar, contudo, que através desse quadro (Figura dois (2)) contribuiu-se para a perpetuação de uma gramática de paradigmas, apresentada na forma de esquemas (NEVES, 2015), que culmina no que será observado na análise dos exercícios da mesma, mais adiante.

Na Figura três (3), que exemplificamos, também notamos que a orientação é direcionada para o uso correto dos pronomes, quando se relacionam aos modais *could* e *would*.

(12)

Figura 3- ‘Would’ e ‘could’ depois de ‘I wish’ e ‘if only’.

11.7C ‘Would’ and ‘could’ after ‘I wish’ and ‘if only’ [> LEG 11.42.4]

Study:

★★

We must use *could*, not *would*, after *I* and *we*. Compare:

I can't swim. → ***I wish I could swim.***

We weren't together! → ***I wish we could have been together.***

We sometimes use *I wish you* (*he, she, etc.*) *would(n't)* like an imperative:

(I am making a lot of noise!) → ***I wish you wouldn't make so much noise!***

(He is making a lot of noise!) → ***I wish he would be quiet!***

Fonte: Alexander (1999, p. 169)

Neves (2015, p. 49) deixa claro que “a norma não é um conceito a ser descartado”, porém deve-se atentar para a variação presente nos diversos usos linguísticos, de forma a proporcionar a quem tem acesso à gramática, o entendimento de que a língua não se resume a regularidades e exceções, mas essencialmente a diversos usos. Neves (2015, p. 59) relata que:

Como é evidente, não foram os anomalistas, mas os analogistas que, afinal, fundaram a gramática. Entretanto, a consciência de que o funcionamento linguístico não se faz de regularidades estava plenamente instituída. Assim, como eu dizia, a falta de uma consciência disso – em toda a tradição – não pode ser atribuída aos gramáticos, já que tiveram essa consciência até mesmo aqueles que tinham como finalidade de atuação a comprovação da regularidade da linguagem (a comprovação da correspondência natural entre a linguagem e seu ponto de origem – a sensação – por via do pensamento.

Nas próximas figuras é visível o empenho dos autores em mostrar as funções que os modais expressam, o que permite ao usuário da língua “atuar linguisticamente de modo eficiente” (NEVES, 2015, p. 13). São apresentados diversos contextos de uso, como pode ser visto na Figura quatro (4):

(13)

Figura 4- ‘It’s advisable’ – ‘It’s necessary’: ‘uma escala de escolhas’.

11.9A ‘It’s advisable’ → ‘It’s necessary’: ‘a scale of choice’ [> LEG 11.47]

Study:

★★

We can say what, in our opinion, is advisable or necessary on a scale which shows how much choice there is. We use the following words to give advice or say what is necessary:

- 1 *Should* and *ought to* (= in my opinion it’s advisable, but there is some choice):
*You **should see** a doctor. You **ought to vote** in the next election.*
 (= That’s my advice, but ignore it if you want to.)
- 2 *Had better* is stronger, even a warning: ***You’d better see** a doctor.*
 (= That’s my urgent advice. There may be consequences if you ignore it.)
- 3 *Have to*, *have got to* (less formal) and *must* (= in my opinion, you have no choice):
***You have to/have got to/must see** a doctor.*
 (= That’s the strongest advice I can give you. Don’t ignore it!) [compare > 11.10A]

Fonte: Alexander (1999, p. 172)

Através da apresentação dos usos de uma forma linguística, há uma contribuição para mudar a marca negativa que recai sobre a gramática, conforme considera Neves (2015, p. 79) ao enfatizar que trabalha com a parte viva da língua: “minha especialidade é gramática, (...) reflito (e falo) sobre o funcionamento da linguagem (...)”. Logo, se há uma explanação gramatical que contribua para que o aprendiz da língua reflita sobre a prática da linguagem, a instrução poderá ser melhor aproveitada.

É explicitado, portanto, que gramática e uso devem estar atrelados firmemente, pois:

A gramática não é uma disciplina que se deva colocar externamente à língua em funcionamento, e que se resolva na proposta de uma simples taxonomia, instituída no plano lógico ou no plano estrutural, independentemente do uso. Ela não é um esquema adrede organizado, independente dos atos de interação linguística, das funções que se cumprem no uso da linguagem, dos significados que se obtêm. (NEVES, 2015, p. 80)

(14)

Figura 5- ‘Must’, ‘have to’ e ‘have got to’.

11.9B ‘Must’, ‘have to’ and ‘have got to’ [> LEG 11.48]

Study:

★★

- 1 We often use *must*, *have to* and *have got to* in place of each other, but sometimes not.
- 2 We tend to prefer *must*.
 - when we refer to ourselves (with *I/we*): *I really **must weed** this garden.*
 - with *you* to express urgency: ***You must phone** home at once.*
 - in public notices, etc.: ***Cyclists must** dismount.*
 - (= Can’t you stop yourself?): ***Must you** interrupt?*
 - pressing invitations or advice: ***You must come** and see us. **You must repair** that fence.*
- 3 We often use *have to* (or *have got to*) to refer to outside authority:
***I have (got) to pay** my road tax soon.*

Fonte: Alexander (1999, p. 172)

Na Figura cinco (5), temos os contextos de uso em que *must*, *have to*, e *have got to* podem ser usados simultaneamente ou não. Essa informação é pertinente aos princípios do funcionalismo, quando acentua para o aluno que a forma apreendida não pode ser usada em todos os contextos indiscriminadamente.

Corroborando NEVES (2015, p. 85), a necessidade de aliar gramática à produção de sentidos é algo de suma importância:

Na contraparte, o tratamento da gramática num espaço escolar há de respeitar a natureza da linguagem, sempre ativada para a produção de sentidos, o que se opera nesse jogo entre restrições e escolhas que equilibra o sistema. Para responder a essa necessidade de equilíbrio, a língua é dinâmica e variável, é um sistema adaptável, sempre em acomodação, de tal modo que só na sua fase sociocultural se poderá admitir a existência de moldes e modelos. Assim, a gramática de uma língua não pode ser oferecida como uma camisa de força, primeiro mapeada para depois ser recheada de exemplos, aqueles que venham a calhar para a doutrina assentada.

4.2.2 Seção de exercícios

Na seção de exercícios, preponderaram exercícios de repetição mecânica (97,72%). Estes exercícios ora tratavam de relacionar sentenças, ora de reescrever, ora de completar. A reflexão sobre o conteúdo é escassa. Vejamos:

(15)

Figura 6- Exercício de relacionar.

Write: What do these sentences express? Match A and B.

A	B
1 I can type twenty-five words a minute. <u>c</u>	a) prediction
2 You should do as you're told. ___	b) permission
3 You needn't wait. ___	c) ability
4 It will rain soon. ___	d) no obligation
5 You may leave now if you want to. ___	e) total obligation
6 You must be quiet. ___	f) duty

Fonte: Alexander (1999, p. 156)

É importante salientar que a bem de usar a língua que aprende, o usuário da gramática terá auxílio ínfimo a partir do exercício apresentado na Figura seis (6).

Ora, obviamente não se pode entender que o falante estará exercendo plenamente suas “capacidades” de usuário da língua e que estará fechando com sucesso o complicado ciclo da sua interação verbal com a simples atitude de obedientemente engessar suas construções nos moldes que, sem mais, lhe tenham sido entregues, no seu trato com as lições de gramática, como garantidores de bom uso, moldes “legitimados” apenas pelos nomes daqueles doutos que um dia os usaram ou daqueles fornecedores de lições que todo dia entregam por aí pratos feitos de “bom uso” da nossa língua. (NEVES, 2015, p. 38)

No decorrer da análise desta gramática, observamos que, embora os autores tenham pontuado diversos usos nas seções explicativas, não se conseguiu manter o mesmo padrão no que tange aos exercícios.

(16)

Figura 7- Exercício de reescrever sentenças.

Write: Rephrase these notices to give or refuse permission. Begin each sentence with *You ...*

- 1 Thank you for not smoking *You may not smoke.*
- 2 No camping or picnicking
- 3 Fishing strictly forbidden
- 4 Campers welcome
- 5 Private – Keep Out
- 6 Do not lean out of the window
- 7 Leave your litter here
- 8 No stopping

Fonte: Alexander (1999, p. 160)

Pensem nas pessoas que naturalmente escrevem no desempenho de suas atividades profissionais, desde técnicos que produzem relatórios que complementam suas tarefas técnicas, até jornalistas ou escritores, cujos textos constituem o próprio universo de sua atividade. Cada um deles sabe exatamente para que escreve, porque a produção é parte, - ou é o todo - de sua atuação, e, desse modo, a atividade se configura num completo processo de interação verbal, assentado em um móvel que define intenção, e, definindo intenção (o que inclui definição de destinatário e de seu potencial de interpretação), define também a rede que condiciona toda a interação linguística. O texto avança porque sua construção persegue uma finalidade, a partir de uma causalidade, o texto se vai fechando porque a avaliação da situação interlocutiva está sob o domínio de quem escreve, que é quem teve um móvel para escrever. (NEVES, 2015, p. 100)

Concordamos com Neves quando acrescenta que esse tipo de situação: real, de vida condicionando o uso linguístico é o que não é provido na escola – e nem nos livros -, nas suas atividades de língua escrita. E tendo como fato o uso da gramática no contexto escolar e a ampla difusão desta dentro da comunidade de falantes como modelo do bem falar, pensamos que se faz necessária a inserção de atividades reais de uso linguístico. Os estudantes de inglês, como já pontuado, aprendem a língua tendo diversos propósitos. Estes podem ser

direcionados a escrever bem, falar fluentemente, compreender bem, todos estes propósitos devem estar concatenados com a proposta de ensino da gramática. Quando se colocam exercícios que não confirmam esse intento, corre-se o risco de não proporcionar um aprendizado efetivamente pautado no uso da língua. Vejamos outro exemplo:

(17)

Figura 8- Exercício de completar.

Write: Supply *would*, *wouldn't* or *could*.

- 1 I wish they *would* be quiet.
- 2 We wish you drive so fast.
- 3 We wish we come to London with you.
- 4 I wish I have seen the film with them.
- 5 We really wish she change her mind and come on holiday with us.
- 6 If only we have good weather like this the whole year.

Fonte: Alexander (1999, p. 169)

Neste exercício a possibilidade de reflexão fica suprimida pelo foco em escolher uma entre as três possibilidades sugeridas (*would*, *wouldn't*, *could*). Contrária a esse tipo de exercício, Neves (2015, p. 115) salienta que “Privilegiar a reflexão é exatamente a razão de preconizar-se um tratamento da gramática que vise ao uso linguístico.” A autora enfatiza que é através da reflexão que se faz possível a utilização eficiente dos recursos do processamento discursivo, e, a partir daí, chegar a uma sistematização dos fatos da língua legitimada pelo efetivo funcionamento da linguagem.

Faz-se pertinente mencionar que questões de preenchimento, tais como a que se apresenta na Figura oito (8), não levam em conta “a ampla faixa de liberdade que o falante tem, no uso da língua, para compor seus enunciados” (NEVES, 2015, p. 117). O que fica latente nesse tipo de questão é a falsa crença de que, através de paradigmas, poderá ser aprendida a forma mais adequada de falar.

No próximo exercício (Figura nove (9)), temos uma possibilidade de reflexão sobre os contextos de uso. Nele são explorados os modais sob a perspectiva de formalidade e informalidade, proximidade ou não proximidade entre falante e ouvinte. É com base nisso que o aluno avaliará os contextos em que podem ser usados os modais e procederá à escolha. Como assevera Neves (2015, p. 121):

Para que um estudante reflita sobre os recursos que a língua lhe oferece para melhor desempenho, o que proponho como absolutamente imprescindível é

que se propicie uma reflexão sobre a funcionalidade das escolhas que o falante faz e sobre os resultados de sentido que cada escolha desencadeia.

(18)

Figura 9- Exercício sobre pedir permissão.

Write: Make suitable requests for permission in these situations.

- 1 You are visiting a close friend and you want to make yourself some coffee.

Can I make myself some coffee (please)?

- 2 You are visiting an acquaintance and want to use the lavatory.

- 3 You are at a party given by people you hardly know. You want to see their garden.

- 4 You are visiting people you know reasonably well. You want to make a phone call.

- 5 You are visiting a close friend and want to borrow his new car.

Fonte: Alexander (1999, p. 160)

Ainda na tentativa de contextualização, os autores se utilizam de textos, como se vê na Figura dez (10). Contextualização através de textos é algo bem difundido na língua portuguesa também. Por isso, Neves (2015, p.122) evidencia que “a gramática da língua se resolve na produção textual, e vice-versa”. Contudo, no caso exemplificado, o texto é usado apenas como pretexto para preenchimento de lacunas, sem possibilidade de uma reflexão mais apurada sobre o tópico gramatical.

(19)

Figura 10- Exercício de completar lacunas no texto.

11.3E Context

Write: Supply suitable forms which express permission, prohibition or ability.



WHAT WOULD YOU ADVISE?

Am I allowed to
Mrs Wilkins is on a strict diet. '1..... eat toast and butter for breakfast?' she asked her doctor. 'I'm afraid not, Mrs Wilkins. You 2..... only have half a grapefruit and a glass of water. You certainly 3..... eat any kind of fat and you 4..... eat biscuits or sweets. But don't worry, you 5..... eat what you like after two months of this diet.' Mrs Wilkins was very determined and took a lot of exercise as well. After two months' diet and exercise she said to her husband, 'I still 6..... touch my toes as I 7..... before we married.' 'Don't worry, my love,' he said kindly. 'Perhaps your fingernails were longer in those days!'

Fonte: Alexander (1999, p. 161)

4.3 Gramática 3

Na sequência, lançaremos um olhar sobre a gramática *Focus on Grammar: An Integrated Skills Approach*, de Marjorie Fuchs e Margaret Bonner. Na introdução, lemos que o objetivo principal do livro é fazer com que os alunos se tornem confiantes em sua habilidade de falar e escrever em inglês de forma precisa e fluente.

No que diz respeito à metodologia, é dito que o livro proporciona que o aluno tenha contato com as estruturas formais, bem como com os diversos contextos em que estas estruturas são usadas a fim de internalizá-las e apreendê-las eficientemente. É acrescentado que alguns exercícios são monitorados, mas outros são exercícios comunicativos que objetivam contribuir para que o aluno faça a ligação entre o conhecimento gramatical das estruturas e o uso destas. Também é mencionado que as atividades comunicativas vão contribuir para que o aluno pense criticamente e que se aproprie do conhecimento a ponto de falar facilmente sobre centenas de tópicos.

