



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

BEATRIZ MARIA NERI OLIVEIRA

**AS FORMAS DE FUTURO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE ESPANHOL DO PNLD
(2012 – 2018): UMA ANÁLISE SOCIOLINGUÍSTICA**

FORTALEZA

2023

BEATRIZ MARIA NERI OLIVEIRA

AS FORMAS DE FUTURO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE ESPANHOL DO PNLD (2012
– 2018): UMA ANÁLISE SOCIOLINGUÍSTICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística. Área de concentração: Descrição e Análise Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Valdecy de Oliveira Pontes

FORTALEZA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

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

- O45f Oliveira, Beatriz Maria Neri.
As formas de futuro nos livros didáticos de espanhol do PNLD (2012 - 2018): uma análise Sociolinguística / Beatriz Maria Neri Oliveira. – 2024.
156 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2024.
Orientação: Prof. Dr. Valdecy de Oliveira Pontes.
1. futuridade. 2. língua espanhola. 3. variação linguística. 4. livro didático. 5. adaptação didática. I. Título.
CDD 410
-

BEATRIZ MARIA NERI OLIVEIRA

AS FORMAS DE FUTURO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE ESPANHOL DO PNLD (2012
– 2018): UMA ANÁLISE SOCIOLINGUÍSTICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística. Área de concentração: Descrição e Análise Linguística.

Aprovada em 14/11/2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Valdecy de Oliveira Pontes (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^ª. Dra. Hebe Macedo de Carvalho
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Sávio André de Souza Cavalcante
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, primeiramente, por seu imenso amor e por ter me dado o dom da vida, da fortaleza e da perseverança para consolidar esta importante etapa acadêmica.

Desejo agradecer aos Professores e a todas as pessoas que, de algum modo, contribuíram para materialização desta dissertação, são elas:

Meu pai Raimundo (*in memoriam*), que com seu esforço me proporcionou ao longo de sua vida condições materiais para eu estudar e ingressar na Universidade Pública.

Minha venerada mãe Licínia Neri, pelo exemplo de vida, de Mãe e de Mulher. Muito obrigada, Mãe, por sua dedicação, seu incentivo e suas orações!

Meus irmãos, Raimundo Eleison (*in memoriam*), Manuel Carlos, Marcos Antônio e José Américo e minhas irmãs, Icelda, Izolda, Idalina, Silvana e Ana Amélia, por terem sido meus cúmplices em muitos caminhos desta vida, que agora se renova.

Meu orientador e amigo, Professor Dr. Valdecy de Oliveira Pontes, pela paciência, dedicação, sabedoria e confiança que tornaram possível a realização deste trabalho e certamente de tantos outros que virão.

Meus amigos, Francisco Gomes, irmão, por seu apoio incondicional diante das minhas inquietudes e aspirações nos tempos da graduação, da especialização e agora do mestrado; Filipe Fontenele e Martovânia Monte pelo companheirismo no mundo da educação e do ensino público; Alisson Gomes que nunca vacilou diante das minhas inquietações e me acompanhou nesta jornada.

Minhas amigas da ETFCE, que com muita amizade e muito respeito, incentivaram-me a seguir em frente na consolidação dos meus projetos de vida.

Professor Dr. Sávio André de Souza Cavalcante, pela clareza diante de minhas incertezas em relação às discussões aqui presentes, bem como pela gentileza em aceitar o convite para ser meu parecerista, na disciplina Seminários de Pesquisa I, e membro da banca de defesa.

Professora Dra. Hebe Macedo de Carvalho, que acompanhou parte da minha vida acadêmica no âmbito da graduação, pela gentileza em aceitar o convite para participar da banca de avaliação.

Professora Dra. Leticia Joaquina de Castro Rodrigues Souza e Souza e o Professor Dr. Leandro Silveira de Araújo pelas orientações de leitura e pela gentileza de terem aceitado participar da minha banca de qualificação do projeto.

Funcionárias do PPGLIN, Antônia e Luciana, pela atenção e disponibilidade.

À Fundação Cearense de Apoio e Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Funcap), que me proporcionou apoio financeiro e a oportunidade de expandir meus horizontes.

Por fim, agradeço a todos e todas que me apoiaram e me fizeram acreditar no dito de Mário Quintana: “A resposta certa, não importa nada: o essencial é que as perguntas estejam certas.”

RESUMO

Constituiu a finalidade, da presente pesquisa, examinar a variação da expressão de futuro da língua espanhola disposta nos livros didáticos, selecionados segundo os critérios do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD-2012/2018). O estudo dos diferentes recursos linguísticos, que interpretam as ações futuras naquela língua, tais como o presente do indicativo (*pro futuro*), o futuro imperfeito do indicativo e a perífrase [ir a + infinitivo], foi conduzido à luz da Sociolinguística aduzida por W. Labov (1963, 1999, 2008, 2010); e por estudos com viés socioeducacional nos termos de Moreno-Fernández (1998, 2000); Coan e Pontes (2013a, 2013b); Fernandes (2017); Pontes e Nobre (2018); Brasil (2020); Vieira (2018) e descritivos da futuridade tais como RAE (2010); Rojo e Veiga (1999); Orozco (2005, 2007, 2014); Matte Bon (1995, 2006); Gudmestad e Geeslin (2011); Gennari (2000, 2002); Bravo Martín (2008). Para cumprir esse desideratum, recorreremos a uma análise qualitativa concebida por Prodanov e Freitas (2013) e Creswell (2009), por intermédio da qual examinamos as três variantes linguísticas associadas à expressão da futuridade em espanhol presentes nas coleções didáticas *Cercanía joven* e *Enlaces – español para jóvenes brasileños*. Constatamos nos estudos descritivos que (i) a futuridade admite duas interpretações: uma modal e outra temporal; (ii) a frequência de distribuição do futuro sintético é altamente marcada na modalidade escrita da língua, enquanto a ocorrência da perífrase é mais frequente na oralidade. Ademais, verificamos que os autores das duas coleções didáticas enfatizaram sobremaneira a interpretação temporal da expressão de futuro do espanhol em detrimento de sua interpretação modal. À vista disso, propusemos uma adaptação didática na qual as duas interpretações fossem contempladas.

Palavras-chave: futuridade; língua espanhola; variação linguística; livro didático; adaptação didática.

ABSTRACT

The purpose of the current study was to examine the Spanish future expression variation through textbooks selected according to the criteria provided by Brazilian Textbook Program (PNLD – 2012/2018). In particular, such a study concerning distinct linguistic resources, which evaluate future actions within that language, such as indicative present tense (furate), imperfect future tense and the periphrasis [ir a + infinitive], was managed in light of the Sociolinguistics tenets adduced by Labov (1963, 1999, 2008, 2010); as well as studies with a socio-educational bias in the manner of Moreno-Fernández (1998, 2000); Coan and Pontes (2013a, 2013b); Fernandes (2017); Pontes and Nobre (2018); Brasil (2020); Vieira (2018) and descriptive of futurity, such as RAE (2010); Rojo and Veiga (1999); Orozco (2005, 2007, 2014); Matte Bon (1995, 2006); Gudmestad and Geeslin (2011); Gennari (2000, 2002); Bravo Martín (2008). In order to fulfill such desideratum, we've taken to be reasonable a qualitative analysis as conceived by Prodanov and Freitas (2013) and Creswell (2009), through it we examined three linguistic variants tied with Spanish futurity expression perceived in didactic collections, namely *Cercanía joven* and *Enlaces – español para jóvenes brasileños*. As for descriptive studies, we found that (i) futurity admits two interpretations: one modal and the other temporal; (ii) the frequency of distribution as for synthetic future tense is highly marked in the written modality of the language, while the occurrence of periphrasis is more frequent in orality. In addition, we found that the authors of the two didactic collections placed great emphasis on the temporal interpretation as for Spanish future expression spite of its modal interpretation. In view of this, we proposed a didactic adaptation in which both interpretations would be promptly covered.

Keywords: futurity; Spanish language; linguistic variation; textbook; didactic adaptation.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 A EXPRESSÃO DE FUTURO EM LÍNGUA ESPANHOLA	17
2.1 A noção de tempo.....	17
2.2 A futuridade em língua espanhola – perspectivas das gramáticas	28
2.3 A futuridade em língua espanhola – perspectiva linguística	35
2.4 A futuridade em língua espanhola – entre a temporalidade e a modalidade.....	41
3 A SOCIOLINGUÍSTICA E A VARIAÇÃO DA EXPRESSÃO DE FUTURO EM LÍNGUA ESPANHOLA NO LIVRO DIDÁTICO	59
3.1 Pressupostos teóricos da Sociolinguística	59
3.2 Para o ensino produtivo da variação da expressão de futuro	69
3.3 O livro didático de espanhol como LE.....	79
4 METODOLOGIA	91
4.1 Caracterização da pesquisa	91
4.2 Descrição do corpus.....	91
4.3 Procedimentos metodológicos.....	93
5 ANÁLISE DA EXPRESSÃO DE FUTURO NAS COLEÇÕES DIDÁTICAS	96
5.1 As variantes da expressão de futuro na coleção <i>Cercanía Joven</i>	96
5.2 As variantes da expressão de futuro na coleção <i>Enlaces – español para jóvenes brasileños</i>	111
5.3 Sumário analítico.....	120
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS	128
ANEXO A – DOCUMENTO CURRICULAR – REFERENCIAL DO CEARÁ/ENSINO MÉDIO	139
ANEXO B – MANUTENÇÃO DO ENSINO NO ESPANHOL – BRASÍLIA	140
ANEXO C – MANUTENÇÃO DO ENSINO DO ESPANHOL – PARAÍBA	141
ANEXO D – MANUTENÇÃO DO ENSINO DO ESPANHOL – RIO GRANDE DO SUL	142
ANEXO E – MANUTENÇÃO DO ENSINO DO ESPANHOL – RONDÔNIA	143
ANEXO F – MANUTENÇÃO DO ENSINO DO ESPANHOL – PARÁ	144
.....	144
ANEXO G - CERCANÍA JOVEN 1	145
ANEXO H - CERCANÍA JOVEN 1	146
ANEXO I - CERCANÍA JOVEN 1	147

ANEXO J – CERCANÍA JOVEN 1.....	148
ANEXO K – APRESENTAÇÃO – ENLACES VOL1 – ESPAÑOL PARA JÓVENES BRASILEÑOS	149
APÊNDICE A – MODULACIONES DE CIRCUNSTANCIA ASOCIADAS A LAS FORMAS DE FUTURO EN ESPAÑOL.....	150

1 INTRODUÇÃO

O objeto de investigação desta pesquisa é a variação linguística subjacente às formas de expressar a noção de futuro em língua espanhola no livro didático. Em termos categoriais, as construções verbais são tais que, sem elas, é impossível o falante transmitir ideias que digam respeito a circunstâncias ainda não realizadas. Porém, a futuridade é semanticamente porosa, ou seja, os seus modos de expressão estão manifestos em um gênero de interpretação associada a certezas, possibilidades, desejos, dentre outras. Essa maleabilidade semântica tem respaldo sintático: exprimir a ideia de algo ainda por vir também se faz por intermédio de outras construções, como algumas preposições (1), bem como outras categorias gramaticais tais como certos substantivos (2), adjetivos (3) e advérbios (4)¹.

(1) **Dentro de** dos semanas empieza la vuelta a Francia.

(2) Pretenden **la dimisión** del presidente.

(3) Cumpliendo su promesa, quedará **tranquilo**.

(4) **Mañana** me acuesto temprano.

Sem embargo, as ações futuras são manifestamente marcadas pelo verbo, cujas ações vindouras são expressas em um tempo verbal próprio, o *futuro imperfecto*. Embora seja morfologicamente o que mais representa a ideia de futuro, ele não é o único, havendo o presente do indicativo e a perífrase, aqui denotada por [ir a + infinitivo]. Em essência, a noção de futuridade está assentada nesses recursos linguísticos, os quais recebem dois tratamentos fundamentalmente distintos: um normativo/prescritivo, consoante os cânones da gramática da língua espanhola; e um descritivo/explicativo, típico da ciência que estuda as línguas naturais, a Linguística (Bosque, 2015; Moreno Cabrera, 2015a).

Em contraste com as línguas artificiais, é facultado a uma língua viva, como a espanhola, a inglesa ou uma língua falada por alguma tribo de índios na região amazônica,

¹ Os exemplos são de Alarcos Llorach (1994). Convém cautela com essas exemplificações, as quais estão todas elas destituídas da dinâmica contextual, em muitos casos, essencial, quando muito a única maneira para determinar a semântica associada à futuridade. Essas categorias gramaticais apenas induzem à noção de significado futuro nas frases em que aparecem – por outras palavras, a futuridade não é redutível à sintaxe. De qualquer forma, à diferença dos verbos, segundo Bosque (2015), as referidas categorias não são vetores semânticos canônicos da ideia de futuro a ser aqui trabalhada. Especificamente no caso dos substantivos, “la sintaxis de los verbos se acerca a veces a la de los nombres, no solo porque ambos son predicados, sino sobre todo porque la gramática de los infinitivos presenta con frecuencia rasgos confluyentes con la de los substantivos” (Bosque, 2015, p. 143). (“a sintaxe dos verbos é por vezes próxima da dos substantivos, não só porque ambos são predicados, mas sobretudo porque a gramática dos infinitivos apresenta frequentemente características confluentes com a dos substantivos” (tradução nossa).

relacionar sons e significados. Esta união é, em certo sentido, arbitrária, porém vinculante do ponto de vista interpretativo/comunicativo. A combinação entre os sons e os significados exibe uma notável regularidade de tal forma que passa a ser coletivamente seguida. A este caráter (social) ao mesmo tempo arbitrário e regular das línguas naturais é o que se denomina convencionalismo². Conquanto funcionem como acordos velados, não completamente explícitos, as convenções forjam ações coordenadas por parte da comunidade linguística que adere a elas. À vista disso, falantes do espanhol, por exemplo, presumem ter suas falas corretamente interpretadas com base nas convenções linguísticas vigentes as quais operam internamente em suas mentes (Moreno Cabrera, 2015a).

Numa acepção estritamente linguística, essas convenções codificam as gramáticas das línguas naturais, no caso, o conjunto de regras e princípios normativos da forma e do conteúdo de suas expressões. Neste rol estão recursos temporais que permitem aos falantes exceder o aqui e o agora, deslocando-os para o passado ou para o futuro, sejam eles próximos ou remotos (Javier Satorre, 2016). Em um entendimento marcadamente gramatical, a noção de temporalidade associada a esses movimentos e formalmente apresentada nos livros didáticos, adotados nas escolas brasileiras, é morfossintaticamente dada por propriedades verbais manifestadas por sufixos ou desinências que dão a um radical marcas não só de tempo, mas também de aspecto, modo, número e pessoa.

Assim, com muita frequência, a variação na expressão de futuro, na acepção tomada nesta dissertação e explicada adiante, não é plenamente desenvolvida. Isto impede ao aprendiz refletir sobre a língua e toda a sua diversidade, e a conseqüente ampliação do seu conhecimento referente ao uso de estruturas que, a rigor, admitem diferenças de significados entre as formas. Por outro lado, servem para compor um quadro mais abrangente (qualitativo e quantitativo) da ideia de futuridade.

Com efeito, como mostram os exemplos a seguir, o presente, o passado e o futuro permitem percorrer a linha do tempo tal que os falantes possam dizer o modo como o mundo é, foi e será (García Fernández, 2006). Em particular, eles podem usar um certo instante do passado como ponto fixo e, a partir dele, moverem ainda mais para trás na linha do ponto em questão. Diz-se que o tempo é uma categoria gramatical responsável por posicionar os eventos/acontecimentos em relação ao momento da fala, que é sempre um agora, indicando o momento em que a palavra está com o falante.

² Para mais detalhes, consultar Ferreira (2020; 2022) e Moreno Cabrera (2015b).

(5) Mañana, iré a la primera sesión del cine.

(6) Anoche me acosté muy tarde.

(7) El próximo lunes ya habremos entregado el trabajo.

Quando se diz (5), o futuro *iré* constitui em um forte indicativo de que o evento de ir é posterior ao momento da fala. Entretanto ao dizer (6), instala-se no discurso o marco temporal pretérito *anoche* com o uso do *pretérito perfecto simple* e que o evento *me acosté muy tarde* é simultâneo a ele. Em contrapartida, ao proferir (7), aqui está seguramente instaurado o marco temporal futuro com a locução adverbial *El próximo lunes* e o futuro composto *habremos entregado el trabajo*³ que situa o evento expresso por ele como algo anterior à referência temporal. A menos de outros aspectos explicitamente não mencionados, a noção de temporalidade é retratada pela gramática nesse pano de fundo.

Entretanto, essa noção não é linear – um antes e um depois a partir de um ponto de referência que fixa o momento de fala – tampouco constante – a fixação deste ponto contempla todo o marco temporal dos significados associados aos tempos verbais. Em não sendo este o caso, inexistiria a necessidade de ir além do estritamente linguístico codificado pelas regras das gramáticas das línguas – como foi dito anteriormente.

Com muita frequência, os falantes usam um tempo por outro, criando, como consequência, determinados efeitos de sentido que destoam à análise morfológica, mas que são fundamentais e, portanto, não devem ser ignorados, sob pena de conspurcar o processo interpretativo. Em outras palavras, a forma escolhida pelo falante para transmitir uma dada informação em razão daquilo que quer dizer põe em ação conjunta competências semânticas e, principalmente, pragmáticas muito caras a uma corrente de pensamento em Linguística, encetada por William Labov e denominada Sociolinguística⁴.

³ O primeiro e o terceiro exemplos foram retirados de Gutiérrez Araus (2007) e o segundo exemplo de Garcés (1997).

⁴ Obviamente, essa abordagem, assim como todas as outras, não está imune aos (in)devidos questionamentos. Fazemos notar, por exemplo, o seguinte entendimento de Moreno Cabrera (2015a, p. 24):

La lengua como concepto social y político sí que consta de dialectos y hablas y ha de constituir uno de los objetos de estudio de la sociolingüística. Pero es importante subrayar que lengua desde este punto de vista no denota un objeto natural sino una entidad ideal culturalmente determinada (muchas culturas desconocen este concepto) que no puede ser el objeto de la lingüística teórica empírica, porque simplemente es una invención artificial y no una manifestación de la facultad biológicamente determinada del lenguaje humano. Solo la competencia lingüística a de los individuos, que sirve de base para su habla espontánea coloquial es la manifestación genuina de esta facultad. En consecuencia, la lengua española (o la lengua inglesa, la lengua

De maneira resumida, salvo casos patológicos especiais, Labov (2008) se deparou com um comportamento de inegável obviedade: usuários da linguagem são dotados de uma extraordinária competência pragmática tanto que, no contexto da comunicação linguística, extraem de seus interlocutores com muita fluência e desenvoltura não só os significados convencionais (ou literais, estatuídos pelas gramáticas das línguas vivas), mas também os pragmáticos (determinados, em grande medida, mas não apenas, pelo contexto de uso). O estudo da linguagem nesses termos e nessa base rivalizou frontalmente com uma corrente de pensamento estabelecida por Ferdinand Saussure, que priorizou a *langue* em detrimento da *parole* (Moreno Cabrera, 2015a; 2015b).

A questão é saber se e de que maneira a chamada *gramática da comunidade de fala*⁵ pode beneficiar o estudo da expressão de futuridade em espanhol de modo que esta possa ser ensinada a partir de pressupostos sociolinguísticos. Há estudos comprovando que as variantes linguísticas são apresentadas de relance nos livros didáticos de línguas estrangeiras⁶, com tendência a enfatizar sobremaneira um tratamento gramatical de viés estruturalista, em que a linguagem é concebida como uma espécie de álgebra⁷ cujas regras e cujos princípios subjazem o sistema que a mantém, prescindindo-se, embora não totalmente, de parâmetros extralinguísticos. Salvo menção contrária, por essa acepção, a aprendizagem/compreensão de uma dada língua, em que pesem as dimensões da sintaxe e da semântica, estaria praticamente circunscrita ao domínio das regras e dos princípios sintáticos e semânticos correspondentes.

Indubitavelmente, não é difícil se deparar com esse paradigma operando forte e vigorosamente no contexto do ensino de língua estrangeira (e materna) nas escolas brasileiras. Ao folhear um livro didático adotado atualmente na maioria das escolas públicas e privadas,

francesa, etc...) solo existe como entidad ideal culturalmente elaborada y no como un objeto de estudio de la lingüística teórica.

A língua como conceito social e político consiste em dialetos e fala e se constitui em um dos objetos de estudo da Sociolinguística. Mas é importante enfatizar que a língua deste ponto de vista não denota um objeto natural, mas sim uma entidade ideal culturalmente determinada (muitas culturas desconhecem este conceito) que não pode ser objeto da linguística teórica empírica, porque é uma invenção artificial e não uma manifestação da faculdade biologicamente determinada da linguagem humana. Só a competência linguística dos indivíduos, que serve de base ao seu discurso coloquial espontâneo, é a manifestação genuína desta faculdade. Consequentemente, a língua espanhola (inglesa, francesa, etc...) só existe como entidade cultural idealmente elaborada e não como objeto de estudo da linguística teórica.

⁵ Expressão devida a Moreno Cabrera (2015b).

⁶ Pontes (2009), Coan e Pontes (2013a; 2013b), Almeida (2016), Fernandes (2017), Pontes e Nobre (2018), Guedes (2019) e Brasil (2020), para citar alguns.

⁷ Segundo Moreno Cabrera (2015a, p.669), “Un álgebra es un par $\langle C, * \rangle$ donde C es un conjunto C de elementos simples y complejos y * es una operación sobre los elementos de C, cerrada para C. Esto significa que los valores de la operación siempre pertenecen al mismo C”. “Uma álgebra é um par $\langle C, * \rangle$ onde C é um conjunto C de elementos simples e complexos e * é uma operação sobre os elementos de C, fechada para C. Isso significa que os valores da operação sempre pertencem ao mesmo C” (tradução nossa).

constata-se que, através dos exercícios sugeridos, o estudo da variação linguística, orientado pela heterogeneidade e pelo multilinguismo, não é efetivado no que concerne à futuridade. A propósito das categorias verbais tempo, aspecto e modalidade nos livros didáticos de espanhol e português, Pontes (2009) constatou a predominância desse tipo de abordagem em vez de um trabalho mais produtivo consoante os sentidos provenientes das múltiplas formas subjacentes e definidas pelo contexto comunicativo. O autor concluiu que as atividades propostas, nas coleções que estudou, deveriam propiciar ao aluno uma reflexão sobre os usos linguísticos, em detrimento de exercícios classificatórios e simplificadores.

Diante dos argumentos expostos, é lícito indagar: Como são abordadas as formas verbais da expressão de futuro pelos autores dos livros didáticos de espanhol do Ensino Médio, selecionados a partir do PNLD (2012-2018)?

No intento de responder a esta problemática, constitui o objetivo geral da presente pesquisa analisar, pelo viés da Sociolinguística, a abordagem realizada dos usos e das funções relativos à expressão de futuro nos livros didáticos de espanhol do Ensino Médio, selecionados a partir de critérios estabelecidos pelo PNLD (2012-2018). Resguardadas as devidas proporções, é amiúde uma regra testemunhar a prática pedagógica dos professores de língua estrangeira (doravante, LE) motivada por um tratamento – que julgamos inadequado do ensino da língua, sobretudo, do componente gramatical – em que se faculta o uso da metalinguagem por si mesma, prodigalizam-se imensas quantidades de definições e classificações que devem ser decoradas e exigidas em avaliações, tornando, com efeito, a sala de aula um ambiente pouco produtivo para a aprendizagem de uma LE, quando muito um espaço no qual são mantidos preconceitos destituídos de fundamentação. Um ensino pautado nesses termos e nessa base, em definitivo, não contribui para um frutuoso desempenho no uso de uma língua e dos diferentes recursos de que ela dispõe.

A partir dessas reflexões, consorciadas ao objetivo geral apresentado, buscamos demarcar o modo pelo qual distintos procedimentos de orientação sociolinguística podem favorecer a prática pedagógica dos professores de espanhol como LE sensível à natureza e aos interesses multifuncionais da língua em uso⁸, isto é, em sua realização dinâmica, espontânea, natural, e, por isso mesmo, aglutinante, na qual constantemente são necessários, para o seu

⁸ Bastando “fijarnos en la forma en que los hablantes la usan y la valoran según su situación en la sociedad, o bien las condiciones a que puedan estar sujetos el emisor y el receptor en función del registro, el nivel de lengua, etc. en el que la emplean” (Bosque, 2015, p. 73). “observar a forma como os falantes a utilizam e a valorizam conforme sua situação na sociedade, ou as condições a que o emissor e o destinatário podem estar sujeitos dependendo do registro, do nível linguístico, etc., em que é empregada” (tradução nossa).

correto entendimento, o manejo e a mobilização adequados dos seus recursos efetivos e que caracterizam o real sistema de representação simbólica (Moreno Cabrera, 2015a). Dessarte, tendo em vista as coleções didáticas, emergem os seguintes objetivos específicos:

- 1) verificar como estão cotejadas as formas e as funções (ou os usos) das três expressões marcadoras da futuridade;
- 2) examinar como está o estágio de desenvolvimento relativo aos condicionantes linguísticos e extralinguísticos no uso das formas em questão;
- 3) diagnosticar a variação a partir da observação de haver (ou não) o trabalho com os gêneros textuais na apresentação dos futuros;
- 4) averiguar como os valores modais associados à futuridade estão contemplados, tais como necessidade, dúvida, possibilidade, incerteza, dentre outros;
- 5) propor uma adaptação didática para o ensino da variação linguística no uso das expressões de futuro em questão, com base nas análises linguísticas realizadas nas unidades que cobrem este conteúdo no livro didático.

Por mais que os livros didáticos tenham evidenciado inegáveis aperfeiçoamentos (quanto à forma e ao conteúdo) nos últimos anos, partiremos da hipótese geral segundo a qual o tratamento concebido pelos autores das duas coleções à expressão de futuro é tal que neutraliza o fenômeno da variação linguística que dela se depreende, malgrado as licenças teóricas oferecidas no domínio do ensino de línguas estrangeiras. Enquanto professora de LE, percebo que alguns elementos (como o uso de formas coloquiais) que poderiam aprimorar a destreza comunicativa do aprendiz são tratados de forma subliminar, quase não aparecendo nos materiais didáticos que manejo em minhas aulas no Ensino Médio, embora saibamos que todo e qualquer material didático está sujeito a limitações de natureza teórica e metodológica. Entretanto, tal fato em muito justifica a elaboração da presente pesquisa.

Por fim, mas não menos importante, graças ao tratamento sociolinguístico visado, poderei contribuir para o desenvolvimento de estudos ligados à linha da Sociolinguística Educacional, particularmente propondo uma adaptação didática que considere as observações delineadas. Temos como um dos pressupostos o fato segundo o qual a linguagem ordinária adotada no dia a dia não é em si um constructo empobrecido, imperfeito ou vulgar contra o qual se opõe uma “forma linguística cultivada”⁹, podendo então ser aprendida em sua versão a mais

⁹ Expressão de Moreno Cabrera (2015a, 2015b).

manifesta, a saber, a modalidade escrita¹⁰. Dificilmente sobrevém ao aprendiz considerar a sua linguagem ordinária como sendo destituída dos aspectos necessários que lhe confere o prestígio apenas presente na sua forma cultivada. A propósito, porque aprendida, o ambiente educacional é tal que passa a incutir no aprendiz a necessidade de dominar um sistema de correção linguística no qual a sua linguagem cotidiana não está mais contemplada, porque imperfeita. Essa negligência é grave, pois interfere nas habilidades linguísticas provenientes de sua competência gramatical natural, adquirida espontaneamente na infância, distorcendo seus resultados de forma mais ou menos intensa (Moreno Cabrera, 2015a).

Espera-se que este estudo possa influenciar o processo de ensino e aprendizagem da língua em questão, visto que são muitas as exigências de transformações educacionais, em função da necessidade de conhecer, respeitar e valorizar as múltiplas identidades culturais e sociais dos falantes de espanhol, visando a um ensino de qualidade e a uma contribuição para a reflexão sobre as concepções de língua, linguagem e gramática. Devemos colocar em prática o arcabouço teórico aqui dado e, com base nele, bosquejar as necessárias melhorias no modo como atuamos em sala de aula, conforme mencionamos anteriormente.

Para tanto, a adaptação da unidade didática estará, na medida do possível – pois poderia ser aplicada a outros recursos didáticos para além do livro, tais como plataformas digitais, apps e redes sociais –, vinculada a um ensino reflexivo do componente gramatical no que concerne ao saber linguístico do aprendiz previamente adquirido e interiorizado fora da escola, em suas atividades linguísticas cotidianas, porém com o qual consegue desenvolver inicialmente suas habilidades sintáticas na produção e compreensão de sentenças, textos, dentre outros, bem como operar sobre elas, transformando, comparando e gerando novas formas linguísticas (independentemente de serem cultivadas)¹¹ para a posterior sistematização desse saber linguístico – corroborado com os fatos da língua e exercitado via atividade metalinguística – que se tornou consciente e aprimorado.

Com efeito, no trabalho com a expressão de futuro, é nossa intenção considerar “a atividade do falante que não é neutra diante dos eventos que vai descrever, mas que se serve

¹⁰ Conforme Moreno Cabrera (2015a, p. 21), “las lenguas escritas no suponen una mejora evolutiva de las lenguas naturales, sino todo lo contrario, dado que pierden características esenciales de ellas, que les aseguran su adaptabilidad y, por tanto, su supervivencia”. (“as línguas escritas não representam uma melhoria evolutiva em relação às línguas naturais, pelo contrário, dado que perdem características essenciais delas, que garantem a sua adaptabilidade e, portanto, a sua sobrevivência”). (tradução nossa).

¹¹ É o momento em que o aprendiz “brinca com a linguagem” (Franchi, 2006, p. 97).

dos diferentes recursos expressivos postos à sua disposição na língua para instaurar seus próprios pontos de vistas sobre eles” (Franchi, 2006, p. 60-61).

2 A EXPRESSÃO DE FUTURO EM LÍNGUA ESPANHOLA

Na língua espanhola, há diferentes recursos linguísticos com vistas a expressar ações futuras. Conforme dito na seção passada, o verbo é, dentre esses recursos, a categoria gramatical mais saliente e que melhor caracteriza – porque é canônica na identificação de ações e eventos – a noção de futuridade. As marcas da temporalidade então dele apreendidas podem ser inicialmente veiculadas pelo presente do indicativo (pro futuro), futuro imperfeito do indicativo e pela perífrase [ir a + infinitivo]. A pródiga quantidade de investigações descritivas, no contexto da linguística aplicada, tem mostrado que estas duas últimas formas são as mais marcadas em algumas variedades, sendo, a primeira uma forma sintética e a outra analítica (García, 2013; Gennari, 2002; Moreno Cabrera, 2015a).

Além dessas expressões, há outras que não estão claramente relacionadas à ideia de futuro, porém se interligam a ela por meio de funções comunicativas engendradas como o uso do imperativo, a exteriorização de planos, propósitos ou desejos através das estruturas com os verbos querer, pensar, esperar e a forma condicional do verbo *gustar*, seguidas de um infinitivo (Bosque, 2015; Garcés, 1997). Entre todas essas expressões, é do nosso interesse investigar os usos do futuro morfológico¹², do futuro perifrástico e do presente do indicativo na perspectiva do ensino de espanhol como LE. Ao analisá-los, notamos que o estudo do futuro em língua espanhola presente neles está mais associado a uma das estruturas mais explícitas citada anteriormente: a perífrase [ir a + infinitivo].

Em face do exposto, nesta seção, pretendemos tecer considerações sobre a dupla face do conceito de tempo manifesta de forma nocional-científica e linguística. Na sequência, enfatizaremos o tratamento efetuado pelos gramáticos e linguistas à futuridade em espanhol. Por fim, verificaremos como a expressão de futuro nessa língua é trabalhada no livro didático (doravante, LD).

2.1 A noção de tempo

Em suas memoráveis *Confissões*, Agostinho (1993, p. 442) se viu impotente em oferecer uma explicação plausível para o “é” do tempo, afinal, “se ninguém me pergunta, eu bem sei, mas, se me perguntam e começo a explicar, certifico que o ignoro”. Intuitivamente, compreendemos o que o tempo é, todavia nos falta meios de dizer, de falar sobre ele em face de sua natureza ambígua. Como forma de superar esse dilema – do *ser* e do *não ser* do tempo,

¹² Uma outra terminologia para *imperfecto* (Carrasco Gutiérrez, 2008).

para usar o jargão comumente adotado pelos filósofos –, Agostinho estabelece a noção de tempo como *distentio animi* (distensão da alma). De um lado, os cétricos, ao defenderem a tese do *não ser*, acreditavam que o tempo era deste desprovido, pois o futuro *não é ainda*, o passado *não é mais* e o presente *não permanece*.

A dúvida cétrica da possibilidade de como é o *ser* (a natureza última, a essência, ontologicamente falando) do tempo acarreta uma questão não menos perturbadora: a da medida do tempo, especificamente como podemos medir o que não é? A solução agostiniana consistiu em conceber o presente como um instante único, característico não somente daquilo que não mais permanece, mas também como aquilo que não tem extensão. Assim, o presente se reduz a um instante pontual, não podendo ser particionado, ou seja, o momento presente não pode, por definição, ser estendido (Fleischman, 1982; Javier Satorre, 2016).

Entretanto, pode ser medido, não a partir da ideia de instante pontual, mas dado que o tempo passa, a noção de passagem serviu como seu critério de medição. Falamos da medida do tempo presente na relação que este mantém com o passado e o futuro: é apenas do passado e do futuro que constatamos ser o tempo curto ou longo tal que podemos até dizer que o futuro encurta, ao passo que o passado se alonga. Recontamos o passado e predizemos o futuro. Assim, o tempo é, tem ser, contra os cétricos, porque existem coisas qualitativamente futuras e passadas.

A discussão quanto à natureza do tempo conceitual, veiculada nos parágrafos precedentes, é própria da chamada hermenêutica filosófica, que tem em Paul Ricoeur e Hans-Georg Gadamer seus mais destacados pensadores. Obviamente, não nos ocuparemos nessa temática, embora seja ela útil na ênfase dada no tempo enquanto *categoria conceitual* por oposição ao tempo tomado como *categoria linguística*, codificada por desinências, que dão a um radical verbal marcas não só de tempo, mas também modo, número e pessoa (Bosque; Demonte, 1999; García Fernández, 2006; Moreno Cabrera, 2015a; 2015b).

Posto que nosso interesse reside na marcação do tempo, iremos ignorar esses outros aspectos e nos referir às desinências verbais como marcadores temporais. Desse modo, do ponto de vista sintático, assumiremos que estas desinências constituem uma base com núcleo em T que projeta constituintes TP (*tense phrase*, do inglês). Por sua vez, T se combina com sintagmas verbais (VPs) que contêm um verbo e todos os seus argumentos, como se segue:

(8) A José le gusta Pilar

[_{TP} PRES [_{VP} José gustar Pilar]]

(9) A José le gustó/le gustaba Pilar

[TP PRET [VP José gustar Pilar]]

(10) A José le gustará Pilar

[TP FUT [VP José gustar Pilar]]

Em face dessa esquematização, proposta por Ferreira (2020; 2022), o tempo verbal passa a ser uma categoria de cunho gramatical responsável pelo posicionamento dos eventos/acontecimentos¹³ em relação ao momento da fala, que é sempre um *agora*, indicando o instante em que o falante empiricamente “está com a palavra”, conforme ilustram os exemplos, na sequência.

(11) Mañana iremos al médico.

(12) Ayer fui al médico.

(13) El próximo año, Pablo habrá estado jubilado.

Quando é dito algo como (11), o futuro *iremos* indica que a proposição, que expressa a ação de ir ao médico, tem o seu valor de verdade determinado em um instante posterior ao momento de enunciação/fala. Por proposição deve-se entender o pensamento¹⁴ literalmente expresso por uma frase declarativa, a qual pode ser verdadeira ou falsa (Moreno Cabrera, 2015a). Proferido (12), instala-se no contexto o marco temporal pretérito *ayer*, mostra-se com o uso do *pretérito perfecto simple*, que o evento *fui al médico* é concomitante a ele. Por outro lado, ao ser dito (13), instaura-se no domínio discursivo o marco temporal futuro *el próximo año*; e o futuro composto *habrá estado jubilado* situa o acontecimento expresso por ele como algo anterior ao marco temporal.

Com efeito, por tempo linguístico – que não deve ser confundido com o tempo conceitual – deve-se entender a marcação por meio da qual se permite precisar se os eventos são concomitantes, anteriores ou posteriores, ao momento de fala, ou a um marco temporal (pretérito ou futuro) inscrito no discurso e/ou na situação comunicativa (Fleischman, 1982).

Posto que o tempo é absoluto, isto é, fixa as eventualidades com respeito ao momento da fala ou a uma referência temporal pretérita ou futura, tem-se então: presente, em

¹³ Estamos usando de uma maneira indistinta os dois termos, embora semanticamente compartilhem do mesmo significado relativo a algo que ocorre, toma lugar ou sucede em determinada região do espaço ao longo de um dado período de tempo (Carrasco Gutiérrez, 1994, 2008). Todavia, acontecimentos e eventos se distinguem no que concerne ao âmbito de cada um: estes são mais abrangentes por oposição aqueles, que podem ser acontecimento-tipo e acontecimento-espécie (Carrasco Gutiérrez, 1994, 2008).