Cada unidade é dividida em quatro passos (steps):

Step 1: Grammar in Context: mostra as estruturas novas em contextos naturais, como em artigos e em conversações;

Step 2: Grammar Presentation: Apresenta as estruturas em quadros claros e acessíveis, com observações e exemplos.

Step 3: Focused Practice: Lida com exercícios que contemplam tanto a forma quanto os sentidos expressos.

Step 4: Communication Practice: Permite ao aluno usar as novas estruturas livre e criativamente em atividades motivadoras.

A gramática supracitada tanto pode ser usada como veículo instrucional em sala de aula, quanto como uma fonte de referência ou de estudo independente.

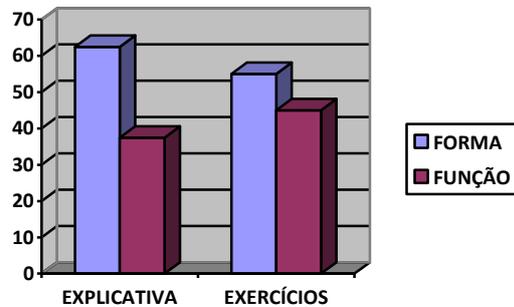
O livro *Focus on Grammar: An Integrated Skills Approach* é indicado para o nível intermediário (*high-intermediate*). Está dividido em oito (8) partes. Cada parte contém unidades gramaticais relacionadas, e foca em estruturas gramaticais específicas. As unidades quinze (15) e dezesseis (16), cujo conteúdo será analisado, estão contidas na parte sete (7), que trata dos verbos modais.

No gráfico que se segue, temos representadas as 9 (nove) seções explicativas cujo foco foi a função da língua e que resultaram em um percentual de 37,5%, bem como as 15 (quinze) seções explicativas cujo propósito foi ensinar a forma linguística, cujo percentual foi 62,5%. No que se refere às seções de exercícios, tivemos 9 (nove) seções de exercícios representativos do funcionalismo, que perfizeram 45%, em oposição a 11 (onze) seções de

exercícios, priorizando a forma linguística, que compreendem 55%. Portanto, podemos considerá-la uma gramática com indícios funcionalistas e formalistas.

Os resultados encontrados após análise podem ser vistos no gráfico abaixo:

Gráfico 3- Forma e função nas seções explicativas e de exercícios em Fuchs e Bonner (2006)



Fonte: elaborado pelo autor.

4.3.1 Seção explicativa

Nas seções explicativas o resultado nos revela uma abordagem pautada na forma em 62,5% dos casos, enquanto que explicações cujo principal fio condutor seja a função representaram 37,5%.

O capítulo 15 inicia com alguns questionamentos a respeito de reality shows. Há um artigo tratando disso, e logo após há uma questão de interpretação textual. Esta seção é intitulada *Grammar in Context* (Gramática em contexto). O que pode ser observado nessa seção é que os modais são apresentados em uma situação real de uso, mas essa apresentação carece de uma contextualização mais aprofundada que exploraria as razões da escolha de tantos modais no texto, fazendo uma interseção com os sentidos expressos pelos modais e a compreensão textual. A respeito disso, Neves chama a atenção:

Uma das questões problemáticas é entender de que gramática se fala quando a perspectiva de exame é o tratamento escolar. Afinal, que “gramática” se há de oferecer ao aluno, se necessariamente a sistematização tem de passar pela reflexão, como acentuam modernamente os próprios documentos oficiais que procuram orientar as atividades escolares? (NEVES, 2015, p. 17)

Foi observado que há um intento dos autores em contextualizar a gramática, mas ocorre que a contextualização acaba não se concretizando, pois a reflexão é bem sutil e passa apenas pela percepção do aluno sobre os modais que aparecem no texto. Lopes (2015, p. 215) traz o que poderia ser um ensino reflexivo:

...primeiro o aluno compreende o sentido em um determinado contexto dentro do texto e a partir daí passa a perceber as expressões linguísticas pelas quais se materializam os sentidos (...). Em outras palavras, o aluno entende que, em um momento, uma determinada estrutura é usada para servir a um propósito.

A seção seguinte, *Grammar Presentation* (Apresentação gramatical), apresenta quadros com os verbos modais em suas formas afirmativa e negativa. Nessa seção são elicitadas as formas que expressam habilidade, conselho, necessidade, premissas, e possibilidades futuras. O foco é a estrutura do tópico gramatical explorado.

(20)

Figura 11- Apresentação gramatical.

Necessity: <i>Must</i> and <i>Can't</i>		
Subject	Modal	Base Form of Verb
You	must (not) can't	go.

Fonte: Fuchs & Bonner (2006, p. 228)

A próxima seção – *Grammar notes* (Notas gramaticais) – apresenta as mesmas informações da seção anterior, porém no formato de frases explicativas. Procura elicitar a forma correta de usar o verbo modal (não acompanhado de –s na terceira pessoa e sem ser precedido por to).

(21)

Figura 12- Notas gramaticais.

GRAMMAR NOTES	EXAMPLES
<p>1. Modals are auxiliary (“helping”) verbs. They express:</p> <p>a. social functions such as giving advice.</p> <p>b. logical possibilities such as making assumptions.</p> <p>REMEMBER: Modals have <u>only one form</u>. They do not have -s in the third person singular. Always use modal + base form of the verb.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • You should watch this program. • It could be the best of the season. • She might record it. NOT She mights record it. NOT She might to record it.

Fonte: Fuchs & Bonner (2006, p. 229)

No decorrer da seção *Grammar Notes* (Notas Gramaticais), é dada a informação de quais verbos modais são formais e quais são informais. Também é acrescida a informação de que em um contexto em que se deseje dar um conselho mais urgente, deve-se usar *had better*, por exemplo.

No caso do verbo modal *must*, percebemos que alguns contextos de uso são explorados: ele expressa necessidade quando na escrita. Na fala, ao ser utilizado pelo falante, pressupõe que esse tem uma posição de autoridade sobre o ouvinte:

(22)

You must go to bed right now, Tommy! (mother talking to her young son)

Você deve ir para a cama agora, Tommy! (mãe falando com seu filho pequeno);
assim como expressa uma necessidade urgente:

You must see a doctor about that cough. (friend talking to a friend)

Você deve marcar uma consulta devido a essa tosse. (um amigo falando com outro)

(FUCHS & BONNER, 2006, p. 230)

O tempo verbal apropriado para o verbo modal é explicitado nesta seção.

Pezatti (2011, p. 168) esclarece que:

A linguística funcional, por seu lado, encontra bases explanatórias na função que exercem as unidades estruturais e em processos diacrônicos recorrentes

que têm, em sua maioria, motivação funcional. A linguagem é vista como uma ferramenta cuja forma se adapta às funções que exerce e, desse modo, ela pode ser explicada somente com base nessas funções, que são, em última análise, comunicativas.

Ao explicitar os contextos em vinte e dois (22), torna-se nítida a motivação funcional do verbo modal *must*. Ora ele serve à expressão de alguém que tem autoridade sobre outrem, ora serve à expressão de uma necessidade. Isso irá depender do contexto discursivo em que se insere.

4.3.2 Seção de exercícios

Para a seção de exercícios foram analisadas vinte (20) questões que compunham as duas unidades. O número de questões que remetiam à forma (55%) foi um pouco maior do que aquelas que remetiam à função (45%).

A primeira questão que é apresentada aparece ao final da seção *Grammar in Context* (Gramática em contexto). Tal questão é de interpretação textual e o foco não é nos verbos modais. Como comentado na seção explicativa, a questão não aborda os sentidos expressos pelos verbos modais, limitando-se a requerer do aluno que analise como verdadeiras ou falsas algumas sentenças que remetem ao texto.

(23) *After you read*

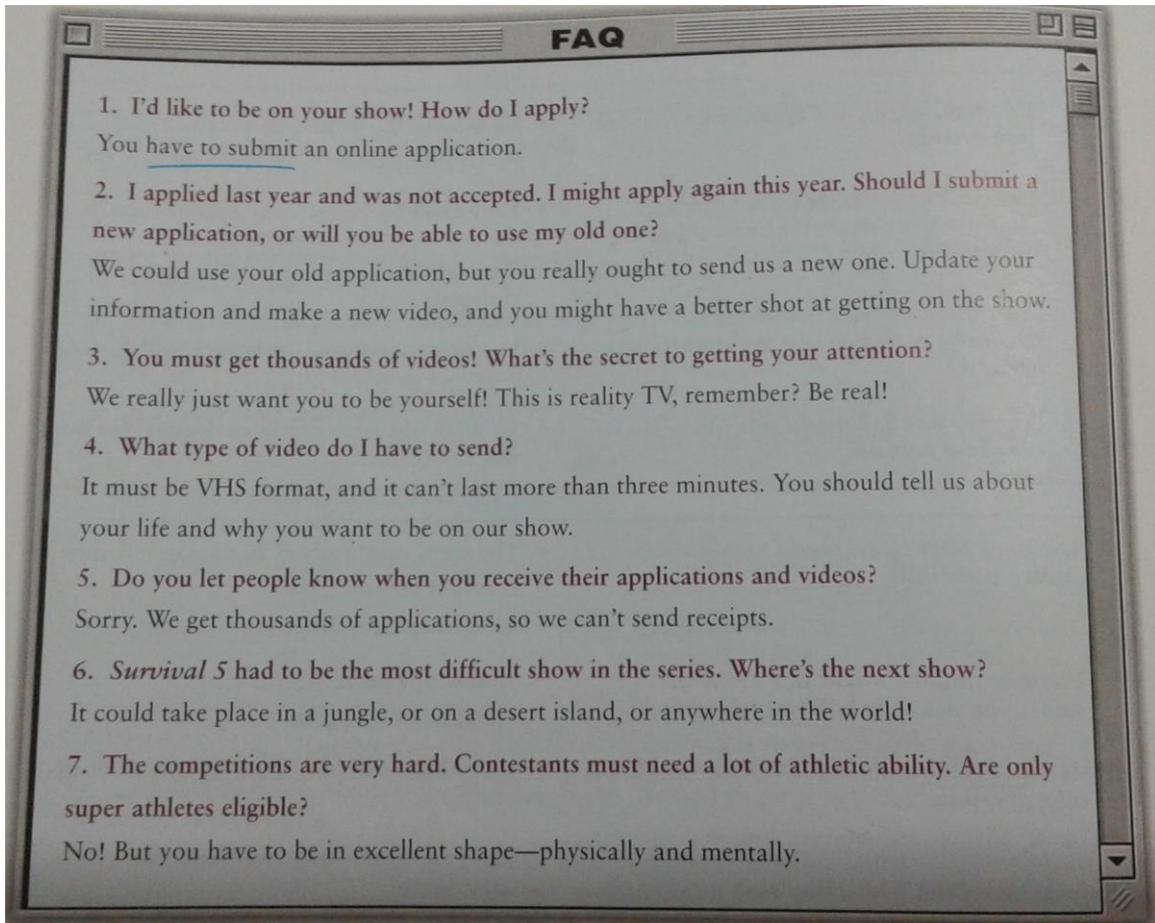
Write T (true) or F (false).

- _____ 1. *Some people believe that it's wrong to watch cruel reality shows.*
- _____ 2. *Bob Geldof believed there were many people willing to be on reality shows.*
- _____ 3. *In the first Expedition Robinson, the crew was required to find food for everyone.*
- _____ 4. *The first Big Brother contestants were allowed to call their families.*
- _____ 5. *Some contestants on European shows are not beautiful or handsome.*

(FUCHS & BONNER, 2006, p. 228)

Após as seções intituladas *Grammar Presentation* (Apresentação Gramatical) e *Grammar Notes* (Notas Gramaticais), temos o primeiro exercício relacionado diretamente ao tópico gramatical. Neste se apresenta um texto com as perguntas mais frequentes sobre como participar de um reality show, como pode ser observado abaixo:

(24)

Figura 13- Perguntas mais frequentes sobre como participar de um *reality show*.

Fonte: Fuchs & Bonner (2006, p. 232)

A questão consiste em sublinhar e retirar do texto os verbos modais que se encaixem nas categorias: habilidade, conselho, necessidade, possibilidade futura, suposição.

(25)

Figura 14- Exercício sobre os verbos modais.

B Write the underlined verbs next to the correct categories.

Ability: _____

Advice: _____

Necessity: have to submit _____

Future Possibility: _____

Assumptions: _____

Fonte: Fuchs & Bonner (2006, p. 232)

Vê-se que, apesar de trazer um texto que dá margem a uma gama de possibilidades, a questão se limita a requerer que se encaixe o modal a sua respectiva categoria. Segundo Furtado da Cunha e Tavares (2007, 157), em seu estudo sobre a língua portuguesa, os textos vão muito além de servir somente para ilustrar “modos de emprego de algum item ou categoria gramatical, representam em si o objeto mais adequado ao estudo da língua.”. As autoras concluem:

Assim, o trabalho com textos é que levará à análise de certos tópicos gramaticais, os que importam para a compreensão e interpretação dos textos em questão e, em decorrência, para a ampliação da competência comunicativa dos alunos, meta principal do ensino de língua portuguesa. (FURTADO DA CUNHA E TAVARES, 2007, p. 157)

Tem-se visto que ampliar a competência comunicativa é um anseio comum a aprendizes de línguas. Lopes (2017, p.849) considera que ao atrelarmos forma, significado e uso, torna-se possível entender “as razões pelas quais as formas gramaticais são como são na língua inglesa”. Ao entendermos essas razões a capacidade de operacionalizar o que se aprende e comunicar-se efetivamente aumenta.

Em sua análise em materiais didáticos, Lopes (2017) encontrou em 100% dos casos atividades estruturalistas, subdivididas pela autora em preenchimento de lacunas, compreensão literal, numeração de colunas e desembaralhamento de frases. No caso da

gramática que analisamos aqui, exercícios que apresentam preenchimento de lacunas foram recorrentes, como se observa a seguir:

(26)

Figura 15 – Os arrependimentos de Greta.

3 GRETA REGRETS Grammar Notes 1-3

Complete Greta's regrets or complaints about the past using the modals in parentheses.
Choose between affirmative and negative.

1. I didn't go to college. Now I'm unhappy with my job.
(should) I should have gone to college.

2. My brother quit a good job, and now he's sorry. I knew it was a mistake, but I didn't warn him. How inconsiderate of me.
(might) _____

3. I feel sick. I ate all the chocolate.
(should) _____

Fonte: Fuchs & Bonner (2006, p. 244)

Nas questões de preenchimento de lacunas, é fornecido o verbo modal a ser utilizado, sendo solicitado ao usuário que complete com a forma negativa ou afirmativa. O tipo de questão de completar lacunas não favorece a escolha baseada em um contexto de uso, nem a reflexão, ao contrário disso, o cerne da questão está na escrita da estrutura afirmativa ou negativa do verbo.

Lopes (2017, p. 854) assevera:

(...) não queremos dizer que a estrutura não seja importante para a compreensão da língua estrangeira. Entendemos que, praticar a estrutura, auxilia na sua automatização. Porém, em uma aula de língua estrangeira, é esperado que o discente alcance um elevado nível de proficiência e se comunique de forma espontânea ou mais natural possível.

Vale salientar que Lopes (2017) conclui que nos três livros didáticos analisados só havia atividades de gramática com inclinação para o tipo de atividade tradicional, com foco na estrutura. Na análise da gramática em nosso estudo, encontramos algumas atividades que prenunciam uma abordagem mais focada no uso, como exemplificamos abaixo:

(27)

Figura 16 – Que bagunça!

6 WHAT A MESS!

Work with a partner. Look at the picture of Jennifer's apartment. What should she have done? What shouldn't she have done? Write as many sentences as you can in five minutes. When you are done, compare your answers with those of your classmates.



Example: She should have paid the electric bill.

Fonte: Fuchs & Bonner (2006, p. 246)

Em vinte e sete (27), a Figura dezesseis (16) facilita a apreensão do contexto da questão. Nesse momento é requerido que o usuário da gramática reflita a respeito do que a personagem Jennifer deveria ou não ter feito. Na questão podemos ver um dos pontos elencados por Dik (1989) quando diz que o estudo do sistema deve fazer-se dentro do quadro do uso. Recorrer-se-á à forma linguística para responder a questão, mas o foco está no contexto explicitado através da ilustração.

Em Lopes (2017, p. 858), vemos uma ilustração semelhante, quando trata do verbo modal *must*:

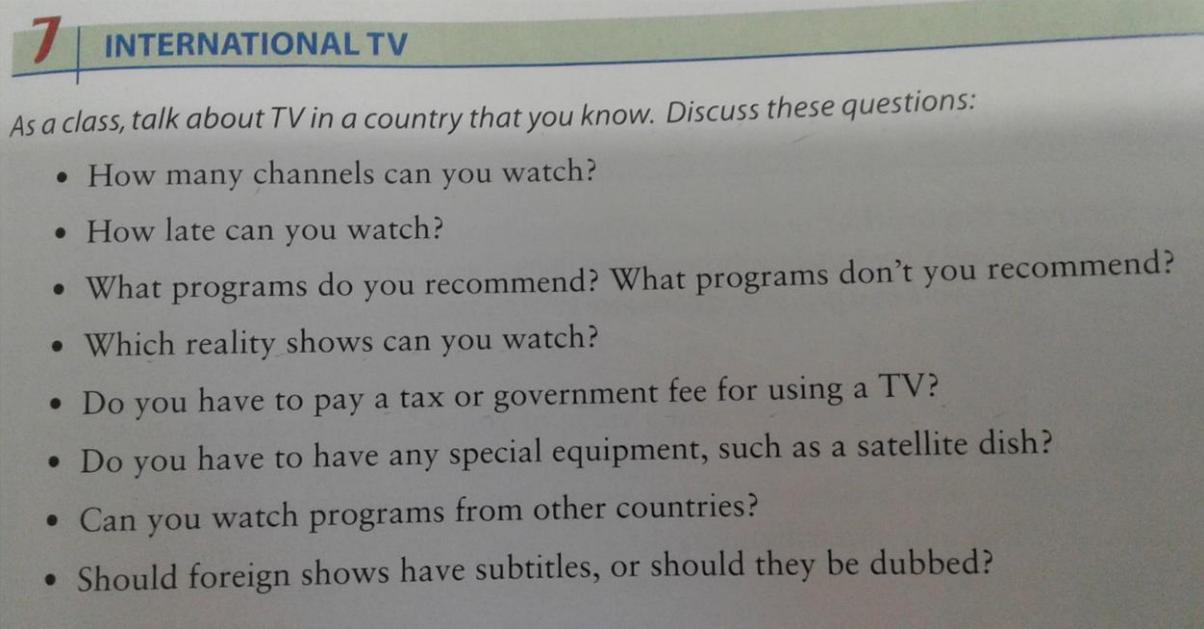
O verbo modal *must* do inglês, que encontra em português o correspondente *ter que*, expressa no sentido mais amplo, o sentido de obrigação ou forte probabilidade. Todavia, se nos reportarmos a um contexto social em que

ocorre uma festa e, em que um convidado, após ter experimentado uma sobremesa qualquer, como um *brownie*, diz ao outro que deve prová-la, sem dúvida não teríamos um caso de obrigação. O que ocorre nessa situação da festa é que o convidado está elogiando o *brownie* por ser delicioso, por sua consistência ou algo do tipo. Dessa forma, nesse caso, o sentido é de polidez. E, quando alguém diz a outra pessoa: você tem que provar esse *brownie*, o convidado está tentando dizer ao outro que ele não pode sair da festa sem prová-lo, pois estaria perdendo algo precioso. Por fim, o convidado que prova o *brownie* inicialmente, está elogiando o *brownie* preparado para a festa e, por ser muito saboroso, seu desejo é compartilhar com os outros convidados. Vimos que, o contexto foi importante para definir o sentido real de *must* no exemplo supracitado. Assim, desconsiderar o contexto de uso pode nos levar a interpretações de sentidos diferentes, principalmente, quando estamos no campo dos modais.

Já em (28), temos algumas perguntas que favorecem a interação entre os alunos e as respostas requerem o uso dos verbos modais. Conciliando a proposta do exercício com a definição de língua como instrumento de interação social (DIK, 1989), vemos que esta atividade tem um cunho funcionalista, proporcionando a interação e a reflexão enquanto se usam as estruturas em destaque no capítulo da gramática.

(28)

Figura 17 – TV internacional.



7 | INTERNATIONAL TV

As a class, talk about TV in a country that you know. Discuss these questions:

- How many channels can you watch?
- How late can you watch?
- What programs do you recommend? What programs don't you recommend?
- Which reality shows can you watch?
- Do you have to pay a tax or government fee for using a TV?
- Do you have to have any special equipment, such as a satellite dish?
- Can you watch programs from other countries?
- Should foreign shows have subtitles, or should they be dubbed?

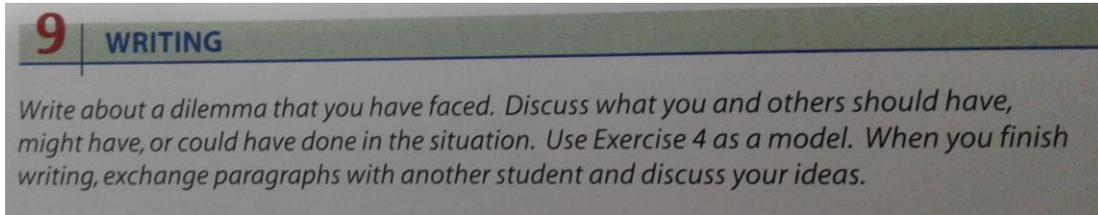
Fonte: Fuchs & Bonner (2006, p. 237)

Há ainda uma atividade de escrita que explora os dilemas experienciados pelo aprendiz. O exercício torna-se produtivo na medida em que faz com que se pense em algo pessoal, que dista de modelos pré-fabricados de situações problema a serem solucionados. Ao

ponderar sobre algo pessoal, há um ganho relativo ao vocabulário, mas também há a possibilidade de utilizar os verbos modais de forma produtora.

(29)

Figura 18 – Escrita.



Fonte: Fuchs & Bonner (2006, p. 248)

4.4 Gramática 4

Passaremos a tratar da quarta gramática: *Macmillan English Grammar In Contexto* (VINCE, 2008). Na introdução lemos que o livro se propõe a revisar e consolidar tópicos gramaticais, portanto pressupõe que os pontos básicos já foram estudados.

Ao refletir o uso da linguagem cotidiana e as disciplinas que são estudadas na escola, contribui para que se utilize o inglês para aprender uma gama de outras coisas. Os textos se propõem a oferecer informação nova e desafiadora. Logo, tem como objetivo que a língua seja ensinada em um contexto familiar para que se tenha como usá-la.

A organização dos exercícios é feita do mais simples ao mais complexo.

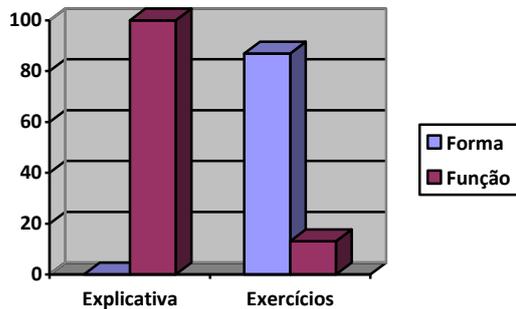
Ao orientar o estudante, é dito que as unidades podem ser estudadas na ordem desejada.

Nos encaminhamentos direcionados ao professor, a ênfase é dada no fato de que a gramática em questão trata os tópicos em contexto. Os autores finalizam apontando que se pode fazer uso tanto para estudo individual como para estudo em grupo.

No gráfico que se segue, temos representadas as 3 (três) seções explicativas cujo foco foi a função da língua e que resultaram em um percentual de 100%, bem como a inexistência de seções explicativas cujo propósito fosse ensinar a forma linguística, percentual de 0%. No que se refere às seções de exercícios, tivemos 3 (três) seções de exercícios representativos do funcionalismo, que perfizeram 13,04%, em oposição a 20 (vinte) seções de exercícios, priorizando a forma linguística, que compreendem 86,95%. Portanto, podemos considerá-la uma gramática com fortes indícios do funcionalismo na seção explicativa e fortes indícios do formalismo na seção de exercícios.

Seguem os resultados encontrados dispostos no gráfico:

Gráfico 4 - Forma e função nas seções explicativas e de exercícios em Vince (2008)



Fonte: elaborado pelo autor

4.4.1 Seção explicativa

Na gramática *Macmillan English Grammar In Context*, foi obtido um resultado de 100% de seções explicativas cuja abordagem prima pelo uso dos tópicos gramaticais.

Através das seções explicativas, percebemos o empenho dos autores em prover o máximo de contextos possíveis para o uso dos modais. Há a relação entre eles a partir do significado (*meaning*) que está atrelado a cada um. Observe-se a seção abaixo:

(30)

Figura 19 – Obrigação: *must/ mustn't*.

obligation: *must / mustn't*

The negative is *mustn't*, with *must not* as a formal and written form. There is no third person *-s* form. Question form is *must I, must you* etc.

Use *must* to describe something we personally think is necessary and important to do.

- There is sometimes little difference between first person *I must* and *I have to*.

*Sorry, I really **have to go** now. Sorry, I really **must go** now!*

- In other contexts, there is a difference.

*You **must be** more careful!* (= personal opinion of the speaker)

*We **have to wear** safety goggles.* (= an 'outside' opinion or rule)

- We usually use the question form of *have to* for *must*.

*Do I **have to sit** here?*

- We use *mustn't* when we think an action is against the rules.

*You **mustn't throw** things in the science lab! It's dangerous!*

- Compare *mustn't* and *don't have to*.

*You **mustn't use** a pencil.* (it's not allowed)

*You **don't have to use** a pen.* (it's not necessary – use a pen or a pencil)

Fonte: Vince (2008, p. 86)

Concordamos com Lopes (2017, p.858), quando elicit a que não é necessário desprezar a forma ou o seu ensino, contudo faz-se necessário prover ao aluno uma diversidade de modelos metalinguísticos. E observamos que isso acontece em todas as seções explicativas das unidades analisadas. Vejamos um exemplo em que é apresentada a forma atrelada ao contexto de uso desta:

(31)

Figura 20 – Obrigação no passado: *had to, didn't have to*.

past obligation: *had to, didn't have to*

Had to / didn't have to / did you have to etc are past forms of have to and must.

Use *had to*

- to describe past obligation, for both *must* and *have to*.

*Athletes who cheated in the Olympic Games **had to pay** for a statue of the god Zeus.*

*Of course, in ancient times athletes **didn't have to take** drugs tests.*

Fonte: Vince (2008, p. 90)

Em consonância com os princípios funcionalistas, Neves (2015) assinala ser a heterogeneidade inerente a qualquer língua. E complementa acentuando a consideração de uma gramática emergente e do caráter adaptável da língua, em consonância com sistemas equilibrados.

Podemos constatar o caráter adaptável da língua na Figura vinte e um (21), em que se repara que é explicado o uso dos modais com base em relações de polidez, proximidade com quem se fala, além de se ter em conta com quem interagimos:

(32)

Figura 21 – Pedidos

requests
A request is a way of politely asking someone to do something. The kind of request we use depends on where we are, who we are talking to, and what we want the person to do. Some forms are considered to be more polite than others.

Polite	<i>Can you help me with the computer?</i>
More polite	<i>Could you help me with the computer?</i>
	<i>Would you help me with the computer?</i>
	<i>Do you think you could help me with the computer?</i>
	<i>Could you possibly help me with the computer?</i>
	<i>Do you mind helping me with the computer?</i>
	<i>Would you mind helping me with the computer?</i>
Responses	<i>Sure. / Of course. / No problem.</i>

Fonte: Vince (2008, p. 102)

4.4.2 Seção de exercícios

Nesta gramática, o quantitativo de exercícios com foco na forma (86,95%) foi bem maior do que aqueles em que se instiga a reflexão por parte do aprendiz (13,05%). Um quantitativo tão alto de exercícios mecanicistas nos faz lembrar algumas das lições fundamentais sobre o funcionamento da linguagem (NEVES, 2015, p. 125) que a escola esquece e que, a nosso ver, alguns autores de livros de gramática o fazem também:

(...)

c. É irreal e afuncional qualquer amoldamento absoluto de entidades gramaticais discretamente isoladas e *a priori* resolvidas; a gramática de uma língua em funcionamento não se faz de regras absolutas, com condições autônomas de aplicação.

d. A redução das atividades com gramática a uma exercitação de metalinguagem, com pura catalogação irrefletida e mecânica de entidades, é não só ineficiente, mas, ainda, contraproducente, porque leva a uma descrença final sobre a validade da investigação gramatical.

(...)

Examinemos a Figura vinte e dois (22), em que são colocados itens para que seja escolhida a alternativa que se encaixa na sentença. As sentenças carecem de contexto.

(33)

Figura 22 – Exercício com itens.