¹⁴ Na literatura especializada, sobretudo na área da filosofia da linguagem, comumente se diz que uma proposição encerra um ‘estado de coisas’ (Lycan, 2022).

que os fatos são posicionados como anteriores, posteriores ou simultâneos em relação ao momento da fala; pretérito, em que os eventos são considerados como anteriores, posteriores ou concomitantes a um marco temporal pretérito; e futuro, em que os fatos são indicados como anteriores, posteriores ou simultâneos a uma referência temporal futura (Fleischman, 1982).

Constituiu em um processo de imensa complexidade desenvolver no âmbito da linguagem humana o significado para expressar o tempo por intermédio da flexão verbal (Bosque, 2015; Moreno Cabrera, 2015a). O tempo é, por excelência, uma categoria dêitica tipicamente associado ao verbo (Javier Satorre, 2016). Muitos estudiosos da gramática latina concordam que a expressão da ideia de tempo é uma criação relativamente recente, cuja realização é singular e diverge no que concerne aos procedimentos em cada língua uma das línguas indoeuropeias (Bosque; Demonte, 1999; Carrasco Gutiérrez, 2008; García Fernández, 2006). Segundo Javier Satorre (2016), as ditas formas temporais originariamente não tinham como função expressar o tempo, tal qual o concebemos atualmente, mas o aspecto da ação. Ou seja, os tempos verbais se prestavam tão-somente para indicar a maneira pela qual a ação se desenvolvia.

O fato de que o homem esteja dotado da capacidade de falar é aquilo que lhe permite adquirir a consciência do tempo. *Ego, hic, nunc* são os elementos cardiais do ato de enunciação. O ato de falar se realiza sempre no presente, no limite entre o passado e o futuro; na linha que marca o momento em que o tempo futuro se torna passado. Esta consciência do tempo presente (o momento em que o emissor fala) permite ao locutor ter consciência de dois espaços temporais que se afastam dessa linha presente: um espaço, o do tempo passado, objeto da nossa experiência, e cujo conhecimento chamamos “história”; o outro espaço é o do porvir, portanto, o do desconhecido (Javier Satorre, 2016, p.215)¹⁵(tradução nossa).

Em caráter seminal, a propósito dos tempos verbais, Reichenbach (1947) afirma que estes são determinantes da matriz temporal, cuja diagonal de sustentação é orientada pela referência a um ponto arbitrário designado pelo ato de fala, denominado ponto temporal do momento de fala, simbolizado pela letra (**H**)¹⁶. Desta maneira, o presente, o passado e o futuro indicam, respectivamente, o momento que precede a fala, concomitante a ela e a ela posterior.

(14) Peter had gone¹⁷

¹⁵ El hecho de que el hombre esté dotado de la capacidad de hablar es lo que le permite adquirir la conciencia del tiempo. *Ego, hic, nunc* son los elementos cardinales del acto de enunciación. El acto de hablar se realiza siempre en el presente, en el límite entre el pasado y el futuro; en la línea que marca el momento en el que el tiempo venidero se convierte en pretérito. Esta conciencia de tiempo presente (el momento en el que el emisor habla) permite al hablante tener conciencia de dos espacios temporales que se alejan de esa línea presente: un espacio, el del tiempo pasado, objeto de nuestra experiencia, y a cuyo conocimiento llamamos “historia”; el otro espacio es el de lo por venir y, por tanto, el de lo ignoto (Javier Satorre, 2016, p.215).

¹⁶ Como estamos nos baseando em Carrasco Gutiérrez (1994; 2008), mantivemos a nomenclatura espanhola.

¹⁷ Peter tinha ido.

(14) é o exemplo dado pelo autor, sendo que a expressão de tempo faz referência a dois eventos, posicionalmente determinados a partir do momento de fala, denominados por Reichenbach (1947) momento do evento (**E**) e de referência (**R**). Em (14), **E** é o tempo *quando Peter foi*, e **R** se localiza entre **H** e **E**. Essas três “entidades teóricas”, segundo Carrasco Gutiérrez (1994; 2008), são combinadas a fim de capturar, de maneira abstrata e formal, a temporalidade linguística. Uma das vantagens deste recurso é localizar, no tempo, a ação expressa pelo verbo no momento do evento; nessas condições, tem forte apelo intuitivo ao singularizar o momento de fala tal que as formas verbais evidenciam o fenômeno da dêixis pela referência à instância da enunciação (Carrasco Gutiérrez, 1994; 2008).

Não menos importante é o fato de que subjaz a esta combinação o princípio da composicionalidade¹⁸ herdado do programa logicista, encabeçado por G. Frege, segundo o qual o significado (numa instância linguística estritamente convencional por oposição à pragmática) de uma expressão complexa (uma oração) é integralmente determinado pelo significado das expressões elementares que a compõem e, sobretudo, pelo modo como estão combinadas (Carrasco Gutiérrez, 1994; 2008; Moreno Cabrera, 2015a, 2015b).

Por esta formulação, no entendimento de Moreno Cabrera (2015a), o princípio é recursivamente aplicável, tal que esta recursividade resulte no fato de se a sintaxe de uma língua viva tiver a capacidade de gerar um número infinito de frases – temos a questão da produtividade sobre a qual Chomsky (1975, 1986) ergueu o programa gerativista –, então, em sendo composicional, a sua semântica será capaz de, por meio de um passo sequenciado finito, atribuir significado a todas elas. O sistema de Reichenbach está ilustrado no Quadro 1, logo a seguir.

Quadro 1 – La composicionalidad temporal de Reichenbach

Estructura*	Nuevo nombre	Nombre tradicional	Forma verbal
E – R – H	Pasado anterior	Pretérito pluscuamperfecto	<i>había trabajado</i>
E, R – H	Pasado simple	Pretérito perfecto simple	<i>Trabajé</i>
		Pretérito imperfecto	<i>Trabajaba</i>
R – E – H	Pasado anterior	Condicional	<i>Trabajaría</i>
R – H, E			
R – H – E			

¹⁸ Conforme Moreno Cabrera (2015a), o princípio em questão é tanto semântico quanto sintático. No plano sintático, o princípio é proibitivo, facultando quais combinações são possíveis e, conseqüentemente, (in)aceitáveis. No espanhol, por exemplo, não se admite artigo diante de adjetivo possessivo (Bosque, 2015). Assim, a frase *El mi padre es médico* seria agramatical.

E – H, R	Presente anterior	Pretério perfecto compuesto	<i>he trabajado</i>
H, R, E	Presente simple	Presente	<i>Trabajo</i>
H, R – E	Presente posterior	Futuro	<i>trabajaré (ahora)</i>
H – E – R	Futuro anterior	Futuro perfecto	<i>habré trabajado</i>
H, E – R			
E – H – R			
H – R, E	Futuro simple	Futuro	<i>trabajaré (mañana)</i>
H – R – E	Futuro posterior	–	–

Fonte: elaboração própria com base em Carrasco Gutiérrez (1994).

*Nota: o traço expressa a ideia de anterioridade; a vírgula, a de simultaneidade.

O modo pelo qual **R** é disposto em relação a **H** resulta no seguinte indicativo: *pasado (R-H)*, *presente (H, R)* e *futuro (H-R)*. Não obstante, a posição de **E** em relação a **R** é tal que determina as noções de *anterioridad (E-R)*, *simultaneidad (R, E)* e *posterioridad (R-E)*. Assim, um tempo como o passado simples (2ª linha, 2ª coluna) é tal que indica a localização do ponto que simultaneamente especifica o evento designado pelo predicado com respeito ao ponto de referência, porém, sendo anterior ao momento de fala. Como se vê, é temporalmente irrelevante o fato de o evento preceder, coincidir ou suceder o momento de fala (Carrasco Gutiérrez, 1994).

(...) De fato, ocorre o caso em que correspondem, no mesmo tempo, verbal estruturas temporais (ETs) que são diferentes, pois o ponto do evento e o ponto da fala mantêm relações temporais diferentes entre si (vejam as ETs que são atribuídas ao condicional e ao *futuro perfecto*). Mas, um dos principais atrativos do sistema temporal de Reichenbach é o seu caráter restritivo, ou seja, o fato de o número de tempos verbais seja limitado pelas combinações possíveis entre três pontos temporais (Carrasco Gutiérrez, 1994, p. 71)¹⁹ (tradução nossa).

À diferença dos operadores temporais da lógica e da semântica gerativista, um sistema como o de Reichenbach concebe um número limitado de tempos verbais em razão das combinações possíveis do momento de fala, do evento e da referência. De acordo com Carrasco Gutiérrez (1994), os efeitos de subordinação associados aos operadores lógicos e ao tratamento gerativista dos predicados são tais que não definem um limite claro ao tipo de estrutura temporal recursivamente produzida. Assim, o sistema de Reichenbach é ótimo com respeito à recursão subjacente (Carrasco Gutiérrez, 2008).

¹⁹(...) de hecho, se da el caso de que corresponden a un mismo tiempo verbal estructuras temporales (ETs) que son distintas porque el punto del evento y el punto del habla mantienen entre sí relaciones temporales diferentes (véanse las ETs que se asignan al condicional y al futuro perfecto). Pero, uno de los principales atractivos del sistema temporal de Reichenbach es su carácter restrictivo, es decir, el hecho de que el número de tiempos verbales esté limitado por las combinaciones posibles entre tres puntos temporales (Carrasco Gutiérrez, 1994, p. 71).

Consequentemente, conforme o Quadro 1, as línguas naturais poderiam admitir a quantidade de nove tempos verbais. Ademais, de notar no Quadro 1 que não é unívoca a correspondência entre os tempos e as formas verbais. Por um lado, as formas verbais *trabajé* e *trabajaba* têm a mesma ET. Por outro, tem-se o *futuro posterior* (13ª linha, 2ª coluna), que em línguas como o espanhol, não se relaciona a nenhuma forma verbal. Além disso, inexistem ETs específicas para o *pretérito perfecto simple* e o *pretérito imperfecto* do espanhol, porque “a diferença entre ambos não está na indicação de tempo que realizam” (Carrasco Gutiérrez, 1994, p. 72)²⁰. De acordo com a autora, o *pretérito perfecto simple* e o *pretérito imperfecto* apontam que a eventualidade codificada pelo sintagma verbal se situa em um ponto coincidente da linha temporal a um ponto de referência imediatamente anterior ao momento da fala. O prolongamento temporal do *pretérito imperfecto* o distingue do *pretérito perfecto simple*.

Conquanto sejam recursivamente ótimas, as ETs exibidas no Quadro 1 constituem em uma tentativa de traduzir as ‘possibilidades da razão’, por conseguinte, não representam os constituintes fundamentais de nenhuma língua natural (Bosque, 2015; Carrasco Gutiérrez, 1994; 2008; García Fernández, 2006). Desse modo, “se Reichenbach postula uma ET para o sentido da posterioridade futura é porque prevê que há línguas nas quais se cobre a lacuna que existe no paradigma das formas verbais espanholas” (Carrasco Gutiérrez, 1994, p. 72)²¹.

Não obstante, Carrasco Gutiérrez (1994; 2008) entende como válida a proposta de Reichenbach, mormente a aplicação que fizera desta que é inequivocamente uma das mais relevantes propriedades da sintaxe das línguas humanas: a recursividade, a qual faculta a uma construção conter como elemento um outra construção do mesmo tipo. Entretanto, a autora salienta o fato, corroborado por outros autores²², de que os primitivos teóricos de Reichenbach não são suficientes para dar conta das demandas semânticas exigidas e intervenientes pelo tempo *condicional perfecto*. Sem precisar acrescentar um único primitivo sequer ao sistema de Reichenbach, Carrasco Gutiérrez (2008) desenvolvera com precisão uma proposta na qual o *condicional perfecto* do espanhol fora incorporado.

O sistema de Reichenbach (1947) é reconhecidamente válido metodologicamente. Entretanto, apesar de sua precisão técnica, determinar o tempo com base na referência entre

²⁰ “porque la diferencia entre ambos no está en la indicación de tiempo que realizan” (Carrasco Gutiérrez, 1994, p. 72).

²¹ Si Reichenbach postula una ET para el significado de posterioridad futuro es porque prevé que haya lenguas en las que esté cubierto el hueco que existe en el paradigma de las formas verbales del español” (Carrasco Gutiérrez, 1994, p. 72).

²² Para citar alguns: Bosque e Demonte (1999); Bosque (2015); Butler (2005); Fleischman, 1982; Moreno Cabrera (2015a); Pérez, Soler e Feroce (2021); RAE (2010).

eventos distintos constitui em um recurso em muito contraintuitivo, pois nos induz a pensar, erroneamente, de que o tempo seja absoluto (Moreno Cabrera 2015a). Porém, o curso dos eventos, associado à passagem temporal, é determinado pelo contexto linguístico (um espaço, portanto), o qual é essencialmente dinâmico e variável (Carrasco Gutiérrez, 1994; 2008). De acordo com a autora, trata-se assim de um novo sentido do conceito de tempo, que não mais colide com as nossas intuições cotidianas, e é nesse novo sentido que se diz que ele é, agora, relativo. Isso ocorre, pois o espaço não tem uma direção de preferência (Carrasco Gutiérrez, 1994; 2008; Javier Satorre, 2016).

À dimensão espacial do tempo subjaz um fenômeno linguístico conhecido: a dêixis ou indexicalidade. Em sendo o tempo agora uma ‘categoria dêítica’ (do grego *deiktikós*, demonstrativo), **R** não seria mais necessário: o tempo de um evento **E** poderia fazer referência direta ao momento de fala **H**. Pensando assim, a noção de tempo verbal para Comrie (1976) é tal que se deixa captar integralmente somente por **H** e **E**, além das relações de simultaneidade, anterioridade e posterioridade. Isto não teria como ser diferente, uma vez que assim como sucede a toda e qualquer expressão dêítica, a referência de um termo demonstrativo, de acordo com Javier Satorre (2016), pode variar aleatoriamente nos diversos contextos de uso, com base em determinados aspectos e/ou parâmetros contextuais, que são identificados na regra de referência associada ao termo demonstrativo em questão.

Por definição, a determinação da referência – sendo esta uma relação que se verifica entre expressões linguísticas associadas a certas categorias, de um lado, e objetos ou itens extralinguísticos no mundo, do outro; destes últimos diz-se que são referidos por aquelas, e daquelas que se referem a esses – de um termo dêítico com respeito a um contexto de uso exige invariavelmente a presença de um ato de demonstração ou ostensão (visual, auditiva ou de outro gênero) realizado por parte de quem está usando o termo (Javier Satorre, 2016). Ilustram os termos dêíticos os pronomes pessoais como “tú” e “ella” (concebidos em certos usos); advérbios de lugar como “aquí” e “allá” (tomados em certos usos), dentre outros.

Esse modo de encarar o tempo verbal levou Comrie (1976) a postular uma teoria sobre o aspecto verbal, que não será trabalhada na presente pesquisa: à diferença do tempo, o aspecto é um modo de analisar a constituição temporal interna do evento, e como tal é uma

categoria não indexical, referindo-se à situação em si, podendo ser perfectivo, imperfectivo ou perfeito, significando que o referente discursivo está às vezes bem demarcado, às vezes, não²³.

Importa esclarecer que na tipificação, antes feita, é muito comum (e errado) tomar como sinônimos o “contexto de uso” e “contexto linguístico de uso”. Vejamos dois exemplos que ilustram esta distinção.

(15) Los tierraplanistas creen que la Tierra es plana.

(16) La Tierra es plana.

Em (15) a palavra “Tierra” ocorre em um contexto dito intensional, ao passo que em (16), a palavra já ocorre em um contexto extensional. O primeiro exemplo nada nos diz sobre as condições de verdade da oração posposta ao operador de crença “creen”. O fato de ser *La Tierra es plana* é uma crença dos *tierraplanistas*. Mas crenças podem corresponder ou não à realidade, sendo que para os exemplos em questão, a primeira frase expressa uma crença de indivíduos que sabemos estar em perfeita discordância com o estado natural das coisas.

Desse modo, por “contexto” devemos entender o conjunto de parâmetros de natureza extralinguística que caracterizam uma dada afirmação, entre os quais está aquele que afirma, o local da afirmação, a ocasião da afirmação, o mundo possível da afirmação – na seção destinada ao “referencial teórico” teceremos mais pormenores acerca desta importante noção que estará associada à questão da modalidade; por enquanto, basta dizer que um mundo é dito possível a fim de indicar o modo como as coisas são (Ferreira, 2020, 2022; Moreno Cabrera, 2015a).

Desse modo, a referência do vocábulo “Tierra” varia do primeiro para o segundo contexto graças a fatores extralinguísticos aludidos nas regras de referência que governam o vocábulo e o seu conteúdo, a saber: uma elocução particular *e* de “Tierra” produzida por uma pessoa *s* em um contexto *c* tem como referência, com respeito a *c*, o objeto como sendo o referente do vocábulo relativamente a *c*²⁴. Caso essa regra seja suficiente para determinar o referente, então diz-se que estamos diante de um contexto linguístico de uso, caso contrário, teremos um simples contexto de uso verificado nos dois exemplos. Para o caso em questão, a frase *Tierraplanistas creen que la Tierra es plana* só terá um valor de verdade em mundos em que a Terra é plana, sobretudo aqueles em que o estado doxástico (o adjetivo *doxástico*, de raiz

²³ Conforme Pontes (2012, p. 41), “as formas do futuro e do condicional do espanhol têm um valor aspectual chamado neutral, dependendo do contexto: podem apresentar valor de Aspecto Imperfectivo ou de Perfectivo”.

²⁴ Para um tratamento mais apurado, consultar Ferreira (2022), Pires de Oliveira (2001) e Cançado (2012).

grega, diz respeito a crenças) desses indivíduos se verifica; nos demais mundos, sua extensão não é definida.

Os estudos posteriores de Comrie (1990) centraram-se no fato de que certas formas verbais expressam propriedades *eventivas* que trazem em si uma finalidade pré-estabelecida, indicando que os eventos evoluem no tempo até culminarem nesse ponto final. Ilustram esse tipo de propriedade formas verbais do tipo *comer a salada* (o evento finaliza assim que a salada tiver sido totalmente comida), *escrever dois livros* (o evento finaliza tão logo os livros sejam escritos), dentre outros. Essa propriedade, que constitui uma primeira caracterização da noção de aspecto verbal – o aspecto explicita o desenvolvimento interno de um evento²⁵ – é denominada telicidade (do grego, *télos*, finalidade) e as formas verbais por elas instanciadas são chamadas de télicas (Gabardo, 2001).

Em relação ao aspecto lexical, os verbos podem ser do tipo *accomplishments* – ou durativos, como os dois exemplos dados – e *achievements*²⁶ – são pontuais, como em *entrar no prédio*, *atingir o topo da fama*, dentre outros. Acontece que, segundo García Fernández (2006), nem todos os predicados verbais são télicos; aqueles que não o são denominaremos atélicos, os quais incluem um gênero de verbos como correr, beber, amar, empurrar, dentre outros. Comrie (1990) notou a equivalência destas formas a propósito das propriedades expressas por fatos que, embora tenham normalmente a duração limitada tal que cedo ou tarde cessem, fica a impressão de que poderiam se prolongar de forma indefinida no tempo.

À diferença dos predicados verbais télicos, os atélicos parecem excluir a ideia de culminação. São dois os tipos de predicados atélicos: *atividades* e *estativos*; as *atividades* são a expressão máxima de ações e processos dinâmicos que requerem disposição, como *nadar*, *correr*, *trabalhar*, *estudar*, dentre outros; os *estativos* expressam a ideia oposta – não envolvem nenhuma dinâmica – como *morar no Ceará*, *estar feliz*. Duração, dinâmica, telicidade são qualidades que, em conjunto, nos dão um quadro relativamente amplo das formas verbais (Ferreira, 2022).

O que estaria por trás da singularidade então vinculada à telicidade constituiu, posteriormente, interesse de Zeno Vendler, que procurou mostrar, em seu trabalho de 1967, qual seria a propriedade atada à telicidade e a quais expressões adverbiais durativas seriam ela

²⁵ Cf. Vendler (1967) e Rojo (1974).

²⁶ Embora Ferreira (2020, 2022) adote estas traduções para as correspondentes nomenclaturas em língua inglesa, iremos aqui considerar as seguintes traduções: processo culminado (*accomplishments*) e verbos de culminação (*achievements*) nos termos de Pontes (2009).

sensíveis, com isso expandiu os estudos a outros gêneros de questões correlacionadas às formas verbais e à noção de tempo linguístico não mais restrita ao componente sintático – morfológico, mas à dimensão semântica, portanto, do significado, então acarretada (Carrasco Gutiérrez, 2008).

Nesta seção, procuramos esclarecer alguns elementos conceituais importantes associados à temporalidade, corroborados em suas caracterizações (i) nocional-científica e (ii) linguística. De (i) concluímos que a absolutividade temporal com respeito ao curso dos eventos fixado referencialmente é tal que serviu de fundamento para o sistema combinatório de Reichenbach (1947). Porém, a linearidade temporal dos pontos fixos colide com as nossas intuições relativas à passagem e à experiência que temos do tempo, as quais são em essência dinâmicas, variando de pessoa a pessoa vis-à-vis o uso do simbolismo linguístico. À vista disso, sobreveio o primeiro corolário segundo o qual o tempo tem dimensão (representada pelo contexto), por conseguinte, é espacialmente delimitado. Logo, uma teoria linguística acerca do tempo verbal pode prescindir do ponto de referência (R) aduzido por Reichenbach (1947). Conforme visto, essa proposta está em Comrie (1976).

Essa noção, por sua vez, tem o benefício de ser perfeitamente harmônica ao fenômeno (linguístico) da indexicalidade. Um segundo corolário, decorrente do primeiro, mencionado no parágrafo anterior, informa que o exame profícuo do tempo verbal deve ser conduzido em um plano complexo no qual a semântica das expressões verbais seja conjugada com o contexto de uso em que estas expressões são referidas. Não custa lembrar que o esquema conceitual a propósito da natureza linguística da referência temporal se consolidou apenas recentemente (Javier Satorre, 2016). As gramáticas espanholas consideravam não os verbos mas os pronomes demonstrativos como sendo a categoria linguística apropriada à determinação dos referentes do domínio da predicação.

A gramática espanhola tendeu a defender que a única conexão sintática entre o verbo e aquilo que não é verbo é a concordância em número e de pessoa, estabelecida com o seu sujeito. Sem embargo, a análise dos fatos linguísticos parece indicar outra coisa. O demonstrativo é o instrumento que o *homo loquens* utilizou primeiro para significar proximidade ou distância no tempo. Por meio do demonstrativo aproximam-se ou afastam-se as realidades específicas das que se fala. A hipótese de que o demonstrativo possa ser a origem do traço temporal é plausível. Posteriormente, a língua desenvolveu a possibilidade de expressar o tempo através das marcas flexionais do verbo. O demonstrativo e o verbo são os dois tipos de palavras que servem para aproximar ou afastar no tempo as realidades e os processos de que se fala. Entre demonstrativo e verbo, em espanhol, estabelece-se uma conexão sintática e, portanto,

de natureza gramatical, muito semelhante à *consecutio temporum* (Javier Satorre, 2016, p. 209)²⁷ (tradução nossa).

A noção espaço-temporal casada com o fenômeno da indexicalidade será usada em favorecimento à análise sociolinguística da expressão de futuro. Dessa noção emerge a ideia segundo a qual é impossível haver um isomorfismo entre forma e função: mais de uma forma pode corresponder uma única função; a uma única forma podem estar associadas várias funções e há casos idiossincráticos em que a uma forma não corresponde nenhuma função. Estas “imperfeições” decorrem da “estrutura da língua”, projetada nas práticas linguísticas dos usuários da linguagem e das conseqüentes relações que lhes são intervenientes e, como tal, não pode ser vaga e abstratamente discretizada, mas apenas compreendida em um *continuum* que se deprende dos usos e das funções das expressões linguísticas a propósito dos contextos de enunciação e das intenções comunicativas destes usuários (Bybee; Perkins; Pagliuca, 1994; Moreno Cabrera, 2015a).

2.2 A futuridade em língua espanhola – perspectivas das gramáticas

Para uma correta compreensão do funcionamento das formas verbais em língua espanhola, em particular, no que concerne aos seus conteúdos temporais, tivemos que esclarecer previamente uma recomendação antes feita por Benveniste (1999) acerca da noção de tempo, especificamente enfatizando a ideia que subjaz o tempo linguístico por oposição ao tempo enquanto noção mais abstrata. Em virtude deste empreendimento, constatamos que o tempo linguístico não coincide com e nem se resume a uma mera instância cronológica. De fato, gramáticas históricas do espanhol como a de Nebrija (1992) fazem o devido aceno a este detalhe, embora não se encontre naquela gramática um pormenor sistematizado sobre essa questão. Assim como Nebrija (1992), os gramáticos notaram que o tempo linguisticamente constituído (de que são sucedâneas as ideias de presente – passado – futuro) se torna manejável tão logo seja conhecido o ponto zero em torno do qual a ação engendrada pelo falante referencialmente transcorre. Com efeito, todo e qualquer ato linguístico acaba por se converter

²⁷ La gramática española ha solido defender que la única conexión sintáctica entre el verbo y lo que no es verbo es la concordancia en número y persona, establecida con su sujeto. Sin embargo, el análisis de los hechos lingüísticos parece indicar otra cosa. El demostrativo es el instrumento que el *homo loquens* empleó en primer lugar para significar proximidad o lejanía en el tiempo. Por medio del demostrativo se aproximan o se alejan las realidades determinadas de las que se habla. Es verosímil la hipótesis de que el demostrativo pudo ser el origen de la señalación temporal. Más tarde, la lengua desarrolla la posibilidad de expresar tiempo por medio de las marcas flexivas del verbo. El demostrativo y el verbo son las dos clases de palabras que sirven para aproximar o alejar en el tiempo las realidades y procesos de los que se habla. Entre demostrativo y verbo, en español, se establece una conexión sintáctica y, por lo tanto, de naturaleza gramatical, que se parece mucho a la *consecutio temporum* (Javier Satorre, 2016, p. 209).

a seu próprio centro de referência temporal, com respeito ao qual os eventos podem ser anteriores, simultâneos ou posteriores.

Nesses termos e nessa base, podendo ser direta ou indireta a orientação com respeito a este momento constitui a característica conspícua do tempo linguístico e a única que funciona em muitas línguas (Benveniste, 1999). Desse modo, todas as línguas vivas têm a possibilidade de medir as distâncias temporais por meio de construções linguísticas como advérbios, verbos, substantivos e preposições. No caso específico da expressão de futuro em espanhol, em sua gramática, Nebrija (1492 [1992]) entende ser o futuro o tempo *venidero* pelo qual mostramos que algo deve ser feito, sendo que o futuro do indicativo se forma a partir do presente do infinitivo e do presente do indicativo do verbo. Dizemos, por exemplo, com o verbo amar, *eu amarei*, como se estivéssemos dizendo que *eu vou amar*. Por outro lado, o futuro do infinitivo se diz desviando-se do presente e de algum verbo que signifique que algo será feito no futuro, como dizendo: *espero ler, penso ouvir*.

No decurso histórico de sistematização da temporalidade linguística em espanhol, de que o trabalho de Nebrija (1492 [1992]) foi fundante, depreenderam-se alguns marcos teóricos os quais foram posteriormente, de forma contrastiva, fundamentados, posterior: i) a temporalidade linguística está ancorada no ponto zero que com muita frequência coincide, mas não de maneira forçosa, com o momento da enunciação; ii) contrastando com a linearidade e irreversibilidade do tempo físico, o linguístico gira em torno de uma zona que é ora anterior, ora simultânea ou posterior ao ponto central, por vezes em torno de um outro ponto que se relaciona com o central. Por outras palavras, o que deve ser retido é a orientação direta ou indireta dos acontecimentos com respeito ao ponto zero da enunciação. Essas ideias puderam receber uma “assinatura categorial”²⁸ pioneiramente elaborada por Andrés Bello em sua gramática de 1847.

Tal assinatura comportava três valores básicos: presente, pretérito e futuro acrescidos dos prefixos *ante-*, *co-* e *pos(t)-* resultando em um quadro mais ou menos fiel dos valores temporais figurados em torno do ponto central, antes mencionado. Desse modo, *canté* expressa uma situação anterior a este ponto – Bello (1847) chamou pretérito; por sua vez, *cantaba* expressa uma situação simultânea a uma referência anterior à origem, será um co-pretérito e *cantaría* um pos-pretérito. O futuro foi então etiquetado como *cantaré*, a que Gili Gaya (1943) denominara futuro absoluto, séculos depois. Outros valores desta assinatura

²⁸ Tomamos aqui de empréstimo a expressão devida a Lieber (1992).

incluem ainda: *he cantado* (ante-presente), *había cantado* (ante-co-pretérito), *hube cantado* (ante-pretérito), *habré cantado* (ante-futuro) e *habría cantado* (ante-pos-pretérito) (Bello, 1847)²⁹. Primordialmente, a visão de Bello sobre os valores das formas verbais é fortemente temporalista, de modo que as denominações utilizadas refletem apenas o modo e o valor do tempo. O desenvolvimento da língua ante os empréstimos interlinguísticos a que esteve sujeita expandiu os estudos sobre a temporalidade linguística no âmbito da gramática.

A descrição que se segue parte da observação do tempo linguístico concebido em termos contemporâneos, procurando esclarecimentos, sempre que tal se justifica, na diacronia e na estrutura morfológica dos verbos. Começaremos por observar diferenças que resultam da sorte que o mesmo tempo linguístico, no caso, o futuro, foi tendo à medida que os gramáticos perceberam a extensão semântica progressivamente depreendida de usos suspeitos a eles demasiadamente sutis, não obstante sendo justificados integralmente pela morfossintaxe verbal (são estes os casos de diferenciação exemplificados a seguir).

Em particular, a variação semântica no que diz respeito à expressão de futuro em espanhol é um dado constantemente presente no contraste e na comparação entre os valores de significado assumidos por esta expressão, tal que possa ser descrita pela identificação de grandes tipos de diferenças num quadro alargado de partilha de semelhanças. Muitos dos contrastes aqui referidos podem verificar-se numa gramática, mas não em uma outra. Entretanto não seria viável, numa pesquisa com as características da presente, fazer descrições mais detalhadas e, sobretudo, imaginariamente exaustivas. No entanto, deve referir-se que o uso formal da língua espanhola, o qual procura respeitar as prescrições gramaticais, mostra muito menos diferenças entre os valores assumidos do que os usos menos constrangidos socialmente e que são também os que ocorrem tipicamente na oralidade.

De fato, segundo Matte Bon (2006), o espanhol, como toda e qualquer língua viva, dispõe de diferentes recursos linguísticos para representar o futuro: futuro gramatical, presente do indicativo, perífrase [ir a + infinitivo], imperativo, diferentes construções verbais que podem ser usadas para expressar planos, projetos e intenções (pensar + infinitivo, querer + infinitivo, formas no condicional do verbo *gustar* + infinitivo –*me/nos/etc... gustaría* + infinitivo)³⁰. Esta

²⁹ Pret. perfecto actual, pret. pluscuamperfecto, ante-pretérito, antefuturo e antefuturo hipotético em Gili Gaya (1943).

³⁰ Na presente pesquisa, iremos nos concentrar apenas em três das formas de futuro mencionadas aqui. São as três que, conforme Matte Bon (2006, p.1), “[...] los profesores, los hablantes y los libros de gramática relacionan más explícitamente con la idea de futuro: el futuro gramatical, la perífrasis ir a + infinitivo y el presente de indicativo”. [...] Os professores, os falantes e as gramáticas relacionam mais explicitamente com a ideia de futuro: o futuro gramatical, a perífrasis ir a + infinitivo e o presente do indicativo (tradução nossa).

conclusão representa a percepção de que a complexidade semântica apontada pelos gramáticos de valores outros são integrados naturalmente na língua (a raiz verbal associada à ideia de presente não é suficiente, como bem apontara Emilio Alarcos Llorac³¹ para designar de forma estrita a noção de simultaneidade com respeito ao momento de fala.

(20) Ya sube la escalera.

(21) Lllaman a la puerta.

Em (20), a “subida” coincide com o instante do proferimento, mas em (21) tal concomitância não se verifica, cabendo ao contexto oferecer a explicação correta³². Todavia, a história das discussões que diz respeito à limitação de um tratamento gramatical a propósito das ações vindouras é geralmente preenchida por afirmações cientificamente infundadas, as quais tendem para uma adesão pouco refletida da modalidade tomada erroneamente como uma qualidade objetiva das línguas naturais. Consideramos essa discussão pouco produtiva, dado que as línguas naturais (em contato) são naturalmente permeáveis a mútuas concepções, com direções de influência que variam na diacronia.

No entanto, importa acompanhar o complexo rastro deixado por essas concepções que contribuíram para a construção de uma considerável seleção de sentidos associados à expressão de futuro na língua de Cervantes. Por exemplo, em relação ao *futuro imperfecto de indicativo*³³, autores como Gómez Torrego (2002) e Matte Bon (1995) vão defini-lo como um tempo que apresenta distintos usos e valores. Este último autor divide o emprego do futuro em função dos marcos temporais de “pontos de vistas nocio-funcionais”; aquele explica o significado dessa produção linguística nos seguintes termos: “esta forma verbal se usa para expresar hechos venideros”³⁴: *Mañana iré a tu casa e Pronto te lo diré*. Em sendo assim, o futuro é dotado do valor de probabilidade, valor imperativo e intensificador:

Entretanto, nem sempre indica tempo. Pode expressar uma modalidade potencial ou de probabilidade. Exemplos: Agora serão as cinco – Possivelmente sejam as cinco; Neste momento, meu pai estará em casa – Neste momento, meu pai possivelmente estará em casa. Em certos enunciados (negativos ou não) e em certas situações se usa, às vezes, com valor imperativo. Exemplos: Não matarás/Não voltarás mais a esta casa. Em enunciados exclamativos e com entonação suspensa, o futuro imperfecto se converte, às vezes, em um intensificador de uma qualidade negativa como o insulto.

³¹ Mais detalhes, consultar Alarcos Llorac (1994).

³² Tal fato, segundo Alarcos Llorac (1994), também ocorre em construções como futuro.

³³ Devido ao recorte desta pesquisa, esta breve explanação ficará restrita aos conceitos de algumas gramáticas sobre o *futuro imperfectivo* ou futuro simple.

³⁴ Esta forma verbal se usa para expressar fatos vindouros (tradução nossa).

Exemplos: Será sem vergonha!/ Será descarado!/Serei tolo!³⁵ (Gómez Torrego, 2002, p. 152) (tradução nossa).

Além disso, Gómez Torrego (2002, p. 148) afirma a existência do presente por futuro, nominalmente “se usa también el presente en lugar del futuro como recurso estilístico consistente en ver los hechos venideros como o más cercanos al hablante o como más seguros³⁶. En este caso se habla de presente por futuro”, como em (22).

(22) El próximo año voy a Madrid a estudiar.

Por fim, conforme o autor, com respeito à perífrase [*ir a* + infinitivo]³⁷, esta parece suscitar um certo significado modal de probabilidade, tal como em (23), a seguir.

(23) Juan va a haber salido, porque no contesta al teléfono.

No âmbito da Real Academia Espanhola (RAE), propala-se a ideia segundo a qual o futuro é um tempo normalmente absoluto, no qual uma ação é localizada em relação a dois momentos: quando a ação é posterior e anterior à enunciação, além de expressar nuances relacionadas a ordens, pedidos, solicitações, recomendações, ameaças, compromissos, instruções e condições (Bosque; Demonte, 1999; RAE, 2010). Em conjunto, tais nuances com distintos objetivos e intenções compreendem um traço marcante do emprego do futuro do indicativo: a virtualidade (Matte Bon, 1995). Em outras palavras, o futuro seria, no entendimento que faz este autor, uma forma de falar do virtual no presente. Por esta caracterização, concluiu ser o futuro um “presente de virtual” por oposição ao condicional por ele denominado “adquirido de virtual” (Matte Bon, 1995, p. 31).

Esses matizes valorativos, dentre os quais está a ideia (ou ponto de vista nocio-funcional) de incredulidade, ilustrada por Matte Bon (1995, p. 36) em *Tendrá mucho dinero, pero mira como anda vestido*, são por sua vez restritamente temporais e entendidos por Sarmiento e Sánchez (1989, p. 150)³⁸ nos seguintes termos: expressam ação que se realizará

³⁵ Sin embargo, no siempre indica tempo. Puede expresar una modalidad potencial o de probabilidad. Ejemplos (Ahora serán las cinco – Posiblemente sean las cinco), (En este momento, mi padre estará en casa – En este momento, mi padre posiblemente estará en casa). En ciertos enunciados (negativos o no) y en ciertas situaciones se usa, a veces, con valor imperativo. Ejemplos (No matarás/No volverás más a esta casa). En enunciados exclamativos y con entonación suspendida, el futuro imperfecto se convierte, a veces, en un intensificador de una cualidad negativa como el insulto. Ejemplos: ¡Será sinvergüenza...! / ¡Tendrá cara...! / ¡Seré tonto! (Gómez Torrego, 2002, p. 152).

³⁶ Usa-se também o presente no lugar do futuro como recurso estilístico consistente em ver os fatos vindouros como mais próximos do falante ou como mais seguros. Neste caso, fala-se do presente pelo futuro (tradução nossa).

³⁷ La perífrasis *ir a* + infinitivo presenta varios significados. Otras veces parece dominar un significado modal de probabilidad.

³⁸ El futuro expresa una acción que se realizará más tarde, tomando como punto de referencia el momento en que se sitúa o está el hablante.

mais tarde, tendo como ponto de partida o momento em que se situa ou se encontra o falante. A título de ilustração, os autores apresentam os seguintes exemplos:

(24) El mes que viene acabaré mi trabajo.

(25) Mañana hará sol.

Segundo os autores, o presente também pode assumir o valor habitual³⁹ que expressa ações continuadas que implicam tanto o presente quanto o passado e o futuro de quem fala, como é o caso de (26), abaixo.

(26) Paso los veranos en la playa.

Com relação ao valor de futuro propriamente dito, Sarmiento e Sánchez (1989)⁴⁰ destacam que este assinala que ocorrerá algo a partir do momento em que se situa o falante. Normalmente costumam vir acompanhados de advérbios como em *mañana (amanhã)*, *después (depois)*, etc., os quais são legítimos marcadores de futuro, como em (27).

(27) Mañana salgo para Moscú; después regreso a Madrid.⁴¹

Assim como Gómez Torrego (2002), Garcés (1997) e Gutiérrez Araus (2007), o futuro para Sarmiento e Sánchez (1989, p. 150) pode admitir outras realizações⁴², tais como:

1) Valor imperativo ou de obrigação enfocada em direção ao futuro:

(28) Amarás a tus padres.

2) Valor probabilístico, expressando resultado de uma suposição, depois de levar em conta alguns dados pertinentes:

(29) Serán las diez de la mañana.

(30) Tendrá doce años.

3) Valor de surpresa, estupor, frequentemente com valor atenuante:

(30) ¿Te atreverás a negarlo?

(31) ¡Serás tonta!

³⁹ Valor de *presente habitual*: expresa acciones continuadas que implican tanto el presente como el pasado y el futuro de quien habla.

⁴⁰ Valor de *futuro*: señala que ocurrirá algo a partir del momento en que se sitúa el hablante, Suele ir acompañado de adverbios.

⁴¹ Não consta em Sarmiento e Sánchez (1989) o futuro perifrástico.

⁴² 1. Valor *imperativo* o de obligación enfocada hacia el futuro; 2. Valor de *probabilidad*, expresando el resultado de una suposición, tras tener en cuenta algunos datos pertinentes y 3. Valor de *sorpresas, estupor*, frecuentemente con valor atenuante.

Por fim, Moreno, Hernández e Kondor (2007, p. 113)⁴³ concebem que o futuro simples é utilizado para falar de ações futuras e para fazer prognósticos e predições:

(32) Saldremos de viaje lo antes posible para non pillar caravana.

(33) La semana que viene te llamaré para quedar.

Para expressar probabilidade ou fazer suposições referidas ao presente⁴⁴:

(34) ¿Cómo vendrá María hasta aquí?

-Seguramente llegará en metro, no tiene coche.

(35) ¿Dónde estará Ángel?

- Estará a punto de llegar, paciencia.

Para falar de planos e projetos se usa tanto o futuro como [ir a + infinitivo] ou o presente do indicativo⁴⁵:

(36) Este verano iré a Cuba .

(37) Este verano voy a ir a Cuba.

(38) Este verano voy a Cuba.

Nesta seção, procuramos apresentar um quadro (parcial) do tratamento dado pelas gramáticas do espanhol com respeito à futuridade. Conforme visto, em algumas delas, sobretudo as de orientação descritivo-comunicativa, as funções que se depreendem das formas verbais são integráveis consoante a adjunção de elementos extralinguísticos, embora não se encontrem, em algumas gramáticas, uma justificação semântico-discursiva articulada das propriedades funcionais características destas formas (apresentadas nos exemplos 28 – 38). Salvo menção contrária, como é o caso da RAE (2010) a propósito das construções sintáticas fundamentais e das relações temporais, aspectuais e modais, a rigor, as gramáticas são motivadas e não arbitrárias, para citar Givón (2001), reforçando com isso a necessidade de uma análise funcional da expressão de futuro, na qual se tenha reconhecido, de maneira aparentemente não controversa, o fato segundo o qual “o código sofre constante erosão provocada pelo atrito fonológico, e a mensagem sofre alterações em virtude da elaboração criativa do falante” (Freitag, 2011, p. 1122).

⁴³ El futuro simple se utiliza para hablar de acciones futuras y para hacer pronósticos y predicciones.

⁴⁴ Para expresar probabilidad o hacer suposiciones referidas al presente.

⁴⁵ Para hablar de planes y proyectos se usa tanto el futuro, como *ir a* + infinitivo o el presente de indicativo.

2.3 A futuridade em língua espanhola – perspectiva linguística

Boa parte do empreendimento linguístico em conceber a expressão de futuridade parece estar circunscrito aos efeitos de sentido gerados principalmente pela forma perifrástica (Bravo Martín, 2008; García, 2013; Silva-Corvalán, 2001; 1994; 1989). A tal construção estão associados usos modais desencadeados (Olano, 1988), preferencialmente, pela forma sintética que se verifica especialmente em estratos escolarizados. Os pormenores sociolinguísticos dessa questão serão abordados na sequência. Para o momento, apresentaremos o mapeamento efetuado por García (2013, p.59) relativamente ao momento de fala:

futuro absoluto ('Amanhã iremos ao médico'), ('Eu vou na próxima sexta'), presente do indicativo expressando mandato ('Vais a sua casa e lhe digas'), presente do indicativo na forma interrogativa ('Eu vou à praia?'), presente do subjuntivo ('Tomara que chova!'), perífrase ('Vou jogar tênis'), perífrase ('Tenho que terminar isso'), perífrase ('Tenho que chegar logo'), a perífrase ('Tenho que terminar as atividades'), a perífrase ('Devo estudar a lição'), a perífrase ('Vou responder as perguntas'), a perífrase ('O trem está prestes a partir'), o imperativo ('Vá buscar esses livros'), o pretérito imperfeito do indicativo, seja com um valor hipotético ('Se eu tivesse dinheiro, compraria um carro'), ou um valor imaginário ('Eu ia andando e tu esperavas'), o pretérito perfeito do indicativo ('Daqui a pouco eles vão voltar e não vão embora'), o condicional indicando probabilidade ('Eu gostaria de ir'), o condicional de cortesia ('Gostaria de falar com você'), o gerúndio em construção absoluta ('Trabalhando assim, triunfarás'), o futuro hipotético subjuntivo ('Seja aquilo que for'), o pretérito imperfeito do subjuntivo ('Eu gostaria que chovesse!') e o infinitivo, conforme contextos. Embora seja uma lista de duvidosa precisão gramatical, não há dúvida de que compila uma grande diversidade de situações nas quais se manifesta na fala uma projeção mais ou menos direta do conteúdo temporal em relação ao futuro, misturada com vários valores modais em diferentes contextos (tradução nossa)⁴⁶.

A depender do contexto, ao futuro sintético estão associados inúmeros valores verificados por ações comunicativas decorrentes de uma ordem, uma recomendação, uma solicitação, uma promessa, um compromisso e de outras noções, das quais se espera algum comportamento futuro por parte do falante ou do ouvinte (RAE, 2010). As formas sintética e

⁴⁶ futuro absoluto ('Mañana iremos al médico'), ('El viernes próximo me marchó'), presente de indicativo expresando mandato ('Vas a su casa y le dices'), presente de indicativo en forma interrogativa ('¿Me voy a la playa?'), presente de subjuntivo ('¡Ojalá llueva!'), la perífrasis ('Voy a jugar al tenis'), la perífrasis ('He de terminar esto'), la perífrasis ('Hay que llegar pronto'), la perífrasis ('Tengo que terminar los deberes'), la perífrasis ('Debo estudiar la lección'), la perífrasis ('Paso a contestar las preguntas'), la perífrasis ('Está a punto de salir el tren'), el imperativo ('Ve por esos libros'), el pretérito imperfecto de indicativo, bien con valor hipotético ('Si tuviera dinero, me compraba un coche'), bien valor imaginario ('Yo iba andando y tu esperabas sentado...'), el pretérito perfecto de indicativo ('Dentro de un rato han vuelto y ya no se irán'), el condicional indicando probabilidad ('Me gustaría ir'), el condicional de cortesía ('Desearía hablar con usted'), el gerundio en construcción absoluta ('Trabajando así, triunfarás'), el futuro hipotético de subjuntivo ('Sea lo que fuere'), el pretérito imperfecto de subjuntivo ('¡Ojalá lloviera!') y el infinitivo, según contextos. Aunque se trata de una lista de dudoso rigor gramatical, no cabe duda de que recopila una gran diversidad de situaciones en las que se manifiesta en el habla una proyección más o menos directa del contenido temporal hacia el porvenir, entremezclada con diversos valores modales en diferentes grados (García, 2013, p.59).

analítica do futuro se alternam em função da situação em que se exige uma atitude imediatista, sendo por vezes também referidas por petições de cunho cortês (RAE, 2010).

Um importante estudo linguístico realizado por Sedano (2006) evidencia que a forma perifrástica, seja na modalidade oral ou escrita, é empiricamente a mais empregada, salvo o caso de certas variedades diatópicas verificadas no espanhol falado em *Las Palmas de Gran Canaria*. Os resultados do estudo com respeito ao registro dessa forma nas modalidades oral e escrita estão exibidos nas tabelas logo abaixo.

Tabela 1 – Frequência de distribuição do futuro morfológico e da forma perifrástica – Espanhol falado

Espanhol falado	Futuro morfológico		Futuro perifrástico		Total
	Casos	%	Casos	%	
Rep. Dominicana (Silva – Corvalán & Terrell, 1992)	0	0	16	100	16
Chile (Silva – Corvalán & Terrell, 1992)	1	2	64	98	65
Puerto Rico (Silva – Corvalán & Terrell, 1992)	10	11	79	89	89
Caracas y Maracaibo (Sedano, 1994)	101	12	710	88	811
Venezuela (Silva – Corvalán & Terrell, 1992)	2	12,5	14	87,5	16
Rosário (Ferrer & Sánchez, 1991)	34	20	137	80	171
Caracas (Iuliano, 1976)	146	23	481	77	627
México (Moreno de Alba, 1970)	374	31	824	69	1.198
Las Palmas de Gran Canaria (Troya, 1998)	164	38	266	62	430
Madrid (Gómez, 1988)	422	43	561	57	983
Madrid (Cartagena, 1995-96)	60	47	69	53	129
Las Palmas de G. Canaria (Almeida & Díaz, 1998)	656	71	262	29	918
Las Palmas de G. Canaria (Díaz, 1997)	660	72	261	28	921
Total	2.630	41	3.744	59	6.374

Fonte: Sedano (2006).

Tabela 2 – Frequência de distribuição do futuro morfológico e da forma perifrástica – Espanhol escrito

Espanhol escrito		Futuro morfológico		Futuro perifrástico		Total
		Casos	%	Casos	%	
Grimes (1968)	J. Rulfo (Pedro Páramo)	155	86	26	14	181
Ávila (1968)	R. Usigli (El gesticulador)	81	84	15	16	96

Blas Arroyo (2000)	Buero Vallejo (Tres obras de teatro)	351	78	99	22	450
Bauhr (1989)	Cincuenta obras de teatro (1959 – 1973)	2.472	75	812	25	3.284
Blus Arroyo (2000)	Alonso de Santos (Cuatro obras de teatro)	485	63	188	37	773
Soll (1968)	A. Espinosa, hijo (cuentos populares)	268	61	170	39	438
Ávila (1968)	L. G Basurto (Cada quien su vida)	31	48	34	52	65
Hunnius (1968)	A. Espinosa (Cuentos populares...)	39	42	53	58	92
Grimes (1968)	O. Lewis (Los hijos de Sánchez)	16	10,5	136	89,5	152
Total		3.898	72	1.533	28	5.431

Fonte: Sedano (2006).

De notar pelos dados dispostos nas tabelas, que no espanhol oral prevalece o uso da forma perifrástica. Todavia, são meritórias as diferenças de frequências relativamente às localidades. Por exemplo, nos países da hispanoamérica, o uso da perífrase é mais predominante do que em outras cidades da Espanha, tais como *Madrid* e *Las Palmas de Gran Canaria*. Por fim, quanto à modalidade escrita da língua espanhola, considerando os materiais analisados pela autora, convém destacar que a obra *Los hijos de Sánchez* é pouco representativa, dado que o livro é oriundo de gravações de fala coletadas pelo seu autor, O. Lewis, com pessoas de uma família mexicana de origem humilde.

No mundo hispânico, a frequência de distribuição da forma analítica perifrástica é da ordem de 70,8%, portanto, predominante, seguida do presente do indicativo com valor de futuro, 11,4%, e, em menor ocorrência, o futuro morfológico (sintético-flexional), com 17,8%, ilustradas⁴⁷ em (39), (40) e (41), respectivamente (Orozco; Thoms, 2014). Segundo os autores, essas variantes interessam não apenas pelo que revelam a propósito dos mecanismos regulares da mudança linguística, mas também porque delas pode resultar uma compreensão relativa à linguagem e à realidade.

(39) Voy a estudiar mañana.

⁴⁷ Os exemplos são de Pérez, Soler e Feroce (2021).

(40) Estudiaré mañana.

(41) Estudio mañana.

Com efeito, há uma relação não apenas entre as categorias linguísticas de modalidade, aspecto e tempo expressas pelas proposições (39), (40) e (41), mas também entre tais categorias e os domínios de uso que as fundamentam (Silva-Corvalán; Terrell, 1989). Além disso, as três formas dos exemplos acima, que verificam a expressão de futuro, não são únicas, uma vez que os significados associados às expressões de futuro também podem ser codificados por intermédio do condicional e/ou do subjuntivo passado (Gutiérrez, 1995). Todavia, são essas três formas as mais comuns (Gudmestad; Geeslin, 2011) e as mais recorrentes na literatura especializada da variação linguística.

A propósito da futuridade em espanhol, estudos empíricos elaborados a partir de variedades monolíngues estabelecem uma certa tendência numericamente desfavorável à ocorrência do futuro morfológico face à perífrase e ao presente: na parte norte da Colômbia (Orozco, 2005); tanto no Caribe quanto no Chile (Silva-Corvalán; Terrell, 1989); no México (Lastra; Butragueño, 2010). Porém, no espanhol peninsular, essa tendência não é acentuada em razão de dois fatores: o futuro morfológico carrega consigo a marca de prestígio (Díaz-Peralta; Almeida, 2000); o futuro morfológico é mais perceptível em razão do contágio com outras línguas ao qual o espanhol da Espanha está sujeito (Blas Arroyo, 2008).

Segundo Pérez, Soler e Feroce (2021), diferentes estudos identificaram diferentes fatores responsáveis pela dominância de uma forma sobre a outra. Segundo os autores, a presença de advérbios, a noção de certeza e o lapso temporal estão entre esses fatores. Quanto à certeza, estudos em variedades monolíngues mostraram que, enquanto a forma perifrástica é empregada em contextos não salientes, o futuro morfológico ocorre em situações de incertezas (Blas Arroyo, 2008; Claes; Ortiz López, 2011). Gudmestad e Geeslin (2011) notaram que a perífrase era mais empregada do que as outras formas e vinha necessariamente acompanhada de um marcador de certeza.

Com respeito ao lapso temporal, pesquisas indicaram que o presente do indicativo tem alta probabilidade de ocorrer em situações iminentes, a perífrase, em intermediárias, e o futuro morfológico, em distantes (Blas Arroyo, 2008; Claes; Ortiz, López, 2011; Díaz-Campos; Escalona Torres, 2018; Orozco, 2005). Fazendo uso de dois grupos controles, um de Valência (Espanha) e o outro de Mérida (México), Kanwit e Solon (2013) demonstraram que o fator lapso temporal foi estatisticamente significativo para o favorecimento da perífrase em situações

iminentes e menos saliente nas outras duas situações. O resultado foi similar para Mérida ainda que o lapso temporal não tenha sido significativo.

Por fim, quanto ao advérbio, o presente do indicativo é favorecido se comparado às outras duas formas (Gudmestad; Geeslin, 2011). Na ausência de advérbios, a frequência de ocorrência da perífrase se revelou maior no estudo de Blas Arroyo (2008). Embora não estivesse em análise a presença ou não de advérbios, o estudo de Kanwit e Solon (2013) patenteou a ocorrência do presente associado a um advérbio. Os estudos mencionados estão compilados na tabela 3, a seguir, com a respectiva frequência de ocorrência das três variantes (indicada por futuro imperfecto (FI), a forma do presente (P) e a forma perifrástica (FP).

Tabela 3 – Frequência de distribuição das três variantes da expressão de futuro em espanhol

Comunidade	FI	P	FP
Chile (Silva-Corvalán e Terrell, 1989)	3,4%	4,5%	92,1%
República Dominicana (Silva-Corvalán e Terrell, 1989)	1,8%	7,2%	90,9%
Sudoeste dos Estados Unidos (Gutiérrez, 1995)	3,8%	7,5%	88,7%
Venezuela (Silva-Corvalán e Terrell, 1989)	23,5%	1,5%	75,0%
Porto Rico (Silva-Corvalán e Terrell, 1989)	20,9%	4,2%	74,9%
Morelia, México (Gutiérrez, 1995)	8,6%	18,6%	72,8%
San Juan, Porto Rico (Claes e Ortiz López, 2011)	7,4%	20,1%	72,5%
Colombianos em NY (Orozco, 2007)	7,2%	30,3%	62,5%
Cidade do México (Gutiérrez, 1995)	23,2%	25,8%	51,0%
Barranquilla, Colômbia (Orozco, 2005)	18,2%	35,9%	45,9%
Andalusia (Osborne, 2008)	14,7%	40,7%	44,6%
Médias das frequências	12,1%	17,7%	70,1%

Fonte: elaboração própria a partir de Orozco (2015).

Em virtude de suas peculiaridades contrastivas ao presente e ao passado, a aquisição do conhecimento linguístico com respeito ao tempo futuro, em diversas línguas, é tardia nas crianças (García, 2013). O estudo elaborado por Ródenas, Brito e Carranza (1991), a título de ilustração, concluiu que, em espanhol, as formas imperativa, presente e infinitiva são as mais recorrentes em crianças com menos de quatro anos. Entretanto, a partir desta idade, começam a surgir, em suas falas, registros de alguns advérbios temporais, seguido do condicional e só depois o futuro, ainda que de maneira um tanto quanto vaga.

Segundo García (2013), uma noção mais geral desse tempo não ocorre antes dos sete anos. Isso ocorre, pois como bem notara Comrie (1976), inexistem em muitas línguas europeias, o que inclui a língua espanhola, um mecanismo linguístico que explique de modo preciso a gramática subjacente às formas presente e futuro comparativamente ao passado, por mais que o futuro seja morfologicamente enquadrado por uma relação, em particular, de posterioridade associada a um evento consoante o momento de fala. Ou seja, o futuro guarda uma riqueza nocional (modal e aspectual⁴⁸) que não pode ser completamente captável por esta relação, tornando, com efeito, seu entendimento bastante desafiador (Rojo; Veiga, 1999).

À relação de posterioridade com respeito ao momento de fala, mencionada antes, corresponde a uma compreensão puramente temporal (ou gramatical, ou ainda, estritamente morfológica), ao passo que à modalidade correspondem valores subjetivos (aleatórios, não morfológicos) expressos não só por conjeturas, mas também por noções de presente (*Ahora serán las siete*), cuja variante é amiúde encontrada na oralidade por oposição às formas morfológica e perifrástica. A propósito, García (2013) relata a escassez de estudo dessas três variantes, embora esclareça que são metodológicas as razões pelas quais a variante futuro-presente seja incomum. A regra variável aduzida por Labov (2008) é pouco precisa, ou seja, é contínua e não discreta, não podendo ser corretamente captada por um programa computacional como o *Goldvarb*. Ademais, há certas situações discursivas em que essas três variantes podem simplesmente se neutralizar, isto é, uma variante ser deduzida em função de outra, constituindo, desse modo, uma forma alternativa (ocorrendo a gramaticalização desta forma) ser positivamente ou negativamente avaliada pelo falante, conseqüentemente freando ou impulsionando a variação (Oliveira; Wildner; Miara, 2015)⁴⁹. A propósito, um estudo quantitativo nessa linha foi proposto por Martín Butragueño, em 1994.

Graças aos estudos apresentados e aos diversificados constructos teóricos (às vezes convergentes, às vezes não) a propósito da expressão de futuro em espanhol por eles veiculados, pudemos elaborar o roteiro de análise das coleções didáticas. Além disso, o conhecimento que adquirimos com os autores citados nos permitiu conjugar uma análise da variação do futuro na língua espanhola tendo como base, inicialmente, as formas, porém investigando-se as suas funções. Com efeito, estamos teoricamente fundamentados para responder questões referentes

⁴⁸ Um entendimento dessa natureza pode ser encontrado em Coseriu (1977).

⁴⁹ As autoras elaboraram um estudo quantitativo sobre a faixa de frequência da forma perifrástica. O presente com valor futuro, por ser mais imbricado, é menos usual, constituindo um importante *gap* de pesquisa, conforme García (2013).

às funções que as três variantes podem assumir no estudo do espanhol. Como consequência disto, poderemos cotejar quais são as potenciais formas que um aprendiz pode recorrer a fim de realizar uma determinada função comunicativa e de qual recurso estilístico ele faz uso. Por fim, entendemos que a dinâmica subjacente ao processo de gramaticalização provém de combinações tanto linguísticas quanto sociais, em que certas estruturas podem inclusive coexistir, apesar da estratificação e variação a que estão irremediavelmente sujeitas.

2.4 A futuridade em língua espanhola – entre a temporalidade e a modalidade

Conforme temos visto, a língua espanhola é dotada de pelo menos três⁵⁰ importantes mecanismos linguísticos que contribuem fundamentalmente para a localização ou referência prospectiva de uma ação ou de uma eventualidade: presente do indicativo + advérbio (ou uma locução adverbial); futuro morfológico e perífrase [ir a + infinitivo]. Como tem sido reconhecido na literatura adotada nesta dissertação, essas três variantes podem veicular informação de natureza não só temporal, mas também modal (Bravo Martín, 2008; Fleischman, 1982; Gennari, 2000, 2002; Gili Gaya, 1943; Gómez Torrego, 1999, 2002; Matte Bon, 2006; Osborne, 2008; RAE, 2010; Ridruejo, 1999; Rojo, 1974; Rojo; Veiga, 1999)⁵¹.

Segundo Lycan (2022, p. 22), “as expressões linguísticas têm os significados que têm, porque *estão em lugar das coisas*; o seu significado reduz-se a essas coisas”. As palavras, nesta acepção, funcionam como uma espécie de rótulo (ou adesivo), ou seja, sinais gráficos que representam, designam, nomeiam, denotam ou referem itens no mundo. Uma teoria referencial do significado linguístico, estabelecida nestes termos, poderia explicar o significado de uma parte considerável das construções linguísticas, uma vez resultarem de convenções associadas a coisas ou ‘estados de coisas’ na realidade. Além disso, estaria explicada, no entendimento do referido autor, a compreensão de que um agente linguístico tem a propósito de uma sentença em função do seu conhecimento relativo à referência das palavras que a compõem, malgrado sejam inúmeros os usos a que podemos fazer com elas: ordenar; representar; descrever objetos, dentre outros (Butler, 2005; Labov, 1999, 2008, 2010; Moreno-Fernández, 1999; RAE, 2010).

O nome “Adolf Hitler” denota (a pessoa) Hitler; o substantivo “cão” refere “cães”, tal como a palavra “*chien*” e a alemã “*Hund*”. A frase “O gato sentou-se no tapete” representa um dado gato a sentar-se num dado tapete, presumivelmente porque “o gato” designa esse gato, “tapete” designa o tapete em questão e “sentou-se no” denota (se quisermos) a relação de se sentar. As frases espelham, assim, os estados de coisas

⁵⁰ Deixamos de fora, nesta dissertação, o condicional e o subjuntivo passado.

⁵¹ Os estudos de Gómez Torrego (1999), Ridruejo (1999) e Rojo e Veiga (1999) fazem parte da *Gramática descriptiva de la lengua española*, v. III, editada por Bosque e Demonte (1999).

que descrevem e é desse modo que significam essas coisas. Na sua maioria, é claro, as palavras estão arbitrariamente associadas às coisas que referem; alguém decidiu simplesmente que Hitler se chamaria “Adolf”, e a inscrição, ou som, “cão” poderia ter sido usada para significar qualquer coisa (Lycan, 2022, p. 22).

Conquanto esteja assentado em bases referenciais, ilustradas na passagem acima, o estudo da significação, em um certo sentido, possibilita impor alguma ordem à notável variedade dos usos da linguagem humana, mencionados no parágrafo precedente, ao reconhecer como sua principal finalidade a comunicação. Na maioria das vezes, faz-se isso recorrendo a proposições, as quais são o sucedâneo semântico (a contraparte semântica) de itens linguísticos (sentenças declarativas) já fixados todos os fatores contextuais (Labov, 2010). Uma proposição é, por esta caracterização, um(a) objeto/entidade abstrato(a) e funciona como um primitivo semântico (Ferreira, 2022). Com efeito, diz-se que está a serviço da função comunicativa a linguagem usada para afirmar ou negar proposições designadoras de ‘estados de coisas’ – referentes dessas proposições, conforme Lycan (2022)⁵². Nesse enquadramento, um enunciado informativo é visto como útil para descrever o mundo e, principalmente, raciocinar sobre e a partir dele.

Assim como a ciência fornece os exemplos mais incontestes de declarações descritivas, suscetíveis a um teste de veracidade, um empreendimento humano, como a poesia, fornece-nos os melhores exemplos da linguagem usada de maneira expressiva. A linguagem tem um propósito expressivo quando dá vazão a sentimentos e emoções, ou simplesmente os comunica. Um enunciado expressivo, à medida que é expressivo, segundo Ferreira (2020), não é verdadeiro nem falso, por conseguinte, caso alguém queira aplicar unicamente critérios de verdade ou falsidade (correção ou incorreção) a uma produção linguística expressiva, como um poema, julgá-lo-á erroneamente e perderá muito do seu valor estético. Com isso não se quer dizer que a poesia esteja peremptoriamente destituída de alguma significação literal.

Para completar este quadro, quando usada com o propósito de deflagrar (ou obstar) uma ação manifesta, a linguagem se presta a uma finalidade diretiva: ordens, permissões e pedidos, linguisticamente codificados, exemplificam-na. Comumente, fazer uma pergunta é o mesmo que pedir uma resposta, logo, em muitos aspectos, perguntas são um indicativo de que a linguagem está sendo empregada à maneira diretiva. Assim como um enunciado expressivo, em sua forma puramente imperativa, isto é, literal, um diretivo não é nem verdadeiro nem falso: a obediência (ou não) à ordem dada não afeta tampouco determina a sua veracidade, pois ela

⁵² Mencionada, também, em Labov (1978). A noção de ‘estados de coisas’ desempenhará um papel capital para o correto entendimento dos enunciados modais, em particular, e da noção mais geral de modalidade.

não a tem. Podemos apurar se uma ordem foi ou não obedecida; entretanto não poderemos aferir o seu valor veritativo (Ferreira, 2020; RAE, 2010). Mesmo assim, é lícito afirmar que tanto as ordens, quanto as permissões além dos pedidos apresentam alguma analogia com a veracidade ou a falsidade de um enunciado informativo, dado serem qualitativamente razoáveis/apropriados e irrazoáveis/impróprios (Ferreira, 2020).

Informatividade, expressividade e diretividade constituem as três espécies básicas de funções (comunicativas) da linguagem (Coseriu, 1977; Butler, 2005; Ferreira, 2020; Labov, 2008, 2010; Matte Bon, 1995; RAE, 2010). Tal divisão é didática e valiosa, ressaltando que não têm suas fronteiras fixamente demarcadas: presumivelmente, toda a comunicação humana, cedo ou tarde, em maior ou em menor grau, exemplificará os três usos da linguagem. Nada impede que um poema tenha uma moral e seja, mesmo, uma solicitação para o leitor perseguir um modo de vida peculiar; pode igualmente conter, ainda que parcialmente, algum tipo de informação com finalidades esclarecedoras. Embora seja tipicamente diretivo, um sermão proferido por um padre tem potencial para expressar e despertar sentimentos, cumprindo uma finalidade expressiva, ou incluir algum tipo de informação ao comunicar determinados fatos. Essencialmente informativo, um estudo científico é capaz de revelar (direta ou indiretamente) algo sobre o entusiasmo ou a austeridade do seu autor, desempenhando, por isso mesmo, um trabalho expressivo; embora possa cumprir alguma especificidade diretiva, como induzir outros cientistas a analisar, com a máxima liberdade, a conclusão do estudo. Na comunicação linguística, a maioria dos usos correntes da linguagem evoca, inevitavelmente, papéis mistos, os quais podem se regular simultaneamente (Butler, 2005; Ferreira, 2020; Labov, 2008).

Para que a comunicação humana seja efetiva em seus propósitos, exige-se uma certa unidade funcional diante das intenções pressupostas naquilo que é dito pelo agente comunicador (Labov, 1978, 1999, 2010). Uma ordem dada de forma mordaz poderia provocar hostilidade ou mágoa e aniquilar a sua finalidade pretendida. Em condições normais, nenhuma ação será produzida, proferindo-se apenas um imperativo: temos que nos valer de alguma precaução, às vezes, algum rodeio, ou então aplicar um método suficientemente sutil para suscitar a ação desejada. São muitas e complexas as causas para o despertar de um ato comunicativo (Moreno, 2005). Além da motivação, segundo esse autor, é de conhecimento comum entre os teóricos que, em muitos casos, ações são o resultado de intenções subjacentes às crenças e aos desejos. “Intenções estão na essência da comunicação humana. Comunicação bem-sucedida implica em reconhecimento de intenções” (Ferreira, 2020, p. 22).

Um gênero de raciocínio como o formulado por Ferreira (2020) é encontrado em Labov (1978, 1999, 2008, 2010): a principal função da linguagem é a comunicação; comunicar é transmitir, de modo intencional, algum tipo de conteúdo⁵³ – na “função da linguagem o falante (ou quem escreve) comunica significado ao ouvinte (para quem se escreve)” (Labov, 1999, p. 548). Essa tese é fundamental para o conjunto da presente dissertação e para a explanação sobre a modalidade, porquanto não sejam os desejos e as crenças categorias puras e *a priori* do entendimento, porém, um tipo especial de atitude, descrita a partir dos usos das palavras, portanto, tributária da prática linguística: “(...) aqueles que focalizam a comunicação da informação cognitiva ou referencial tratarão mais do indivíduo, e aqueles que se envolvem com os usos afetivos e fáticos da língua, das questões sociais” (Labov, 2008, p. 302). Jaz sob essa mirada laboviana o fito de aplicação do simbolismo linguístico como mediação constitutiva da correlação, condicionada pelo contexto social, entre as formas, as intenções e os conteúdos. Ademais, a linguagem é concebida como uma atividade identificadora do falante: sua condição socioeconômica e os recursos linguísticos que mobiliza para se fazer entender (Labov, 1978, 1999, 2008, 2010)⁵⁴.

Ações podem ser causadas mediante o estímulo coordenado de atitudes devidas, sobretudo quando transmitem informações pertinentes em atos de fala concretos (Ferreira, 2022; Moreno, 2005). Gramáticos definem as orações como a unidade básica da linguagem por meio da qual é difundido um pensamento/juízo completo, dividindo-as em orações declarativas

⁵³ Conteúdo este associado, embora não redutível, ao que ele denominara “representational meaning” or what I will call “states of affairs” (Labov, 1978, p. 2). Todavia, essa componente abstrata, de onde emerge a proposição, é empiricamente verificável em meio ao contexto da prática social, afinal “(...) there is no doubt that social and propositional information are intricately combined in the linguistic signal that is transmitted” (Labov, 2010, p. 373). “(...) não há dúvidas de que as constituintes proposicional e empírica da informação estão entrelaçadas no simbolismo linguístico que é transmitido”.

⁵⁴ A inclusão do falante como parte essencial do processamento da informação é o que diferencia a visão de Labov a respeito da função comunicativa da linguagem e a de Martinet, no âmbito da variação linguística.

Sob a rubrica “Só a comunicação molda a língua”, ele [Martinet] argumenta: São, portanto, os empregos comunicativos da língua que deverão reter nossa atenção se quisermos descobrir as causas das mudanças linguísticas. O que constatarmos e pudermos formular, então, não valerá necessariamente para aqueles enunciados linguísticos que visam à comunicação. Mas negligenciaremos de bom grado estes últimos como sendo modelados sobre os enunciados comunicativos e não oferecendo nada que não pudessemos encontrar neles (...). (Labov, 2008, p.313).

Sobre essa passagem, Labov (2008, p. 314) é taxativo:

É claro que o termo “comunicação” poderia incluir todos os tipos de comunicação expressiva, mas uma leitura do contexto mais amplo torna claro que ele tem a intenção de excluir qualquer informação sobre o falante contida na forma linguística, bem como excluir a expressão “fática”. A informação não-representacional que estamos considerando sob esta questão é em geral liberada simultaneamente com outras mensagens, daí ser uma questão de negligenciar um aspecto e acolher outros.

(indicativas), interrogativas, imperativas e exclamativas (Alarcos Llorach, 1994; Franchi, 2006; Garcés, 1997; Gómez Torrego, 2002; Matte Bon, 1995; RAE, 2010). Embora consolidada pela tradição gramatical, tal classificação é enganadora, podendo nos levar a *identificar a forma com a função* e a *concluir* que as orações declarativas só codificam enunciados informativos, ou que as orações exclamativas somente serão apropriadas se funcionarem expressivamente.

O que está sendo declarado em (42) não necessariamente tem de ser informativo, no sentido em que estamos usando este termo: sua finalidade pode ser apenas a de esboçar um sentimento de apreço ou de cordialidade. Porque não tem fins informacionais, (42) não descreve a realidade (um ‘estado de coisas’), por isso, não cabe falar em condições de verdade, em princípio, concebidas como instâncias reguladoras dos atos comunicativos, em particular, e da significação, em geral. Um ‘estado de coisas’ é significativo desde que conhecido o seu valor veritativo (Moreno, 2005). Sentenças declarativas podem expressar promessas (43) e desculpas (44); mas nem promessas, nem desculpas são descrições tais que a elas possamos imprimir uma avaliação em termos de verdade ou falsidade. Ainda assim, existem critérios outros (contextuais e/ou pragmáticos⁵⁵) em relação aos quais julgamos a adequação de construções linguísticas como (43) e (44): promessas ou pedidos de desculpas podem ser sinceros ou insinceros, com ou sem ter a intenção de cumprir o prometido ou efetivamente desculpar-se.

(42) Pasamos de maravilla en su casa de verano.

(43) El gobierno les ha prometido rebajar los impuestos.⁵⁶

(44) Le presento a ustedes mis disculpas.

(45) ¡Guau, cómo pasa el tiempo!

(46) ¿ No te parece que 900 km son suficientes por un día?

Nessa linha de raciocínio, apesar de sua estreita afinidade com o uso expressivo da linguagem, sentenças exclamativas podem estar a serviço de funções comunicativas atípicas. Em (45), a exclamação pode comunicar, indiretamente, uma ordem para que o interlocutor se apresse, incluindo a própria pessoa que a proferiu. A sentença interrogativa em (46) não necessariamente corresponde a uma pergunta, talvez uma maneira oblíqua de transmitir uma

⁵⁵ Embora não esteja no escopo de prioridades desta dissertação, convém esclarecer que, além desses dois, há ainda um critério mais sutil associado à prosódia ou entoação, que se sobrepõe ao elemento lexical e à estrutura sintática de uma frase, sugerindo com isso uma interface entre pronúncia e interpretação. Na literatura gramatical (RAE, 2010) e linguística (Givón, 2001), esse fenômeno prosódico, relacionado às marcas fonológicas, as quais causam um descompasso entre a saliência prosódica e o efeito discursivo almejado, está vinculado às noções de ‘foco’ e ‘tópico’, normalmente estudadas sob o rótulo de ‘estrutura informacional’.

⁵⁶ RAE, 2010.

informação imprecisa ou uma tentativa de externar um sutil sentimento de reprovação: no primeiro caso, (46) estaria sendo usada informativamente, e expressivamente, no segundo.

O ponto que queremos realçar com a discrepância forma – função – conteúdo é o seguinte: comunicar põe forçosamente em ação competências que remetem à sintaxe (o modo como se combinam as estruturas de uma língua), à semântica (conhecimento linguístico compartilhado via convenções) e à pragmática (conhecimento extralinguístico condicionado pelas intenções comunicativas) (Butler, 2005). Na ausência de uma, algo é perdido (Ferreira, 2020). Como consequência, a avaliação adequada de um enunciado requer o conhecimento articulado da função ou das funções que ele visa; ou seja, precisamos aprender a especificar o papel que um determinado enunciado satisfaz em meio a quaisquer outros papéis que esse mesmo enunciado possa eventualmente cumprir. Frequentemente, a estrutura gramatical de um enunciado fornece pistas a respeito da sua função, mas inexiste uma conexão necessária entre a função e a forma gramatical (Benveniste, 1999; Ferreira, 2020; Labov, 1978, 1999; RAE, 2010). De igual modo, não existe uma relação estrita entre a função e o conteúdo, conforme evidenciado nos exemplos (42) – (46), no sentido daquilo que fora literalmente afirmado pelo enunciado.