2 Choose the correct form, A, B or C, to complete the sentence.

- a ~~B~~ sit here, or do you want me to sit somewhere else?
 b I'm sorry I haven't got my homework. _____ forget it again.
 c I don't think you've understood this. _____ look at Unit 12 again.
 d Good morning, welcome to our school. _____ help you?
 e We need to talk about our group presentation for Friday. _____ meet after school tomorrow?
 f Your leg is certainly badly bruised. I wouldn't carry on playing. _____
 g That's not a very nice way to talk to other people. _____ speak like that.
 h Mrs Allan is leaving at the end of term. _____ buy her a present.
 i I can't talk to you at the moment, I'm busy. _____ wait outside for a few minutes?
 j I don't think I can do this on my own. _____ helping me?

- | | | |
|-------------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------|
| a A <i>Could you</i> | B <i>Shall I</i> | C <i>Why don't we</i> |
| b A <i>Do you mind if I</i> | B <i>If I were you I wouldn't</i> | C <i>I won't</i> |
| c A <i>If I were you</i> | B <i>Do you think I could</i> | C <i>I think you should</i> |
| d A <i>May I</i> | B <i>Would you mind</i> | C <i>Let's</i> |
| e A <i>How about</i> | B <i>Why don't we</i> | C <i>If I were you, I'd</i> |
| f A <i>you shouldn't</i> | B <i>shall I</i> | C <i>if I were you</i> |
| g A <i>I don't think you should</i> | B <i>Is it all right if I</i> | C <i>Would you mind</i> |
| h A <i>Let's</i> | B <i>Do you mind if I</i> | C <i>How about</i> |
| i A <i>If I were you I'd</i> | B <i>Do you think you could</i> | C <i>May I</i> |
| j A <i>Would you like</i> | B <i>I think you should</i> | C <i>Do you mind</i> |



I can't talk to you at the moment, I'm busy.

Fonte: Vince (2008, p. 103)

Neves (2015) reitera que o ensino de gramática deve estar fortemente atrelado à reflexão sobre o funcionamento da linguagem, isso se faz através do uso linguístico para se chegar aos resultados de sentido.

A Figura vinte e três (23) mostra mais um exercício em que o foco está na oposição certo/errado sem contexto explícito, muito mais do que na oposição apropriado/não apropriado de acordo com o contexto.

(34)

Figura 23 – Exercício cuja orientação é sublinhar

1 Underline the correct form.

- | | |
|---|---|
| <p>a I have an appointment at the dentist's at 4.00.
Would I / <u>May</u> I leave half an hour early?</p> <p>b John, you're nearest the window. <i>Could you /
Could I</i> open it please?</p> <p>c <i>Would you mind taking / Do you mind if I</i> take this
note to the teachers' room for me?</p> <p>d Those books must be heavy. <i>Shall you / Shall I</i>
carry some of them?</p> <p>e If I were you, <i>I wouldn't leave / you shouldn't leave</i>
your bag by the door.</p> | <p>f <i>I don't think you should spend /</i>
<i>Why don't you spend</i> so much time
playing computer games.</p> <p>g <i>Do you think I could explain / Do you think</i>
<i>you could explain</i> what this means?</p> <p>h I haven't got time to explain now. <i>Let's ask / Why</i>
<i>don't you ask</i> me again tomorrow?</p> <p>i <i>Would you like / Do you mind</i> more paper?</p> <p>j <i>Can you / May you</i> let me have your project
tomorrow?</p> |
|---|---|

Fonte: Vince (2008, p. 103)

No exercício da Figura vinte e quatro (24), temos a orientação para se ligar as sentenças. O que avaliamos é que ser bem-sucedido na interação não é o foco desses exercícios, pois como Neves (2015) bem notabiliza, uma interação bem-sucedida contribui para levar alguém a agir, a acreditar, ou a apenas obter fruição do interlocutor.

Na Figura vinte e quatro (24) há um exercício de ligar as sentenças. Constata-se a presença dos verbos modais, porém não são explorados os sentidos inerentes a estes. Além disso, o exercício em questão treina o aluno na teoria, mas não dá subsídios para que o aluno aplique o conhecimento. Vejamos:

(35)

Figura 24 – Exercício cuja orientação é ligar sentenças

4 Match sentences 1 to 10 with sentences a to j.

- | | |
|--|---|
| a Giving up maths is quite an important decision. _____ ^a | 1 I don't think you should worry about it. |
| b Could you possibly give me a hand with these books? | 2 I think you should have another look. |
| c Well done, you've worked very hard for the past hour. | 3 I won't do it again. |
| d I think we should get together and talk about our presentation before we do it in class. | 4 I'd like to have a word with you about something. |
| e You've done a lot of work, and I think you are ready for the exam. | 5 Yes of course. Where do you want me to put them? |
| f Would you mind staying behind for a few minutes? | 6 Shall I climb over the wall and get it? |
| g I've got a really bad headache. | 7 Would you like a break now? |
| h We've kicked the ball into one of the gardens over there. | 8 May I go out for a few minutes? |
| i I'm sorry I behaved so badly. | 9 If I were you, I'd talk to your parents about it. |
| j You should be able to see the cells if you use the microscope properly. | 10 Why don't we meet before school tomorrow? |

Fonte: Vince (2008, p. 104)

O próximo exemplo é um exercício que solicita do usuário a reescrita de frases, sendo obrigatório o preenchimento com o que aparece sugerido à direita. Mais uma vez temos frases desconectadas, sem nenhuma atenção ao real funcionamento dos itens.

(36)

Figura 25 – Exercício cuja orientação é reescrever sentenças

5 Rewrite the sentence so that it contains the word in capitals.	
a Do you mind if I keep my coat on? _____ <i>Is it all right if I keep my coat on?</i> _____	RIGHT
b Do you want me to give out the books? _____	SHALL
c If I were you, I'd buy a dictionary. _____	SHOULD
d Can you share with Mary? _____	MIND
e Why don't we play volleyball for a change? _____	HOW
f I promise not to forget my homework. _____	WON'T
g Could you explain what this means? _____	DO
h I think you should read it again. _____	IF
i Do I have your permission to leave the room? _____	MAY
j I wouldn't touch that if I were you. _____	DON'T

Fonte: Vince (2008, p. 104)

Por fim, temos o exemplo de atividade na Figura 26 em que se pedem conselhos a respeito de como tratar adequadamente uma picada de cobra. Apesar de ser um assunto que instiga a curiosidade do leitor, o modo como é explorado não contribui para ampliar o arcabouço comunicativo, já que se limita a requerer que se complete com *should* ou *shouldn't*. Antunes (2014, p. 21) frisa que “O que é certo é que não dizemos gratuitamente nada; não falamos não importa o quê, como se não houvesse ninguém do outro lado ou como se esse alguém não contasse para nada.”

(37)

Figura 26 – Exercícios de completar com *should* e *shouldn't*

5 Complete the text to give advice on how to deal with a snake bite using *should* or *shouldn't*. Check the factual answers on page 208.

- a You should stop the victim moving too much.
- b You _____ give the victim a painkiller.
- c You _____ check the person's temperature, breathing and blood pressure.
- d If the snake is dead, you _____ keep it for later examination.
- e You _____ cut into the bite.
- f You _____ keep the person calm.
- g You _____ try to suck out the poison with your mouth.
- h You _____ give them food and drink.

Fonte: Vince (2008, p. 88)

Corroborando Lopes (2017, p. 857),

É importante destacar que o uso frequente ou excessivo de atividades que são puramente de cunho estruturalista pode dificultar a compreensão da gramática, já que atividades moldadas, vislumbrando a forma, levam o aprendiz à mera identificação de termos. Isso implica dizer que estaríamos treinando os aprendizes para repetirem modelos prontos e fora de contexto.

Na Figura vinte e sete (27), temos um exemplo de atividade que poderia incitar uma reflexão, ainda que de modo incipiente. A proposta é que o aluno pense sobre coisas que poderia ou não fazer na primeira escola em que estudou, e a outra é que o aprendiz escreva sobre coisas que pessoas famosas deveriam ou não ter feito. Essa atividade traz o conteúdo gramatical para a vivência do aluno. Faz com que ele pense sobre como verbalizar uma experiência vivida, tendo como ponto de partida os verbos modais. A segunda proposta também tem uma contribuição, quando se pede para refletir sobre coisas que as pessoas deveriam ou não ter feito. Antunes (2014, p. 21) ressalta:

Além desse componente pragmático da linguagem – que faz de seu uso uma “ação” – podemos considerar ainda a *dimensão semântico-afetiva* também constitutiva da atividade da linguagem, dimensão mais ou menos expressiva e transparente, a depender das condições em que se dá a interação.

(38)

Figura 27 – Exercício de cunho funcionalista

EXTENSION ACTIVITY

- 1 Think about your first school. Make a list of thing you had to do, or didn't have to do.
- 2 Make a list of things that famous people in the past should or shouldn't have done.

*Need more practice? Go to the **Review** on page 192.*

Fonte: Vince (2008, p. 93)

4.5 Gramática 5

A próxima gramática a ser analisada é de Susan Conrad e Douglas Biber: *REAL GRAMMAR: A Corpus-Based Approach to English* (2009).

Este livro de gramática tem cinquenta (50) unidades, organizadas em onze (11) partes, cada uma contendo de duas (2) a nove (9) unidades. O conteúdo é organizado do menor para o maior nível de dificuldade, contudo podem-se estudar as unidades na ordem conveniente para quem estuda, pois cada unidade é completa em si mesma. Também se pode estudar dando maior ênfase à oralidade ou à escrita. Segundo Conrad, Biber (2009), pode ser estudada em conjunto com uma gramática mais tradicional, embora sejam apresentados os usos mais frequentes dos verbos modais no início do capítulo. Ademais, as atividades seguem o funcionalismo fazendo o aluno refletir. São atividades que não são receitas, fórmulas, ao contrário disso, oferecem ao aluno inúmeras possibilidades.

Há uma seção inicial direcionada para o aluno. Nesta se explica que a gramática é baseada em um *corpus*, que é uma grande quantidade de textos escritos e falados, e que contribuirá para que se aprenda a autêntica gramática do inglês.

Também enquadra o livro como um suplemento, pois pressupõe que o aluno já tenha tido contato com uma gramática de nível básico em um livro tradicional. Propõe-se a tratar de informações mais específicas, especialmente as relacionadas a como realmente se usa a gramática na fala e na escrita.

Neste livro de gramática, procura-se focalizar padrões gramaticais que são mais recorrentes na fala e na escrita. Existem estruturas que são corretas, mas não são usadas em certas circunstâncias. Entende-se que falar inglês proficientemente significa saber atrelar o correto ao que é típico ou adequado em um contexto. Também significa saber escolher os termos apropriados para uma conversa informal ou para um trabalho acadêmico.

Apresenta gramática em conexão com o vocabulário real que está associado ao item gramatical.

Todos os exemplos presentes no livro são autênticos, o que significa que foram utilizados de forma escrita ou oral por pessoas em situações naturais. Não há nenhum exemplo inventado.

Apresenta as estruturas gramaticais em um contexto discursivo.

Propõe-se a ser uma gramática reflexiva, pois o autor diz que tem atividades que contribuirão para que o aluno pense sobre como a gramática é usada e o que ela realmente significa. Cada unidade inicia com um título que mostra a estrutura-alvo que apareceu no *Corpus*. O título gramatical descreve a estrutura-alvo. Os ícones mostram se a estrutura é comum em conversação, escrita, ou em ambas. Na seção que trata da habilidade de escrita, é indicado se se trata de escrita informal ou escrita acadêmica. Cada unidade é dividida em três (3) seções:

A primeira faz uma revisão sobre o que foi aprendido no livro tradicional de gramática. Depois é mostrado o que apareceu no *corpus*, e, por fim, aparecem os exercícios: exercícios simples; exercícios de análise; e exercícios que objetivam a prática oral ou escrita da estrutura-alvo. Após essas informações, há uma seção destinada ao professor.

Nesta seção é dito que este livro foca nos padrões gramaticais que são mais comuns na fala e na escrita. Para os professores que costumavam focar em correção, isso representa uma grande mudança. Os aprendizes terão que levar em consideração questões como o que é apropriado, não apenas o que é correto, toda vez que eles falam ou escrevem. Isso favorecerá que os aprendizes saibam como os falantes nativos escolhem falar ou escrever.

Algumas unidades apresentam informações frequentes que mostram os itens que aparecem corriqueiramente nas estruturas gramaticais. Estas informações frequentes podem diferir da intuição de quem está estudando, o que coaduna com a pesquisa de *corpus*, que mostra que muito frequentemente não estamos conscientes das escolhas linguísticas mais comuns que fazemos.

Os autores explicam que apesar de todos os exemplos terem sido tirados do *corpus*, foram feitas pequenas modificações a fim de não atrapalhar a compreensão. Algumas das mudanças consistiram em:

- Mudança de vocabulário difícil para um mais acessível.
- Sentenças longas e complexas tiveram retirados elementos opcionais.
- Algumas sentenças foram deletadas, mantendo o contexto.

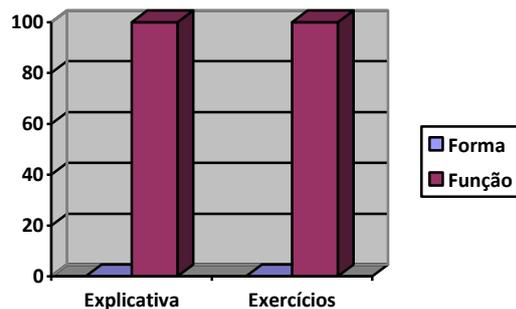
- Na conversação, os enchiementos foram reduzidos, para manter o fluxo da conversação.

- A sintaxe que impede a compreensão, foi melhorada com a adição de pontuação.

No gráfico que se segue, temos representadas as 4 (quatro) seções explicativas cujo foco foi a função da língua e que resultaram em um percentual de 100%, bem como a inexistência de seções explicativas cujo propósito fosse ensinar a forma linguística, percentual de 0%. No que se refere às seções de exercícios, tivemos 9 (nove) seções de exercícios representativos do funcionalismo, que perfizeram 100%, e nenhuma seção de exercícios priorizando a forma linguística, percentual de 0%. Portanto, podemos considerá-la uma gramática com fortes indícios do funcionalismo.

Eis os resultados encontrados após análise:

Gráfico 5- Forma e função nas seções explicativas e de exercícios em Conrad, Biber (2009)



Fonte: elaborado pelo autor.