No entendimento de Ferreira (2020), a comunicação linguística em muito excede o meramente convencional. Quando um enunciado é analisado em separado, fica bastante difícil saber corretamente qual a função (a sua intenção, o seu uso) que se pretende, em princípio, transmitir. Uma resolução promissora é tal que se desloca de sentenças e suas componentes a proferimentos/enunciações; passa-se do sentido das expressões linguísticas, vistas abstrata e isoladamente, para o conhecimento das intenções comunicativas dos falantes, evidenciadas em situações concretas de uso da linguagem (Labov, 2008, 2010). O contexto é um elemento crucial, delimitando a referência de certos constituintes sentenciais; auxilia a composição do conteúdo proposicional ao que o falante proferiu (Ferreira, 2020). (42) – (46) são casos triviais da alegada dependência contextual na determinação da informação no tocante ao que um falante diz. Resolvido esse ponto, entra em cena um outro processo inferencial em que se determina o significado não só *do que se diz*, mas também *do que se quer dizer* (Butler, 2005).

Em conclusão, na comunicação linguística, os usuários da linguagem extraem, às vezes de maneira fluente e imediata, outras vezes, não, dos enunciados proferidos pelos seus interlocutores significados literais e pragmáticos. No âmbito pragmático, procuramos enfatizar a centralidade do contexto de fala. A partir do uso de um mesmo item linguístico, em contextos distintos, pode-se inferir conteúdos adicionais que enriquecem, de uma maneira extraordinária,

o que foi dito. Não obstante, o contexto é essencial na transmissão do significado literal. Neste caso, a sua tarefa não é exatamente a de enriquecer o que foi dito, mas a de determinar aquilo que foi dito pelo falante. Desprovidos de indícios contextuais, nem ao menos poderíamos identificar o que foi dito⁵⁷ e, como consequência, avaliar se o que alguém nos diz é verdadeiro ou falso. Necessitamos do contexto extralinguístico para:

- (I) recuperar as intenções comunicativas dos nossos interlocutores
- (II) reconhecer o que a proposição revela sobre quem a proferiu

Somos bons no uso do contexto a nosso favor, retirando dele vestígios que, por mais que não sejam determinantes, conferem alta probabilidade a um possível sentido. Elementos convencionais e intencionais propiciam uma notável flexibilidade no (re)envio, em graus diferenciados, entre o que é dito, de modo literal, pelos falantes, e o que querem dizer, mas que o fazem apenas implicativamente, em um jogo dinâmico característico, segundo Benveniste (1999), de uma dimensão operatória na construção de ligações simbólicas objetivantes, a enunciação.

No domínio da significação linguística, associado quer à dinâmica contextual (Ferreira, 2020) quer à enunciação (Benveniste, 1999), elementos considerados supérfluos e redundantes são eliminados, chegando, desse modo, a compor formas e significados estáveis e relativamente exatos. Isso supõe que o trabalho seletivo ocorra em um universo já relativamente bem-organizado, não só no quanto à identificação (simbólica) de conteúdos percebidos, mas também operações, de natureza igualmente simbólicas, realizadas através das ações de nomear, chamar, dentre outras, então expressas através de um conjunto de atitudes proposicionais, como a intenção, a expectativa, a vontade, a dúvida, a certeza, manifestadas pelo falante e que encerram a sua atitude epistêmica. À recuperação linguística das intenções comunicativas de um falante e ao conhecimento de sua subjetividade, no tocante ao conteúdo proposicional, subjazem cursos alternativos de acontecimentos (atemporais) ou ‘estados de coisas’ típicos de uma noção altamente refinada que diz respeito *ao modo como as coisas são ou podem ser*: a modalidade.

⁵⁷ Apenas a caracterização estritamente semântica dos enunciados, resultantes das convenções linguísticas, não nos permite recuperar aquilo que o falante efetivamente quis dizer. Essa imperfeição é manifesta desde o nível lexical: múltiplas formas identificam um mesmo significado (sinonímia); diversos significados se associam a uma única forma (ambiguidades); formas desacompanhadas de significado (expletivos) e significados totalmente destituídos de formas (elipses). Essa deficiência, entretanto, não constitui em um empecilho comunicativo aos usuários de uma língua (Moreno, 2005).

Os signos significam coisas no mundo por intermédio das convenções e do uso que deles é feito, consoante às mais variadas finalidades, dentro de cada contexto social (Labov, 1978, 1999, 2008, 2010). Conforme visto, a linguagem natural é bastante vaga, imprecisa e ambígua (RAE, 2010). As imprecisões contribuem para que formemos pontos de vistas e/ou declarações vazias ou equivocadas sobre as coisas. Em geral, pode-se dizer que o verdadeiro problema reside primordialmente na assimetria entre uma descrição do mundo que o emissor está aparentemente a propor e o modo como (ele quer sugerir) que as coisas sejam de fato. Embora não seja a única, quando uma elocução, no seu todo, não corresponder ao *dictum*, diz-se que o fenômeno, em princípio, está associado à modalidade, a qual pode dizer respeito, segundo Olano (1988):

- i) à enunciação
- ii) ao enunciado

No contexto da mudança linguística, a modalidade da enunciação é representativa do comportamento expressivo da língua, motivado e mediado por variações sociais e estilísticas consorciadas nas “(...) alternâncias pelas quais um falante adapta sua linguagem ao contexto imediato do ato de fala. Ambas estão incluídas...[n]o modo como o falante diz ao ouvinte algo sobre si mesmo e seu estado mental, além de dar informação representacional sobre o mundo” (Labov, 2008, p. 313). Por esta tipificação laboviana, o estudo profícuo da modalidade remete às considerações que dizem respeito ao ato de fala em si, das situações em que realiza e dos elementos que contribuem para a sua realização. Ainda assim, este ato supõe a existência de um emissor e de um destinatário. O “plano da enunciação”⁵⁸ fornece as estratégias discursivas para que algo seja dito, ou seja, é esse nível do discurso – marcado pela dinâmica contextual⁵⁹ – no qual se constrói uma dupla relação: a do emissor com o *dictum* e aquilo que ele “dá a entender” ao destinatário. Para que seja satisfeita, esta relação precisa evidenciar a posição do emissor, no que respeita a sua declaração e a maneira como esta foi linguisticamente formulada a fim de favorecer a interpretação correta da parte do destinatário.

No enunciado, entendido como a unidade mínima capaz de constituir uma mensagem verbal, tradicionalmente se distinguem dois componentes: o conteúdo a que alude, denominado *dictum*, e o *modus*, que fornece a atitude do falante em relação a ele. Na frase *Está chovendo?* corresponde ao *dictum*, a descrição de um estado de coisas (“Está chovendo”); e ao *modus* o fato de o falante apresentar essa informação como uma pergunta. O conceito tradicional de *modus* está relacionado ao moderno de **modalidade**. Embora hoje exista um consenso geral sobre a importância dessa noção e sua estreita relação com inúmeros aspectos da sintaxe, há menos coincidências entre

⁵⁸ Expressão devida a Benveniste (1999).

⁵⁹ Para usar a terminologia de Ferreira (2020), largamente adotada nos parágrafos precedentes.

os gramáticos quando se trata de defini-la e delimitar sua amplitude (RAE, 2010, p.793 - **negrito nosso**).⁶⁰

Em uma sentença declarativa, o *dictum* corresponde ao conteúdo proposicional – representacional, na terminologia de Labov (2008) – que designa/descreve um ‘estado de coisas’. Por sua vez, essa designação/descrição está invariavelmente subordinada à função comunicativa da linguagem (Olano, 1988). No domínio da enunciação, a modalidade é a expressão ou marca do emissor em relação ao seu enunciado e à maneira como pretende influenciar o seu enunciatário. Por esse motivo, segundo Olano (1988, p. 101), o significado dos proferimentos modais que remete à enunciação se relaciona diretamente com os propósitos comunicativos, extensamente mencionados e caracterizados antes: “(...) funções principais da linguagem expressiva, impressiva, lógica...são estas modalidades que determinam a forma linguística do enunciado (declaração, pergunta, pedido)”⁶¹. Em conclusão, a modalidade enunciativa revela a maneira pela qual o emissor conduz o seu enunciado ante as ações que quer despertar no seu interlocutor. Para isso, segundo Benveniste (1999), mobiliza o simbolismo linguístico consoante às intenções comunicativas pretendidas, recuperadas e, ao mesmo tempo, condicionadas pela dinâmica contextual (Ferreira 2020, 2022) e social (Labov, 1978, 1999, 2008, 2010).

(...) o enunciador faz uso da linguagem para influenciar de alguma forma o comportamento do alocutário, para o qual dispõe de uma gama de funções. Há, primeiro, a *interrogação*, que é uma enunciação construída para suscitar uma “resposta”, por um processo linguístico que é ao mesmo tempo um processo comportamental com dupla entrada. Todas as formas lexicais e sintáticas da pergunta, partículas, pronomes, sucessão, entonação, etc., participam desse aspecto da enunciação. Da mesma forma, serão atribuídos os termos ou formas que chamamos *de intimação*: ordens, chamados, concebidos em categorias como o imperativo, o vocativo, que implicam uma relação viva e imediata entre o enunciador e o outro, numa referência necessária ao tempo da enunciação. Menos evidente talvez, porém menos certo, é o fato de a asserção pertencer a esse mesmo repertório. Tanto em seu viés sintático quanto em sua entonação, a asserção visa comunicar uma certeza, é a manifestação mais comum da presença do falante na enunciação, possui inclusive instrumentos específicos que a expressam ou a implicam, as palavras *sim* e *não* que afirmam positiva ou negativamente uma proposição (Benveniste, 1999, p. 87)⁶².

⁶⁰ En el enunciado, entendido como la unidad mínima capaz de constituir un mensaje verbal, se han distinguido tradicionalmente dos componentes: el contenido al que alude, llamado *dictum*, y el *modus*, que aporta la actitud del hablante ante él. En la oración ¿Está lloviendo? corresponde al *dictum* la descripción de un estado de cosas (‘Está lloviendo’), y al *modus* el hecho de que el hablante presente esta información como una pregunta. El concepto tradicional de *modus* se relaciona con el moderno de modalidad. Aunque hoy existe acuerdo general sobre la importancia de esta noción y su estrecha relación con numerosos aspectos de la sintaxis, son menores las coincidencias entre los gramáticos a la hora de definirla y delimitar su amplitud (RAE, 2010, p.793).

⁶¹ “(...) funciones principales del lenguaje...expresiva, impressiva, lógica...son estas modalidades que determinan la forma lingüística del enunciado (declaración, pregunta, mandato)” (Olano, 1988, p. 101).

⁶² (...) el enunciador se sirve de la lengua para influir de algún modo sobre el comportamiento del alocutario, dispone para ello de un aparato de funciones. Está, primero, la *interrogación*, que es una enunciaci3n construida para suscitar una “respuesta”, por un proceso lingüístico que es al mismo tiempo un proceso de comportamiento

O excerto acima deixa claro que a modalidade enunciativa é relativa ao sentido do emissor, aquilo que ele quis dizer e sua audiência provavelmente captou, e não ao sentido da sentença, aquilo que as palavras expressam literalmente. Já vimos essa distinção nos exemplos (42) – (46). Conseqüentemente, a referência do emissor não se confunde com a referência da sentença: àquela, e não a esta, vinculam-se as intenções comunicativas de quem fala. Por fim, convém, rapidamente, lembrar o trabalho relativo às condições de uso de uma dada expressão:

- (i) sentenças declarativas são usadas para fazer *asserções*, as quais descrevem o mundo, informam sobre coisas ou expressam conhecimentos e crenças – o sentido de uma frase declarativa equivale às condições de verdade de uma proposição; verdade e falsidade só se aplicam, ao menos diretamente, a sentenças declarativas (Ferreira, 2020);
- (ii) sentenças interrogativas são usadas para levantar questões, solicitar informações e perguntar – o sentido de uma sentença interrogativa é um conjunto de proposições que correspondem a suas respostas diretas (Ferreira, 2020);
- (iii) se o sentido de uma sentença declarativa é expresso pelas suas condições de verdade, e o de uma sentença interrogativa pelas suas condições de resposta, como não nos informam sobre as coisas do mundo, não faz sentido falar em verdade ou falsidade de uma sentença imperativa. Seu uso está vinculado a ações como ordens, pedidos, sugestões, conselhos e requerimentos, dentre outras. O sentido de uma sentença imperativa é dado pelas suas condições de conformidade (Ferreira, 2020)⁶³.

A modalidade, vista como um fenômeno discursivo, faz referência à maneira como as coisas são ditas, à perspectiva e à forma como aquilo que está sendo tematizado é concebido.

de doble entrada. Todas las formas léxicas y sintácticas de la interrogación, partículas, pronombres, sucesión, entonación, etc., participan de este aspecto de la enunciación. Parecidamente serán atribuidos los términos o formas que llamamos de *intimación*: órdenes, llamados, concebidos en categorías como el imperativo, el vocativo, que implican una relación viva e inmediata del enunciador y el otro, en una referencia necesaria al tiempo de la enunciación. Menos evidente quizá, pero menos cierta, es la pertenencia de la *aserción* a este mismo repertorio. Tanto en su sesgo sintáctico como en su entonación, la aserción apunta a comunicar una certitud, es la manifestación más común de la presencia del locutor en la enunciación, hasta tiene instrumentos específicos que la expresan o implican, las palabras sí y no que asertan positiva o negativamente una proposición (Benveniste, 1999, p. 87).

⁶³ Do ponto de vista pragmático, isto é, do uso da linguagem, da mesma forma que um falante sincero, ao veicular uma sentença declarativa, expressa seu conhecimento ou crença na verdade da proposição correspondente à sentença, um falante sincero que enuncia uma sentença interrogativa expressa sua ignorância em relação à sua resposta verdadeira, e solicita ao interlocutor que a forneça em seguida. Se compreendemos o sentido de uma ordem, sabemos o que se deve fazer para cumpri-la ou estar em conformidade com a exigência em questão (Butler, 2005; Ferreira, 2020).

Segundo Olano (1988), a modalidade identificada pela atitude de um sujeito enunciador, com respeito ao enunciado e ao seu destinatário, pode expressar-se por intermédio de recursos modalizadores pertencentes a diferentes estratos da estrutura linguística: prosódia, léxico e morfologia: (i) na prosódia – expediente bastante usado na oralidade e projetada na modalidade escrita, por meio de sinais de pontuação (Quadro 2); (ii) modalizadores lexicais – incluem os advérbios modais e as locuções adverbiais (Quadros 2 e 3); verbos modais, semimodais e suas perífrases (Quadro 2); substantivos e verbos avaliativos (Quadro 2); entre os elementos de modalização morfológica constam o modo e o tempo verbais (Quadro 2).

Quadro 2 – Marcadores lingüísticos – modalidad enunciativa

Recurso lingüístico	Clase/Categoría	Ejemplos
RECURSOS LEXICALES	Sustantivos	<i>La esperanza</i> de que vengas <i>El deseo</i> de que vengas <i>La pena</i> de que te vayas Etc
	Adjetivos	<i>Es necesario</i> que vengas <i>Es agradable</i> que llueva <i>Es triste</i> que siempre hagas lo mismo Etc
	Verbos	<i>Puedo</i> trabajar <i>Debo</i> ir temprano <i>Quiero</i> ir. (1 actante). Quiero que vengas (2) Etc.
	Adverbios	<i>Quizá</i> venga mañana <i>Afortunadamente</i> llega mañana <i>Probablemente</i> llegará mañana <i>Posiblemente</i> , las cosas son así El objetivo del secuestro o <i>posiblemente</i> tiene la meta de demostrar que... Etc.
	Interjercciones	¡ <i>Ojalá</i> venga mañana! ¡ <i>Venga</i> muchachos! ¡ <i>Silencio!</i> Etc.
RECURSOS GRAMATICALES	Modo	Ven Quiero que vengas Quizá lo sepa/Quizá lo <i>sabe</i> Si <i>vinieras</i> hoy/ Si <i>vienes</i> hoy Etc.

	Tiempo	<p>“<i>Serían</i> las siete” (posibilidad y probabilidad en futuro)</p> <p>“<i>Serán</i> las siete” (posibilidad y probabilidad en presente)</p> <p>“<i>Eran</i> las siete” (realidad)</p> <p>“<i>Medirá</i> seis metros” (conjetura-probabilidad)</p> <p>“<i>Si serás</i> tonto” (exclamación)</p>
	Prosódicos	<p>¡ Allí!</p> <p>Etc.</p>

Fonte: elaboração própria com base em Olano (1988).

Quadro 3 – Modales adverbiales

Adverbios que expresan modalidades lógicas		
	“posible”	<p>quizá</p> <p>tal vez</p> <p>probablemente</p> <p>seguramente</p> <p>acaso</p> <p>etc.</p>
	“real”	<p>sí</p> <p>ciertamente</p> <p>verdaderamente</p> <p>naturalmente</p> <p>evidentemente</p> <p>efectivamente</p> <p>inevitablemente</p> <p>por supuesto</p> <p>desde luego</p> <p>sin duda alguna</p> <p>indiscutiblemente</p> <p>indudablemente</p> <p>etc.</p>
	“necesario”	<p>necesariamente</p> <p>obligatoriamente</p> <p>forzosamente</p> <p>etc</p>
	asertivos negativos	<p>no</p> <p>de ninguna manera</p> <p>en modo alguno</p> <p>en absoluto</p> <p>etc.</p>
	adverbios evaluativos o apreciativos	<p>afortunadamente</p> <p>desgraciadamente</p> <p>curiosamente</p> <p>por suerte</p> <p>desafortunadamente</p> <p>paradójicamente</p>

		etc.
--	--	------

Fonte: elaboração própria com base em Olano (1988) e RAE (2010).

Embora esta dissertação esteja tributária à variação linguística, convém informar que a análise da modalidade relativa ao enunciado requer a elaboração e o emprego de um aparato formal para capturar certas intuições acerca da quantificação dos operadores modais e de noções afins provenientes da epistemologia (teoria do conhecimento), ambos reveladores, ao menos em parte, do grau de comprometimento do falante com a proposição (Gennari, 2002; Olano, 1988; Ridruejo, 1999). Um tratamento nesses moldes é muito frequente na literatura especializada relativa aos referentes modais. Contudo, em respeito aos nossos propósitos, partilhamos do entendimento desenvolvido por Olano (1988).

De acordo com Olano (1988), a modalidade do enunciado não se apoia na relação emissor/receptor, porém, em uma outra – evocada sempre que se examina a adequação do conhecimento individual acerca da realidade externa, a que os filósofos chamam solipsismo (Lycan, 2022) – que remete e caracteriza completamente a atitude do falante no que concerne o valor de verdade, falsidade, probabilidade e incerteza da proposição por ele proferida. Ou seja, mostra sob que condições de verdade o enunciado modal é realizado pelo falante. Essa modalidade é tão complexa que constitui em uma classe, a saber: modalidade lógica e a apreciativa⁶⁴. Vamos nos concentrar apenas na primeira delas, exposta no Quadro 4.

Segundo Olano (1988), as modalidades lógicas expressam o grau de certeza, probabilidade e possibilidade daquilo que está sendo enunciado. Elas podem ser: (i) aléticas – indicam se proposição é verdadeira/falsa, se é necessária ou apenas possível; (ii) epistêmicas – conhecida como modalidade cognitiva ou de crença, estabelece o grau de conhecimento do agente epistêmico vis-à-vis a proposição, sendo formada a partir de um operador unário do tipo “x sabe que...” e “x acredita que...”; (iii) deônticas – também conhecidas como a modalidade das obrigações, permissões e proibições, de uma forma mais geral, vinculam-se à representação das normas e ao uso normativo da linguagem, como direitos, deveres, comprometimentos, dentre outros (Olano, 1988; RAE, 2010; Ridruejo, 1999).

Quadro 4 – Modalidades lógicas

Aléticas	Epistêmicas	Deônticas
Necesario	Verificado	Obligatorio
Posible		Permitido

⁶⁴ Emite um juízo valorativo que se contrapõe a um juízo factual. Segundo Ridruejo (1999), nos juízos de fato, visamos adequar o que pensamos à realidade, queremos representar as coisas tal como são. Nos juízos de valor normativos, visamos adequar a realidade ao que pensamos, queremos que as coisas se submetam ao que pensamos.

Contingente Imposible	No decidido Falsificado	Indiferente Prohibido
--------------------------	----------------------------	--------------------------

Fonte: elaboração própria com base em Olano (1988), Ridruejo (1999), RAE (2010).

Em linguística, segundo Ridruejo (1999), a questão da probabilidade tem sido considerada parte do domínio da modalidade epistêmica. Convém esclarecer que esse tipo de modalidade é aplicado apenas a asserções e indica o grau de comprometimento que o falante tem com a verdade do conteúdo proposicional que elas veiculam. Os casos de modalidade assertiva e não assertiva e os seus respectivos marcadores linguísticos estão elencados no Quadro 5. Não obstante, no Quadro 6, listamos algumas categorias gramaticais bastante empregadas para designar a fonte do conhecimento proposicional. Na sequência, incluímos um breve apanhado a propósito do conhecimento ou da maneira como é adquirido.

Segundo Olano (1988), conhecemos uma proposição *a priori* quando isso acontece independentemente da experiência, ou pelo pensamento apenas, caso contrário, ela é conhecida *a posteriori*. Por outro lado, Ridruejo (1999) explica que a verdade de uma sentença analítica depende exclusivamente do seu significado. Isso contrasta com as sentenças sintéticas, cuja verdade depende do significado e de como o mundo é. Como se pode notar, analítico parece implicar *a priori*, e sintético sugere forte vínculo com o *a posteriori*. Olano (1988) e Ridruejo (1999) esclarecem que nem sempre está claro o que deve contar como o significado de uma determinada expressão ou sentença, nem qual tipo de conhecimento, linguístico ou extralinguístico, é suficiente para a determinação da significação linguística.

Quadro 5 – Marcadores epistêmicos

	Modalidad epistémica asertiva	Modalidad epistémica no asertiva
Verbos	De conocimiento: saber, darse cuenta, averiguar, enterarse, descubrir, notar, conocer, entender, comprender, no haber, haber duda. De desconocimiento: no saber, ignorar, desconocer.	De incertidumbre: sospechar, dudar. De especulación: creer, pensar, opinar, especular, estimar, calcular, proponer, considerar. De creación de hipótesis: imaginar, suponer, admitir, conceder, aceptar, poner, poner por caso, hacer cuenta. De expectativa: esperar. De posibilidad (auxiliares): poder, soler.
Adjetivos	Certeza de la verdad: cierto, conocido, seguro, sabido, claro, incuestionable. Certeza de la no verdad: falso, inverosímil, incierto, imposible, indemostrable.	Posible, probable, dudoso, confuso, hipotético, indeciso, problemático, opinable, cuestionable, etc.

Sustantivos	Conocimiento, hecho, realidad, verdad, certeza, resultados, consecuencia, desconocimiento, falsedad, imposibilidad.	Duda, estimación, creencia, probabilidad, posibilidad.
Adverbios	Seguramente, claramente, naturalmente, indudablemente, ciertamente, verdaderamente, etc. Locuciones: en verdad, sin duda, en realidad.	Probablemente, posiblemente, generalmente, tal vez, quizás, acaso.

Fonte: elaboração própria com base em Olano (1988) e Ridruejo (1999).

Quadro 6 – Expresión de la evidencialidad

Verbos	De comunicación o presentadores de la información: decir, indicar, comunicar, advertir, afirmar, dar a entender, explicar, proclamar, mencionar, exponer, presentar, precisar, definir, reseñar, anunciar, notificar, revelar, subrayar, escribir, manifestar, señalar, apuntar, etc. De inducción/deducción: inducir, inferir, concluir, demostrar, implicar, obtener, hallar, suponer, etc. De percepción sensible: parecer, aparecer, ver, observar, distinguir, apreciar, encontrar, presentar, reflejar, etc. Auxiliar que indica indicio: deber (de) intentar
Adjetivos	Indiscutible, evidente, obvio, claro, etc. Supuesto, presunto, aparente, presumible, etc.
Sustantivos	Evidencia, obviedad, inferencia, inducción, consecuencia, conclusión, etc.
Adverbios	Obviamente, evidentemente, aparentemente, supuestamente, presuntamente, claramente, presumiblemente, virtualmente, etc. Locuciones: al parecer, por lo visto, etc.

Fonte: elaboração própria com base em Olano (1988) e Ridruejo (1999).

Na seção 2.2, especificamos alguns exemplos fornecidos por alguns gramáticos que identificavam valores não temporais às variantes do futuro em língua espanhola. Naquela ocasião, os exemplos foram apresentados, mas destituídos de uma explicação aparente. Como se vê, a modalidade do enunciado, em particular, a modalidade do tipo lógica, desencadeia diversas noções semânticas (obrigações, permissões, proibições, necessidade, possibilidade,

dentre outras) em função da relação estabelecida entre a crença/o conhecimento de um falante com respeito à verdade de uma proposição. Vejamos isso agora sob uma nova perspectiva.

- (47) El presidente hablará por televisión.
 (48) La librería ya tendrá tu libro.
 (49) Juan estará en casa ahora.
 (50) Pedro leerá el libro ahora.⁶⁵
 (51) Si tu padre va a morir, él recibirá toda la herencia.⁶⁶
 (52) Estudio mañana.⁶⁷
 (53) – ¿Qué horas es?
 – Serán las cuatro.

Como se vê, em (53) o uso do futuro morfológico não mais indica que o ‘estado de coisas’ (Labov, 2008) descrito linguisticamente pelo verbo seja posterior (mas simultâneo) ao momento da enunciação, não cumprindo, unicamente por este motivo, sua função temporal. A desinência de futuro, que aparece em (53), não mais localiza a proposição como posterior ao momento de enunciação, sendo agora usada pelo falante para, no caso em vista, especular a propósito da possibilidade de uma ação presente. Para que isso aconteça, segundo Rojo e Veiga (1999), é necessário que a forma verbal seja deslocada, isto é, que saia do seu contexto natural, então indicativo de posterioridade, para projetar a proposição a um contexto duvidoso, porém simultâneo, ao momento de enunciação. A (53) estão agora associados significados tais como “suposição, conjectura ou hesitação” (Gili Gaya, 1943, p. 165). Esse emprego inusual do futuro morfológico se relaciona com a modalidade epistêmica (explicada antes), uma vez que o falante avalia a proposição em termos de probabilidade, admitindo, segundo Rojo (1974), a seguinte interpretação epistêmica:

- (53) Serán las cuatro. → Probablemente son las cuatro.
 → Posiblemente son las cuatro.
 → Difícilmente son las cuatro.

De (53), segue que (i) o referente de um enunciado modal não tem mais como ser descrito, tampouco localizado na linha do tempo, pelo sintagma verbal a partir do momento de enunciação; (ii) em não sendo mais a referência temporalmente concebida – anterior,

⁶⁵ (47) – (50) retirados de Gennari (2002).

⁶⁶ Bravo Martín (2008, p. 98).

⁶⁷ Repetimos aqui o exemplo (41), porém, com ordem numérica atualizada.

concomitante ou posterior (no caso do futuro) ao momento de enunciação –, o valor veritativo da proposição, isto é, o seu valor de verdade (verdadeiro ou falso), e do conseqüente ‘estado de coisas’ que ela descreve, não poderá mais ser conhecido por meios estritamente extensionais (Bybee, Perkins; Pagliuca, 1994; Dahl, 2000). A forma presente com valor de futuro, em (52), por ser indicativo de um plano por parte do falante, pode ser parafraseada em termos puramente modais:

(52a) Puedo estudiar mañana.

(52b) Debo estudiar mañana.

(52c) Tengo que estudiar mañana.

Em todos esses exemplos, de notar que os verbos destacados modalizam o conteúdo do restante das frases de que são constituintes, a saber:

(52a*) Es posible que (yo) estudie mañana.

(52b*) Es necesario que (yo) estudie mañana.

(52c*) Es recomendable que (yo) estudie mañana.

Entretanto, em nenhum dos exemplos apresentados, a informação veiculada e sobre a qual o sentido dos predicados modais incide é tida como referencialmente verdadeira. À vista disso, todas as frases acima podem ser verdadeiras sem que as componentes que excluem as expressões modalizadas necessariamente o sejam. Dito de outra maneira, a verdade do todo, (52a-b-c) – (52a*-b*-c*) nada nos diz a respeito do valor veritativo da parte, (52), isto é, nada nos diz se a proposição descrita em (52) é verdadeira ou falsa. O valor de verdade desta última poderá ser determinado em um momento posterior na linha do tempo, ou seja, será verdadeiro ou falso *mañana*. Em contraste, (52a-b-c) – (52a*-b*-c*), não, pois são compatíveis tanto com a ação (efetivamente realizada) de estudar como a sua não realização – as proposições expressas são avaliadas não em um intervalo na linha do tempo, mas em “mundos possíveis” em razão do modo relacional estabelecido entre a proposição e o agente linguístico (Comrie, 1990).

É nesse sentido que se diz que a proposição expressa pela primeira variante da expressão de futuro em espanhol [presente + advérbio] não admite apenas uma interpretação temporal (dêitica)⁶⁸, mas também modal (Gennari, 2002). Diferentemente de (47), que admite

⁶⁸ Conforme explicado antes, o tempo é uma categoria dêitica que se relaciona com outras duas categorias igualmente dêiticas (pessoa e espaço) tais que em conjunto (eu-aqui-agora) instauram a situação comunicativa em

uma interpretação estritamente temporal à maneira de Recheibach (1947) – ou seja, tem-se aqui operando uma típica relação de posterioridade, pois o evento (a fala do presidente a ser transmitida pela televisão) está localizado em um intervalo posterior ao momento de enunciação –, os demais exemplos fornecem uma informação modal (de natureza epistêmica) de incerteza ou de possibilidade à guisa de confirmação. Segundo Gennari (2002), de maneira recorrente, enunciados construídos a partir de predicados estativos, como em (49), tipicamente admitem uma leitura modal, ao passo que os eventivos, como em (50), evocam um entendimento temporal do referente. No quadro conceitual em que nos encontramos, sabemos que o predicado contribui para determinar o valor de verdade das frases em que ocorre e, nessa acepção, determina o seu significado.

Algo similar, apesar de certas sutilezas não contempladas nesta dissertação, ocorre com a perífrase [ir a + infinitivo]. De acordo com Bravo Martín (2008) e Gennari (2002), as construções perifrásticas, como em (51) também podem expressar o grau de comprometimento do falante com o valor de verdade da proposição. Entretanto, em razão de sua natureza primariamente aspectual, o critério eventivo/estativo associado aos predicados deve ser visto com bastante cautela quando se trata da perífrase. De acordo com Bravo Martín (2008), enquanto a ‘futuridade temporal’ pode ser analisada a partir de intervalos na linha do tempo, ou seja, é concebida como uma noção relativamente discreta, e a ‘futuridade modal’ (do futuro morfológico e do presente + advérbio) é contínua, a ‘futuridade modal’ associada às construções perifrásticas é anômala em função de sua origem aspectual, dificultando o estabelecimento de parâmetros morfossintáticos claros e precisos segundo suas ocorrências. Esse padrão anômalo deverá ser melhor compreendido no âmbito estritamente pragmático (Bravo Martín, 2008).

vista (Comrie, 1990), cujo evento descrito pela proposição poderia ser identificado e avaliado à maneira de Reichenbach (1947). Em contextos modais, isso não pode mais ser feito (Gennari, 2002).

3 A SOCIOLINGÜÍSTICA E A VARIAÇÃO DA EXPRESSÃO DE FUTURO EM LÍNGUA ESPANHOLA NO LIVRO DIDÁTICO

Nesta seção, apresentaremos, ainda que de maneira subliminar, os pressupostos teóricos que norteiam o programa da Sociolinguística em contraposição ao estruturalismo e ao gerativismo; o conceito de língua heterogênea (variável e variantes) e comunidade de fala, o fenômeno da variação linguística, os condicionamentos linguísticos e extralinguísticos e a mudança linguística. Na sequência, no contexto específico da Sociolinguística Educacional, atentaremos para a maneira como é feita a exposição da variação da expressão de futuro no LD. Toda esta seção tem por finalidade contemplar a questão norteadora do presente estudo, bem como o objetivo geral e os específicos. Além disso, as três subseções dão subsídios à hipótese geral.

3.1 Pressupostos teóricos da Sociolinguística

Em certas construções na língua espanhola, como as nominais, a depender da faixa etária em que é produzida, o estilo da fala, a tonicidade da sílaba final, a classe da palavra (se substantivo, adjetivo, outros), o sexo e a classe social, o coda silábico (*r*)⁶⁹ pode ser realizado em três variantes: tap, trill e a vibrante fricativa, consoante à sua posição estar no final de um enunciado (54), no final de uma palavra (55) ou entre palavras intermediárias (56)⁷⁰, além dos fatores anteriormente mencionados .

(54) ...Por la esquina del viejo barrio lo vi **pasar**.

(55) ...y zapatillas por si hay problemas **salir** volando.

(56) iba a **guardarlo** en su **cartera** para que no **estorbe**.

No estudo de Cóstola (2017), os argentinos, os colombianos, os cubanos, os espanhóis, os mexicanos e os peruanos produzem com mais frequência a variante tap, seguida pelo trill e a vibrante fricativa. Todavia, em final de enunciado, como em (54), a frequência de ocorrência da variante de rótico é bastante discrepante comparativamente ao total de codas realizadas. Por exemplo, os colombianos e os peruanos realizam em maior quantidade a variante

⁶⁹ Os dois fonemas róticos da língua espanhol são o tap e o trill. Contudo, a estes dois fonemas estão relacionados alomorfes de coda silábica, a saber: o tap, o trill, as fricativas, as vibrantes fricativas e os aproximantes (Cóstola, 2017).

⁷⁰ Todos os exemplos são de Cóstola (2017).

fricativa; o trill é mais realizado por cubanos; o coda silábico é cancelado pela maioria dos espanhóis, nesta posição, ao passo que argentinos produzem mais taps (Cóstola, 2017).

Por mais que compartilhem de uma mesma língua e se compreendam mutuamente espanhóis e latinoamericanos têm singularidades tais que atestam a não homogeneidade da língua espanhola. A título de ilustração, no espanhol falado na América do Sul, em particular, no espanhol caribenho, por oposição ao espanhol peninsular, sujeito pronominal assume uso expletivo *ello* (57), o uso de *ellos* para fazer referência a indivíduos não mencionados anteriormente (58), ou então pode vir anteposto a interrogativa tal qual exemplificada em (59)⁷¹.

(57) Ello llueve.

(58) En el trabajo ellos se maquillan.

(59) ¿Qué tú quieres?

Os dois fenômenos linguísticos, isto é, a manutenção e/ou o cancelamento do (*r*) em final de sílaba, bem como a expressão/omissão do sujeito pronominal são representativos de um outro fenômeno linguístico comum a todas as línguas: o da variação, um fenômeno que marca o desenvolvimento da chamada Sociolinguística Variacionista aduzida por William Labov, que construiu um modelo por meio do qual a variabilidade linguística – como nos exemplos apresentados – poderia ser adequadamente descrita e interpretada, a qual seria inerente ao componente linguístico.

A perspectiva teórica segundo a qual os padrões de comportamento linguístico são decorrentes da ação de diversos fatores intervenientes na atividade linguística concreta tem como suporte a análise empírica das probabilidades associadas aos usos linguísticos. Assim, a correlação dos fatores atuantes sobre a atividade linguística pode ser disposta da seguinte maneira: de um lado, estão os fatores que verificam as características sociais do falante, como idade, sexo, nível de escolaridade, dentre outros. De outro lado, estão os fatores constituidores dos contextos linguísticos nos quais o falante escolhe entre duas ou mais formas linguísticas para expressar a mesma informação (Labov, 2008).

As formas diferentes que expressam o mesmo conteúdo semântico são chamadas variantes. O conjunto dessas variantes constitui a variável linguística a ser analisada. São as variantes linguísticas da presente pesquisa o futuro morfológico, o futuro perifrástico e o presente do indicativo ao passo que a indicação de futuridade é nossa variável. No entendimento

⁷¹ Todos os exemplos são de Cruz (2018).

de Labov (2008), a escolha subjacente a cada ocorrência da variável analisada é condicionada por uma série de fatores (relativos) a respeito da estrutura linguística e da estrutura social da comunidade de fala.

Convém esclarecer que a definição de comunidade de fala como objeto de estudo da Sociolinguística é o resultado de uma decisão teórico-metodológica fundamental: destacar os padrões coletivos de comportamento linguístico observáveis no uso concreto da língua. Desse modo, o programa de pesquisa sociolinguístico objetiva acomodar os fatores sociais na análise de um estágio do desenvolvimento histórico de uma dada língua. Ao se concentrar no fenômeno da mudança linguística, Labov (2008) sistematizou toda uma teorização com base na relação entre a variação linguística observada num determinado momento e a mudança em curso na estrutura da língua ao longo do tempo.