4.5.1 Seção explicativa

As unidades a serem analisadas são as unidades onze (11) e doze (12). No que concerne às seções explicativas, foi observado que tratam unicamente de aspectos relacionados ao uso da língua inglesa (100%), quando pontuam o que é recorrente na fala ou escrita e que foi encontrado no *corpus*. De acordo com Tenuta, Oliveira, Orfanó (2014, p.109) “O estudo de gramática é relativamente recente na linguística de Corpus (...)”⁹, contudo alguns avanços tal como o aparecimento de grandes corpora contendo um detalhamento de aspectos gramaticais fez com que os linguistas atentassem para aspectos gramaticais

⁹ “The study of grammar is relatively recent in Corpus Linguistics (...)”(TENUTA, OLIVEIRA, ORFANÓ, 2014, p.109)

corriqueiros, relacionados ao fato da gramática sofrer pressões a partir do uso pelos indivíduos.

Ao tratar essencialmente do que foi encontrado no *Corpus*, vemos que o autor aborda o aprendizado de língua estrangeira não como uma forma de aprender frases isoladas, mas como um meio de aprender a usar frases a fim de atingir um propósito comunicativo. Como diz Widdowson (1978), nós não somos “gramáticas ambulantes”¹⁰, ou seja, não há sentido em aprender a estruturar frases em uma determinada língua, se não soubermos como utilizá-las eficientemente em uma situação comunicativa.

A unidade onze (11) intitula-se: “*I might go to Japan*” e trata do tópico modais que exprimem possibilidade.

Na seção “o que você aprendeu no seu livro de gramática”, temos algumas informações sobre os modais tais como: os modais mostram a atitude do falante a respeito do que ele enuncia. Modais diferentes exprimem diferentes significados, como se algo é possível ou necessário. Um modal individualmente pode expressar diferentes significados dependendo do contexto. Como exemplo, o verbo *can* é apresentado com suas diferentes funções e significados. Vale ressaltar que nesta gramática, apresentam-se as modalidades deôntica, epistêmica e volitiva no mesmo capítulo.

(39)

Figura 28 - Funções, significados e exemplos para o verbo modal *can*.

Meaning	Function	Example
be able to be possible be allowed to	describing an ability indicating a possibility asking permission	<ul style="list-style-type: none"> • I <i>can</i> see the Statue of Liberty from my house. • Knowledge of local culture <i>can</i> be important. • <i>Can</i> I turn the radio on?

Fonte: Conrad, Biber (2009, p. 31)

Na seção “O que o *Corpus* mostra” há um quadro em que os modais são apresentados delimitando suas funções com exemplos, e apontando se são mais utilizados em contextos de conversação ou em contextos de escrita.

Para o modal *can*, são apresentadas as funções de habilidade (descrevendo o que alguém consegue fazer), esta é a função apontada como a mais comum. É recorrente tanto na escrita quanto na fala. São mostrados alguns exemplos:

¹⁰ “We are not just walking grammars.” (WIDDOWSON, 1978, p. 2)

(40) *I can cross my eyes* (Eu consigo cruzar meus olhos);

The preparation can be carried out in a short period. (A preparação pode ser realizada em um curto período)

(CONRAD, BIBER, 2009, p. 31)

No que concerne à modalidade deôntica, o verbo modal *can* aparece no sentido de pedir permissão ou fazer um pedido, apenas na conversação.

(41) *Can I take off my jacket?* [permission] (Posso tirar minha jaqueta?)

[permissão] (CONRAD, BIBER, 2009, p. 31)

(42)

Figura 29 - Modais encontrados no *corpus*.

Modal	Function	Conversation or Writing?	Examples
<i>can</i>	1. ability: describing what someone is able to do	<ul style="list-style-type: none"> the most common meaning common in both conversation and writing 	<ul style="list-style-type: none"> I can cross my eyes. The preparation can be carried out in a short period.
	2. ability and possibility: describing what someone is able to do <i>and</i> whether something is possible	<ul style="list-style-type: none"> common in both conversation and writing 	<ul style="list-style-type: none"> I think it can be explained. Gas and coal can displace oil in utility boilers.
	3. permission or request: asking permission or requesting something	<ul style="list-style-type: none"> only in conversation 	<ul style="list-style-type: none"> Can I take off my jacket? [permission] Can I have some more juice? [request]
<i>could</i>	1. possibility: indicating whether something is possible	<ul style="list-style-type: none"> the most common meaning less common than <i>can</i> common in both conversation and writing 	<ul style="list-style-type: none"> That could be a problem. The two processes could well be independent.
	2. ability: describing what someone is able to do	<ul style="list-style-type: none"> only in conversation 	<ul style="list-style-type: none"> He could draw so well. I knew she could find a job.
	3. request: requesting something	<ul style="list-style-type: none"> only in conversation more polite than <i>can</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Could you do that one more time?
<i>might</i>	possibility: only used to show whether something is possible	<ul style="list-style-type: none"> not common in conversation or writing 	<ul style="list-style-type: none"> I might do that. This result might be compatible with a decrease in density.
<i>may</i>	possibility: showing whether something is possible	<ul style="list-style-type: none"> common only in writing 	<ul style="list-style-type: none"> Female moths may exhibit movements between woodlands.

Fonte: Conrad, Biber (2009, p. 31)

Ao evocar a função em que o modal é empregado, os autores demonstram o propósito comunicativo do aprendizado da língua. De acordo com Widdowson (1978), nós não utilizamos a língua apenas para manifestar seu sistema abstrato, mas para ao mesmo tempo em que o manifestamos, realizarmos um significado comunicativo.

Além disso, são abordados os aspectos de formalidade e informalidade; polidez e não polidez aplicada aos modais e mesmo quando o foco é mostrar o que o aluno aprendeu no livro de gramática, o autor deste livro enfatiza o uso:

(43) *I. describe a personal obligation (necessity meaning): you must go to the party.* (descreve uma obrigação pessoal (sentido de necessidade): você deve ir para a festa. (CONRAD, BIBER, 2009, p. 34)

E, quando mostra o que foi encontrado no *corpus*, o autor mantém o ensino pautado no uso corrente:

(44) *Should*

Advice: asking for advice or recommending an action or procedure (Conselho: Pedindo um conselho ou recomendando uma ação ou procedimento.)

Relatively common in conversation and writing (often with a passive verb) (Relativamente comum em conversação e escrita (geralmente com um verbo na voz passiva) (CONRAD, BIBER, 2009, p. 34)

(45) *Should I try for it?* (Eu devo tentar isso?)

Traps should be placed in locations of high moth density. (Armadilhas devem ser colocadas em locais de alta densidade da traça.)

(CONRAD, BIBER, 2009, p. 34)

O que podemos observar nesta gramática é a facilidade com que o autor explica os conteúdos, tendo como exemplos o que foi encontrado no *corpus* pesquisado. Isto corrobora com o que é postulado por Halliday (2004, p.31) quando afirma que a “funcionalidade é intrínseca à língua: o que significa dizer que a completa arquitetura da língua é organizada através de linhas funcionais.”¹¹

¹¹ “functionality is intrinsic to language: that is to say, the entire architecture of language is arranged along functional lines.” (HALLIDAY, 2004, p. 31)

Halliday (2004) também afirma que o *Corpus* foi originalmente concebido como uma ferramenta para o estudo de gramática, e cita a *Longman Grammar of Spoken and Written English*, desenvolvida por D. Biber *et al* (1999) como uma gramática baseada em *corpus*.

De acordo com Givón (1995, p. xv) todos os funcionalistas concordam em pelo menos um princípio – o postulado da não-autonomia, ou seja, a língua (e a gramática) não podem ser descritas e nem explicadas adequadamente como um sistema autônomo. É com base nesse pensamento que muitos autores de gramáticas tentam adequar suas explanações a uma contextualização, levando em conta que o aprendiz, dessa forma, terá um acesso mais facilitado ao uso corrente da língua.

4.5.2 Seção de exercícios

Nas atividades dessa gramática, constatou-se que os exercícios em sua totalidade (100%) remetem ao uso, nenhum exercício trata apenas da estrutura sem remeter ao contexto ou a alguma situação em que o verbo modal é utilizado.

As atividades iniciam com um exemplo de conversação e outro de texto acadêmico, para que sejam circulados os modais que são indicativos de possibilidade, e logo em seguida é pedido que sejam apontadas as funções dos modais circulados, levando em conta as múltiplas funções destes. A ênfase nas funções em que os verbos modais são empregados contrapõe-se com o que Widdowson (1978) critica, quando diz que alguns gramáticos demonstram pouca preocupação em como as regras se realizam para atingir o propósito comunicativo direcionado para o uso.

Outra questão é um exercício de completar em que se pede que sejam preenchidos os espaços com os modais apropriados em um diálogo. O contexto remete a duas pessoas que estão em um carro tentando seguir um caminho de acordo com um mapa. Aqui, mais uma vez o autor proporciona a reflexão sobre qual modal é apropriado em uma situação de conversação.

(46)

Figura 30- Exercício de completar

3 Practice conversation: Read the conversation. Then invent lines to complete it. Include a modal in each line. When you are finished, practice the conversation with a partner.

Jonathan and Danielle are in their car trying to follow directions on a map.

JONATHAN: Which way do we go here?

DANIELLE: Well, looking at the map, we have two choices: we can take a right here and then take the highway or _____.

JONATHAN: Hold on, that doesn't make sense. _____.

DANIELLE: Sure, here it is. You can try to figure it out.

JONATHAN: This doesn't seem right. _____.

DANIELLE: No, this isn't the wrong map. Wait, let me look at it.

JONATHAN: Here is a gas station. _____.

DANIELLE: OK, I'll ask for directions, but I'm sure this is the right map.

Fonte: Conrad, Biber (2009, p. 32)

Halliday nos diz que “A gramática vai além de regras de correção. É um meio de representar padrões de experiência... Possibilita aos seres humanos construir uma imagem mental da realidade para dar sentido a sua experiência sobre o que está acontecendo ao seu redor e dentro deles.” (HALLIDAY, 1985, p. 101 *apud* VIEIRA, SILVESTRE, 2015, p. 19). Através destes exercícios, vemos que os modais são evocados através de aspectos relacionados ao uso corrente que deles é feito.

Em outro exercício é trazida uma situação a ser analisada pelo usuário da gramática: existe um garoto que não consegue aprender a ler. Ele está em idade escolar, mas apresenta alguns problemas que sugerem a necessidade de usar óculos. Seus colegas de sala já sabem ler, mas ele não consegue. Então se pedem sugestões sobre formas possíveis para resolver o problema. Pede-se que se usem os modais *can*, *could*, *might*, *may*. A fim de empregar o modal apropriado, o aluno precisará recordar os sentidos que podem ser expressos por estes, tendo em vista diversos aspectos como polidez, formalidade, etc, que são inerentes a cada situação comunicativa. Como explica Neves, ao ponderar sobre regras gramaticais:

Ora, não se pode entender que seja na submissão a regras estabelecidas em empregos registrados em outras épocas, próprios de outros gêneros de discurso e pertencentes a outros registros linguísticos, que um falante, numa situação particular – e sempre única – de comunicação, obterá condições de exercer plenamente suas “capacidades” de usuário da língua, e chegar a uma comunicação eficiente, fechando com sucesso um circuito tão complexo como o da interação verbal. (NEVES, 2015, p. 54)

Pôde-se observar que mesmo quando o autor explora questões de circular ou destacar os modais, ele o faz tendo em vista que o aluno também reflita sobre as funções exercidas por aqueles verbos modais e os contextos em que estão sendo utilizados.

Quando, em uma questão, trabalha a função dos modais que se referem a aconselhar, é pedido que o usuário pratique a conversação, utilizando as formas contraídas que foram apresentadas na seção explicativa, por exemplo “*you gotta*” para “*you have got to*”. Ao remeter à linguagem oral, e mencionar a variação, apresenta uma tentativa de relacionar a forma linguística com o contexto comunicativo. Rodrigues (2005, p. 52), em sua análise do livro didático, também encontrou caso semelhante (*gonna-going to*), porém, naquela situação, concluiu que “As poucas tentativas de associar a forma linguística com o contexto comunicativo são restritas à variação de registro”.

Os autores também colocam situações para que o aluno reflita a fim de empregar o tópico gramatical em foco na unidade, por exemplo, é colocado um problema para que o aluno proponha ações e atividades para solucioná-lo. Trata-se de um parque na cidade que será destruído a fim de construir um prédio de escritórios. Pede-se que o aluno, usando os modais de necessidade, recomende ações e atividades para a vizinhança, com o propósito de evitar a destruição.

Vê-se que questões relativas ao uso são preponderantes na condução dos exercícios. O tratamento do tópico gramatical nestes termos é enaltecido por Neves:

Outra lição importante é que qualquer prescrição que se apoie numa categorização de entidades gramaticais em unidades discretas não terá sustentação, já que o caráter vivo da linguagem implica movimentação das peças que se arranjam, sendo o rearranjo do conjunto uma solução – e não um problema – resultante da variação dos usos, a serviço da eficácia do desempenho linguístico. (NEVES, 2015, p. 52)

4.6 Gramática 6

A sexta (6^a) gramática a ser analisada é a *Oxford English Grammar Course* (SWAN, WALTER, 2011). Esta gramática é direcionada tanto para o nível intermediário quanto para o nível intermediário-avançado, para aprendizes que desejam ampliar seu conhecimento de inglês. De acordo com os autores, esta gramática lida tanto com a língua escrita quanto com a língua oral.

São vinte e duas (22) unidades divididas em quatro (4) partes:

- Página de apresentação, que introduz o tópico gramatical;

- Pequenas porções de explicações seguidas por exercícios;
- Duas páginas extras de explicações e exercícios;
- Um teste de revisão.

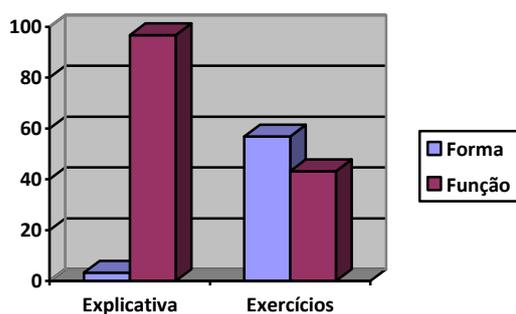
Há uma orientação dos autores que indica que a gramática pode ser usada para estudo de um tópico em particular, e para isso são dadas algumas diretivas, por exemplo: não estude o livro do início ao fim, mas veja as unidades que você mais necessita estudar; leia as explicações gramaticais, resolva os exercícios e confira as suas respostas.

Os autores ainda enfatizam que, a fim de adquirir a fluência perfeita, mais do que o estudo dos tópicos, é necessário, ou melhor, faz-se imperioso, praticar as estruturas em situações diversas.

No gráfico que se segue, temos representadas as 30 (trinta) seções explicativas cujo foco foi a função da língua e que resultaram em um percentual de 96,77%, bem como 1 (uma) seção explicativa cujo propósito foi ensinar a forma linguística, cujo percentual foi 3,22%. No que se refere às seções de exercícios, tivemos 19 (dezenove) seções de exercícios representativos do funcionalismo, que perfizeram 43,18%, em oposição a 25 (vinte e cinco) seções de exercícios, priorizando a forma linguística, que compreendem 56,81%. Portanto, podemos considerá-la uma gramática com fortes indícios do funcionalismo na seção explicativa, contudo a seção de exercícios apresenta indícios tanto do funcionalismo quanto do formalismo.

Eis os resultados obtidos após as análises:

Gráfico 6 - Forma e função nas seções explicativas e de exercícios em Swan, Walter (2011)



Fonte: elaborado pelo autor.

4.6.1 Seção explicativa

Na seção explicativa pudemos observar 96,77% de explicações que remetem à função. Nesta gramática percebe-se que, na seção supracitada, há uma preocupação do autor em tratar dos sentidos relacionados aos verbos modais.

O autor aborda no mesmo capítulo os sentidos expressos pela modalidade deôntica, epistêmica e volitiva. Como o nosso trabalho está concentrado na modalidade deôntica, passaremos à análise das seções que concernem a essa modalidade.

No início da unidade há duas figuras para introduzir o tópico. Em uma delas observam-se dois homens cujas feições caracterizam os homens das cavernas. Na parte textual lê-se:

(47) *“Should we walk upright? Should we continue to live in trees? Should we try to make things? Decisions, decisions!” (Deveríamos andar eretos? Deveríamos continuar a viver em árvores? Deveríamos tentar fazer as coisas? Decisões, decisões!)*

(SWAN, WALTER, 2011, p. 71)

Através deste exemplo, é mostrado que o verbo modal ‘*should*’ é apresentado com ênfase no sentido expresso na situação, que poderia ser apontado como um pedido de conselho. Um dos homens pergunta ao outro sua opinião sobre algumas decisões que poderiam tomar. A ênfase em um dos sentidos que pode ser manifestado pela estrutura coaduna com o que é elicitado por Halliday:

“Nós usamos a linguagem para dar sentido a nossa experiência, e para interagir com outras pessoas. Isto significa que a gramática tem que ter uma interface com o que acontece fora da língua: com os acontecimentos e as condições do mundo, e com os processos sociais em que nos engajamos.” (HALLIDAY, 2004, p. 24, tradução nossa)¹²

Mais adiante, a gramática explica a diferença entre “*must*”, que é usado para dar ordens e para sugestões mais enfáticas, para conselhos e opiniões. Enquanto “*should*” é usado para mitigar ou enfraquecer a ordem ou a sugestão, o conselho e a opinião. Nas seções são apresentadas possibilidades de uso, levando em conta seus diversos contextos, e sem apresentá-las como regras gerais absolutas, tais como as encontradas nas análises de Rodrigues (2005).

¹² “We use language to make sense of our experience, and to carry out our interactions with other people. This means that the grammar has to interface with what goes on outside language: with the happenings and conditions of the world, and with the social processes we engage in.” (HALLIDAY, 2004, p. 24)

Após diferenciar *must* e *should*, o autor passa à diferenciação entre *have (got) to* e *must*, mais uma vez tendo como prioridade explicitar alguns contextos em que essas formas podem ser utilizadas. A ênfase está em que *must* pode ser usado para expressar os sentimentos e desejos do falante ou do ouvinte, o que remete a uma obrigação interna. Enquanto *have (got) to* pode ser usado especialmente para falar sobre obrigações que vêm de algum outro lugar, seria uma obrigação externa.

Diferenciar as formas linguísticas tendo como parâmetros os sentidos produzidos por estas formas coaduna com a visão de Lima (2005, p. 118), quando fala que:

...pensar o ensino de gramática significa pensar no funcionamento da língua não como uma realidade estática, única (como se apresenta nos livros didáticos), mas como uma realidade dinâmica. Este dinamismo remete também para a heterogeneidade linguística que não pode ser ignorada no processo pedagógico e precisa ser vista no ensino, não apenas como diferenças dialetais, mas também em função de valores linguísticos diferentes decorrentes da diversidade dos usos linguísticos.

Neste livro, encontramos apenas uma seção explicativa cujo foco seja apresentar a forma linguística sem remeter à função:

(48) *Modal auxiliary verbs have **no infinitives or participles**. Instead, we use other expressions like **be able to, have to, be allowed to**.*

*He'd like to **be able to** travel abroad more. (NOT He'd like to can...)*

(SWAN, WALTER, 2011, p. 73)

Percebemos que o autor vê como necessária a apresentação de conteúdo, mostrando sua forma e estrutura, mas também seu contexto de uso de modo a propiciar ao aluno a reflexão sobre os tópicos gramaticais.

Ao tratar da forma negativa de *must* e *should*, mais uma vez é priorizada a função que podem exercer no contexto:

(49) *Must (not) is used for **orders** and for **strong suggestions, advice, opinions**. (*Must (not)* é usado para dar ordens e sugestões enfáticas, conselhos, opiniões.)*

*Should (not) is used for **less strong suggestions, advice, opinions**. (*Should (not)* é usado para sugestões, conselhos, opiniões menos enfáticas.)*

(SWAN, WALTER, 2011, p. 74)

As explicações são ilustradas com exemplos:

(50) *You **must** stop smoking or you'll die.* (Você deve parar de fumar ou você morrerá.)

*I really think you **should** stop smoking.* (Eu realmente acredito que você deveria parar de fumar.)

(SWAN, WALTER, 2011, p. 74)

Vemos que o autor apresenta múltiplos contextos em que podem ser usadas as estruturas apresentadas. De acordo com Hannay & Steen (2007, p. 4, tradução nossa) “...é essencial que a gramática seja vista como um conjunto de procedimentos que são aplicados no processo de produção da linguagem, mais do que como um mecanismo para modelar aquele processo.”¹³

4.6.2 Seção de exercícios

No que concerne à seção de exercícios, percebe-se que o quantitativo referente a exercícios que priorizam a função da estrutura (43,18%) aproxima-se do total em que os exercícios são centrados essencialmente na forma (56,81%).

Cada seção de explicação de conteúdo é seguida por uma seção de exercícios, e embora as seções explicativas tenham tratado essencialmente da estrutura linguística relacionando-a ao uso, alguns exercícios seguem o modelo estruturalista:

(51) *Make sentences with SHALL I...?*

Eg. *Put/ the car/ in the garage? Shall I put the car in the garage?*

1. *Where/ put the coats?*

(SWAN, WALTER, 2011, p. 82)

(52) *Ask for permission with can, could or may.*

Eg. *Talk to you for a minute (can) Can I talk to you for a minute?*

1. *Leave early (may)*

(SWAN, WALTER, 2011, p. 81)

¹³ “... it is essential that grammar be viewed as a set of procedures which are applied in the process of language production, rather than as a mechanism for modelling that process.” (HANNAY & STEEN, 2007, p. 4)

Em (51), devem-se criar frases interrogativas, utilizando a estrutura apontada (*shall I*). Para resolver questões elaboradas assim não é necessário refletir sobre o uso que tem essa estrutura em uma situação comunicativa, basta estudar a estrutura de uma pergunta com verbos modais e aplicar. Note-se que o autor pode explorar o contexto comunicativo e fazer com que o aluno tenha que fazer escolhas baseado no que é mais apropriado em uma dada situação (HALLIDAY, 2004). Em (52), observamos a mesma situação, pois já é dado para o aluno o modal que ele deve utilizar em cada item. Ele não precisa refletir sobre as questões relativas à formalidade ou polidez, que é um aspecto diferenciador dos modais no que tange a pedir permissão, por exemplo.

(53) *Make these sentences into questions, and change the pronouns as shown.*

Example: I can swim. (you) Can you swim?

1 She can stay here. (I)

(SWAN, WALTER, 2011, p. 72)

Tendo em vista o fato de que quando se estuda uma língua estrangeira, tem-se como alvo o aspecto comunicativo, a presença maciça de exercícios cujo foco seja a repetição de uma estrutura, transformando forma afirmativa em interrogativa, por exemplo, pode não contribuir para que o aluno adquira fluência na língua alvo.

Vejamos uma questão recorrente nesta unidade:

(54) *Use some of the infinitives from the box to complete the sentences. (Use alguns dos infinitivos da caixa para completar as sentenças.)*

Be - to be - do - to do – get - to get – go - to go – leave - to leave – make - to make – move - to move - pass - to pass – phone - to phone – play - to play

1. Could you _____ the salt?

(SWAN, WALTER, 2011, p. 72)

Alguns exercícios enfatizam questões relativas a vocabulário, e os verbos modais estão na sentença, mas o foco não está direcionado para os sentidos expressos por estes.

Dentre os exercícios que atrelam forma e função temos questões de completar, sendo que em cada item é necessária a reflexão sobre o sentido que melhor se enquadra e a partir daí a escolha do verbo modal apropriado.

(55) 4 Complete the sentences using expressions from the box (once or more than once). (Complete as sentenças usando as expressões da caixa (uma vez ou mais de uma)

Be able – to be able to – been able to – been allowed to – have to – to have to – had to.

1 One day, everybody will _____ travel where they want.

9 I've never _____ drive my father's car.

(SWAN, WALTER, 2011, p.73)

Nesta questão a ênfase está em que os verbos auxiliares não têm infinitivos ou participípios. Por isso, usamos outras expressões como *be able to*, *have to*, *be allowed to*, para transmitir o sentido de permissão, obrigação, habilidade. Ainda está posta aqui a relação de tempo verbal, que muitas vezes é assimétrica para os verbos modais no que concerne à expressão de presente, passado, futuro (PALMER, 2001).

(56) Complete some of the sentences. (Complete as sentenças)

4 I wouldn't like to have to _____.

7 When I am president of the World, people will have to _____.

(SWAN, WALTER, 2011, p. 73)

Em cinquenta e seis (56), a estrutura é dada, mas é pedido que se complete com exemplos pessoais. Dado este comando, o aluno acionará os sentidos estudados (permissão, obrigação) e refletirá sobre quais escolhas são apropriadas para completar os sentidos das frases.

(57) 6 Choose the best word(s).

2 I really _____ go now. (shall, would, must)

7 _____ Can I carry your bag? (might, will, can)

(SWAN, WALTER, 2011, p. 73)

Em cinquenta e sete (57) são dadas opções para completar os espaços. Para completar a tarefa, é necessário relacionar a forma linguística ao sentido expresso, bem como adequar a melhor forma ao contexto expresso em cada item. Em outras palavras, é necessário recuperar o sentido em cada item a fim de escolher o modal apropriado.

Conforme Du Bois (NEVES, 2015),

A gramática como disciplina escolar terá de entender-se como explicitação do uso de uma língua particular historicamente inserida, e, por aí, do próprio funcionamento da linguagem – em todos os seus ângulos, inclusive o social – com base em muita reflexão sobre dados, o que exclui toda atividade de encaixamento em moldes que prescindem das ocorrências naturais e ignoram zonas de imprecisão e/ou de oscilação, verdadeiras testemunhas do equilíbrio instável que caracteriza a própria vida da língua, a sua constante adaptação segundo a força das constantes pressões – tanto internas como externas – que se exercem sobre os usos. (DU BOIS, 1985 apud NEVES, 2015, p. 125, 126).

Finalizamos o capítulo de análises mostrando uma tabela em que apresentamos quantas seções funcionalistas e formalistas foram encontradas em cada gramática.

Em seguida está o gráfico que foi gerado após a análise de cada seção e a obtenção de quantitativos referentes às seções explicativas e de exercícios que apresentavam indícios da teoria funcionalista e formalista. Após a contagem das seções, foram calculados, através de regra de três simples, os percentuais correspondentes a cada seção funcionalista e formalista que são mostrados.

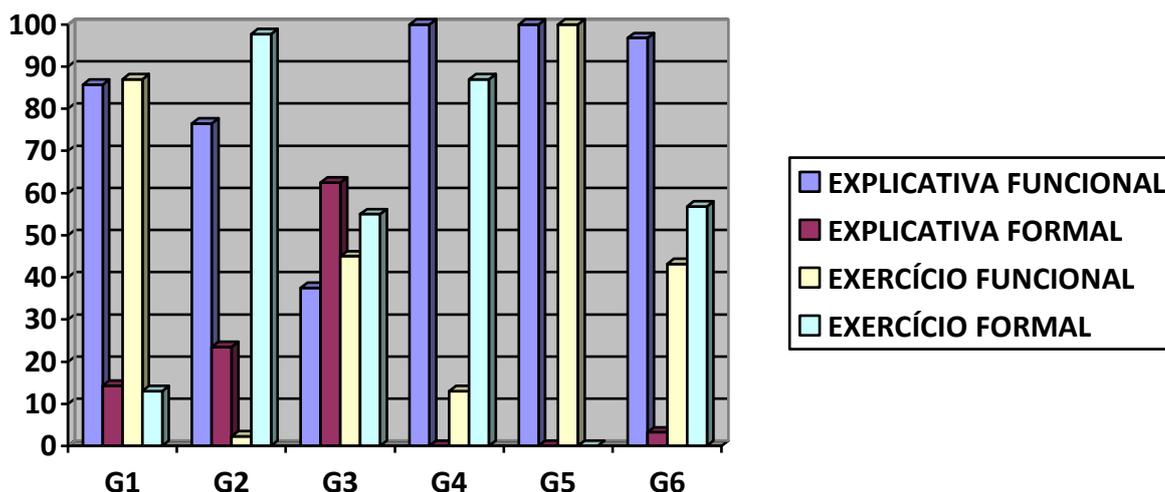
Tabela 1- Quantitativo de seções funcionalistas e formalistas nas gramáticas de língua inglesa

	Seções explicativas de cunho funcionalista	Seções explicativas de cunho formalista	Seções de exercícios de cunho funcionalista	Seções de exercícios de cunho formalista
GRAMÁTICA 1	6	1	20	3
GRAMÁTICA 2	26	8	1	43
GRAMÁTICA 3	9	15	9	11
GRAMÁTICA 4	3	0	3	20
GRAMÁTICA 5	4	0	9	0
GRAMÁTICA 6	30	1	19	25
TOTAL	78	25	61	102

Fonte: elaborado pelo autor.