O ponto de partida é a concepção segundo a qual não é aleatória (no sentido de ser arbitrária) a variação verificada na fala de uma comunidade linguística, porém sucede tanto da estrutura da língua, quanto da estrutura social desta comunidade. Por esta razão, conforme esta variação constitui a etapa de um processo de mudança em curso, é imprescindível que a análise deste processo de mudança não se restrinja aos fatores estruturais internos, devendo integrar do mesmo modo fatores externos informados pela estrutura social (Naro; Scherre, 1991). A centralidade da mudança na estrutura da língua induziu o estabelecimento de uma nova forma de encarar os estudos em Linguística através de um *sistema heterogêneo* constituído por unidades e *regras variáveis* e formalização analítica para a gramática da comunidade de fala (Moreno Cabrera, 2015b).

Pelo exposto, é inegável o encaminhamento da Sociolinguística à dimensão sócio-histórica dos fenômenos linguísticos, sendo mais preciso, à constituição histórica da língua instituída como um fato social. A análise dos padrões coletivos de comportamento linguístico de uma dada comunidade de fala está assentada no princípio teórico segundo o qual estes padrões podem receber um tratamento matemático especializado consoante o já mencionado sistema heterogêneo de regras e unidades variáveis, ambos são funções não apenas de fatores linguísticos, mas também sociais. Segundo Ferreira (2020, p.58), os atos de fala verificados pelos padrões de comportamento linguístico são regidos por fatores relativos:

- (i) ao conhecimento intuitivo, que faz do indivíduo um membro da comunidade de fala (ou seja, um falante);
- (ii) a certas características sociais desse indivíduo (tais como sexo, idade, nível de escolaridade, etc.);
- (iii) aos juízos de valor desse indivíduo sobre as escolhas disponíveis no repertório linguístico da comunidade;

- (iv) à dimensão ideológica do ato de interação verbal, que remete às relações de poder, estratégias de convencimento, nível de interesse na conversação, etc.;
- (v) às circunstâncias específicas nas quais se realiza o ato, relativamente ao conhecimento compartilhado entre os participantes, à intervenção eventual de participantes adventícios ao ato em questão, etc.

Não obstante, a ação de cada um desses fatores não é isolada, o que equivale a dizer que não ocorre forma independente da ação dos demais fatores, uma vez que cada contexto no qual a variável analisada é evidenciada resulta da combinação específica dos valores igualmente variáveis de cada um dos fatores intervenientes. O problema está em isolar a interferência de cada fator independentemente dos demais, pois nos contextos reais, a ação de todos os fatores é concomitante (Oliveira, 1987, 1997).

Dito de outro modo, neste quadro teórico, a língua é considerada um sistema heterogêneo e os fenômenos da variação e da mudança linguísticas subjazem a este sistema (Naro; Scherre, 1991). A aparente aleatoriedade causada pela variação é devida (ou melhor, é condicionada) não somente a fatores internos ao sistema (portanto, linguísticos), mas também a fatores que lhe são externos e de natureza marcadamente social (portanto, extralinguísticos). À vista disso, o estudo da variação linguística tem como finalidade determinar os fatores que desencadeiam a variação e a mudança numa determinada língua. Por estes termos, a variação é favorecida por fatores internos e implementada socialmente. Assim sendo, uma análise variacionista torna possível identificar (quantificar) aspectos relacionados à produção de uma variante associada de modo probabilístico a algum fator linguístico ou social (Coelho *et al.*, 2012).

Em suma, o fato de haver variação indica que uma teoria linguística deve prever o aparecimento de casos de variação; as variantes de uma variável tendem a se rejeitar mutuamente (ou uma forma ou outra, mas não ambas); os sistemas conspiram contra as variantes, ou seja, a língua não tem como impedir o seu surgimento, porém, uma vez evidenciada, a variação precisa ser resolvida. Uma solução passa necessariamente pelo encaixamento social que ela promova (Oliveira, 1987).

À partida, a variação verifica um processo o qual é motivado por um conjunto de fatores identificáveis e mensuráveis estatisticamente, por conseguinte, não é aleatório, não existe caos linguístico. No que lhe concerne, a variável sociolinguística é dependente de outras variáveis denominada variável dependente (as alternativas, ou variantes *tú* ou *usted*). A variável dependente apresenta apenas duas possibilidades: ou ocorre o *tú* ou o *usted*, mas não ambas. Já as variáveis que influenciam a dependente são chamadas de independentes (por exemplo, o

gênero interfere na saliência de uma dessas formas). Os estudos variacionistas se valeram de métodos estatísticos para justamente mensurar a influência dessas variáveis independentes na variável dependente (Oliveira, 2009).

Segundo Oliveira (2009, p. 95), “a análise quantitativa está na base dos estudos sociolinguísticos variacionistas”. Os primeiros trabalhos associados à variação linguística⁷² receberam um tratamento quantitativo; os modelos elaborados buscavam subsidiar o estudo da linguagem em uso e da variação linguística tal qual ela era oralmente evidenciada por uma comunidade linguística. Não é fortuito o fato de que o objeto de estudo da análise variacionista seja a comunidade de fala (Labov, 2008). Identificar a variabilidade que corre nas línguas vivas como um fenômeno dependente de determinadas variáveis, e não como uma “variação livre”, como propunham os estruturalistas, foi possível a partir do desenvolvimento de técnicas eficazes de análise dessa variabilidade. Com efeito, a homogeneidade do sistema linguístico e a ocorrência da “variação livre” na perspectiva estruturalista cederam espaço, diante dos estudos variacionistas, à heterogeneidade, suscetível à observação controlada e à quantificação, e a uma variabilidade condicionada por fatores sociais e por fatores linguísticos (Coelho *et al.*, 2012; Moreno Cabrera, 2015a, 2015b).

Segundo Guy *et al.*, (1996), o estudo realizado por Labov (1963) a respeito da mudança linguística na comunidade de Martha’s Vineyard procurou estabelecer correlações entre traços linguísticos e sociais. A princípio, não estava prevista no estudo a análise da atitude do informante, porém, graças às variáveis extralinguísticas (sair ou não da ilha), foi possível identificar a atitude dos falantes através dela. A população consistia em três grupos étnicos: pessoa de origem indiana, inglesa e portuguesa com grande fluxo de turistas na época do verão. O fluxo de turistas introjetou na ilha padrões culturais estranhos aos nativos, tal que provocou uma mudança no comportamento dos habitantes que passaram a se dividir, de um lado, em um grupo desfavorável a essa influência, e do outro, aqueles que queriam se integrar aos padrões culturais do continente.

Ao observar nessa comunidade a realização dos ditongos /ay/ e /aw/, ele analisou se essas variantes revelariam a estruturação do grupo social. Para Labov (1963), centralizar os ditongos era a marca dos habitantes que resistiam à influência cultural do continente, razão pela qual observou, em seu estudo, a variável *orientação cultural*. De acordo com Guy *et al.*, (1996), a hipótese para investigações posteriores foi que as pessoas que viam a ilha de Martha’s

⁷² Isto é, Fisher (1974); Labov (1963, 1964).

Vineyard de forma positiva apresentariam maior centralização dos ditongos comparativamente aquelas que tinham uma atitude negativa para com ela.

Ao analisar a situação social da ilha à época de sua pesquisa, Labov (1996) notou que os ilhéus se dividiam em dois grupos: havia os que queriam buscar emprego no continente e aqueles que queriam permanecer na Ilha. Partindo dessa observação, Labov (1996) organizou três grupos de atitudes: a positiva (ilhéus que desejam permanecer na ilha), a neutra (indivíduos sem opinião formada) e a negativa (aqueles que querem partir)⁷³.

Em termos comparativos, os moradores da parte mais alta centralizam mais os ditongos que os da parte mais baixa; os pescadores centralizavam os ditongos mais que outros grupos de trabalhadores. Além disso, os habitantes indianos e ingleses centralizavam mais os ditongos do que os portugueses. Esses resultados não incluem uma explicação, mas parecem fornecer evidência suficiente de que as gerações, ocupações e grupos étnicos podem ser a primeira categorização com respeito à dimensão social do uso da língua. Após analisar seus dados, o autor concluiu que há, na realização dos ditongos, um componente social, uma vez que os indivíduos que desejam continuar na ilha adotam a pronúncia típica da ilha, ao passo que os interessados em deixá-la optam pela pronúncia típica do continente.

Em um novo estudo, ciente do fato de que os novaiorquinos têm seu próprio sotaque, Labov (2008) observou a pronúncia do /r/, acreditando ser sua adoção em ambiente pós-vocálico, uma marca de prestígio. Pela pesquisa, ele poderia verificar se esta variável seria um diferenciador em todos os níveis da fala da cidade de Nova Iorque, mostrando que é possível coletar dados em eventos de fala anônimos. Considerando o grande número de habitantes da cidade, era preciso escolher uma variável linguística cuja ocorrência fosse não só frequente, mas também facilmente mapeada (Guy *et al.*, 1996). Como /r/ é um som recorrente, adequava-se à necessidade de Labov (2008) em obter dados por meio de entrevistas curtas. Escolheu como informantes empregados de três lojas de departamentos em Nova Iorque que deveriam responder a perguntas simples cuja resposta seria uma palavra contendo a variável estudada, supondo que as pessoas que trabalhavam em lojas mais caras e que, portanto, serviam a pessoas das classes mais altas, apresentariam a mesma pronúncia que seus clientes, o que representaria uma estratégia dos vendedores para fazer com que seus clientes ficassem mais à vontade.

⁷³ Para suas investigações, Labov (1963) entrevistou 69 pessoas forçando o aparecimento dos ditongos com perguntas cujas respostas seriam *right* ou *life* (Guy *et al.*, 1996).

Seguindo a hipótese de que diferentes lojas têm diferentes clientes, Labov (2008) analisou três lojas famosas: a Saks, uma loja frequentada por clientes da classe alta; a Macy's, frequentada por pessoas da classe média e a S. Klein, cujos clientes provinham da classe popular. Ele intuiu que as diferenças entre as lojas afetam os empregados quanto ao prestígio da loja e as condições de trabalho, já que em termos de salário, não havia diferença entre elas. Para obter resultados comparáveis, Labov (2008) fazia uma pergunta cuja resposta seria um departamento no quarto piso (*fourth floor*). Após a primeira resposta, o entrevistador forçava o funcionário a repetir a resposta, o que levava a uma resposta considerada 'mais cuidada'. Depois da segunda resposta, tomava notas quanto ao sexo e idade aproximada do informante, além de anotar em um bloco a transcrição do /r/ nas duas ocorrências.

Labov (2008) confirmou, através dos dados coletados, que havia um componente social na realização da variável, pois os empregados da Saks mostraram o mais alto nível de ocorrência de /r/ constrictivo, os empregados da S. Klein o menor enquanto os da Macy's ficaram na média, padrão que ocorreu tanto na fala casual quanto na fala cuidada, ou seja, quanto mais prestigiada a loja, maior a frequência da variante prestigiada.

Segundo Guy *et al.*, (1996), sua pesquisa observou duas pronúncias do /r/ pós-vocálico, a ausência ou a presença desse segmento, sendo esta última a forma prestigiada. Falantes de mais alto *status* (e todos os falantes quando são mais cuidadosos em suas falas) são mais propensos a pronunciar o fonema /r/ em 'car', 'here' e 'door', palavras em que esse fonema aparece em posição final. A hipótese de Labov (2008) era a de que há um significado social na forma de produzir aquele som, quer dizer, há uma diferença distinta no ambiente social das pessoas com e sem o apagamento de /r/ pós-vocálico. De acordo com sua teoria, as pessoas que têm a mesma avaliação da pronúncia do /r/ pertenceriam ao mesmo grupo social. Ao agir como se não tivesse compreendido a resposta, ele conseguiu a ocorrência de uma fala que ele pôde considerar como mais cuidada, havendo assim possibilidade de reavaliar a sua própria conduta mediante aquela situação manifestamente hierarquizada, visto que estilos diferentes estão em princípio convencionalmente impossibilitados de compartilharem do mesmo estatuto, tal que uma forma dita cultivada (prestigiosa) acaba sobrepondo-se a uma menos cultivada.

Para Labov (2008), no geral, dentro de uma comunidade, a avaliação social das variantes é mais uniforme do que as suas frequências de uso, tanto que ele propõe uma definição de comunidade de fala como um conjunto de falantes que compartilham o mesmo sistema de valores sobre a língua, e não como pessoas que falam do mesmo modo. Por outro lado, a avaliação subjetiva ou julgamento social das variantes, além de atuar sobre o comportamento

linguístico dos falantes, pode servir como indicador das mudanças em curso na comunidade, pois, em muitos casos, a uniformidade dos padrões de avaliação se antecipa à uniformização dos padrões de uso, refletindo tendências de mudança dentro da comunidade.

Labov (2008) então concluiu que, pela necessidade do contexto extralinguístico a fim de identificar a forma e o conteúdo daquilo que está sendo veiculado, as formas até variam, mas o conteúdo nem sempre. As expressões linguísticas que variam serão as variantes, por exemplo, os valores assumidos (modal, contrafactual, dentre outros) pela expressão de futuro, ao passo que a expressão em si constitui a variável; sendo aquelas delimitadas por certos condicionadores que dizem exatamente quais os contextos mais propícios para a ocorrência das variantes em questão.

Importa salientar que embora certas variantes detenham o mesmo valor de verdade, por exemplo, as variantes lexicais diafásicas sinônimas (como *dar bola* e *mostrar interesse*); as diacrônicas dadas por arcaísmos, neologismos (como *avença/acordo*); as diatópicas envolvem regionalismos, lusitanismos e brasileirismos (como *elétrico/bonde*); as variantes diastráticas presentes nos jargões profissionais, nas gírias e na fala infantil (como *esposa/mulher/pátria*), pois envolvem diferenças relativas aos valores sociais e de estilo, uma vez que as extensões de significado e as transferências de sentido criam vários significados novos para a mesma palavra e/ou expressão linguística. Intuitivamente, elas correspondem às diversas maneiras de dizer a mesma coisa em um dado contexto preservando o mesmo valor de verdade. Elas são inerentes ao sistema linguístico que, por ser heterogêneo, a variação passa a ser uma propriedade regular desse sistema, sendo que o falante tem competência linguística para lidar com regras variáveis (Coelho *et al.*, 2012).

Em um outro espectro teórico, com o qual a Sociolinguística também rivalizou, mas que, em um certo sentido, não preteriu por completo a idealização dos dados empíricos ao modo saussuriano, a noção de “falante-ouvinte ideal numa comunidade linguística completamente homogênea” serviu como ponto de vista e, portanto, como um modo adequado de fazer pesquisa em Linguística (Pezatti, 2011). Essa noção é devida a Noam Chomsky por ocasião do seu programa gerativista no que concerne ao trato a ser dado pela pesquisa linguística, como deixou entrever certa feita:

Oposição a idealizações é simplesmente objeção à racionalidade; é meramente insistir que não devemos conduzir trabalho intelectual relevante. Fenômenos que são complicados o suficiente para merecerem estudo geralmente envolvem a interação entre vários sistemas. Portanto, precisamos abstrair daí algum objeto de estudo, precisamos eliminar os fatores não pertinentes; ao menos se quisermos investigar algo não trivial. Nas ciências naturais, isso nem se discute; é autoevidente. Nas

humanidades, ainda se questiona isso. É lamentável. Quando trabalhamos a partir de uma idealização, talvez deixemos escapar algo superimportante. Isso é uma contingência da investigação racional que sempre foi bem compreendida. Não devemos nos apavorar com isso. Devemos enfrentar o problema e lidar com ele, acomodando-nos a ele. É inevitável. Não há critérios simples para formular a idealização correta, exceto o critério de atingir resultados significativos. Se atingirmos bons resultados, então temos razão para crer que não estamos longe de uma boa idealização. Se atingirmos resultados melhores mudando a abordagem, então conseguimos uma idealização melhor. Há uma constante interação entre a definição de um domínio de pesquisa e a descoberta de princípios significativos. Rejeitar idealizações é pueril (Chomsky, 1979, p. 57-58).

Nesse *framework*, as explicações referentes aos fenômenos linguísticos são formuladas a partir da própria estrutura (sintaxe, portanto), de tal sorte que uma dada categoria estrutural ou uma relação, como comando ou subjacência, pode seguramente constituir em uma explicação para certos fatos a respeito de várias construções sintáticas reveladoras da competência linguística do usuário da linguagem. Grosso modo, um falante é dito competente quando conhece fatores nem sempre explícitos quanto ao léxico, às regras e aos princípios de sua língua tal que lhe permita entender e produzir enunciados nesse código. Por oposição ao desempenho, isto é, quando um falante “consegue fazer o que sabe”, a competência tem em conta o “saber fazer” (Guimarães, 2017, p.47).

Por essa caracterização, quanto à produção de sentenças, deve-se à competência do falante o fato de as palavras de uma dada sentença se encontrarem corretamente combinadas, bem como o fato de ela veicular de modo bem-sucedido a mensagem por ele pretendida; entretanto os aspectos referentes à forma e ou rapidez com que as organizou resulta do desempenho desse falante com respeito à frase produzida. Segundo Guimarães (2017), esclarecer o modo como essa engenharia combinatorial/computacional ocorre, constitui uma das tarefas do programa chomskyano, consoante a “gramática interna” desse falante.

De maneira simplificada, é neste pano de fundo que resulta uma explicação gerativista para a compreensão feita sobre construções de uma dada língua natural, na maioria das vezes, nunca antes vistas ou ouvidas, mas perfeitamente e curiosamente inteligíveis. Uma assunção básica para este fato diz respeito à hipótese segundo a qual os usuários da linguagem são geneticamente determinados – temos aqui o inatismo defendido por Chomsky (Pezatti, 2011; Guimarães, 2017). A propósito, a favor dessa hipótese está o argumento que leva em conta o contraste entre i) a complexidade estrutural; ii) a extensão e iii) a uniformidade do conhecimento linguístico específico que os usuários da linguagem possuem ao dominarem-na, por um lado; e os dados não estruturados, escassos e desiguais de usuário para usuário, a partir dos quais esse conhecimento é adquirido, por outro lado.

O fato é que tanto a posição teórica estruturalista de Saussure quanto a gerativista de Chomsky não fornecem uma definição operacional de linguagem que é, ora estreitamente associada à definição de sua função primária, a comunicativa e, ora não estabelecem como prioridade metodológica exatamente assente nesta função comunicativa (Firmo *et al.*, 2017). A Sociolinguística aduzida por Labov (2008) é uma área na qual há o primado da língua em uso, suas estruturas linguísticas e as relações que engendram são ressignificadas de modo a incorporar aspectos externos e contingenciais a elas (aspectos sociais e culturais) (González Nieto, 2011). Um critério que nos faz preferir uma interpretação em detrimento de uma outra vem, quase sempre, determinado pela situação em vista, dado que à Sociolinguística o que conta é a diversidade inerente das construções e dos enunciados linguísticos e a convergência (ou não) de variáveis intrínsecas aos sistemas linguístico e social as quais irremediavelmente influenciam na escolha por uma ou outra forma de (de)codificar certa unidade lexical/frásica.

Em suma, a variação é o processo pelo qual duas formas podem ocorrer no mesmo contexto linguístico com o mesmo valor referencial, ou *salva veritate*, mormente preservando o mesmo significado referencial – definido e explorado de modo sistemático na subseção 5.2. Duas condições devem, pois, ser preenchidas para que ocorra variação: as formas envolvidas têm de (i) ser intersubstituíveis no mesmo contexto e (ii) preservar o mesmo significado referencial. Aqui é preciso ter em mente a noção de regra variável. Por que não podemos dizer, no espanhol, a sentença *¿Niño el corrió?* Porque está consagrada uma regra (categórica) no espanhol, com respeito à colocação do artigo em relação ao nome por ele determinado, que o artigo sempre tem de aparecer antes do nome que o determina, razão pela qual dizemos *¿El niño corrió?*, mas nunca aquela sentença.

Com efeito, uma regra é dita variável devido ao fato de que não existe variação livre (como ocorre numa abordagem estruturalista). Ademais, uma regra variável relaciona duas ou mais formas linguísticas tal que quando a regra se aplica, ocorre uma das formas, caso contrário, ocorre(m) a(s) outra(s) forma(s). A aplicação ou não dessas regras está condicionada por fatores do contexto social e/ou linguístico (Coelho *et al.*, 2012).

Por essa caracterização, variável corresponde a um aspecto ou categoria da língua que se encontra em variação, ao passo que variantes são as formas individuais que “concorrem” em uma variável. Assim, à variação correspondem distintas possibilidades para a expressão de determinada função linguística, tais como estratégias, recursos linguísticos ou conjuntos de realizações possíveis dentre os recursos expressivos disponíveis. Pelo exposto, a abordagem variacionista poderá promover, segundo autores alinhados à Sociolinguística Educacional, um

ensino mais profundo da expressão de futuridade em espanhol tendo em vista a heterogeneidade inerente a todas as línguas sintaticamente articuladas (Silva-Corvalán, 1989, 2001).

Nesta seção, expomos o argumento que compõe a tese laboviana sobre a correta compreensão do funcionamento de uma língua natural. Observamos, em particular, a oposição que é feita entre três das principais teorias linguísticas (a Estruturalista, a Gerativista e a Sociolinguística) sobre o pano de fundo esclarecedor do mencionado funcionamento. Procuramos defender, salvo menção explicitamente contrária, a validade, a solidez e a plausibilidade do argumento oferecido por Labov que integra o *insight* desta última.

Embora o sistema linguístico de uma língua natural tenha um caráter misto, cuja base é semântica e formal, tais componentes são com frequência “ameaçadas” (ou moduladas) em sua funcionalidade, uma vez serem, em última instância, definidas pelo contexto em que expressões e palavras são usadas consoante o propósito comunicativo em vista, uma prova cabal de que a diacronia não é uma noção arbitrária – no sentido de ser destituída de lastro empírico. Por esse motivo, deve-se ter em conta, também, o universo do falante (em essência extralinguístico) cuja magnitude é reveladora de sua competência linguística. A literatura empírica da área está repleta de publicações que visam a mensurar a competência de um falante com respeito ao seu idioma. Esta tarefa se torna particularmente delicada quando a língua em vista é estrangeira e não materna, o que faz com que o seu ensino se depare forçosamente com uma série de desafios ante a finalidade de alcançar níveis elevados e desejados de destreza linguístico-comunicativa.

3.2 Para o ensino produtivo da variação da expressão de futuro

Concluimos a seção precedente com um achado pragmático que se depreende de modo bastante natural da abordagem sociolinguística de matriz laboviana: a escolha por uma expressão/palavra mais familiar em detrimento de outra mais desconhecida ou ainda o confronto com palavras e expressões semanticamente relacionadas são estratégias definidoras da forma pela qual o falante mobiliza sua *competência linguística*, notadamente revelando uma espécie de regulação cognitiva do mundo extralinguístico. Esse é um fato não restrito a itens lexicais ou clausais, podendo ser estendido a estruturas morfossintáticas, tal é o caso da expressão de futuro, cuja temporalidade não se deixa encapsular unicamente pela morfologia verbal, a qual é permanentemente atualizada a partir do momento de fala.

Como visto, existem variáveis independentes que são internas à língua, de natureza lexical, fono-morfossintática, semântica e discursiva; e há também as variáveis independentes

que são externas à língua, essencialmente sociais e contextuais, mas também individuais, reveladoras das singularidades cognitivas dos usuários da linguagem com o ambiente externo. Estas variáveis linguísticas e extralinguísticas agem coordenadamente, operando em um conjunto complexo de correlações favoráveis ou inibidoras ao emprego de formas variantes, as quais são aparentemente equivalentes do ponto de vista semântico⁷⁴.

Nestas condições, diferentes propriedades linguísticas podem ser analisadas tendo em vista a relação entre sintaxe, semântica e pragmática, sendo estas funcionalmente interdependentes, no entendimento de Givón (1995), instaurando direta ou indiretamente um programa de estudo em Linguística marcadamente pluridimensional, ou seja, um programa com diferentes direcionalidades, porém associadas à dinâmica social de diferentes classes sociais e valores sociais atribuídos às formas linguísticas. Em particular, no caso das variantes, estas são *funções* de distintas avaliações sociais variáveis, porém, não aleatórias. Por estes termos, a Sociolinguística Variacionista culmina numa análise sociofuncionalista com respeito aos padrões linguísticos que ultrapassam o nível da semântica lexical reverberando no domínio discursivo, cujos critérios identificadores de uma estrutura marcada são dados vis-à-vis as complexidades estrutural (maior quantidade de material linguístico tal que possa expressar um determinado significado) e cognitiva (quanto ao processamento), bem como a frequência no uso (Givón, 1995). Sem embargo, dada a natureza não categórica da variação, a questão é saber se ela contribui para o sucesso da transmissão comunicativa através da língua ⁷⁵.

Não precisamos nos ocupar nesses elementos que vieram a constituir o paradigma funcional em Linguística. Em razão dos nossos propósitos, importa salientar, no quadro teórico emergente, que, em não sendo a linguagem um dispositivo mental autônomo e definível em função de princípios e regras específicos e/ou geneticamente determinados, a variação induz a uma análise cujo foco recai, de um modo bastante natural, nas habilidades cognitivas mais gerais que permitem ao usuário da linguagem construir indutivamente o próprio sistema linguístico, com base nos dados a que tem acesso no discurso. Entendemos que tanto a Sociolinguística quanto o Funcionalismo acabaram trazendo para a Linguística um conhecimento mais abrangente e articulado da linguagem para além da gramática. Por sua vez, este conhecimento tem atraído o interesse de estudiosos por questões relativas aos usos da

⁷⁴ Esta questão não deixa de ser problemática e merece um estudo mais detido. Interessados podem consultar o estudo de Oliveira (1987).

⁷⁵ Esta questão está para além dos limites da presente pesquisa. A este respeito, Naro (1998) é leitura obrigatória.

língua na sociedade e seu ensino/aprendizagem produtivo, com resultados comprometidos com a transformação da realidade (Barros, 2012; Vieira, 2018).

Segundo alguns estudos, o modo em que a expressão de futuro é concebida na maioria dos LDs – por excelência, instrumentos norteadores e de execução do ensino da língua propriamente dita nas escolas públicas brasileiras – priorizam apenas um domínio de significação da futuridade a qual é, por sua vez, derivada diretamente das estruturas em si mesmas e do conhecimento que delas pode resultar sem apelo a quaisquer outras instâncias, notadamente a discursiva na qual as crenças, os desejos e as intenções comunicativas dos agentes, bem como os correspondentes significados que instauram nos diferentes contextos situacionais, são tomados em consideração (Pontes; Nobre, 2018). Os problemas apontados se verificam no ensino de outros conteúdos, apesar de avanços terem ocorrido, ainda que de forma lenta, o LD ainda reúne uma série de equívocos programáticos. Assim, é em um contexto claramente estruturalista (em menor grau, atualmente) que o ensino do espanhol como LE é realizado no Brasil (Paraquett, 2010).

Não obstante, conforme dito, é de se presumir que um aprendiz de uma LE qualquer não poderá ser considerado hábil unicamente quando aplica (porque compreende ou foi erroneamente ensinado que assim deveria ser o caso) as regras gramaticais da língua-meta de modo impecável (Irala, 2010). Seja o espanhol, o alemão e o inglês, cada língua tem existência no seio de convenções e normas sociais de uma sociedade historicamente constituída, decorrendo de padrões de comportamento e de sociabilização bem delimitados; também compartilha referentes comuns sem os quais é impossível que seja aprendida de maneira efetiva.

Até pouco mais da metade do século XIX, a aprendizagem de uma LE era sinônimo de tradução (Richards; Rodgers, 2003). Nos manuais da época, segundo os autores, constavam a memorização de regras gramaticais e listas de vocabulário; a explicação da gramática e suas regras; os exercícios direcionados à formação de frases pela aplicação das regras aprendidas; os exercícios de tradução direta e inversa. No correr do século XX, os estudos em Linguística concorreram para o ensino e a aprendizagem de uma LE priorizando a fala. Era o método direto que acabava de se tornar influente, em que o professor fazia uso de objetos, desenhos e gestos a fim de transmitir o significado das palavras e das frases; também era comum o professor recorrer a técnicas de demonstração em vez de explicar aquilo que pretendia ensinar. De acordo com Richards e Rodgers (2003), é neste método que se encontrava, por exemplo, a técnica de pergunta e resposta, além de ditados e leituras de textos pontuais que, posteriormente, serviriam ao aprendiz para basear a conversa e a compreensão do conteúdo.

Por volta dos anos 1950, surgiu a abordagem de ensino e aprendizagem denominada audiolingual, cuja principal característica era a intensa produção oral, por meio de repetições, consoante o conhecimento das estruturas linguísticas. Para atender a esta finalidade, o material era elaborado com base na análise contrastiva entre a LE e a materna, tal que pudesse propiciar a aprendizagem e a compreensão do estudante no processo de diferenciação entre os dois sistemas linguísticos (Richards; Rodgers, 2003). Além do mais, a interação entre o aprendiz e a LE era tal que este repetia exaustivamente para internalizar suas estruturas.

Richards e Rodgers (2003) esclarecem que eram previstas atividades que envolviam a memorização por parte do aprendiz de uma série de diálogos estruturalmente condicionados, simplificadores e adaptados do ponto de vista pedagógico; a repetição de estruturas usando técnicas ou procedimentos que pouco se diferenciavam; a repetição simples de padrões nos quais se substituíam um ou mais elementos equivalentes; a repetição resultante da transformação de frases estruturalmente idênticas; reformulação de frases conforme modelos sugeridos; redução de duas frases em uma; conversão de uma frase em duas e a transferência dos padrões aprendidos em contextos semelhantes.

A partir da década de 1960, o método audiolingual entrou em declínio em razão da influente presença do gerativismo de Chomsky, para quem a língua era muito mais do que uma “estrutura de hábitos” (Guimarães, 2017). Com efeito, coube aos linguistas britânicos darem um passo significativo, pois buscaram enfatizar uma dimensão ainda não explorada da língua, nem mesmo pelos gerativistas, a saber, o seu potencial funcional e comunicativo (Richards; Rodgers, 2003). Cada processo de ensino e de aprendizagem carregava consigo uma concepção de língua desenvolvida por alguma corrente linguística. Desse modo, tanto o estruturalismo quanto o gerativismo (dois programas característicos das abordagens aludidas até aqui) começaram a perder espaços de prestígios devido a um novo capítulo no ensino de línguas que emergia com o surgimento da abordagem comunicativa.

Conforme Richards e Rodgers (2003), tal abordagem buscou a todo custo tornar o aprendiz um sujeito competente, ou seja, que ele soubesse reconhecer estruturas e utilizá-las de forma correta e concretamente. Com um detalhe adicional: esta competência envolveria não somente habilidades linguísticas, mas também discursivas e pragmáticas. A propósito, poder-se-ia dizer que uma atividade é dita comunicativa quando reproduz uma situação real na qual dois ou mais interlocutores trocam informações e manifestam uma rede de intencionalidades (pedir, opinar, reclamar, dentre outras) (Richards; Rodgers, 2003). Uma vez que a aprendizagem se voltou para a centralidade do aprendiz, desenvolviam-se atividades que

deveriam estar fundamentadas de um modo prioritário na transmissão de conteúdo julgado relevante para os interlocutores; deveriam subordinar a forma (os aspectos formais da língua veiculados pela gramática) ao conteúdo (mensagem a ser transmitida); deveriam ser participativas e, principalmente, interativas. Como é usual em situações comunicativas, os enunciadores e os coenunciadores passariam a desenvolver ações concretas (supracitadas) em detrimento das abstratas.

Os LDs correspondentes a essas abordagens estão apresentados mais adiante. Para o momento, convém salientar que, a partir da abordagem comunicativa, a ênfase na interação entre os aprendizes acarretou um novo modelo de ensino agora carregado de valor social, havendo o cuidado para que os aprendizes manejassem a língua em diferentes contextos e compreendessem a complexidade subjacente à comunidade linguística. À vista disso, passou a ser algo bastante usual a adoção de atividades programaticamente desenvolvidas por grupos no contexto da sala de aula (Richards; Rodgers, 2003). Como consequência de tudo isso, os LDs deveriam ser elaborados para prover este novo modelo de ensino e de aprendizagem, particularmente acentuando a sociointeração dos aprendizes com base em um conjunto amplo de princípios pedagógicos tais que validassem as atividades, mencionadas no parágrafo precedente, com vistas ao desenvolvimento da competência pragmático-discursiva destes aprendizes.

Esta competência recebeu um grande impulso em sua inteligibilidade com os estudos em Linguística elaborados por Labov (vistos na seção anterior). Trocando em miúdos: com o advento da heterogeneidade linguística, as condições de ensino dos últimos anos recomendavam o trabalho em efetivar a competência sociocultural do aprendiz, a qual às vezes é associada, na literatura especializada, à competência sociolinguística e à competência discursiva (Moreno Fernández, 1998; Silva-Corvalán, 1989, 2001). Desde então, no plano institucional, houve por bem realçar o ensino da língua portuguesa a partir de conceitos como variação e letramento em detrimento do ensino da gramática centrado na memorização de nomenclaturas e regras. Confirmam essa nova orientação os Parâmetros Curriculares Nacionais, que normatizam um conjunto de fatores fundamentais referentes às disciplinas. Especificamente, a respeito de algumas habilidades linguísticas requeridas do aprendiz:

No processo de análise linguística, espera-se que o aluno: constitua um conjunto de conhecimentos sobre o *funcionamento da linguagem* e sobre o *sistema linguístico* relevantes para as práticas de escuta, leitura e produção de textos; aproprie-se dos instrumentos de natureza procedimental e conceitual necessários para a análise e *reflexão linguística* (delimitação e identificação de unidades, compreensão das relações estabelecidas entre as unidades e das funções discursivas associadas a elas no contexto); seja capaz de verificar as regularidades das *diferentes variedades do*

Português, reconhecendo os valores sociais nelas implicados e, conseqüentemente, o preconceito contra as formas populares em oposição às formas dos grupos socialmente favorecidos (...). Na prática de análise linguística além da escuta, leitura e produção de textos, parece ser necessária a realização tanto de atividades epilingüísticas, que envolvam manifestações de um trabalho sobre a língua e suas propriedades, como de atividades metalingüísticas, que envolvam o trabalho de observação, descrição e categorização, por meio do qual se constroem explicações para os fenômenos lingüísticos característicos das práticas discursivas. Por outro lado, não se podem desprezar as possibilidades que a reflexão lingüística apresenta para o desenvolvimento dos processos mentais do sujeito, por meio da capacidade de formular explicações para explicitar as regularidades dos dados que se observam a partir do conhecimento gramatical implícito (Brasil, 2000, p. 78).

Sem a necessidade de desenvolver os pressupostos dos PCNs, tampouco os temas transversais neles contidos (norteadores para a elaboração do currículo escolar), o leitor pode notar um quadro emergente de ensino em que os estudos sobre a variação linguística passaram a ser requisito incontornável do trabalho do professor em sala de aula, deixando de lado o antigo pensamento dedutivo-inferencial aplicado ao estudo da linguagem (Vieira, 2018). Como bem reforça a autora, introduziram-se usos mais ou menos legitimados e de forma situada, cujo entendimento transcende a correção de estruturas linguísticas. Com isso, a padronização da língua progressivamente foi sendo posta de lado. Em consequência disto, uma nova maneira de abordar a língua passou a ser a tônica dos LDS, inclusive os voltados para o ensino de LEs (Alberti, 2018).

Considerando que as questões de diversidade e heterogeneidade linguísticas estão paulatinamente se inserindo nas diferentes áreas do conhecimento humano, os docentes podem contribuir, de forma decisiva, para a formação de cidadãos capazes de participar ativamente no mundo, porquanto preparados que estarão a interagir com as diversidades cultural e linguística. Uma vez que as aulas de LE inevitavelmente constituem um meio de contato a conhecimentos de diferentes culturas, para um tratamento sistemático e responsável da heterogeneidade requerida, torna-se imprescindível compreender os critérios de elaboração bem como o manuseio adequado do material didático (seja ele qual for) o qual servirá como ferramenta de ensino para o aprimoramento destas aulas. Essa questão se tornou premente após ter sido sancionada, em 5 de agosto de 2005, a Lei Ordinária 11.161, que oficializou a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola em todas as escolas públicas brasileiras de Ensino Médio (Brasil, 2005).

Na sequência, em 2006, a questão que se colocava era a de saber que espanhol ensinar tendo em vista a pluralidade e a heterogeneidade da língua, de modo a não “sacrificar as suas diferenças nem reduzi-las a puras amostragens sem qualquer reflexão maior a seu

respeito?” (Brasil, 2006, p. 134). Entendemos que narrativas destoantes podem surgir face ao texto das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEM)⁷⁶. No entanto, cremos que o referido documento põe em causa a variedade padrão da língua:

O prestígio de alguma variedade sobre outra parece pesar, a ponto de que alguns definam como estandar a variedade castelhana do Espanhol peninsular, particularmente a predominante em Madri. Essa definição está marcada por certas representações a respeito do que são as línguas e, sobretudo, por questões de caráter político e ideológico às quais não podemos deixar de estar atentos. De resto, não tem sentido nem que um falante renuncie à sua identidade, representada pelo seu modo de falar e por tudo o que isso implica, nem que o considere único ou o melhor. A homogeneidade é uma construção que tem na sua base um gesto de política linguística, uma ideologia que leva à exclusão (...). O fundamental, portanto, em que pese a impossibilidade de abarcar toda a riqueza linguística e cultural do idioma, é que, a partir do contato com algumas das suas variedades, sejam elas de natureza regional, social, cultural ou mesmo de gêneros, leve-se o estudante a entender a *heterogeneidade que marca todas as culturas, povos, línguas e linguagens* (Brasil, 2006, p. 136-137).