Também apresentamos os dados encontrados em números percentuais no gráfico:

Gráfico 7 – Percentual de seções explicativas e de exercícios de cunho formal e funcional nas gramáticas.



Fonte: elaborado pelo autor.

No próximo capítulo, *Considerações finais*, teceremos algumas considerações a respeito das disparidades encontradas nos resultados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo tenciona delinear algumas conclusões a que chegamos a partir do estudo desenvolvido acerca do tipo de abordagem utilizada pelos autores de gramáticas para o tratamento dos verbos modais. Pretendíamos buscar respostas às seguintes perguntas:

- Qual a abordagem utilizada para o desenvolvimento das seções de explicação e de exercícios?
- Como o autor relaciona as estruturas ao uso; ou seja, de que forma o autor apresenta o tópico gramatical dos verbos modais?
- O quantitativo de seções explicativas e de atividades cujo foco se dá em ensinar a forma de modo autônomo permanece maior do que o quantitativo destas seções cujo foco se dá em uma abordagem contextualizada do uso da língua nas gramáticas a serem analisadas nesta pesquisa?

A quantificação dos dados auxiliará na análise qualitativa. Ao pontuarmos os resultados relevantes, poderemos vislumbrar se nossas metas foram alcançadas e propor caminhos para pesquisas futuras.

No percurso desta pesquisa, nos propusemos a analisar o capítulo de verbos modais relacionado à modalidade deôntica de seis gramáticas de língua inglesa. Dentre os objetivos estava o de constatar em que medida as seções de explicação e as seções de exercícios enfatizavam o uso da estrutura linguística e contribuía para um processo reflexivo de aprendizado. Também objetivávamos perscrutar se estariam implícitos pressupostos formalistas, com foco na estrutura, ou pressupostos funcionalistas, com foco no uso linguístico da forma com vistas à comunicação, na elaboração dessas seções.

Após a análise minuciosa de cada capítulo selecionado, obtivemos, para a seção explicativa, os quantitativos de 14,28% (gramática 1), 23,52% (gramática 2), 62,5% (gramática 3), 0% (gramáticas 4 e 5), e 3,22% (gramática 6) relacionados apenas à forma linguística, o que aponta para um maior cuidado dos autores para com a contextualização do conteúdo a ser explanado, pois, em cinco dos livros analisados, as seções priorizam tratar da forma em conjunção com as diversas funções que podem estar atreladas a essa forma. As seções explicativas estão em consonância com um dos princípios básicos do funcionalismo, preconizado por Givón (1995), quando trata da não autonomia da língua. Para ele, a gramática não pode ser descrita e nem explicada adequadamente como um sistema autônomo.

Do total de seis (6) gramáticas analisadas, encontramos cinco (5) cujas seções explicativas apresentaram conceitos direcionados para o uso da língua, nas quais claramente se constata o que foi apontado por Halliday (2004) sobre o fato da estrutura ser uma parte essencial da descrição da língua, mas não definidora dessa língua. Essa constatação é corroborada por Neves (2015), no que tange à importância de uma interação bem-sucedida, que parte de um falante que pode dispor de escolhas alternativas no exercício de sua capacidade, a fim de modificar a informação pragmática dos interlocutores.

No quesito referente à seção explicativa, a gramática 4, cujo título enfatiza ser uma gramática em contexto, e a gramática 5, que é uma gramática baseada em *Corpus*, obtiveram 100% de explicações contextualizadas. Dessa forma, foi possível observar que as seções explicativas são coerentes com a proposta inicial do livro: prover uma gramática pautada no aspecto comunicativo da língua. Ainda em relação à gramática 5, em que os exemplos explorados provêm de *Corpus*, temos corroborada a asserção de que o estudo de gramática é relativamente recente para a Linguística de *Corpus*, contudo os avanços nessa área têm contribuído para que os linguistas deem mais atenção a aspectos gramaticais que são realmente relevantes (TENUTA, OLIVEIRA, ORFANÓ, 2014).

Ademais, em concordância com Aston (2000, p.8 *apud* CAMPOS, 2006, p. 24), vemos a relevância de ser utilizado *corpus* no ensino de línguas, a fim de que os livros disponíveis aos usuários deem ênfase a aspectos linguísticos que são frequentes entre falantes nativos, o que pode contribuir para o desenvolvimento da capacidade comunicativa do aprendiz de língua inglesa.

Tendo em vista a nossa hipótese inicial de que apesar das gramáticas se autodenominarem contextualizadas, as explicações nelas presentes não refletem um atrelamento forte ao uso e a prioridade central está em ensinar a forma linguística de maneira autônoma e, portanto, a presença de seções direcionadas ao contexto de uso é menor, podemos concluir que isso não se confirmou, já que cinco das gramáticas tiveram explicações mais contextualizadas. Na realidade, o que pôde ser observado, corroborando Halliday (2004), é que o conteúdo em destaque, nas seções explicativas das gramáticas que representam mais os pressupostos funcionalistas, demonstra que a língua serve à produção de sentidos e que a gramática está a cumprir a função de explorar os diversos sentidos possíveis na língua.

Assim, com base em Neves (2015), compreendemos ser necessário que o livro de gramática não acentue que o funcionamento linguístico se faz de regularidades, mas, que transpareça as nuances presentes na interação, o que pode ser feito através das orientações e

atividades propostas pelo licenciado (autor), tal como foi constatado nas seções das gramáticas vistas.

Cabe ainda mencionar que as gramáticas 1, 2 e 6 tiveram um quantitativo bem próximo a 100% de seções explicativas com foco no uso linguístico, deixando nítida a tentativa de contextualização das seções, conforme pontua Antunes (2014), quando pondera sobre a interação que é inerente à ação da linguagem.

No que diz respeito à seção dos exercícios, encontramos como resultados os percentuais de 13,04% (gramática 1); 97,72% (gramática 2); 55% (gramática 3), 86,95% (gramática 4), 0% (gramática 5), e 56,81% (gramática 6) com ênfase apenas na forma, o que nos faz pensar sobre uma presença substancial de exercícios primando a forma em detrimento da função, já que em quatro (4) das gramáticas o número de exercícios descontextualizados é maior, o que aponta para a necessidade de elaboração de exercícios mais reflexivos. Portanto, nesse caso, a nossa hipótese de que os autores de gramática elaboram exercícios visando à prática mecanicista se confirmou.

Neves (2015) menciona a importância de que a gramática seja colocada não como uma taxonomia, independente do uso e da interação linguística. A ênfase no uso ocorre de forma preponderante em apenas duas gramáticas analisadas (gramáticas 1 e 5). Também em outras duas gramáticas (3 e 6), o percentual de exercícios quase alcança 50% de questões cujo foco é o uso. Mesmo assim, como assinala Neves (2015), na maior parte dos exercícios a gramática da língua é oferecida como uma camisa de força, algo previamente mapeado.

Quanto a manter a proposta do livro com foco na comunicação em todas as seções, observamos que só foi alcançado na gramática 5. De fato, tanto na seção explicativa quanto na seção de exercícios, em sua totalidade, prioriza-se o desenvolvimento da reflexão sobre situações concretas.

A presença de uma maior contextualização nas gramáticas pode contribuir para aumentar o leque de escolhas de um usuário no momento de interação comunicativa. A gramática deve auxiliar o usuário nesse sentido, fornecendo a ele possibilidades em que os diversos contextos de uso sejam compreendidos. Tal compreensão deve ocorrer a partir da condução das orientações na gramática e das atividades centradas no uso. Cabe pontuar que, em pesquisa realizada por Tenuta, Oliveira e Orfanó (2014), concluiu-se que estudantes brasileiros de inglês utilizam um conjunto limitado de verbos para expressar valores modais. Após as análises aqui feitas, a necessidade de ampliação dessa gama de valores a ser exposta nas gramáticas de língua inglesa é reforçada.

Percebeu-se que, de forma geral, nas seções explicativas predominou a abordagem funcionalista. Das 103 seções analisadas, 78 focalizavam a função do elemento estudado (75,72%). Contudo, com respeito aos exercícios – 163 no total – apenas 61 traziam um contexto (37,42%), o que reflete o que nos diz Antunes (2014), sobre o trato com a língua: escrevemos sem saber para quem ou em que gênero. E, acrescenta que o que se faz, muitas vezes, é um exercício de “não linguagem”.

O resultado encontrado na seção de exercícios cujo foco é a forma linguística (62,58%) vai na contramão do que nos explica Lopes (2015) na ênfase que dá na importância do aprendiz compreender o sentido em um determinado contexto dentro do texto, tendo a consciência de que a cada momento a estrutura pode servir a diferentes funções.

Após a análise do Gráfico sete (7), concluímos que a gramática 1 e a gramática 5 podem ser consideradas funcionalistas, pois apesar daquela apresentar algumas seções de cunho formal, em sua maioria as seções se baseiam no uso linguístico, enquanto esta, em sua totalidade, tem o foco no uso. Por apresentarem estes resultados, pensamos que contribuem para instigar o aluno à reflexão. As gramáticas 2 e 4 apresentaram o maior desnível entre teoria e prática, tendo em vista que ambas tiveram na parte direcionada às explicações uma abordagem funcionalista, que não se manteve na seção destinada aos exercícios.

A gramática 3 apresentou um quantitativo aproximado em relação à teoria e a prática de seções funcionais e formais. Isso aconteceu também na seção de exercícios da gramática 6, apesar de que nas seções explicativas desta gramática tivemos algumas de cunho mais funcionalista.

Compreendemos a importância do livro de gramática para o ensino de língua estrangeira que proporcione o aprendizado, permitindo ao usuário uma compreensão holística da língua, que lhe permita estudar estruturas que proporcionem a prática do que foi aprendido em contextos reais, ao ter estudado diversos contextos de uso, e que permita que este usuário lide com situações imprevisíveis tão comuns na comunicação, tendo embasamento para isso. Tendo em vista que as gramáticas funcionalistas não são meras reproduções de receitas, pois oferecem mais de uma possibilidade, acreditamos que esse tipo de gramática pode contribuir para o objetivo de aprendizado da língua. No caso dessa pesquisa, concluímos que as gramáticas 1 e 5 se adequam mais a esta perspectiva.

No caso da gramática 4, pensamos que o desnível entre teoria e prática pode contribuir para frustrar o aprendizado do aluno, pois ao estudar as seções explicativas contextualizadas, e, logo após, tentar resolver os exercícios, o usuário vai observar uma disparidade entre o que foi estudado na teoria e o que é cobrado na prática. Outro ponto a ser

destacado é que as seções consideradas funcionalistas são mais complexas, pois tentam dar conta de nuances da língua, que inclui sua variação e, de acordo com Givón (1995), o fato de a gramática sofrer com as pressões do uso, e, portanto, não ser um conhecimento estático. As seções mais formais, porém, não são tão complexas, pois requerem apenas a repetição mecânica de estruturas que, muitas vezes, são apontadas previamente.

As implicações pedagógicas desses resultados contribuem para que o usuário adquira uma visão crítica de forma a não se pautar em apenas uma gramática para estudo e quanto aos professores que adotam gramáticas em sua prática de ensino, cabe uma seleção crítica de forma a extrair de cada manual o que mais se adequa aos contextos do aluno, objetivando que este atinja uma comunicação fluente na língua alvo, pois em consonância com o que nos diz Neves (2015), acreditamos que o livro de gramática pode dar orientações a fim de que o usuário conclua com sucesso o complicado ciclo da sua interação verbal.

É importante observar que enquanto na seção explicativa os autores das gramáticas têm maior facilidade em apresentar exemplos contextualizados, na seção de exercícios isso não ocorre. Com frequência, essa diferença entre as seções pode resultar em uma não relação entre a forma estudada e o uso, o que pode ocasionar que nos deparemos com usuários que saibam preencher um exercício de lacunas, mas que talvez não consigam iniciar e manter uma conversação produtora com um nativo da língua estudada.

Sabemos que ao instigar a reflexão, em particular em aprendizes de língua estrangeira, foco de nossa investigação, contribuir-se-á para uma maior produtividade linguística desses alunos e um maior interesse em aprender. Portanto, faz-se necessária uma contextualização cada vez maior do conteúdo proposto, de forma a que o usuário da língua adquira, através da gramática, “as chaves para o ingresso no mundo da boa linguagem”, conforme aponta Neves (2015).

Concordamos com Antunes (2014), ao elicitar que a crença em uma língua abstrata, cuja ocorrência não se pode precisar resulta em práticas rotinizantes em sala de aula que não são capazes de fazer com que se tire proveito da língua, o que destoia da função precípua da atividade comunicativa: pressupor o que o outro já sabe, calcular o melhor jeito de o abordar, antecipar as possíveis discordâncias (NEVES, 2015).

Tencionamos trazer à baila uma reflexão aos autores licenciados para que possam considerar o contexto nas explicações e nos exercícios de gramática, em conformidade com o que nos diz Lopes (2017), no momento em que destaca que o uso de atividades de cunho puramente estruturalista pode dificultar a compreensão da gramática, propiciando a mera repetição de modelos prontos e descontextualizados.

Salientamos que ao direcionar a pesquisa à análise de livros de gramática, temos como pressuposto que os resultados aqui encontrados podem servir aos estudantes de letras, que ao se tornarem professores poderão indicar gramáticas para aprofundamentos dos estudos aos seus alunos, tendo em vista o aspecto comunicativo da língua. Os resultados da pesquisa se direcionam, portanto, aos autores licenciados, autores de gramática, principalmente, mas contempla professores já experientes e futuros profissionais do ensino além de outros, com interesse em gramática.

Para concluir, faz-se necessário frisar que o objetivo desta pesquisa não é criticar livros de gramática, mas contribuir minimamente para a reflexão dos autores licenciados destas obras, a fim de que elaborem seus materiais baseados na utilidade que a língua alvo terá para os usuários de tais livros.

Também contribuir para que os professores tenham parâmetros de análise para com os livros de gramática a que têm acesso e que indicam aos seus alunos a fim de incitar o pensamento crítico. Dessa forma, este estudo das seções explicitadas na gramática pode auxiliar dando uma maior segurança quando da escolha da gramática a ser utilizada pelos licenciados em Letras, licenciandos, futuros profissionais do ensino, que vão influenciar alunos a se tornarem independentes para escolher uma gramática que atenda as suas necessidades.

Por fim, entende-se que essa pesquisa pode ter desdobramentos que levem a reflexões sobre como o livro de gramática pode contribuir para a apropriação de aspectos gramaticais pelo usuário, de forma efetiva, tendo em vista a análise de orientações e atividades nas seções gramaticais em gramáticas de língua inglesa estruturalista ou de cunho funcionalista, tendo em consideração que a relevância dos contextos de uso da forma linguística tem sido exaustivamente explicitada por diversos autores (ANTUNES, 2014; NEVES, 2015; LOPES, 2017), contudo ainda há uma carência de estudos que analisem o uso de gramáticas na sala de aula, buscando compreender em que medida o estudo desses livros pode facilitar a interação linguística.

Tendo em vista que os resultados da pesquisa aqui apresentados mostram que muitos autores de gramática estão ainda se apropriando da teoria funcionalista e, em particular, sobre como explorar a polissemia dos verbos modais nas gramáticas, um estudo sobre as manifestações da modalidade deôntica em *corpus* de falantes nativos, tendo como aparato teórico Neves (2006), bem como a indicação de exercícios com base nas ocorrências do *corpus* se faria pertinente. Também é possível, a partir das manifestações encontradas no

corpus, fazer um levantamento a fim de observar quais dessas manifestações já são encontradas pelos usuários de gramática nesses livros.

Outra possibilidade de investigação seria verificar como se dá o aprendizado a partir de aplicações das construções da gramática e suas seções gramaticais aos usuários estudantes de um curso regular de língua inglesa, por exemplo.

REFERÊNCIAS

ALCANTARA, Maria Pollyane 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, 2000. 2010. 216 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Letras Vernáculas, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

ALEXANDER, Louis George. **Longman english grammar practice** for intermediate students. New York: Longman, 1999.

ANTUNES, Maria Irané Costa Moraes. **Aula de português**: encontro & interação. 6.ed. São Paulo, SP: Parábola, 2008.

_____. **Gramática contextualizada**: limpando “o pó das ideias simples”. São Paulo: Parábola editorial, 2014.

ARAÚJO, Juliana Geórgia Gonçalves de; TIMÓTEO, Lidianeiza de Moura. Modalidade linguística e ensino de língua portuguesa: uma abordagem funcionalista. *In*: NOGUEIRA, Márcia Teixeira; LOPES, Maria Fabíola Vasconcelos. **Modo e modalidade**: gramática, discurso e interação. Fortaleza. CE: Edições UFC, 2011.

ASTON, G. Corpora and language teaching. *In*: BURNARD, L. & MCENERY, T. **Rethinking language pedagogy from a corpus perspective**: papers from the third international conference on teaching and language corpora. Frankfurt: Peter Lang, p. 07-17. 2000.

BARBOSA FILHO, Manuel. **Introdução à pesquisa**: métodos, técnicas e instrumentos. 2ª ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1980.

BATISTA, Rachel Uchôa. **A modalidade deôntica como expressão de valores vitorianos na peça Lady Windermere’s fan**. 2015. 151f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Letras Vernáculas, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I**. 2. Ed. Campinas: Pontes, 1991.

_____. **Problemas de linguística geral II**. Campinas: Pontes, 1989.

BIBER, Douglas. (*et al*). **Longman grammar of spoken and written english**. England: Pearson Longman, 1999.

BLAND, Susan Kesner. **Intermediate grammar**: from form to meaning and use. London: Oxford University Press, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**. Ensino Médio. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação. 2000.

BROWN, Douglas. **Teaching by principles**: an interactive approach to language pedagogy. Califórnia: Longman, 2000.

CAMPOS, Daniela P. de Alvarenga. **Confrontando o livro didático de inglês**: os verbos *try* e *like* numa perspectiva da Linguística de *Corpus*. 2006. 220 f. Dissertação. (Mestrado em linguística Aplicada e estudos da linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

CASTRO, Paulo Henrique Passos de. **Formalismo e funcionalismo**: uma análise da complementariedade dessas correntes linguísticas. *In*: Siel, 2015, Fortaleza, anais. Fortaleza, 2015.

CHOMSKY, Noam. **Syntactic structures**. Haia: Mouton, 1957.

CONRAD, Susan; BIBER, Douglas. **Real grammar**: a *corpus*-based approach to english. England: Pearson Longman, 2009.

CONTANDRIOPOULOS, André Pierre et al. **Saber preparar uma pesquisa**. São Paulo: Hucitec, 1994.

DIK, Simon. **Functional grammar**. Amsterdam: North Holland, 1978.

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

_____. **The theory of functional grammar**. v.1, Ed. by Hengeveld (Kess). Mouton de Gruyter. Berlim, New York, 1997.

DUARTE, Milcinele da Conceição. **Uma proposta de sequência didática funcionalista**. 2015. 200f. Tese (Doutorado em estudos linguísticos)- Faculdade de letras- Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2015.

FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing discourse** – textual analysis for social research – London: Routledge, 2003.

FREITAS, Erasmo de Oliveira. **Modalidade no gênero webcomentário do jornal o povo**: efeitos de sentido e relação com o médium digital. 2012.133 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Departamento de Letras Vernáculas, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

FUCHS, Marjorie; BONNER, Margaret. **Focus on grammar**: an integrated skills approach. Nova York: Pearson longman, 2006.

CUNHA, Maria Angélica Furtado da; BISPO, Edivaldo Balduino; SILVA, José Romerito. Linguística funcional centrada no uso: conceitos básicos e categorias analíticas. *In*: CESÁRIO, Maria M.; FURTADO DA CUNHA, Maria A. (orgs). **Linguística centrada no uso**. Uma homenagem a Mário Martelota. Rio de Janeiro, Mauad X Faperj, 2013. p. 80-104.

CUNHA, Maria Angélica Furtado da; TAVARES, M. A. (Orgs.). **Funcionalismo e ensino de gramática**. Natal: ADUFRN, 2007.

FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1994.

GIVÓN, Talmy. **On understanding grammar**. Nova York: Academic Press, 1979.

_____. **Syntax**. A functional-typological introduction, v. I. Amsterdam: Benjamins, 1984.

_____. **Syntax II**. Nova York: Academic Press, 1990.

_____. **English grammar**. Amsterdam/ Filadélfia: John Benjamins Publishing Company, 1993.

_____. **Functionalism and grammar**. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1995.

GUIRADELLI, Lisângela A; SANTOS, Aparecida Cássia Oliveira dos. **A modalidade deôntica nas bulas de remédio**. Nucleus, São Paulo, v. 7, n. 2, out. 2010.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood . **Functional diversity in language, as seen from a consideration of modality and mood in English**. Foundations of language 6: 322:361, 1970. Reprinted in HALLIDAY, M. A. K. Studies in English Language., volume 7 in The Collected Works of Halliday M. A. K, edited by Jonathan Webster. London & New York: Continuum. Chapter 5: 164-204.

_____. Language and the theory of codes. *In*: SADOVINIK, A. (ed.) **Knowledge and pedagogy: the sociology of basil Bernstein**. Norwood, NJ: Ablex. p. 125 -142, 2014.

_____. **An introduction to functional grammar**. 3 ed. Revised by C. M. I. M. Matthiessen. London, Edward Arnold, 2004.

HANNAY, Mike; STEEN, Gerard J. **Structural-functional studies in english grammar**. Studies in language companion Series 83. John Benjamins Publishing Company. Amsterdam/Philadelphia. 2007.

HENGEVELD, Kees. **Layers and operators in functional grammar**. J. linguistics, 1989.

HOPPER, Paul. THOMPSON, Sandra. **Transitivity in grammar and discourse**. Language. Baltimore, v.56, p. 251-299. 1980.

HOPPER, Paul J. **Emergent grammar**. Califórnia. v. 13, p. 139-157. 1987.

KAPLAN, Abraham. **A conduta na pesquisa: metodologia para as ciências do comportamento**. São Paulo. Herder, 1972.

KENEDY Eduardo. Gerativismo. *In*: MARTELOTTA, M. E. (org.) **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2017. p.87-110.

LAKATOS, Eva Maria.; MARCONI, Marina A. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1991.

_____. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

_____. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAMB FENNER, Any; CORBARY, Clarice Cristina. **Algumas reflexões sobre o ensino de gramática em língua inglesa**. Anais do 6º encontro Celsul – Círculo de Estudos Linguísticos do Sul. 6. Ed. Florianópolis, 2004.

LARSEN-FREEMAN, Diane. **Techniques and principles in language teaching**. London: Oxford University Press, 2000.

_____. **Grammar Dimensions**: Form, Meaning and Use. USA: Thomson Heinle, 2007.

LEECH, Geoffrey. **Principles of pragmatics**. London: Longman, 1983.

LIMA, Maria Auxiliadora Ferreira. Propostas gramaticais em livros didáticos: uma reflexão. **Revista de Letras**. Fortaleza, n. 27, p. 116-120. 2005.

LITTLEWOOD, W. **Communicative Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

LOCK, Graham. **Functional English Grammar**: An Introduction for Second Language Teachers. Cambridge: CUP, 1996.

LOPES, Maria Fabíola Vasconcelos. **A modalidade deôntica na aula de inglês ministrada em português**. 2009. 264 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Letras Vernáculas, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

_____. **Gramática de significados**. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

_____. Ensino: Experiências e aplicações. *In*: MAIA, Alberto filho Maciel. **Práticas docentes em foco**: Diálogos e experiências na Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, Expressão Gráfica e Editora, 2015. p. 209-217.

_____. Gramática: registros e implicações em atividades no material didático. **Gallaecia. Estudos de linguística portuguesa e galega**. Santiago de Compostela, p. 845 – 864. 2017.

LYONS, John. **Semantics**. New York: Cambridge University Press, 1977.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. Conceitos de gramática. *In*: MARTELOTTA, M. E. (org.) **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2017. p.43-70.

MATTHEY, Marinette. Plurilinguisme, compétences partielles et éveil aux langues. De la sociolinguistique à la didactique des langues. *In*: BRONCKART, Jean-Paul; BULEA, Ecaterina; POULIOT, Michèle (éds). **Repenser l'enseignement des langues**: comment

identifier et exploiter les compétences. Paris: Presses Universitaires du Septentrion, 2005. p. 139-159.

MENEZES, Léia Cruz de. **A modalidade deôntica na construção da persuasão em discursos políticos**. 2006. 186 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Departamento de Letras Vernáculas. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2006.

MONTEIRO, Dirce Charara. O lugar da gramática nas diferentes abordagens ao ensino de inglês. **Revista Contexturas**, nº23. Universidade Estadual Paulista. Centro Universitário de Araraquara, p. 81-98. 2014.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Texto e gramática**. São Paulo, SP: Contexto, 2006.

_____. **Que gramática estudar na escola?** Norma e uso na língua Portuguesa. São Paulo: Contexto, 2015.

BORGES NETO, José. O empreendimento gerativo. *In*: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**, 5.ed. São Paulo, volume III, Cortez, 2011. p. 93-110.

NICHOLS, J. Functional theories of grammar. **Annual review of anthropology**, v. 43, p. 77-117, 1984.

NOGUEIRA, Márcia Teixeira. (Org). **Estudos linguísticos de orientação funcionalista**. Fortaleza: Edições UFC/GEF, 2007.

_____. **Linguística: Funcionalismo**. 6 ed. Fortaleza, Instituto UFC Virtual, 2016.

PALMER, Frank R. **Mood and modality**. 2. Ed. London: Cambridge University Press, 2001.

PESSOA, Nadjá Paulino. **Modalidade deôntica e persuasão no discurso publicitário**. 2007. 151 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2007.

_____. Modalidade deôntica e discurso publicitário: a construção da persuasão. *In*: NOGUEIRA, Márcia Teixeira; LOPES, Maria Fabíola Vasconcelos. **Modo e modalidade: gramática, discurso e interação**. Fortaleza. CE: Edições UFC, 2011.

PEZATTI, Erotilde Goreti. O funcionalismo em linguística. *In*: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs). **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez, 2011. p.165-218.

RODRIGUES, Daniel de Sá. **O tratamento da variação linguística em livros didáticos de língua inglesa**. 2005. 83 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2005.

ROCHA, Harrison da. **Gramática tradicional e língua escrita: duas faces do mesmo poder**. Brasília, p. 1-28, 2008.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1971.

SEMECHECHEM, Jakeline A. As modalidades epistêmica e deôntica expressas pelos verbos poder e dever em texto religioso. **Revista litteris** –n. 12. Set. 2013.

SILVA, Diana Costa Fortier. Focus on grammar: uma proposta para a abordagem de tópicos gramaticais em língua estrangeira. **Revista de letras**. Fortaleza, nº24, p. 13 – 19, jan/dez. 2002.

SILVA, Joyce Moraes da. **Implicações culturais e didáticas do inglês como língua internacional: o livro didático**. 2012.128 f. Dissertação (Mestrado em educação). Departamento de metodologia do ensino educação comparada. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Verbal behavior**. New York: Appletton-Century-Crofts, 1957

SWAN, Michael; WALTER, Catherine. **Oxford english grammar course**. New York. Oxford University Press, 2011.

TENUTA, Adriana M.; OLIVEIRA, Ana Larissa Adorno Maricotto; ORFANÓ, Bárbara Malveira. Epistemic modality through the use of adverbs: a *corpus*-based study on learners' written discourse. **Revista Letras & Letras**. V. 30, n. 2. Jul/dez, 2014.

THOMPSON, Sandra. **That- deletion from a discourse perspective**. Berkeley Linguistics Society, v. 13, 1987.

TIMÓTEO, Lidianeiza de Moura. **As manifestações epistêmicas e evidenciais como marcas de (des)comprometimento em artigos científicos**. 2011.142f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Departamento de letras vernáculas, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 4ª edição. São Paulo. Cortez, 1998.

TRINDADE, Ana Paula Silva Vieira. **Uma análise funcionalista das orações pseudorrelativas modalizadoras**. 2014. 241 f. Tese (Doutorado em linguística). Departamento de letras vernáculas, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza – Ceará, 2014.

VIEIRA, Josenia; SILVESTRE, Carminda. **Introdução à multimodalidade: contribuições da gramática sistêmico-funcional. Análise de discurso crítica. Semiótica social**. Brasília: J. Antunes Vieira, 2015.

VINCE, Michael. **Macmillan english grammar in context**. Macmillan, 2008.

WIDDOWSON, Henry. **Teaching language as communication**. Oxford: Oxford University Press, 1978.

_____. **O ensino de línguas para a comunicação.** Campinas, SP: Pontes, 1991.

WILLIS, Dave. **Rules, patterns and words:** grammar and lexis in english language teaching. United Kingdom: Cambridge University Press, 2003.

WILSON, Victória. Motivações pragmáticas. *In:* MARTELOTTA, M.E. (org.). **Manual de linguística.** São Paulo: Contexto, 2017. p.87-110.