A efetivação desta “heterogeneidade que marca todas as culturas, povos, línguas e linguagens” deve ocorrer sem que precisemos renunciar a complexidade que nos constitui como sociedade brasileira. Ao menos em parte, provavelmente produzindo recursos didáticos que abrangessem a multiplicidade cultural brasileira e dos países hispânicos e que dessem conta da competência comunicativa e da aprendizagem crítica, desde que não tenhamos dúvidas quanto aos saberes a serem privilegiados no ensino e na aprendizagem da língua espanhola nas escolas. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) procurou viabilizar essa proposta, que surge pelo decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985 (Brasil, 1985). A princípio, o referido programa englobava somente o Ensino Fundamental. No correr dos anos, o PNLD passou a admitir, também, a seleção de livros para o Ensino Médio, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, mais recentemente, a Educação no Campo (Brasil, 2011). Os livros têm distribuição assegurada no âmbito do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), são reutilizáveis, ou seja, ficam três anos na escola passando de um aluno para outro. Para não desprestigiar as singularidades regionais, o critério de seleção do LD era de incumbência dos professores, dado que estes são os que melhor vivenciam o cotidiano escolar e conhece as suas necessidades. Os

⁷⁶ Nas palavras de González (2010, p. 33), referindo-se aos preceitos norteadores das OCEM:

Creio que o que tentamos fazer naquele programa, e que usamos aqui para sugerir uma forma possível de trabalhar a diversidade, pode ser resumido da seguinte maneira: tratamos de eliminar o **centro** (e, conseqüentemente, a ideia de **irradiação** a partir desse centro), que substituímos pela de **percurso** (de **mundos, culturas, variedades e sentidos**), o que ficou reforçado pela substituição do **ao** (al) (que implica, aliás, um **para** [hacia], e um **ter acesso a**) pelo **com**, talvez aquele que está embutido em **cumplicidade**, em **compartilhar**, em **compreender**, em **coexistir**, em **comunicar**. Evidentemente não falamos de comunicação simplesmente como participação de algo a outros sujeitos.

LDs continuam a ser escolhidos pelos professores das escolas públicas a partir do Guia de Livros Didáticos, documento no qual estão apresentados os critérios que motivaram a seleção para uma determinada coleção (Brasil, 2018).

Em razão da extensão e da complexidade do PNLD, que conta com várias etapas de distintos matizes de natureza jurídica, política e financeira, na presente pesquisa nos deteremos tão-somente nos aspectos pedagógicos associados ao LD, particularmente nos aspectos relativos ao processo que ensejou a análise das coleções inscritas na modalidade Língua Estrangeira Moderna. Assumimos como adequado o LD que esteja de acordo com a legislação, que considera as realidades e os contextos do público a que está destinado e que cumpra o papel da componente curricular na Educação básica. Por outras palavras, a coleção selecionada precisa estar coerente com a abordagem teórico-metodológica publicamente manifestada, com a proposta didático-pedagógica por ela veiculada e com os objetivos visados.

Ademais, é de se esperar que a coleção esteja suficientemente correta e atualizada quanto aos conceitos, aos procedimentos e às informações em conformidade com a linha pedagógica adotada. Estes requisitos serão examinados mais adiante, por ocasião do estudo da expressão de futuro em língua espanhola tal qual apresentada nas coleções *Enlaces – español para jóvenes brasileños* (selecionada na edição PNLD – 2012); *Cercanía Joven e Enlaces – español para jóvenes brasileños* (selecionadas na edição PNLD – 2105); *Cercanía Joven* (selecionada na edição PNLD – 2018).

Malgrado os vícios a que estão cometidos os LDs apontados por diversos autores, compartilhamos com Daher, Freitas e Sant’anna (2013) a ideia segundo a qual os LDs não se reduzem a sua materialidade, que se coloca evidentemente a serviço da prática docente; consideramos como virtude o simbolismo histórico que eles instauram no instante em que são produzidos, podendo silenciar ou enfatizar temas e situações⁷⁷. Para nós pesou a sua componente simbólica em detrimento da sua dimensão meramente utilitária (subsidiária da prática docente), o que nos levou a escolher este recurso didático (poderia ter sido outro) como meio de entender a variação da expressão de futuro em espanhol (como segunda língua) em bases sociolinguísticas.

Pelos critérios eliminatórios da área de linguagens especificados no item 3 do Edital de Convocação referente ao PNLD – 2012, mantidos nos outros editais, os LDs precisariam

⁷⁷ A este respeito, é leitura obrigatória Coracini (1999). A hipótese geral, que sustenta a nossa pesquisa, está toda ela assentada no significado simbólico do LD.

contribuir para o desenvolvimento de práticas orais, escritas e visuais capazes de induzir no aprendiz reflexões a respeito dos aspectos sociais associados à linguagem, pelo pressuposto da interdisciplinaridade. Além disso, informam a necessidade segundo a qual os LDs incluam e fomentem de forma harmoniosa, no exercício da prática pedagógica, os aspectos elencados no Quadro 7, a seguir.

Quadro 7 – Critérios específicos para a seleção de uma coleção

a)	Diversidade de textos representativos do mundo hispânico (no nosso caso), de temática pertinente ao ensino médio, isentos de preconceitos e estereótipos, sejam das culturas estrangeiras ou da própria.
b)	Tipologia textual diversificada assim como diversidade de gêneros textuais, linguagens (verbal e não verbal, variações etc.).
c)	Textos autênticos, originais, em suportes variados e que circulem em diferentes espaços sociais dos povos falantes da LE.
d)	Organização acorde uma sequenciação que permita observar a progressão do trabalho.
e)	Ilustrações condizentes com a diversidade étnica, social e cultural das comunidades da LE.
f)	Sistematização contextualizada dos conteúdos linguísticos com base em práticas discursivas autênticas e diversificadas.
g)	Atividades que integrem leitura, escrita e oralidade.
h)	Atividades de leitura que contemplem a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura, assim como a valorização das estratégias leitoras (formulação de hipóteses e inferências, localização de informações explícitas e implícitas, compreensão global e pontual etc.).
i)	Atividades de produção escrita que considerem a interação, além das convenções referentes a contextos e gêneros textuais.
j)	Atividades de compreensão oral de textos variados, inclusive em relação à diversidade linguística, tanto com foco na compreensão intensiva quanto na global e pontual.
k)	Atividades de produção oral diversificadas que favoreçam, entre outros propósitos, o emprego de variedades linguísticas.
l)	Atividades que incentivem relações de intertextualidade, bem como propiciem situações de inter-relações com o entorno escolar.
m)	Atividades que tenham como foco o uso estético da linguagem, em diferentes manifestações.

n)	Atividades de avaliação e autoavaliação capazes de integrar os diferentes aspectos explorados no processo de ensino e de aprendizagem de LE.
----	--

Fonte: elaboração própria baseada em Brasil (2009, p. 24-25).

Como se vê, o edital apresenta considerações referentes à obrigatoriedade de textos orais e escritos de vários gêneros, de textos que sejam autênticos e originais, advindos de suporte impresso ou digital, de diversos contextos culturais e de circulação e de diferentes esferas que possam ensinar uma prática vivencial e diversificada da linguagem. Em um certo sentido, o atendimento a esses critérios induz o estabelecimento de um ensino de LE o qual além de instrumentalizar o aprendiz para que este possa usar a língua em diferentes contextos e situações comunicativas, também possa valorizar o caráter educativo da disciplina.

Esses critérios serão retomados quando estivermos analisando o modo pelo qual a expressão de futuro em espanhol é conduzida pelas coleções mencionadas. Os pormenores quanto às quatro habilidades e aos demais aspectos teóricos (linguísticos e metodológicos) estão em cada um dos Guias dos LDs. Entendemos que por esses termos e nesta base poder-se-ia executar, por exemplo, o letramento crítico, ou seja, a capacidade de o aprendiz usar a língua escrita em contextos sociais de uma maneira bem-sucedida. No entanto, apesar de no plano institucional, esforços terem sido empreendidos, nos últimos anos, para garantir um ensino plural da língua espanhola, a lei que a oficializou, em 2005, foi revogada pela lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que converteu a medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Aos LDs estão vinculados não apenas posicionamentos teóricos, mas também ideológicos.

Por essa revogação, o inglês permaneceu obrigatório e o espanhol, opcional, no Ensino Médio, além de estabelecer novas orientações e obrigatoriedades curriculares, as quais não serão aqui discriminadas, mas que implicam alterações bastante significativas no âmbito do ensino. Convém esclarecer que estes posicionamentos políticos ocorreram em função da elaboração da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em dezembro de 2018, cuja perspectiva em educação se centra no ensino por competências e habilidades, bem como o desenvolvimento integral (cognitivo, físico, emocional e cultural) do estudante. De qualquer forma, a oferta do espanhol nas escolas públicas cearenses foi mantida na parte diversificada, conforme Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) para etapa do Ensino Médio, que “determina a construção de um currículo assentado e conexo aos parâmetros apresentados pela BNCC” (DCRC, 2021, p. 16)⁷⁸. Assim como o estado do Ceará, no que

⁷⁸ Documento no Anexo A.

respeita as particularidades do ensino público, além de Brasília, outros estados da Federação também mantiveram o ensino do espanhol (Anexos B – F).

Desde 2011, os LDs foram agraciados pelo referido programa (González, 2010). Para uma correta compreensão deste importante recurso amplamente adotado pelo professor, convém salientar a intervenção dos linguistas os quais têm oferecido elementos importantes, porque esclarecedores da dinâmica subjacente às competências práticas e teóricas requeridas em alguns processos de ensino e de aprendizagem, nomeadamente os processos envolvidos no ensino (de responsabilidade do professor) e na aprendizagem (que se espera do aluno) de uma língua natural. Tais elementos priorizam um ensino e uma aprendizagem produtivos de uma LE.

3.3 O livro didático de espanhol como LE

Em 1996, o texto intitulado *Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem*, escrito pelo professor Ezequiel Theodoro da Silva, foi publicado na revista *Em aberto*, n. 69. Com uma prosa praticamente não acadêmica (destituída de citações e referências), como o próprio reconheceu, o professor nos presenteia a todos com uma reflexão percuciente que pouco condescende com o LD, recurso amplamente adotado por professores nas escolas brasileiras.

Equivocadamente tomado como uma “instituível muleta”, o professor denuncia, de modo simples e direto, os elementos que se associam à liturgia do LD (tais como a organização escolar, o marketing editorial e as decisões pedagógicas), a qual, por sua imprescindibilidade, no seu entendimento, é responsável pela “perda crescente da dignidade do professor brasileiro” (Silva, 1996, p. 11). A tradição deste recurso didático acaba por enfraquecer aquilo que constitui a base existencial da própria escola, o “diálogo pedagógico”. Disso resulta toda uma inversão no processo de ensino-aprendizagem (sempre devida à centralidade do LD), impedindo a conseqüente promoção de um ensino de qualidade.

Seria preciso mais tempo para aprofundarmos todos os pontos destacados naquele texto pelo professor Ezequiel. Mais ainda teríamos a dizer sobre as três teses, por ele defendidas, caso tivesse apresentado, de modo explícito, as premissas para cada uma delas. Baseando-se tão-somente nos seus 26 anos de magistério, o professor argumenta que o LD: 1) não educa; 2) obsta a autonomia do professor; 3) é um recurso ultrapassado. De fato, embora altamente controversas, à primeira vista, concordaríamos com estas teses defendidas pelo professor. Apesar disso, nossa concordância esbarra em um ponto crucial por ele ignorado (e por muitos

outros autores que escrevem e escreveram sobre o LD): é essencial compreender, inicialmente, a complexidade inerente a dois pares de elementos envolvidos no processo de aprendizagem humano. Porque não fizera isto, essas teses se tornam absolutamente vácuas; diríamos até ingênuas.

Não cabe aqui uma incursão pormenorizada no campo das ciências cognitivas, em geral, e da Linguística Cognitiva, em particular, porém, como apontado por vários autores dessas áreas do saber (Langacker, 1987; Smith, 1994; Talmy, 2000; para citar alguns), os dois pares mencionados antes são, de um lado, a oralidade e a textualidade; do outro lado, a receptividade e a atividade. Começemos pela oralidade e pela receptividade; esta última consiste em ouvir um professor a expor determinados conteúdos, por exemplo, a formação do futuro em língua espanhola. Poder-se-ia dizer que, em si, esta não é uma prática interessante do ponto de vista pedagógico, uma vez que quase tudo o que as pessoas se limitam a ouvir, caso se trate de conteúdos complexos, são depois incapazes de replicá-los (Pogré, 2005). Com efeito, para que haja uma aprendizagem genuína e adequada não basta ouvir um professor explicar as matérias; é também preciso ler sobre elas. Com um detalhe: não se trata de ler como quem lê um artigo publicado em um jornal ou uma mensagem levemente veiculada nas mídias sociais; trata-se, outrossim, de ler de maneira concentrada e sobretudo atenciosa.

Este segundo aspecto em si representa um passo importante para uma aprendizagem que se quer bem-sucedida (Goodman, 1998; Kleiman, 2002). Estudantes que evidenciam mais dificuldades de aprendizagem são justamente aqueles que tentam passar diretamente da oralidade passiva, isto é, ouvem o professor, mas não de modo atencioso, para a textualidade ativa exigida em uma avaliação ou uma atividade escrita, porém sem ter lido o que quer que seja com a devida atenção. Disso resulta uma parte considerável do insucesso escolar (Macedo, 2006).

A leitura não só enriquece a compreensão oral, como também serve de preparação à atividade escrita (Kleiman, 1989; Kleiman, 2002; Smith, 1994). Todavia, quando a fase de produção escrita se dá só nas avaliações, ou em função delas, o ensino não irá desenvolver todas as potencialidades cognitivas do estudante: é preciso que o estudante escreva por si próprio, sistematicamente; que lance mão de anotações conscientes sobre o que está tentando aprender; nas quais ele articula o que ouviu e o que leu. Não se trata de fazer resumos para lograr êxito nas avaliações. Pelo contrário, a questão aqui é tentar formular as ideias complexas que estudou; e assim ele vê, com mais nitidez, emergir diante de si as dúvidas que precisa levar ao professor,

para ser ajudado (Macedo, 2006). Este processo de escrita, caso ocorra de modo sistemático e articulado, constitui em um dos elementos mais importantes para o sucesso da aprendizagem.

Ao tentar formular, por escrito, as ideias estudadas, o aprendiz ajuda-se a si mesmo a ler melhor os textos; e, como consequência, ele ganha uma compreensão oral acrescida. Estes três elementos enriquecem-se mutuamente concorrendo para a oralidade articulada, ativa, do estudante. A propósito, esta é, sem sombra de dúvidas, a competência a mais difícil: ser capaz de expressar as ideias complexas subjacentes aos conteúdos estudados, de maneira articulada e correta, sem cair nas armadilhas do discurso oral desconexo, fragmentário e principalmente superficial. Particularmente ao estudo de uma LE, saber se articular oralmente face a uma dada situação comunicativa representa o ápice de um processo bem-sucedido de aprendizagem. Todavia, muito dificilmente se consegue chegar até este estágio prescindido dos outros elementos explanados anteriormente.

Pelo exposto, e olhando retrospectivamente no emergente contexto das tecnologias da informação e do conhecimento (as denominadas TICs) dos últimos anos, seria tentador defender pela superação do LD (como fez, de modo seminal, o professor Ezequiel, há 26 anos) ante as poderosas ferramentas advindas da engenharia tecnológica e da inteligência artificial. Porém, seja qual for o recurso didático adotado, invariavelmente um processo de aprendizagem vitorioso requer que sejam cumpridos os dois pares de elementos mencionados nos parágrafos precedentes, tornando espúria a terceira tese e, de quebra, as outras duas.

O deslumbramento provocado pelo uso das atuais ferramentas tecnológicas (e pelos usos e pelas ferramentas que se mostrariam promissores à época em que o artigo do professor Ezequiel fora concebido) poder-se-ia revelar tão ou mais nocivo que o próprio LD. Somente subsidiariamente o recurso didático conta. Em primeiríssimo lugar cumpre prover um ambiente de estudo no qual o processo de aprendizagem ocorra consoante a compreensão e a articulação verbais vis-à-vis a compreensão e a produção de textos. Como bem nos ensinou o professor Lino de Macedo, o ensino é compartilhado, mas a aprendizagem é individual. Ao que tudo indica, o professor Ezequiel cantou as glórias das TIC, porém, com ressalvas, como ele próprio deixa entrever nas últimas linhas do seu artigo: “isto se – e somente se – essas novas tecnologias não vierem a reproduzir ou copiar os mesmos padrões da organização e os mesmos protocolos de utilização dos atuais livros didáticos” (Silva, 1996, p. 15).

O que não quer dizer que o LD esteja imune às críticas a ele endereçadas. De fato, contrariando os documentos oficiais, o LD ignora a pluralidade linguística e cultural do espanhol e opera em um contexto altamente limitado dos gêneros discursivos (Onofre, 2013);

concorre para esmaecer a formação crítica do aprendiz ao abordar de relance temas atuais como migração, saúde, gênero, raça e etnia, família e identidade nacional (Matos, 2014; Souza, 2016); deliberadamente reproduz uma concepção equivocada de língua (Coracini, 1999; Zolin-Vesz, 2018); estabelece um ensino que é neutro em relação aos conteúdos abordados (Coracini, 1999)⁷⁹.

Essas críticas estão devidamente trabalhadas em coletâneas que versam sobre a história e a epistemologia do LD consoante os constructos teóricos emanados da Linguística Aplicada (Dias; Cristovão, 2009). A gênese do LD de espanhol no Brasil, que perpassa o século XX, e chega aos dias atuais após a inclusão do espanhol no PNLD, está apresentada em Barros, Costa e Freitas (2018). Pela variedade e atualidade temáticas exploradas nesta coletânea, e a consequente fortuna crítica que dela se depreende, decidimos compartilhar com o nosso leitor as suas três partes, expostas no Quadro 8, a seguir.

Quadro 8 – O livro didático de Espanhol na escola brasileira⁸⁰

	Título	Autoria
Parte I O livro didático de espanhol no Brasil: das origens ao PNLD	Memória do livro didático de espanhol no Brasil: um panorama	Anselmo Guimarães Luciana Maria Almeida
	<i>E La nave va</i> : livros didáticos de espanhol no Brasil	Marcia Paraquett
	Questões sociopolíticas e econômicas da entrada de editores espanhóis no Brasil	Célia Cristina de Figueiredo Cassiano
	O livro didático de espanhol no Brasil: da concepção de falsos amigos à entrada no PNLD	Cleidimar Aparecida Mendonça e Silva
	O Programa Nacional do Livro Didático e a ação prático-reflexiva docente	Júlia Morena Costa Fernanda Almeida Vita
	Os guias de livros didáticos do PNLD de língua estrangeira moderna dos anos finais do Ensino Fundamental: percursos e funções	Acassia dos Anjos Santos Rosa Doris Cristina da Silva Matos
	O processo de avaliação dos conteúdos multimídia no PNLD: desafios vs. avanços	Janaína Aguiar Mendes Galvão Mariana Ferreira Ruas

⁷⁹ Excetuando-se Coracini (1999), os demais autores e autoras estão mencionados em Barros, Costa e Freitas (2018).

⁸⁰ Mantivemos o título da coletânea elaborada por Barros, Costa e Freitas (2018).

Parte II O que dizem os autores e editores de livros didáticos?	O livro didático de Espanhol na perspectiva autoral: concepção e processo de elaboração das coleções <i>Cercanía</i> e <i>Cercanía Joven</i>	Luíza Santana Chaves Ludmila Scarano Barros Coimbra
	“Língua estrangeira pra quê, professor?” Um relato de experiência com a autoria de coleção didática de Espanhol	Alice Moraes Rego de Souza Diego da Silva Vargas
	Os gêneros discursivos e o letramento crítico na produção de livro didático: caminhos e desafios	Ana Florencia Codeglia Thayane Silva Campos
	O processo de produção de materiais didáticos	Gretel Eres Fernández Simone Rinaldi
	A produção de livros didáticos de línguas estrangeiras modernas para o PNLD: os textos autênticos e suas implicações	Ludmila De Nardi Roberta Amendola
Parte III O que dizem os pesquisadores de livros didáticos?	Uma análise discursiva do Edital de Convocação do PNLD 2011	André Lima Cordeiro Renato Pazos Vazquez
	O Brasil e os brasileiros nos livros didáticos de Espanhol	Bruna Maria Silva Silvério
	A gramática nos livros didáticos de Espanhol: breves reflexões a partir das obras aprovadas no PNLD 2015	Daniel Mazzaro
	O livro didático de Espanhol para além do paradigma monolíngue	Fernando Zolin-Vesz
	Atividades de leitura em língua espanhola: os gêneros do discurso e o PNLD	Gabrielle Oliveira Rodrigues-Martins
	O lugar das identidades negras no livro didático de Espanhol	Josane Silva Souza
	Vivências com o livro didático: releituras necessárias	Joziane Ferraz de Assis
	“Ideologia de gênero” no livro didático	Liliane Maria Hanovich Novaes da Silva

	Compreensão auditiva em livros didáticos de Espanhol: o que há de novo?	Elzimar Goettenauer de Marins-Costa
	Panorama (gloto)político sobre o livro didático e o ensino de Espanhol no Brasil	Wagner Barros Teixeira
	Herança africana nos livros didáticos de Espanhol: ainda em busca de representatividade	Viviane Conceição Antunes Wallace Oliveira Modesto
	Educação linguística em Espanhol para crianças dos anos iniciais do ensino fundamental: por uma análise crítica de livros didáticos	Dayala Paiva de Medeiros Vargens Luciana Maria Almeida de Freitas
	Vozes dissidentes no livro didático de Espanhol em uso na escola pública	Valdiney da Costa Lobo Paula Corrêa Furtado Pereira Lima Warllachana Moisés da Silva Laura Freze Cypriano Pires Nathália Alves Celestino
	O livro didático e a reforma do pensamento	Fátima A. T. Cabral Bruno

Fonte: Elaboração própria com base em Barros, Costa e Freitas (2018).

Nessa mesma coletânea, o artigo de Guimarães e Almeida (2018) faz um apanhado criterioso de todos os métodos produzidos no Brasil, desde 1920, quando foi publicada a *Grammatica da língua espanhola para uso dos brasileiros*, de Antenor Nascentes, até os anos 1990, após a redemocratização do país. Evidentemente que as questões relacionadas aos princípios (ênfase ou não em um dado contexto específico), às abordagens (se dota ou não professor de autonomia) e à autoria referidos por Vilaça (2012), como projeto editorial; orientações e diretrizes pedagógicas públicas; abordagens pedagógicas de caráter privilegiado; preferências de professores; aceitação por professores e alunos e o custo de produção não serão aqui explanados. Nosso intuito é o mesmo dos autores: recuperar a memória deste importante objeto cultural no contexto educacional brasileiro. Os materiais estão dispostos no Quadro 9, na sequência.

Quadro 9 – Coleções didáticas do espanhol

	Título	Ano	Ed.	Cidade	Editora	Autores
1	<i>Grammatica da língua espanhola para uso dos brasileiros</i>	1920	1ª	Rio de janeiro	Drummond	Nascentes, Antenor

2	<i>Antologia espanhola e hispano-americana</i>	1943	1ª	Rio de Janeiro	Zélio Valverde	Nascentes, Antenor
3	<i>Compêndio de Literatura Espanhola e Hispano – Americano</i>	1943	1ª	São Paulo	Companhia Editora Nacional	Becker, Idel
4	<i>Espanhol, pontos gramaticais e trechos para exercícios</i>	1943	1ª	São Paulo	Edições Elo	Becker, Idel
5	<i>Florilegio Castellano</i>	1943	1ª	Rio de Janeiro	Livraria Francisco Alves/Paulo de Azevedo & Cia. Ltda	Pozo y Pozo, Adolfo
6	<i>Gramática Española. Para os alunos do ciclo colegial, admissão às faculdades de filosofia e demais escolas superiores</i>	1943	1ª	São Paulo	Paulo de Azevedo	Pozo y Pozo, Adolfo
7	<i>Lengua española, método gramatical y ejercicios adaptados al programa oficial para los cursos: clásico y científico</i>	1943	1ª	Rio de Janeiro	Coelho Branco	Lamarque Madrigal, Alfredo
8	<i>Gramática Castellana</i>	1944	1ª	São Paulo	Ed. e Publicações Brasil	Solana, Vicente; Morais, Bento Buenos de
9	<i>Antología española</i>	1944	1ª	Rio de Janeiro	Companhia Editora Nacional	Pôrto, Leônidas Sobrino
10	<i>El castellano contemporáneo (gramática y texto). Para uso de los colegios brasileños</i>	1944	1ª	Rio de Janeiro	Panamericana	Jucá Filho, Candido
11	<i>El español del colegio – programa de la primera serie de los cursos clásico y científico</i>	1944	1ª	São Paulo	Cia Nacional Ed.	Chacel, Beatriz Magalhães de
12	<i>Gramática castellana para uso nos cursos dos colégios brasileiros</i>	1944	1ª	Porto Alegre	A Nação	Lagomarsino, Raul G.

13	<i>La Lengua Española – para o 2º Ciclo</i>	1944	n/d	São Carlos	Ed. Didática Brasileira S. A	Ferraz, João de Sousa; Figueira, Gastón
14	<i>Lecciones de español para el estudio de la lengua española en los cursos clásico y científico</i>	1944	2ª	São Paulo	Livraria Francisco Alves	Amaral, Julio do
15	<i>Lectura Castellana: trozos selectos, en prosa y verso, sacados de los mejores escritores españoles e hispano-americanos</i>	1944	1ª	Petrópolis	Vozes	Neiva, Sebastião da Silva (Frei)
16	<i>Manual de espanhol: gramática, história literária, antologia (curso completo para os exames de licença)</i>	1945	1ª	São Paulo	Companhia Editora Nacional	Becker, Idel
17	<i>Sugestões para execução do programa de espanhol (cursos clássico e científico) em 55 aulas</i>	1945	n/d	São Paulo	Companhia Editora Nacional	Becker, Idel
18	<i>Verbos castellanos</i>	1945	1ª	São Paulo	Editora Anchieta S/A	Nogueira, Décio de Matos; Peixoto, Enio Sandoval
19	<i>Español Básico – para cursos os clássico e científico</i>	1946	1ª	São Paulo	Ed. do Brasil	Calleja Alvarez, José Ramón
20	<i>Nociones de gramática española y textos españoles para análisis literario</i>	1946	1ª	São Paulo	Anchieta	Hernández, José
21	<i>Español – gramática, literatura y antología – curso colegial</i>	1948	n/d	São Paulo	Melhoramentos	Barros, Aristóteles de Paula
22	<i>Letras Castellanas: pequena seleção de poetas e prosadores hispano-americanos</i>	1948	Porto Alegre	Porto Alegre	Oficinas Gráficas da Livraria Selbach	Lagomarsino, Raul G.
23	<i>Método práctico de espanhol sem mestre</i>	1948	2ª	Rio de Janeiro	Livraria H. Antunes	Rigo, Raul Reinaldo
24	<i>Roteiro do curso Espanhol para principiantes</i>	1949	1ª	Rio de Janeiro	Departamento de Imprensa Nacional	Barros, Aristóteles de Paula

25	<i>Lengua castellana o española</i>	1951	1ª	São Paulo	Editora do Brasil	Lagomarsino, Raul G.
26	<i>Manual de conversação espanhola</i>	1951	n/d	São Paulo	Companhia Editora Nacional	Becker, Idel
27	<i>O espanhol fácil – regras, vocabulário e manual de conversação espanhol/português</i>	1951	n/d	Campinas	Amendola	Aldonema, Aspiazu
28	<i>Español colegial: colección de lecturas y de trozos selectos en prosa y verso</i>	1953	n/d	São Paulo	Livraria Francisco Alves	Alzola, Hemenegildo
29	<i>Manual de Espanhol</i>	1960	n/d	Rio de Janeiro	Curso carioca	Cortés, Antonio C.
30	<i>Compêndio de Espanhol</i>	1968	n/d	Rio de Janeiro	ECEME/Itambé	Barros, Aristóteles de Paula
31	<i>Curso Práctico de Español</i>	1969	1ª	Curitiba	Arco-íris	Frigerio, Francisco
32	<i>Gramática da Língua Espanhola. Antologia e Exercícios</i>	1969	1ª	Rio de Janeiro	FENAME	Carvalho, Maria do Céu; Carneiro, Agostinho Dias
33	<i>Español Aplicado</i>	1973	n/d	Porto Alegre	PUC-RS	Mouriño Mosquera, Juan José
34	<i>Audiovisual – Español – Estructural 1</i>	1974	1ª	Curitiba	Arco-íris	Frigerio, Francisco
35	<i>Espanhol</i>	1978	n/d	Niterói	Grupo Itaberaba	Medeiros, A. C
36	<i>Español Básico</i>	1978	1ª	Porto Alegre	Sagra	Aladrén, María del Carmen
37	<i>Audiovisual – Español – Estructural 2</i>	1980	2ª	Curitiba	Arco-íris	Frigerio, Francisco
38	<i>Curso Dinámico de Español (4 vol.)</i>	1987	n/d	São Paulo	Hispania	Alzqueta de Bartaburu, M. E
39	<i>Español Actual</i>	1988	n/d	Porto Alegre	Sagra	Aladrén, María del Carmen
40	<i>Vamos a Hablar (4 vol.)</i>	1990	1ª	São Paulo	Ática	Pedraza Jiménez, Felipe B.; Rodriguez

						Cárceres, Milagros.
--	--	--	--	--	--	------------------------

Fonte: elaboração própria com base em Barros, Costa e Freitas (2018).

Decerto que para a produção de uma coleção didática estão envolvidos profissionais de áreas distintas, ou seja, com formações e expertises que se complementam. Com respeito aos conteúdos propostos, cabe aos autores e aos editores construir a base teórico-metodológica de cada livro, bem como desenvolverem eixos temático-culturais e linguísticos que correspondam, em certa medida, à concepção de língua à época adotada.

Os primeiros LDs de espanhol tinham como foco a gramática (geralmente centrada em torno de frases exemplificatórias) e a tradução (dessas frases). Era enfatizado o ensino da forma, isto porque o conceito de língua era ainda o de um conjunto de regras gramaticais, ainda que sua dimensão fonológica fosse, em menor grau, considerada. A partir da década de 1940, os manuais de gramática e tradução foram paulatinamente substituídos por livros que davam primazia à oralidade (em detrimento da escrita).

Nesses LDs, havia enunciados úteis que poderiam ser facilmente usados pelo aprendiz em situações cotidianas reais. Embora a compreensão oral tenha sido realmente trabalhada de modo contumaz, entre os anos 1940-1970, o conceito de língua continua a ser o de estrutura gramatical. Somente a partir dos anos 1977, com o advento das abordagens comunicativas, a língua passou a ser compreendida como uma ferramenta própria para a comunicação do aprendiz, fato que contribuiu para a instauração, definitiva, da variedade linguística no ensino de LEs no Brasil. Esse pequeno interregno histórico pode ser verificado em Barros, Costa e Freitas (2018) e Dias e Cristovão (2009).

Mais recentemente, no contexto da adoção dos LDs sugeridos pelo PNLD, a prática linguística que perpassa estes livros tem sido bastante criticada, pois ainda que não seja algo deliberado da parte do seu autor, a concepção monocêntrica de língua opera com todo vigor nas coleções selecionadas. De acordo com Zolin-Vesz (2016), permanece nos atuais LDs de espanhol a concepção de língua como uma entidade singular e autônoma, mas que, por sua vez, delimita um domínio geográfico específico e unificado, o qual exclui automaticamente registros linguísticos “não oficiais” (como o apresentado na figura, logo abaixo) somente legitimados neste domínio.



Fonte: Zolin-Vesz (2016).

Localizada em uma pequena cidade do interior do Mato Grosso, a placa de publicidade da paletteria *Gusta me mucho*, “na seara de um mundo que nos possibilita acessar e vivenciar territorialidades múltiplas, enunciados (des/reterritorializados) são produzidos, colaborando para a compreensão da multiplicidade linguística a que ora me refiro” (Zolin-Vesz, 2016, p. 219). Segundo o autor, porque é produzido fora da territorialidade (que não tem o espanhol como língua oficial) apontada como contígua pelo monolinguismo, o enunciado como *gusta me mucho* é visto como portunhol, ou seja, uma forma destituída de validade linguística. Lamentavelmente, esta mentalidade ainda é verificada em muitos LDs que a preterem em favor quase que exclusiva de práticas linguísticas empregadas apenas por falantes nativos.

Diante do que foi exposto ao longo de toda esta terceira seção, convém esclarecer que, embora tenhamos feito uma espécie de “fenomenologia do LD”, o nosso objeto de estudo é linguístico, nomeadamente a expressão de futuro em língua espanhola consoante as suas três variantes e o modo pelo qual são abordadas, caso sejam, no LD. Com efeito, seria no mínimo inoportuna a afirmação segundo a qual iremos fazer “uma análise do LD”, pois, para isso, teríamos que: contemplar os pressupostos teóricos e metodológicos a propósito da produção de um LD; problematizar a relação com as editoras, com o mercado, com o PNLD e o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM; discutir questões relacionadas com a elaboração de livros para a escola pública, além de incluir uma análise minuciosa do contexto político, econômico e social tal qual discutido por Coracini (1999). Estado e mercado, instituições e sujeitos são aqui mencionados, mas não são relevantes ante os nossos propósitos em examinar se os autores das coleções didáticas desenvolvem, ainda que parcialmente, as funções e os usos associados às três variantes. No mais, considerações sociológicas como as mencionadas estão explanadas de maneira iluminadora em Barros, Costa e Freitas (2018).

Citamos aqui o estudo de Fernandes (2017). À diferença do autor, a nossa base teórica inclui, também, os pressupostos sociofuncionalistas para efeito de análise dos usos e das funções relacionados a cada uma das três variantes. Ademais, nossa pesquisa apresenta à

comunidade acadêmica um número maior de estudos relativos às três variantes (ilustrados nas Tabelas 2 e 3). Recorremos ao estudo de Orozco e Thoms (2014), os quais exploram a abordagem dos autores e das autoras a respeito das três variantes em 20 LDs. Porém, os autores se limitam a diagnosticar a frequência de distribuição de uma ou outra variante, não oferecendo nenhum prognóstico. Diferentemente dos autores, iremos propor adaptações didáticas quando se fizerem necessárias.

Por fim, mas não menos importante, convém destacar que alguns pressupostos da Sociolinguística não estão imunes a críticas. Ainda não se tem devidamente explicado o limite para o encaixamento social, bem como as condições de verdade de um enunciado serem ou não determinadas extensionalmente ou intensionalmente⁸¹ (Oliveira, 1987). Estes fatos nos impedem de adotar uma postura dogmática a propósito da teoria em si. Tal postura nos condenaria a defendê-la sob a forma de uma “profissão de fé”, algo panfletário não condizente com a pesquisa científica.

⁸¹ Intensão, com “s”, para indicar não o referente discursivo, mas a propriedade por ele destacada (Oliveira, 1987). Para exemplificar esta distinção, vejamos: “2+2” e “4” se referem ao mesmo objeto – ao número 4 – mas tal referência é feita de maneiras distintas, uma pela função soma, a outra pelo numeral 4.

4 METODOLOGIA

Nesta seção, apresentaremos a caracterização e os procedimentos metodológicos, além de descrevermos o corpus, da presente pesquisa.

4.1 Caracterização da pesquisa

Conforme Creswell (2009) e Prodanov e Freitas (2013), os tipos de pesquisa podem ser classificados de acordo com a sua natureza, os seus objetivos, os seus procedimentos técnicos e a forma de abordagem do problema. A natureza desta dissertação é qualitativa, cujas informações foram coletadas em fontes de consulta disponibilizadas tanto na forma impressa como na digital, disponíveis na *internet*. Em relação aos procedimentos técnicos de coleta de dados, valemo-nos dos seguintes: pesquisas bibliográfica e documental, baseadas na análise de literatura e documentos existentes quanto aos temas Sociolinguística, expressão de futuro em língua espanhola, Sociolinguística educacional e livro didático – PNLD; e estudo descritivo, por meio da descrição e análise da expressão de futuro em espanhol no LD.

Em relação aos conceitos teóricos referentes à variação linguística e à expressão de futuro em língua espanhola, realizamos um levantamento de bibliografia nas seguintes bases de dados e de pesquisa: *Google acadêmico*, *Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)* e *Scielo.br*. As palavras-chave procuradas nessas bases foram, “variação linguística”, “expressão de futuro em espanhol”, “espanhol língua estrangeira”, “transposição didática”. A consulta ocorreu por meio da aplicação do termo booleano “*and*”, para a busca das palavras-chave no assunto ou título. Após os resultados, foram selecionados artigos, dissertações e teses, em português e espanhol e, na sequência, foi realizada a leitura e o fichamento dos textos e obras selecionados.

4.2 Descrição do corpus

O foco temático da presente pesquisa buscou analisar o conceito nuclear da Sociolinguística desenvolvido por Labov, nomeadamente a variação linguística, a partir da qual tivemos como finalidade averiguar como o estudo da expressão de futuro em língua espanhola, tal qual apresentado no LD do Ensino Médio, está ou não conforme os conceitos e pressupostos teóricos dessa corrente linguística. Em caso negativo, será feita uma proposta de adaptação didática. Assim, tendo em vista a caracterização desse estudo, foram considerados, para os fins da pesquisa, apenas os LDs selecionados pelo PNLD, que são amplamente adotados nas escolas

públicas em todo o território nacional, em suas edições que remontam a 2012, 2015 e 2018, expostas na sequência.⁸²

a) PNLD 2012

Receberam aprovação do PNLD três coleções. Porém nos concentraremos apenas em uma, a seguir, em razão de sua contemporaneidade e recorrência ao longo do período 2012 – 2018.

i) *Enlaces – español para jóvenes brasileños*: A coleção organiza-se em três livros e foi publicada pela editora Macmillan. Os volumes são enumerados de 1 a 3, com 8 unidades cada. As autoras são Soraia Adel Osman, Neide Elias, Sonia Izquierdo Merinero, Priscila Maria Reis e Jenny Valverde. As temáticas sugeridas pelas autoras são trabalhadas à maneira transversal e interdisciplinar. As competências e as habilidades estão contempladas nos textos apresentados. Elas enfatizam as funções comunicativas relativamente aos conteúdos linguísticos. Um detalhe: as autoras optaram por trabalhar com gêneros discursivos autênticos.

b) PNLD 2015

Apenas duas coleções foram aprovadas, as quais serão objeto de análise da presente pesquisa.

i) *Cercanía Joven*: A coleção conta com três livros e foi publicada pela editora SM. Os volumes são enumerados de 1 a 3 correspondendo ao 1º, 2º ou 3º ano. Cada volume contém 6 capítulos, sendo dois deles por unidade temática. Os autores são Ludmila Coimbra, Luíza Santana Chaves e Pedro Luis Barcia.

ii) *Enlaces – español para jóvenes brasileños*: A coleção organiza-se em três livros e foi publicada pela editora Macmillan. Os volumes são enumerados de 1 a 3, com 8 unidades cada. As autoras são Soraia Adel Osman, Neide Elias, Sonia Izquierdo Merinero, Priscila Maria Reis e Jenny Valverde. Não houve alterações significativas nesta edição comparativamente à edição de 2012.

c) PNLD 2018

Das três coleções aprovadas, neste período, apenas uma será aqui trabalhada:

⁸² Convém salientar que essas coleções são adotadas regularmente no Ensino Médio e apresentam 3 volumes consoante o nível de estudo: 1º, 2º e 3º anos. Ademais, o livro *Enlaces – español para jóvenes brasileños* foi contemplado nos triênios 2012 – 2014, 2015 – 2017, ao passo que o *Cercanía Joven* passou a vigorar no triênio 2015 – 2017, e mais recentemente, 2018 – 2021. Com efeito, estamos a analisar as versões mais recentes e atualizadas de ambas.

i) *Cercanía Joven*: A coleção é composta de três livros e foi publicada pela editora SM. Os volumes são enumerados de 1 a 3, com a devida correspondência 1º, 2º ou 3º ano. Cada volume contém seis capítulos, sendo dois capítulos por unidade temática. As autoras são Ludmila Coimbra e Luiza Santana Chaves. Em termos de estrutura, nos seis capítulos, as autoras se propõem a apresentar as unidades de modo transversal e interdisciplinar apoiadas em recursos como mapas, fotografias, pinturas, cenas, dentre outros. Quanto às finalidades, os conteúdos receberão um tratamento que incorpora as quatro habilidades, a saber, a compreensão leitora, escrita, auditiva e a expressão oral. O caráter multicultural da língua está evidenciado na seção “boxes de apoio”. Particularmente à escrita, no final do livro consta uma ficha de avaliação da compreensão feita por parte do aluno do texto tratado em cada unidade. Essa avaliação considera alguns critérios gerais, como o comprimento do texto e a sua compreensão, o uso dos aspectos linguísticos e a adequação da variedade apropriada à proposta e as convenções da escrita.

4.3 Procedimentos metodológicos

A princípio, faremos uma análise das unidades referentes à expressão de futuro nos dois LDs, *Enlaces – español para jóvenes brasileños* (Osman *et al.*, 2016) e *Cercanía Joven* (Coimbra; Chaves, 2016), utilizados nas escolas públicas da cidade de Fortaleza. Para atingir esse desiderato, teremos como base o questionário intencionalmente elaborado para atender aos objetivos específicos da presente pesquisa, pautado nos referenciais teóricos que lhe subjazem, conforme ilustrado logo abaixo.

Quadro 10 – Questionário de análise

EIXO TEÓRICO	PERGUNTAS NORTEADORAS
PRECEITOS GERAIS SOCIOLINGÜÍSTICOS	
Concepção de língua e ensino	Qual a concepção de língua e de ensino que os autores dos LDs adotam?
Condicionamentos linguísticos e extralinguísticos	O LD considera os condicionamentos linguísticos e extralinguísticos (usos regionais, sexo, classe social, escolaridade, idade, nível de formalidade, contexto situacional e interlocutor) que motivam a variação linguística no uso das formas de expressão do futuro?
VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA	

Uso de gêneros autênticos e as variedades da língua espanhola	O LD explora o fenômeno da variação linguística no uso das formas de futuro a partir de gêneros autênticos (orais e escritos), considerando os distintos contextos de uso destas formas verbais?
Variação na expressão de futuro: valores temporais e modais	Ao abordar as formas da expressão de futuro, os autores dos LDs fazem referência aos valores temporais e modais (necessidade, dúvida, possibilidade, incerteza...)?

Fonte: Elaboração própria com base em Pontes e Fernandes (2018).

Com base no questionário apresentado, serão tecidas discussões e análises dos dados provenientes das unidades referentes à expressão de futuro presentes nos LDs mencionados. Além disso, faremos *prints* específicos das unidades que contemplam a expressão de futuro representada pelo presente do indicativo (pro futuro), perífrase [*ir a* + infinitivo] e futuro *imperfecto de indicativo* de modo a ilustrar a problemática da pesquisa. Convém esclarecer que nossa análise parte das variantes para o LD, ou seja, caso sejam negligenciadas as propriedades das variantes com respeito aos usos e às funções que assumem, então lançaremos mão de uma proposta de adaptação didática a partir de um conjunto de princípios aduzidos por Tomlinson e Masuhara (2005, p. 25), o que inclui:

- 1) Definição do perfil do contexto de ensino
- 2) Identificação dos motivos para a adaptação
- 3) Avaliação
- 4) Enumeração dos objetivos
- 5) Adaptação
- 6) Ensino
- 7) Revisão

Por definição, na execução da adaptação didática, há a modificação de materiais didáticos existentes a fim de torná-los adequados a alunos e professores em razão de situações específicas de ensino. No caso do professor, pode ele abreviar ou estender uma dada atividade, caso queira, pode deixar de realizar uma certa atividade e partir para outra, ou pode ainda modificar a ordem das atividades que julgar necessário ante o propósito previamente traçado.

A adaptação de materiais não é um processo aleatório, pois consta de três técnicas – a (+), a (–) e a (0) – elencadas no Quadro 11, abaixo.

Quadro 11 – Técnicas de adaptação didática

	Técnicas	Exemplos
Categoria (+)	Adição	Os professores podem adicionar textos e/ou atividades diferentes
	Expansão	Os professores podem expandir os textos e as atividades de modo a aumentar a sua extensão, o grau de dificuldade, a profundidade, etc..
Categoria (–)	Exclusão	Os professores podem excluir alguns textos e/ou atividades.
	Subtração	Os professores podem reduzir o número de sentenças em um texto ou parte de uma atividade.
	Redução	Os professores podem reduzir os textos e atividades por meio da redução de sua extensão, do grau de dificuldade, da profundidade, etc..
Categoria (0)	Modificação	Os professores podem fazer mudanças nas instruções
	Substituição	Os professores podem substituir uma atividade por outra
	Reorganização	Os professores podem mudar as posições de textos e ilustrações
	Novo sequenciamento	Os professores podem mudar a sequência das atividades
	Conversão	Os professores podem mudar o gênero de um texto (de uma narrativa para um poema) ou transferir o conteúdo de um meio particular para um outro (por exemplo, de uma folha impressa para uma página da internet)

Fonte: elaboração própria com base em Tomlinson e Masuhara (2005).

Conforme Tomlinson e Masuhara (2005), os motivos que levam os professores a adaptar materiais de ensino são vários, mas dizem respeito a um descompasso com relação ao ambiente de ensino – grosso modo, os materiais não foram elaborados para a turma que lecionam; às próprias preferências do professor no que tange ao aprendizado e aos objetivos do curso, o que inclui o conteúdo programático, as metas institucionais; os materiais em si, por exemplo, textos geralmente maçantes que não exploram bem determinada temática, dentre outros.

5 ANÁLISE DA EXPRESSÃO DE FUTURO NAS COLEÇÕES DIDÁTICAS

Com fundamento no roteiro de análise elaborado, nesta seção, procederemos ao exame das duas coleções didáticas, *Cercanía Joven* e *Enlaces – español para jóvenes brasileños*, selecionadas no PNLD 2012 – 2018. Cotejaremos o tratamento que os autores das respectivas coleções dão à expressão de futuro em espanhol consoante a pergunta norteadora da presente pesquisa, seus objetivos geral e específicos, bem como a hipótese geral segundo a qual o fenômeno da variação linguística associado à variável (dependente) futuro não é conduzido de maneira sistematizada. As coleções serão examinadas em seus três volumes vis-à-vis a variante de futuro a ser (potencialmente) contemplada nas unidades de estudos correspondentes.

5.1 As variantes da expressão de futuro na coleção *Cercanía Joven*

Para facilitar a leitura, reservamos os anexos às descrições das estruturas das coleções. Não teceremos pormenores sobre as partes que compõem a coleção, pois, como dissemos no final da terceira seção da presente pesquisa, o nosso foco é a expressão de futuro e não o LD em si. De qualquer forma, para efeitos de esclarecimentos, recomendamos a leitura de Brasil (2020) e Fernandes (2018). Examinamos as coleções na busca pelas variantes a fim de diagnosticar o tratamento recebido por suas autoras. Iniciaremos pelo *Cercanía Joven*, elaborado por Chaves e Coimbra (2016).

Como dito no final da terceira seção, questões sociológicas não farão parte de nossa análise. Enfatizaremos apenas aspectos relacionados à concepção de língua e de ensino almejados pelas autoras da coleção, bem como os propósitos metodológicos e didático-pedagógicos visados. A partir da leitura das páginas 4 a 7 (Anexos G – J), fica evidente que as autoras pretendem com o livro favorecer um ensino e uma aprendizagem da língua espanhola orientados aos dois planos de significação (linguístico e extralinguístico) que a ela se interpõem, como se pode perceber na “Presentación”.

PRESENTACIÓN

Estimado(a) alumno(a):

Cada uno de los tres volúmenes de esta colección te brinda la oportunidad de conocer el mundo hispanohablante desde varias miradas, reflexionando sobre temáticas actuales y necesarias a tu formación como ciudadano crítico y consciente.

¿Sabías que el español es una de las lenguas más habladas en el mundo y es la lengua oficial de la mayoría de los países vecinos de Brasil? Estas son algunas de las razones

que te llevan a aprender y aprehender la lengua española: culturas costumbres, hábitos, creencias, lenguajes...

Específicamente en este volumen, comprender el español y expresarte en esta lengua es:

- identificar los países hispánicos y ubicarlos en el mapa;
- aprender el alfabeto y fijarte en las variedades de pronunciación de consonantes y dígrafos: c, s, y, ll;
- enterarte de la función de los documentos cédula de identidad, pasaporte y visa para hacer viajes internacionales;
- leer y oír entrevistas con deportistas hispánicos famosos, como Lionel Messi, Diego Maradona y Blanca Manchón;
- saber decir la hora, usar los tiempos verbales del indicativo y emplear los signos de puntuación;
- escuchar canciones originalmente grabadas por cantantes, cantautores y bandas famosos de Brasil y del mundo hispánico: Los Coyotes, Juan Luis Guerra, Joseito Fernandez, Ary Barroso, Pablo Milanés, Roberto Carlos y Erasmo Carlos;
- escribir postales, con expresiones de saludos y despedidas;
- conocer el léxico de nacionalidades, datos personales, familia y tipos de alojamientos, medios de transporte, entre otras palabras y expresiones;
- informarte por medio de infográficos temáticos sobre las dictaduras militares chilena y argentina;
- reflexionar sobre política leyendo el discurso de Salvador Allende y realizando un debate sobre voto obligatorio y voluntario;
- aventurarte con la narración de un gol del equipo argentino de fútbol Boca Juniors;
- producir un folleto turístico bilingüe inspirado en los cuentos de Julio Cortázar;
- organizar una antología ilustrada a partir de la lectura de Villoro y Eduardo Galeano;
- elegir repertorio musical a partir de la lectura de narrativas e de poemas de Mario Benedetti.

En fin, es tener acceso a un mundo más amplio e interconectado. Este viaje está hecho para quienes tienen sed de conocimiento y placer.

¡Bienvenido(a) al mundo hispanohablante!⁸³

Las autoras
(Coimbra; Chaves, 2016, p.3)

A heterogeneidade linguística e cultural a serviço de uma formação “crítica e consciente” constitui o *leitmotiv* para o estabelecimento da proposta didático-pedagógica norteadora do livro. Por estes termos e nesta base, é de se esperar que a nossa hipótese seja aqui refutada, haja vista a concepção de língua adotada na coleção em conjunção à proposta didático-pedagógica. De fato, ao menos no que diz respeito ao percurso metodológico, as autoras predispõem-se a trabalhar as quatro habilidades (leitura, escrita, escuta e fala) consoante a transversalidade e a interdisciplinaridade⁸⁴. Também é digno de nota a escolha por gêneros discursivos autênticos e plurais, embora não tenham sido devidamente articulados tais que

⁸³ Mantivemos a versão espanhola a fim de, explicitamente, acentuar os propósitos das autoras. Neste caso, a tradução se tornou desnecessária.

⁸⁴ Os detalhes estão no Anexo G.

pudessem fazer jus ao requisito da heterogeneidade linguística no ensino da língua espanhola. O design da coleção deixa evidente o objetivo de cada seção, bem como o tema a ser estudado no início de cada unidade/capítulo. A título de ilustração, no capítulo 1, “*El mundo hispanohablante: ¡Viva la pluralidad!*” é o tema da unidade; as autoras empregaram como gênero autêntico uma canção, objetivando apresentar os países hispanofalantes.

Buscamos pelas três variantes nas três unidades que compõem os três volumes da coleção *Cercanía Joven*. Cada unidade está subdividida em dois capítulos. A depender dos fins visados, em cada capítulo são trabalhadas as quatro habilidades em conformidade ao que requerem os documentos oficiais (Brasil, 2011; Brasil, 2018). Embora não tenhamos excluído as outras partes, centramos nosso estudo na seção intitulada “*Gramática en uso*” a fim de extrairmos o tratamento concedido às três variantes da expressão de futuro. Potencialmente, as variantes poderiam constar no capítulo 1, vol.1, a propósito do presente do indicativo do verbo *ser y estar*; no capítulo 2, do mesmo volume, pois o estudo do presente do indicativo é expandido para outros verbos; na unidade 3, no capítulo 5, do mesmo volume, quando as autoras se ocupam, em definitivo, do futuro morfológico e da perífrase.

O estudo dos verbos *ser y estar* é conduzido pela canção *300 kilos* que abre o capítulo 1, p.13, conforme mostrado na sequência.

GRAMÁTICA EN USO

El presente de indicativo y los verbos ser y estar

1⁸⁵. En la letra de la canción aparecen cinco verbos en presente de indicativo.

- a) Identificalos y escríbelos en tu cuaderno.
- b) El compositor de la letra de la canción **eligió** usar los verbos en presente de indicativo. Si hubiera empleado los verbos en pasado (Esto **fue** una canción...) o futuro (Esto **será** una canción...). ¿el efecto de sentido sería el mismo? Justifica tu respuesta⁸⁶.
- c) En el primer verso de la canción (“Esto **es**”), se usa el verbo **ser** para hacer referencia a:

1. un estado pasajero.
2. una característica que se considera fija.

d) Lee las siguientes frases:

1. Somos latinos.
2. Estamos latinos.

¿Qué frase expresa la idea de que un grupo de personas, en determinado momento, adquirió características que señalan una latinidad? ¿Qué marca lingüística determina eso?

⁸⁵ Os números que constam no trecho correspondem ao número da questão no LD.

⁸⁶ Os negritos são das autoras.

(Coimbra; Chaves, 2016, p.16)

Com respeito ao item b, da primeira questão, no livro do professor, Coimbra e Chaves (2016, p. 250) afirmam que:

Sabe-se que existem diversos usos do presente, dos tempos pretéritos e do futuro do modo indicativo em espanhol. O objetivo desta atividade é fazer com que os alunos procurem diferenciar a ideia mais geral dos usos do presente, passado e futuro e possam, com base no tema da música, observar se o compositor tivesse utilizado os verbos no passado, será que a música transmitiria a ideia de algo que ocorreu e que não seria mais percebido. No futuro, seriam planos ou hipóteses. O uso do presente expressa na letra, entre outras coisas, algo que se pretende afirmar que existe: a união entre os povos latinos⁸⁷.

Coimbra e Chaves (2016) esclarecem que, a depender do contexto de uso, uma “marca linguística”, em referência ao verbo ser/estar, pode adquirir diferente significado (item b, questão 1), ou seja, nem sempre o tempo gramatical (o presente) representa aquilo que a forma codifica (Dahl, 2000; Gudmestad; Geeslin, 2011; Pérez; Soler; Feroce, 2021). Não obstante, esta informação está reservada ao manual do professor e a uma parte do comando da questão 2. Para efeito de coerência à concepção de língua e de linguagem, adotada pelas autoras, entendemos que esta informação poderia ser compartilhada, desde o início, com o aprendiz, em vez de reservá-la apenas ao professor, sem que o conteúdo da informação, que remete à primeira variante, seja desenvolvido em seus pormenores. Como consequência, pela Categoria (+)/adição de Thomlinson e Masuhara (2005), com respeito à questão 1, destacada acima, poderia constar um quadro, nesta página, do tipo:

Quadro 12 – Proposta de adaptação didática à seção “Gramática en uso”

<p>El presente de indicativo puede expresar la idea de futuro según el uso y la función que se haga de él.</p>
--

Fonte: elaboração própria baseada em Chaves e Coimbra (2016, p.16)

As razões que levaram as autoras a reservar a informação relativa aos significados assumidos pelo tempo presente são muitas e variadas e se colocam para além do horizonte dessa investigação esclarecer. Mais do que um objeto a serviço da prática docente, o LD é um instrumento político e social (Coracini, 1999). Enquanto tal, recaem sobre ele interesses

⁸⁷ Se sabe que hay varios usos del presente, de los tiempos pasados y del futuro de indicativo en español. El objetivo de esta actividad es hacer que los alumnos busquen diferenciar la idea más general de los usos del presente, pasado y futuro y puedan, a partir de la temática de la canción, discutir que si el compositor hubiera empleado los verbos en pasado, la canción transmitiría la idea de algo que ocurrió y que no se observaría más. En el futuro, serían planes o hipótesis. El uso del presente expresa en la letra, entre otras cosas, algo que se quiere afirmar que existe: la unión entre los pueblos latinos.

exógenos, como a organização escolar e o marketing das editoras; e endógenos, que dizem respeito à formatação do livro. Seja o que for que tenha causado esta inibição, julgamos razoável, nesta etapa do ensino, ao menos chamar a atenção do aprendiz quanto às funções e aos usos que uma forma linguística assume, decerto ponderando as implicações deste conhecimento. A forma presente pode *funcionar* e ser indicadora de uma ação futura, a depender de dois fatores: o extralinguístico, como o contexto e a intenção comunicativa do falante; e o linguístico, bastando tão-somente acrescentar um advérbio de tempo ou uma locução adverbial ao verbo, como em (1), criando o que Gutiérrez Araus (2007) denominou “sentindo secundário”. Como consequência imediata desta dupla dimensão da significação, tão cara ao programa sociolinguístico iniciado por Labov (2008), emerge uma alternativa não dispendiosa ao Quadro 12, a saber:

Quadro 13 – Proposta de adaptação didática à seção “Gramática en uso”

El presente de indicativo puede expresar la idea de futuro según el uso y la función que se haga de él.

La idea del tiempo presente con valor de futuro se trabajará en el capítulo 2, con el estudio del presente de otros verbos.

Fonte: elaboração própria a partir de Chaves e Coimbra (2016, p.16)

Mesmo na eventualidade de que o enquadramento teórico não esteja imune a críticas, em absoluto atendimento aos pressupostos variacionistas, toda a nossa análise estará circunscrita à manutenção da dimensão dual que o plano complexo da significação (linguístico e extralinguístico) instaura a propósito da futuridade em espanhol. A inclusão do quadro 12 ou 13 é nossa proposta (não arbitrária) de melhoria do capítulo 1. Em si a proposta objetiva despertar, desde o início, a percepção do aprendiz para diferentes formas verbais que carregam a noção de futuridade.

Esse plano complexo não está totalmente concebido no capítulo 1, vol.1, da referida coleção. Longe disso, Coimbra e Chaves (2016) preteriram os condicionamentos linguísticos – os verbos são trabalhados de forma manietada segundo as noções momentâneo vs. permanente – como atestam os exercícios 1 e 2 mencionados. Todavia, tiveram as autoras o cuidado de elencar uma série de valores da unidade argumental (questão 2, logo abaixo), devendo o

aprendiz reconhecê-los, porém, em função da proximidade entre as línguas portuguesa e espanhola, pois “se espera que los alumnos consigan reconocer esos verbos por sus conocimientos de lengua materna sobre el presente de indicativo. Aunque algunas formas sean distintas, hay semejanzas entre el español y el portugués” (Coimbra; Chaves, 2016, p.250).

Já Labov (2008) havia se dado conta que a variação linguística não é aleatória, mas condicionada tanto por fatores internos (linguísticos) quanto externos (pragmáticos e discursivos) e apresenta regularidades as quais podem ser constatadas/refutadas de modo matematicamente preciso. Entretanto, os condicionantes extralinguísticos nem sequer estão contemplados no capítulo 1, vol.1, por mais que tenha sido usado como motivador o gênero canção. Consequentemente, o estudo do presente do indicativo do verbo ser/estar é feito em sua versão prototípica, para citar Orozco e Thoms (2014). Porém as autoras recorrem a um gênero autêntico, na base do qual a gramática é contextualmente desenvolvida.

2. El verbo ser, dependiendo del contexto, puede expresar cosas diferentes. Por tus conocimientos lingüísticos del portugués y de mundo, intenta relacionar los ejemplos con los usos de este verbo:

I.	Ser + origen	A.	Soy yo, Mariana.
II.	Ser + profesión	B.	¿ Sos profesora?
III.	Ser + fecha	C.	Esta casa es mía
IV.	Ser + número	D.	Mañana es domingo
V.	Ser + lugar	E.	¿La fiesta es en el club?
VI.	Ser + identidade	F.	¿ Eres de Colombia?
VII.	Ser + pertenencia	G.	Somos cinco hermanos.

(Coimbra; Chaves, 2016, p.16)

Depreende-se da questão 2, supracitada, que as autoras da coleção reconhecem a impossibilidade isomórfica entre forma e função a propósito do estudo do presente do indicativo do verbo ser/estar. Não obstante, a nossa hipótese é confirmada e não rejeitada, contrário ao que supúnhamos inicialmente pela leitura da “*Presentación*”, pois não consta nenhuma atividade efetiva por meio da qual as nuances semânticas, decorrentes dos usos e das funções, que em muito atestam a dimensão “heterogênea” de uma língua natural, pelas autoras reconhecida e vindicada, seja trabalhada. Elas transferem esta responsabilidade ao professor. No mais, não oferecem uma “definição” de tempo presente, optando por trabalharem-na diretamente no gênero discursivo escolhido. Coimbra e Chaves (2016) concluem o estudo do presente do indicativo do verbo ser/estar com um típico exercício estruturalista (Pontes; Nobre, 2018), a saber:

Ahora, en tu cuaderno, sustituye __ por el verbo **ser** o **estar** en la forma adecuada.
a) María __ una niña muy **engreída**. Pero con esta gripe __ mucho más **engreída** e insoportable,

- b) No sé quiénes __ los autores de este libro. Es que las primeras páginas __ rotas y no se puede leerlas.
- c) Me llamo Juan, __ dentista y amo mi profesión.
- d) ¿Y vos? ¿ __ argentino?
- e) Nosotros __ Pablo y Ramón. Y vosotros, ¿Quiénes __?
- f) ¡ __ muy pálido! ¿Qué te pasa, hombre?
- g) __ muy cansado, hoy no me **apetece** ir a ningún **sitio**.

(Coimbra; Chaves, 2016, p.17)

A proposta do Quadro 12 pode ser, progressivamente, implementada no capítulo 2, sem que fiquem descaracterizadas as suas finalidades linguísticas e comunicativas a propósito do turismo hispânico e seus diferenciais, quando muito reforçando-o. Na seção “*Lectura*”, em vez de centrar nos tipos de documentos usados para acessar os lugares (figura abaixo), a questão 4, vol. 1, poderia ser reformulada, por exemplo, pela inclusão de falas de quatro amigos que conversam sobre onde irão passar as férias. Pelo diálogo, poder-se-ia empregar advérbios ou locuções adverbiais – como em (1), (4) e (7) – para criar a ideia de ação vindoura em um capítulo dedicado ao estudo (prototípico) do presente do indicativo dos verbos regulares e irregulares.

Figura 1 – Capítulo 2 – Questão 4 – Cercanía Joven 1, vol. 1⁸⁸

4. Mira las imágenes a continuación y contesta: ¿qué documento(s) crees que se usa(n) para viajar a estos lugares?



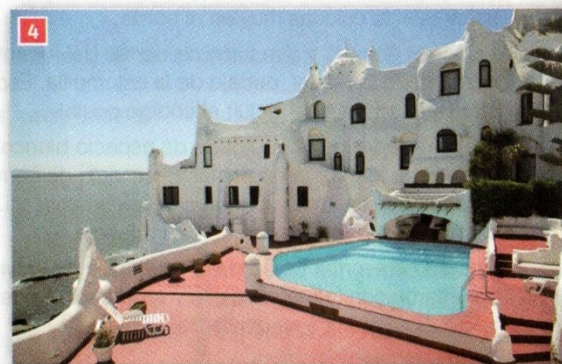
Sitio arqueológico prehispánico Chichen Itzá, México, 2015.



Iglesia La Sagrada Familia, Barcelona, España, 2014.



Mano en el desierto, de Mario Irrazábal. Atacama, Chile, 2014.



Museo y hotel Casapueblo, construido por Carlos Páez Vilaró, Uruguay, 2015.

24

Não escreva no livro.

Fonte: Coimbra e Chaves (2016, p. 24).

As imagens acima estariam relacionadas ao seguinte diálogo:



¿A qué ciudad o país te vas?

⁸⁸ À guisa de coesão textual, optamos por deixar a imagem no corpo do texto e não no “anexo”.

Felicia: Acabo de comprar un billete para ir al México. ¡Estoy tan emocionada de ver la ciudad!

María: ¡Qué bueno! Viajar es muy divertido. Me encanta conocer nuevos lugares y nuevas personas. ¿Cuándo te vas?

Felicia: En la próxima semana, voy a visitar la Ciudad de México. Estoy tomando el “ojo rojo”. Está más barato. Espero poder dormir en el avión.

María: ¡Qué suerte! ¡Me gustaría ir contigo! La ciudad de México es un sitio mágico. Allá nos divertimos mucho.

Felicia: Eso espero. Voy a visitar a mi hermano que vive allí. En una semana, me quedo en ella y luego conozco el sitio arqueológico Chichén Itzá ubicado en el municipio de Tinum, en el estado de Yucatán.

María: ¡Es magnífico! Hoy pienso en mis vacaciones de verano. El próximo mes, conozco las playas uruguayas. Solo quiero relajarme.

Felicia: ¡Es genial! ¿Y tú, Bruno? ¿A qué ciudad vas en tus vacaciones?

Bruno: Ya estoy con mis billetes. El próximo viernes, voy a Barcelona y visito La Sagrada Familia.

María: ¿Y tú, Juan? ¿A dónde vas?

Juan: Dentro de dos días, voy al Chile y pronto veo el desierto de Atacama.

Felicia y María: ¡Qué bien!

Fonte: elaboração própria.

A escolha pelo gênero diálogo não é fortuita: a variante do presente simples com valor futuro se revelou mais produtiva nas interações sociocomunicativas (Gudmestad; Geeslin, 2011; Kanwit; Solon, 2013; Sedano, 2006). Claramente, um gênero de atividade desta natureza está em conformidade à Categoria (0)/modificação tal qual proposta por Thomlinson e Masuhara (2005). O aprendiz deve notar que os personagens continuam a fazer menção ao documento exigido, porém incorporam marcas temporais, em particular, a do futuro, via advérbios *allá*, *luego*, *hoy*, *ya*, *pronto* e locuções adverbiais *en la próxima semana*, *en una semana*, *el próximo mes*, *el próximo viernes*, *dentro de dos días*, os quais, em conjunto induzem a noção de ação vindoura, antes ausente. Na sequência, poder-se-ia perguntar ao aprendiz que ideia estes advérbios ou locuções adverbiais introduzem a fim de aprofundar a variante do futuro pelo presente simples informada no Quadro 12. Ressaltamos que o presente simples com valor de futuro sempre necessita que haja em seu contexto discursivo uma expressão temporal (Matte Bon, 1995; RAE, 2010; Rojo; Veiga, 1999).

Decerto, os advérbios e as locuções adverbiais aqui tomados como indutores de uma ação vindoura, ainda não são suficientes para produzir efeitos de sentidos mais salientes, como aqueles introduzidos pelas modalidades aludidas na questão 1 – Variação na expressão de futuro: valores temporais e modais – do “roteiro de análise”. Em verdade, no capítulo 2, vol. 1, tais valores não estão abordados, nem indiretamente, por ocasião do estudo do presente simples dos verbos regulares e irregulares; estudo este orientado, em um certo sentido, às funções de “dar e pedir informações pessoais”. Esta funcionalidade, embora esteja associada a registros formais e informais, está restrita ao tempo e ao modo do presente do indicativo, contrastando com a diversidade dos gêneros textuais utilizados pelas autoras desta coleção. Os gêneros são autênticos, mas deles não emerge um estudo, nem mesmo parcial, da variação linguística, em geral, e das variantes de futuro, em particular, ficando assim respondidas as questões da seção “variação linguística” do “roteiro de análise”. Apesar de terem trabalhado a diversidade cultural da hispanoamérica – ver quadro abaixo a propósito da polissemia para “transporte urbano público” –, no que pese ao nosso objeto linguístico, as autoras da coleção não o consideram.

EL ESPAÑOL ALREDEDOR DEL MUNDO

El medio de transporte colectivo público urbano, **autobús**, recibe nombres distintos en los varios países hispánicos: **guagua** (Cuba), **colectivo** (Argentina y Bolivia), **micro** (Chile), **buseta** (Colombia), **camioneta** (Guatemala), **camión** (México), **ómnibus** (Uruguay)... Pero cada uno de esos medios de transporte tiene su particularidad que se relaciona con las costumbres y hábitos de cada comunidad que las usa (Coimbra; Chaves, 2016, p. 37).

O fenômeno da variação linguística é abordado de maneira extremamente superficial, conseqüentemente não reveladora da dinâmica linguística. No fragmento acima, as autoras apresentam a mais recorrente das variações: a lexical. Na coleção não consta a variação relativa ao plano fônico nem morfossintático. Por fim, importa salientar que a variante futuro pelo presente é derivada – induzida pelos advérbios temporais e pelas locuções adverbiais –, ao passo que as formas morfológica e perifrástica, não. Tais formas estão trabalhadas na unidade 3 (*El mundo es político: ¡Qué también sea ético!*) do capítulo 5 (*Discurso: ¡Con mis palabras entraré en la Historia!*).

Como nos capítulos precedentes, o conhecimento sobre a expressão variável do futuro em espanhol não é sistematizado a fim de aprofundar a compreensão do aprendiz sobre o plano complexo da significação o qual é condicionado por fatores que incluem a relação entre os interlocutores, o assunto tratado, a familiaridade do usuário da linguagem com o discurso, bem como o contexto situacional (Labov, 2008). Nestas condições, excetuando-se as duas

primeiras questões do “roteiro de análise” relativas “aos preceitos gerais sociolinguísticos”, as demais não estão plenamente contempladas na coleção – o que confirma novamente a nossa hipótese também neste capítulo; algumas apenas de forma subtendida, haja vista o emprego contumaz de gêneros autênticos. Porém, ao que tudo indica, estes são usados apenas como pretexto consoante à concepção e ao ensino (idealizado) da língua espanhola expostos na “*Presentación*”.

Com efeito, reforça o que foi dito acima o tratamento dado ao texto “*A mi “yo”, a mi futuro “yo”, a mi último “yo”*” da questão 6 (logo abaixo). Não há, no manual do professor, nenhuma orientação de como trabalhá-lo de forma a podermos relacionar, produtivamente, gramática e produção de sentido. Desse modo, tendo em vista a Categoria (+)/expansão proposta por Tomlinson e Masuhara (2005), bem como o protagonismo requerido da parte do aprendiz pelos documentos oficiais, julgamos oportuno, nesta etapa do estudo, desafiá-lo a tentar compreender a informação veiculada, malgrado as lacunas.

A mi “yo”, a mi futuro “yo”, a mi último “yo”

Estas palabras son para ti, para mi futuro ‘yo’, para mi último ‘yo’; así que espero que leas estas líneas dentro de muchos años.

Solo espero que cuando lo leas estés de acuerdo con todo lo que te digo. Eso __ (significar) que he hecho todo como tú esperabas. [...]

No me riñas si hice algo mal, al fin y al cabo cuando leas esto yo ya no __ (estar) y no __ (poder) **regañarme**. No __ (valer) la pena enfadarte, créeme.

__ (procurar) dejarte una **maleta** llena de sueños cumplidos, y si alguno deo sin cumplir te prometo que no habrá sido porque no lo he intentado. __ (usar) aquella maleta que me llevé a todos mis viajes donde fui recogiendo experiencias, alegrías, amigos... sueños al fin y al cabo. Hablando de amigos; espero dejarte muchos, muchos amigos. Ya __ (ver), te __ (sentir) querido y __ (poder) sentirte orgulloso de haber querido. No te preocupes si alguno me **falló**, ya lo arreglé yo todo. Olvídate y siéntete orgulloso de que haya sido mi amigo. Seguro que yo fallé a alguien y me lo supo perdonar. No te atormentes ni lo más mínimo por esto porque podemos estar contentos.

Por último te __ (decir) que espero que hayas sabido cuidar de la familia, al fin y al cabo es lo único que tenemos. Son los que siempre están ahí en los momentos duros y también en los felices. [...] Sé que muchos ya no estarán cuando leas esto pero seguro que dentro de ti sigues guardando un buen recuerdo de todos.

¡Ah, se me olvidaba! Ya sé que a estas alturas de la vida no __ (tener) ningún **complejo**, pero por si acaso te __ (decir) que esa calva que luces está conmigo desde que era un veinteañero y yo nunca sentí ningún complejo por llevarla ‘puesta’. Al contrario, ya sabes que siempre **he bromeado** con ella.

Por cierto, deseo con todas mis fuerzas que puedas leer estas palabras ya que eso __ (significar) que sigues conservando la vista. Ya sabes que desde muy pequeño he tenido unos ojos un poco delicados y que uno de mis mayores miedos siempre ha sido poder dejar de ver. Si por cualquier motivo no puedes leer esto, espero que alguien a tu lado lo pueda hacer por ti.

Bueno, pues ya me despidió. Espero que hayas sido muy, muy feliz y que hayas podido hacer feliz a mucha gente; que hayas cumplido muchos sueños y que hayas podido hacer cumplir sueños a los demás.

Atentamente, tu 'yo' pasado.

Disponível em: <https://josebitarrero.wordpress.com/2007/06/19/a-mi-yo-a-mi-futuro-yo-a-mi-ultimo-yo/>. Acesso el 4 de diciembre de 2015.

(Coimbra; Chaves, 2016, p. 104).

A nossa pretensão é levar o aprendiz a compreender o que é um verbo, como está relacionado com os outros componentes textuais e qual papel exerce na construção de sentidos, em particular, e na predicação, em geral, uma vez que o verbo é o construtor da cena, nas palavras de Vieira (2018), ou seja, um elemento crucial na organização e sistematização da língua. Segundo a referida autora, pelos predicadores verbais, o aprendiz pode compreender a quantidade de argumentos selecionados, por exemplo: *morir* → *alguien muere, luego, morir selecciona un argumento*; *vivir* → *alguien vive en algún lugar, luego, vivir selecciona dos argumentos*. O aprendiz pode intuir que os termos que completam as lacunas possuem as mesmas propriedades e funções no texto em questão. Poderíamos ainda questionar o aprendiz sobre o sentido criado pelo uso do futuro morfológico, o qual não é casual, segundo Labov (2008). Nesta base, poderíamos articular um ensino reflexivo da gramática tal que esta esteja relacionada com a produção de sentido para além da materialidade linguística. Ademais, poderíamos refletir sobre a importância do componente gramatical retirado e o que se perde no instante em que é ocultado, designadamente a organização sintático-semântica, as pessoas do discurso, a relação temporal entre texto e realidade, dentre outros elementos (Vieira, 2018).

No decurso da nossa análise, temos visto que as línguas vivas traduzem as diferentes necessidades comunicativas com as quais o agente linguístico se depara a propósito de sua natureza eminentemente social. Dito de outro modo, os falantes recorrem a estratégias e dinâmicas que, a depender do interesse, manifestam-se em opções nos diferentes núcleos de sua língua. Em vista disso, constitui um imenso desafio compreender o dinamismo linguístico em seus pormenores, especialmente quando se pretende expressar uma ação vindoura. De acordo com a literatura especializada (Bravo Martin, 2008; Gutiérrez Araus, 2007; Rojo; Veiga, 1999; Sedano, 2006, dentre outros), a produção da perífrase [ir a + infinitivo] é manifestamente mais vigorosa que a realização do futuro morfológico.

Em virtude dessa acentuada produtividade, a variante perifrástica apresenta mais valores que a variante morfológica tais como intencionalidade, incoatividade, imediatismo,

incerteza, vontade, obrigação, exortação, surpresa e muitos outros valores discursivos. Disso resulta que o falante tem a seu dispor um feixe de possibilidades discursivas ao fazer uso desta variante em oposição ao que teria em um tempo gramaticalizado como a variante morfológica. Além disso, segundo Orozco (2005) e Vieira (2018), a perífrase evidencia o grau de dessemantização do verbo ‘ir’ – que se gramaticalizou como portador de movimento – pela relação de iminência que instaura. Ao fazer uso de construções com a perífrase, o usuário da linguagem indica sua proximidade e seu interesse imediato com a ação, para além dos valores supracitados, diferentemente do uso do futuro morfológico, cujos significados entram em uma zona sombria de determinação.

Na coleção em análise, o estudo das variantes morfológica e perifrástica é desenvolvido a partir de um gênero textual autêntico, no caso, o discurso político do chileno Salvador Allende, que governou o país de 1970 a 1973, quando então fora deposto por um golpe militar. As autoras tiveram o cuidado em trabalhar as duas expressões de futuro de forma contextualizada, com base em um fato histórico, consoante a compreensão leitora. O texto está apresentado logo abaixo.

9:03 A.M. RADIO MAGALLANES

Esta será seguramente la última oportunidad en que me pueda dirigir a ustedes. La Fuerza Aérea ha bombardeado las torres de radio Portales y radio Magallanes. Mis palabras no tienen amargura sino decepción, y serán ellas el castigo moral para los que han traicionado su juramento que hicieron como soldados de Chile, comandantes en jefe titulares... El almirante Merino, que se ha autodesignado comandante de la Armada... Más el señor Mendoza, general rastrero que solo ayer manifestara su fidelidad y lealtad al gobierno también se ha denominado director general de carabineros.

Ante estos hechos, solo me cabe decirles a los trabajadores: ¡Yo no voy a renunciar! Colocado en un tránsito histórico, pagaré con mi vida la lealtad al pueblo. Y les digo que tengo la certeza de que la **semilla** que entregáramos a la conciencia digna de miles y miles de chilenos, no podrá ser segada definitivamente.

Tienen la fuerza, podrán **avasallarnos**, pero no se **detienen** los procesos sociales ni con el crimen ni con la fuerza. La historia es nuestra y la hacen los pueblos.

Trabajadores de mi patria: quiero agradecerles la lealtad que siempre tuvieron, la confianza que depositaron en un hombre que solo fue intérprete de grandes **anhelos** de justicia, que empeñó su palabra en que respetaría la Constitución y la Ley, y así lo hizo. En este momento definitivo, el último tal vez en que yo pueda dirigirme a ustedes, quiero que aprovechen la lección: el capital foráneo, el imperialismo, unidos a la reacción crearon el clima para que las Fuerzas Armadas rompieran su tradición, la que les enseñara el general Schneider y reafirmara el comandante Araya, víctimas del mismo sector social que defendiendo sus granjerías y sus privilegios.

Me dirijo sobre todo a la modesta mujer de nuestra tierra, a la campesina que creyó en nosotros, a la **obrero** que trabajó más, a la madre que supo de nuestra preocupación por los niños. Me dirijo a los profesionales de la patria, a los profesionales patriotas, a los que desde hace días estuvieron trabajando contra la **sedición auspiciada** por los colegios profesionales, colegios clase para defender también las ventajas que una sociedad capitalista les da a unos pocos.

Me dirijo a la juventud, a aquellos que cantaron, que entregaron su alegría y su espíritu de lucha. Me dirijo al hombre de Chile, al obrero, al campesino, al intelectual, a

aquellos que serán perseguidos. Porque en nuestro país el fascismo ya estuvo hace muchas horas presente, en los atentados terroristas, volando las puentes, cortando la línea férrea, destruyendo los oleoductos y los gaseoductos, frente al silencio de los que tenían la obligación de custodiar los bienes del Estado... La historia los juzgará. Seguramente, Radio Magallanes será acallada y el metal tranquilo de mi voz ya no llegará a ustedes. No importa; me seguirán oyendo. Siempre estaré junto a ustedes. Por lo menos mi recuerdo será el de un hombre digno, que fue leal a la lealtad del pueblo. El pueblo debe defenderse, pero no sacrificarse; el pueblo no debe dejarse arrasar ni acribillar, pero tampoco puede entregarse.

Trabajadores de mi patria: tengo fe en Chile y su destino. Superarán otros hombres este momento gris y amargo donde la traición pretende imponerse. Sigán ustedes sabiendo que mucho más temprano que tarde de nuevo abrirán las grandes alamedas por donde pase el hombre libre para construir una sociedad mejor.

¡Viva Chile!

¡Viva el pueblo!

¡Vivan los trabajadores!

Estas son mis últimas palabras. Tengo la certeza de que mi sacrificio no será en vano, tengo la certeza de que, por lo menos, habrá una lección moral que castigará la felonía, la cobardía y la traición.

(Coimbra; Chaves, 2016, p.98-99)

O estudo das formas gramaticais expressas pelo futuro morfológico (imperfecto) e pela perífrase [ir a + infinitivo] é totalmente conduzido a partir do texto. Os exercícios propostos versam sobre a temática histórica associada ao gênero textual discurso político. No entanto, os condicionantes linguísticos e extralinguísticos, bem como o uso e as funções associados às variantes não são considerados, nem direta nem indiretamente, o que confirma, também aqui neste capítulo, a hipótese geral da presente pesquisa. À vista disso, com base em Tomlinson e Masuhara (2005) – Categoria (+)/expansão –, sugerimos as atividades elencadas no Quadro 14, a seguir.

Quadro 14 – Proposta de adaptação didática ao estudo das variantes morfológica e perifrástica

1. Lee el siguiente fragmento del discurso de Allende y analiza el valor de temporalidad futura que es empleado en él.

“Ante estos hechos sólo me cabe decir a los trabajadores: ¡No voy a renunciar!”

a. ¿Qué estructura sustituye al tiempo futuro en ese fragmento? Argumenta tu respuesta.

2. ¿Qué valor (intencionalidad, incoatividad, inmediatez, incertidumbre, voluntad, obligación, exhortación, sorpresa o valor discursivo) tiene el único uso de la perífrasis de futuro *ir + a + infinitivo* en el fragmento del discurso de Allende basándote en tu análisis anterior? Argumenta tu respuesta.

3. Explica el significado de los enunciados en los discursos políticos de Allende y Kirchner, a continuación razona a qué se debería su diferencia respecto al empleo de las variaciones futuro imperfecto y futuro perifrástico;

“Colocado en un tránsito histórico, **pagaré** con mi vida la lealtad al pueblo. Y les digo que tengo la certeza de que la semilla que hemos entregado a la conciencia digna de miles y miles de chilenos, no **podrá** ser segada definitivamente. Tienen la fuerza, **podrán** avasallarnos, pero no se detienen los procesos sociales ni con el crimen ni con la fuerza.” (Discurso de Salvador Allende en la Radio Magallanes, 11 de septiembre de 1973).

“Seguramente Radio Magallanes **será** acallada y el metal tranquilo de mi voz ya no **llegará** a ustedes. No importa. La **seguirán** oyendo. Siempre **estaré** junto a ustedes. Por lo menos mi recuerdo **será** el de un hombre digno, que fue leal a lealtad del pueblo.” (Discurso de Salvador Allende en la Radio Magallanes, 11 de septiembre de 1973).

“Me resisto y me **resistiré** toda la vida hasta el último aliento, a recordar a los combatientes de la Patria, como viejitos o el día que se murieron. Eran jóvenes comprometidos con ideales, con convicciones, con la Patria, con la política, sí con la política y con el Estado.” (Discurso de Cristina Kirchner en Rosario celebrando el Día de la Bandera, 20 de junio de 2015).

“Se la **vamos a dar** y no **vamos a traicionar** su mandato, porque él también ganó su lugar en la historia y merece también esas palmas de general que rodean hoy a San Martín y a Belgrano.” (Discurso de Cristina Kirchner en Rosario celebrando el Día de la Bandera, 20 de junio de 2015).

Fonte: elaboração própria.

Por estas atividades, o aprendiz pode se familiarizar com os sentidos depreendidos dos usos e das funções da perífrase, os quais não são, segundo Labov (2008), arbitrários. Pensando nisso, propomos uma atividade na qual as variantes morfológica e perifrástica estivessem correlacionadas, mas respeitando as singularidades linguísticas e extralinguísticas que favorecem suas frequências de ocorrências. Escolhemos dois discursos políticos, porém, em um (o mais antigo, o de Allende), o uso da variante morfológica é mais acentuado, enquanto no discurso de Cristina Kirchner (mais recente), a perífrase se sobressai. Estas atividades vêm trabalhar o dinamismo linguístico determinado por cada variante. Para o caso em que o

professor queira aprofundar as condições que ensejam os valores de sentidos referentes às três variantes em análise, mediante uma variada gama de situações de natureza sociocomunicativa, sugerimos atividade apresentada no Apêndice A.

No cômputo geral, notamos que os aspectos relativos às variantes, ou seja, os condicionantes linguísticos e extralinguísticos, além dos comprometimentos decorrentes dos usos e das funções das três variantes não são explicitamente considerados na coleção. Todavia, as adaptações aqui propostas respeitaram os textos escolhidos pelas autoras, salvo algumas questões que foram reformuladas sem prejudicar os seus propósitos metodológicos, quando muito oferecemos subsídios ao ensino da língua em sua dimensão plural e dinâmica exigida pelas instruções oficiais. Julgamos que oferecemos uma análise virtuosa, pois partimos das variantes para o LD (e não o contrário). Como consequência deste movimento analítico, evitamos inferências levianas, no limite desonestas, quanto ao tratamento não sistemático das variantes na coleção analisada.

5.2 As variantes da expressão de futuro na coleção Enlaces – español para jóvenes brasileños

Tendo em vista os objetivos desta dissertação – basicamente examinar se as duas coleções didáticas favorecem um tratamento que incorpore uma interpretação adicional, isto é, não meramente temporal, às três variantes linguísticas codificadoras da prospecção de uma ação em língua espanhola –, não desenvolvemos, em seus pormenores, os elementos fundantes característicos da modalidade. Como se não bastasse a sua abrangência, trata-se de uma noção originariamente estudada na lógica (Ferreira, 2022; Franchi, 2003; Lycan, 2022)⁸⁹ e na filosofia (Lycan, 2022; Moreno, 2005; Thomason, 1974)⁹⁰ – essa gênese transdisciplinar por si só impõe automaticamente o afastamento de nossos objetivos. Apenas derivadamente esta noção passa a ser incorporada ao exame empírico e sistemático dos fenômenos linguísticos (Coseriu, 1977; Olano, 1988). Todavia, as considerações a propósito da modalidade expostas na seção 2.4

⁸⁹ Lycan (2022) faz saber que, no pensamento europeu, deve-se a Aristóteles a primeira tentativa de elaborar uma lógica modal. Mantida a lógica clássica inalterada e acrescentando somente os operadores de *possibilidade* e *necessidade*, obtém-se a lógica modal alética, a qual é desenvolvida para dar conta dos raciocínios que envolvem os conceitos associados a esses operadores. Diferentemente da mera possibilidade e necessidade linguística, esses operadores são, no âmbito da lógica, tratados como necessidades e possibilidade genuínas.

⁹⁰ Em filosofia, a modalidade levanta questões profundas (Moreno, 2005). Por exemplo, na semântica dos mundos possíveis, busca-se esclarecer o modo como o mundo, no sentido metafísico, é concebido. Filósofos recorrem a uma ideia de ‘mundo atual’, uma abstração para ilustrar a maneira como as coisas de fato são: a totalidade dos fatos ou estados de coisas disponíveis (no passado, presente e futuro). Lycan (2022) menciona várias questões relacionadas à modalidade, como, por exemplo, a discussão metafísica concernente à existência necessária de objetos atuais etc.

servirão de pano de fundo para a proposta de adaptação didática relativa à coleção *Enlaces – español para jóvenes brasileños*.

Na seção 2.4, vimos que a futuridade em espanhol é um dual tal que admite duas leituras com efeitos e condições bem distintos: uma estritamente temporal e uma outra modal (da enunciação e do enunciado). Diferentemente da modalidade enunciativa, na modalidade do enunciado emergem noções que dizem respeito ao grau de conhecimento, não dedutível por uma regra de inferência válida, que um falante tem a acerca da proposição expressa. Uma leitura atenta das Figuras 3, 4, 5 e 6, notamos de maneira muito imediata que os autores da coleção *Enlaces – español para jóvenes brasileños* põem demasiada ênfase na interpretação *default* da futuridade, isto é, na noção de ação vindoura com respeito ao momento de fala, o que restringe sobremaneira o estudo da língua relativo a esse conteúdo. Como parte do propósito desta dissertação, faremos então quatro propostas em consonância a Tomlinson e Masuhara (2005): uma destinada ao professor e três ao aprendiz.

Uma vez mais: devido à análise preambular concedida à modalidade, julgamos inapropriado avançar com intervenções didáticas rebuscadas. Nesta dissertação, não foram desenvolvidos nem as regras tampouco os princípios, mais gerais, de acordo com os quais as expressões características dos enunciados modais da língua espanhola são avaliadas. Para tanto, precisaríamos ter desenvolvido uma semântica modal dessa língua.

Figura 3 - ¡Manos a la obra! – Unidad 5, vol. 1 – Enlaces – español para jóvenes brasileños

MEDIOAMBIENTE: ¿Y A TI QUÉ?

4. Entre los verbos destacados en las actividades 1 y 3, algunos son regulares y otros irregulares. Completa las siguientes tablas de irregulares.

- a Completa la tabla con las formas que faltan y luego el esquema.

PRONOMBRE SUJETO	QUERER	INTERFERIR	MORIR
yo	quiero	interfiero	muero
tú	quieres	interfieres	mueres
vos	querés	interferís	morís
él/ella, usted	quiere	interfiere	muere
nosotros/as	queremos	interferimos	morimos
vosotros/as	queréis	interferís	morís
ellos/as, ustedes			

- ▶ Los verbos **querer** e **interferir** tienen la misma irregularidad, cambian la **e** por _____, pero no con los pronombres *vos*, *nosotros/as* y *vosotros/as*, que mantienen la _____.
Otros verbos: *comenzar*, *pensar*, *encender*, *perder*, *preferir*, *sentir*.
- ▶ El verbo **morir** cambia la **o** por _____, pero no con los pronombres *vos*, *nosotros/as* y *vosotros/as*, que mantienen la _____.
Otros verbos: *acordarse*, *demostrar*, *poder*, *volver*, *resolver*.

- b Completa la tabla con las formas que faltan y luego el esquema.

PRONOMBRE SUJETO	PONER	HACER	SABER	DAR	IR
yo					voy
tú	pones	haces	sabes	das	vas
vos	ponés	hacés	sabés	das	vas
él/ella, usted	pone	hace	sabe	da	va
nosotros/as	ponemos	hacemos	sabemos	damos	vamos
vosotros/as	ponéis	hacéis	sabéis	dáis	váis
ellos/as, ustedes	ponen	hacen	saben	dan	

- ▶ Los verbos **poner**, **hacer**, **saber** y **dar** son irregulares en la _____ persona; el verbo _____ tiene irregularidad propia.

5. Lee la rutina de Diego y luego cuenta a un compañero/a cómo es la tuya.

Los días de diario Diego se levanta a las 6:30h. Primero se ducha, se viste y luego se pone a hacer el desayuno. Cuando termina, se va al colegio a las 7:00h, pues las clases empiezan a las 7:30h.

Figura 4 – ¡Manos a la obra! – Unidad 1, vol.2 – Enlaces – español para jóvenes brasileños

UNIDAD 1

¡Manos a la obra!


IR A + INFINITIVO, QUERER + INFINITIVO, PENSAR + INFINITIVO

1. Elegir una carrera puede ser una tarea difícil en la vida de cualquier estudiante. Por eso es normal hacerse preguntas como: “¿Qué carrera voy a elegir?”; “¿Qué quiero ser?”; “¿Dónde voy a estudiar?”. Lee lo que dicen estos estudiantes y fíjate en las estructuras que usan.

A: Pues yo **voy a hacer** un curso técnico de edificación porque **pienso trabajar** en la construcción civil. Creo que **van a necesitar** gente para proyectos, gestión y control de obras.

B: Mi vocación es el diseño gráfico, pero no sé qué profesión **voy a estudiar**. Me gusta todo lo relacionado con la publicidad, pero **quiero investigar** un poco más sobre algunas carreras antes de tomar una decisión y arrepentirme después.

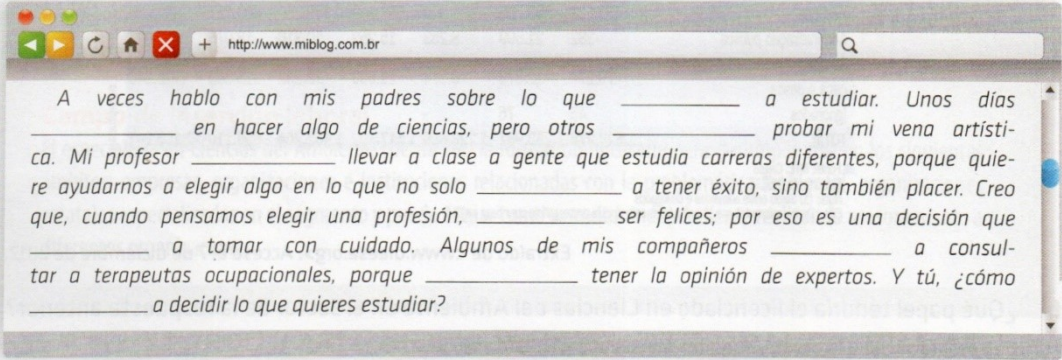
C: Hum, para decir la verdad no tengo ni la más mínima idea de lo que **quiero estudiar**. No sé... **voy a buscar** alguna orientación vocacional, hablar con mis amigos... Todavía no lo tengo claro.



2. A continuación lee la siguiente explicación y complétala con las informaciones anteriores.

- ▶ Cuando queremos expresar una acción futura presentada como inmediata o lejana, usamos el verbo _____ + *a* + *infinitivo* del verbo principal. El uso de la preposición *a* es obligatorio en español.
- ▶ Cuando queremos expresar la intención de hacer algo, usamos el verbo _____ + *infinitivo*.
- ▶ Cuando queremos expresar un deseo o voluntad de hacer algo, usamos el verbo _____ + *infinitivo*. Pueden ir acompañados de marcadores de tiempo como *mañana*, *la próxima semana*, *el mes que viene*, *dentro de unos años*, etc.

3. Irene ha publicado algunas dudas en su blog, pero se le han escapado algunas palabras. Ayúdala a completar el texto con los verbos **ir**, **pensar** o **querer** en presente.



A veces hablo con mis padres sobre lo que _____ a estudiar. Unos días _____ en hacer algo de ciencias, pero otros _____ probar mi vena artística. Mi profesor _____ llevar a clase a gente que estudia carreras diferentes, porque quiere ayudarnos a elegir algo en lo que no solo _____ a tener éxito, sino también placer. Creo que, cuando pensamos elegir una profesión, _____ ser felices; por eso es una decisión que _____ a tomar con cuidado. Algunos de mis compañeros _____ a consultar a terapeutas ocupacionales, porque _____ tener la opinión de expertos. Y tú, ¿cómo _____ a decidir lo que quieres estudiar?

16

Figura 5 – ¡Manos a la obra! – Unidad 8, vol.2 – Enlaces – español para jóvenes brasileños

UNIDAD 8

¡Manos a la obra!

FUTURO DE INDICATIVO

1. Lee los titulares de algunos periódicos. ¿Cuáles son los pronósticos para el planeta? Coméntalos con un/a compañero/a.

Extraído de <www.ntn24.com>. Acceso el 3 de diciembre de 2012.

Extraído de <www.elmundo.es>. Acceso el 3 de diciembre de 2012.

Extraído de <www.20minutos.es>. Acceso el 3 de diciembre de 2012.

2. Subraya los verbos **haber**, **empezar**, **proponer** y **permanecer** que aparecen conjugados en los titulares de la actividad 1.

3. Según el contexto de las noticias anteriores, el tiempo en el que aparecen los verbos indica que los hechos:

ya pasaron.

están pasando.

todavía van a pasar.

PERÍFRASIS IR + A + INFINITIVO

En español, también podemos expresar los hechos futuros con la perífrasis **ir a + infinitivo**: *Voy a salir temprano.* Como vimos en la unidad 1, suele expresar un tiempo futuro más cercano, pero no se usa para expresar hipótesis. Para este caso se usa el **futuro simple**, que también expresa probabilidad y duda: *No vino, estará enfermo.* Puede ir acompañado de *seguro que, probablemente, supongo que*, etc.

Figura 6 – ¡Manos a la obra! – Unidad 8, vol.2 – Enlaces – español para jóvenes brasileños

PROPONGAMOS OTRO CAMBIO

4. ¿Cómo se forma el futuro simple de los verbos regulares? Fíjate en los modelos y completa la tabla con las terminaciones.

FUTURO DE INDICATIVO REGULAR			
PRONOMBRES SUJETO	EMPEZAR	PERMANECER	RECIBIR
yo	empezaré	permaneceré	recibiré
tú, vos	empezarás	permanecerás	recibirás
él/ella, usted	empezará	permanecerá	recibirá
nosotros/as	empezaremos	permaneceremos	recibiremos
vosotros/as	empezaréis	permaneceréis	recibiréis
ellos/as, ustedes	empezarán	permanecerán	recibirán

El futuro de los verbos regulares se construye a partir del verbo en infinitivo + las terminaciones:

5. Fíjate en este pronóstico sobre el cambio climático. Léelo y escribe al lado del verbo en infinitivo su forma en futuro simple.

Dentro de unos años tendremos un problema mucho más serio del que tenemos hoy: el cambio climático y el calentamiento global provocarán alteraciones en muchos lugares. Veremos accidentes geográficos transformarse. Las aves migrarán para otras rutas. Aumentarán algunos fenómenos extremos como sequías, inundaciones, olas de calor, avalanchas o tormentas y otros, como los períodos de frío, disminuirán.

Mateus Banti

a tener: _____ c ver: _____ e aumentar: _____
 b provocar: _____ d migrar: _____ f disminuir: _____

6. Ahora elige tres acciones del recuadro que desarrollarás para no aumentar el abuso energético y escribe un pequeño párrafo explicando los motivos. Luego, comenta con tus compañeros.

ahorrar agua apagar los aparatos electrónicos por la noche
 denunciar el mal uso de la energía divulgar campañas de consumo sostenible
 separar los residuos usar poco plástico

135

Fonte: Osman *et al.*, (2016, p.135).

À diferença da análise da coleção *Cercanía joven*, a rigor, bastante descritiva, fizemos a opção de não dissecar passagens da coleção *Enlaces – español para jóvenes brasileños*. Os tais valores semânticos consorciados à futuridade emergem da interpretação modal que esta expressão incorpora, para além da sua interpretação canônica, a temporal. À vista disso, como componente integrante da proposta de intervenção, a atividade 1, no Apêndice A, deverá ser fixada no “Manual do professor”, pois está destinada a este profissional. Ela foi pensada com o propósito de modificar, tanto quanto possível, os automatismos construídos decorrentes do uso da língua materna, responsáveis pelo apagamento daquilo que precisamos aprender, além de contribuir para uma reestruturação da cognição do aprendiz (e do professor) em seus diferentes domínios (Richards; Rodgers, 2003).

De acordo com os autores supracitados, a aprendizagem proficiente de uma língua estrangeira não indica que um novo conhecimento, uma espécie de mercadoria, foi acrescentado ao nosso antigo repertório linguístico. Aquilo que é estrangeiro e, portanto, estranho a nós, tem de necessariamente penetrar nosso âmago, ensejando um inequívoco estranhamento a fim de afetar a nossa estrutura psicomotora, emocional, cognitiva e social. Com efeito, a compreensão linguística pretendida se resume basicamente à transição do estranhamento para esse papel vinculante nos domínios referidos (Richards; Rodgers, 2003). Exposta no Apêndice A e tomada de empréstimo de Pérez, Soler e Feroce (2021), a primeira atividade cumpre esse desiderato. Ademais, nos termos em que está desenvolvida, poderá auxiliar o professor a não só explicar, mas discutir e justificar o uso de cada uma das variantes, respeitando o dual modal/temporal que emerge da futuridade em espanhol.

Na prática, aprender uma língua estrangeira significa dispor de uma ferramenta para agir ou atuar no mundo, assim como reagir a ele, tal que o aprendiz possa (i) construir diversos tipos de discursos e participar de forma criativa na sociedade; (ii) efetivamente se engajar em interações verbais e escritas, além de ter a oportunidade de ajustar essa participação consoante à ação comunicativa desejada; (iii) usar e praticar, de forma consistente, a linguagem em situações concretas com propósitos e interlocutores devidamente explicitados, recorrendo a recursos expressivos já conhecidos, porém buscando aprender novas formas de dizer a fim de alcançar as intenções comunicativas (Richards; Rodgers, 2003). Todos esses aspectos foram cobertos pela primeira atividade no que concerne às estruturas morfossintáticas e às relações semânticas que decorrem dos itens lexicais marcadores de temporalidade/modalidade; do distanciamento temporal; da agentividade; dos tipos de orações prevaletentes; dos marcadores de (in)certeza; das inferências facultadas; dos acarretamentos semânticos e do comportamento da negação.

Subjaz aos três aspectos referidos no parágrafo anterior o pressuposto segundo o qual a língua é um instrumento de interação social, nomeadamente estabelecendo uma relação direta e imediata entre língua e sociedade. Não é fortuito o fato de que os sociolinguistas creem que a língua é uma instituição social, não resultando de um dispositivo inato ou de uma estrutura constituída por uma rede de elementos de valores funcionais predeterminados (Butler, 2005). Consequentemente, não pode ser estudada como uma estrutura desvinculada de seu contexto social.

Considerando o perfil do estudante, nesta etapa de aprendizagem do espanhol, além dos recursos didáticos oferecidos pela escola, bem como a quantidade de horas previstas no currículo, a interpretação modal associada à futuridade poderia ser convenientemente abordada a partir de certos usos consentidos para essa interpretação, mas que foram tangenciados pela coleção *Enlaces – español para jóvenes brasileños*, como facilmente se vê nas Figuras 3, 4, 5 e 6 corroborando com a hipótese de pesquisa. No bojo sociolinguístico, o domínio de um fenômeno linguístico não se reduz a sua mera manifestação material e, portanto, simbólica consagrada e estatuída convencionalmente. Desse modo, é lícito dominar a forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações particulares, muitas das quais são ampliadas e desenvolvidas paralelamente aos campos socioculturais, característicos das inúmeras variedades linguísticas, e contempladas, na medida do possível, no ministério dos conteúdos associados a esses mesmos usos – obviamente, em absoluta harmonia à natureza de cada variedade.

Como não constituiu objetivo desta dissertação verificar as variedades do espanhol manifestas nas duas coleções e, a partir disso, examinar o conseqüente tratamento de cada uma das três variantes designadoras de futuridade, nesta língua, seguido de uma proposta de intervenção didática compatível com a natureza da variedade registrada, então foi suficiente propor, nos termos de Tomlinson e Masuhara (2005), três atividades as quais (i) contemplassem nuances especialmente semânticas relacionadas à interpretação modal e (ii) não representassem um recurso impositivo, arbitrário e descaracterizador dos propósitos didáticos-metodológicos vislumbrados pelos autores da coleção *Enlaces – español para jóvenes brasileños*.

Três são os atributos dos atos linguísticos denominados asserções: são descritivos (designam ‘estados de coisas’); têm conteúdo (são expressões complexas gramaticalmente bem formadas); são o sucedâneo de uma proposição (Ferreira, 2020; Lycan, 2022). Por esta caracterização, uma asserção consiste em o locutor comprometer-se com o valor de verdade da proposição que profere. Com efeito, dado que a temática da mudança climática, que compõe a “Unidad 8”, vol. 2, (Figuras 5 e 6), exige uma postura crítica e propositiva, melhor dizendo,

interventiva, da parte do aprendiz, por conseguinte, a segunda atividade proporcionaria a ele compreender a inadequação do uso do futuro sintético em casos envolvendo as asserções. Como essa variante admite, sem ressalva, e de modo incontestado uma leitura modal, conseqüentemente, asserções não podem ser usadas em enunciados modais, sob pena de enfraquecer o comprometimento do locutor com aquilo que está a propor.

Actividad 1:

Como hemos visto, el tiempo futuro no debe usarse en afirmaciones asociadas con algunos actos de habla. Con eso en mente, la pregunta 6, p. 135, queda sin efecto. Contesta la siguiente cuestión: ¿Son realmente viables las seis acciones elegidas?

Algo similar poderia ser feito com respeito ao grau de confiabilidade das predições apresentadas nas manchetes que formam a primeira questão, p.134 da coleção *Enlaces– español para jóvenes brasileños*. A partir da pergunta *¿Cuáles son los pronósticos para el planeta?*, os autores, no “Manual do professor”, oferecem as seguintes respostas possíveis: El aumento del calentamiento global, el combate contra el cambio climático y la permanencia durante siglos de gases de efecto invernadero en la atmosfera. Seria útil o professor aproveitar essas respostas e indagar qual o grau de certeza delas tendo em vista o uso do futuro sintético em cada manchete.

Actividad 2

¿Los titulares realmente respaldan esos pronósticos?
--

Por fim, mas não menos importante, na Figura 7, a questão 8, p. 136, “Unidad 8”, vol. 2, constitui prova cabal da ênfase dada à leitura meramente temporal da expressão de futuro. Não há ali nenhum marcador epistêmico para subsidiar as respostas dos participantes do diálogo, o que torna a questão extremamente inerte, para não dizer, vácuo. Evidentemente, essa vacuidade não é o caso quando se considera apenas a leitura temporal. Todavia, como queremos inserir a leitura modal no estudo da expressão de futuro na língua espanhola, então a questão poderia ser reformulada, nos termos de Tomlinson e Masuhara (2005), da seguinte maneira:

Figura 7 – ¡Manos a la obra! – Unidad 8, vol.2 – Enlaces – español para jóvenes brasileños

8. Vas a participar en la discusión de un foro en internet, cuyo tema es el *futuro del empleo en medioambiente*. A continuación, formula dos respuestas diferentes, como si fueras dos personas con opiniones distintas.

Basado en <www.forosambientales.com>. Acceso el 2 de enero de 2013.

136

Fonte: Osman *et al.*, (2016, p.136).

Actividad 3:

En el ejercicio 8, p. 136, podemos hacer uso de las “pruebas” mencionadas en la Tabla 14.

Respuesta 1: Según una encuesta reciente, el profesional tendrá una gran demanda.

Respuesta 2: Debe tener. Es un tema de moda.

¿Qué dirías sobre el conocimiento de los encuestados 1 y 2?

5.3 Sumário analítico

Não terá se equivocado o leitor caso tenha estranhado a tônica da exposição a propósito da análise da coleção *Enlaces – español para jóvenes brasileños*, na seção anterior, que em muito destoa da análise da coleção *Cercanía joven*, apresentada em 5.1. A justificação

é a seguinte: houve progresso cognitivo de nossa parte refletido pelo hiato temporal que separou ambas as análises. Nuances antes não vistas foram atualizadas, incertezas foram superadas e equívocos tacitamente suplantados a respeito da temática. Os problemas que se impõem aos livros didáticos examinados envolvem aspectos empíricos e, principalmente, conceituais, no âmbito da futuridade: esta é um dual, que se localiza entre a temporalidade e a modalidade. Retomaremos esses problemas mais adiante. Por ora, convém ratificar aquilo que nos parecia óbvio desde o início: a hipótese da nossa pesquisa se confirmou, após as análises (resumidas no quadro abaixo) das variantes nas coleções didáticas.

EIXO TEÓRICO	PERGUNTAS NORTEADORAS
PRECEITOS GERAIS SOCIOLINGÜÍSTICOS	
<p>Concepção de língua e ensino</p>	<p>Qual a concepção de língua e de ensino que os autores dos LDs adotam?</p> <p><i>Os autores e as autoras das duas coleções assumem a língua como um sistema heterogêneo, cujo funcionamento advém das regras variáveis socialmente encaixadas, ou seja, conforme os fundamentos sociolinguísticos aduzidos por Labov (1963; 2008).</i></p> <p><i>Propõem um ensino coerente, embora não executável, com a natureza social da linguagem.</i></p>
<p>Condicionamentos linguísticos e extralinguísticos</p>	<p>O LD considera os condicionamentos linguísticos e extralinguísticos (usos regionais, sexo, classe social, escolaridade, idade, nível de formalidade, contexto situacional e interlocutor) que motivam a variação linguística no uso das formas de expressão do futuro?</p> <p><i>Os condicionamentos linguísticos são parcialmente contemplados; os extralinguísticos são tangenciados.</i></p>
VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA	
<p>Uso de gêneros autênticos e as variedades da língua espanhola</p>	<p>O LD explora o fenômeno de variação linguística no uso das formas de futuro a partir de gêneros autênticos (orais e escritos), considerando os distintos contextos de uso destas formas verbais?</p>

	<p><i>As variantes são apresentadas, porém, não exploradas em toda a sua magnitude. No <i>Cercanía joven</i>, a primeira variante não aparece, embora apareça no <i>Enlaces</i>.</i></p>
Variación na expressão de futuro: valores temporais e modais	<p>1) Ao abordar as formas de expressão de futuro, os autores de LD fazem referência aos valores modais (necessidade, dúvida, possibilidade, incerteza...)?</p> <p><i>Os valores (semânticos) são apresentados, mas de forma bastante oblíqua.</i></p>

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caráter *sui generis* da semântica que diz respeito à futuridade em língua espanhola é devido à sua dualidade. As expressões linguísticas sucedâneas de ações e de eventualidades vindouras, nesta língua, admitem pelo menos duas interpretações que, aparentemente, não são tradutíveis uma em função da outra: (i) uma canônica, de acentuado matiz temporal, redutível e gramaticalmente invariante à marcação desinencial; (ii) uma outra, modal, referencialmente anômala e não invariante desinencial. A ideia de posterioridade evocada pela primeira, grosso modo, deixa-se suficientemente ser integrada na linha temporal a partir do ‘momento de fala’.

O processo de integração da segunda, do qual resulta a determinação do referente linguístico, é algo bastante complexo e delicado. Essa posição é amplamente corroborada por autores interessados no estudo da futuridade (Blas Arroyo, 2008; Bravo Martín, 2008; Bybee; Perkins; Pagliuca, 1994; Gennari, 2000). A modalidade é tal que se ramifica aos chamados futuros contingentes, isto é, a possibilidades no domínio da predicação de sorte que determinar o valor de verdade de um enunciado futuro modal, e, por conseguinte, o seu significado, não é, em definitivo, uma tarefa trivial.

De acordo com Gennari (2002), enunciados que expressam futuros modais (segunda interpretação) são referencialmente opacos, ou seja, os contextos em que ocorrem não são invariantes veritativo (preservadores da verdade) – não respeitam um princípio lógico segundo o qual se duas descrições são idênticas (sinônimas uma da outra), então podem ser permutadas sem que se altere o seu significado –, diferentemente dos enunciados que expressam futuros temporais (primeira interpretação), os quais são referencialmente transparentes, também ditos atributivos (Bravo Martín, 2008).

Com efeito, uma descrição é usada de maneira atributiva, segundo a autora, se o seu conteúdo proposicional for integrável e relevante para estabelecer ou fixar o referente da descrição com respeito ao ‘momento de fala’. Em contraste, uma descrição é usada de maneira estritamente referencial se a conformidade com o seu conteúdo descritivo não for uma condição necessária para identificar o seu referente, ou seja, se esta identificação ocorrer, não por meio do conteúdo proposicional então destacado pela descrição, mas da verificação de condições contextuais que permitam tornar claro o referente especificado (Gennari, 2000, 2002).

Embora seja consensual, na literatura especializada, a bifurcação a propósito da futuridade – um dual ladeado pela temporalidade e pela modalidade –, os autores divergem quanto aos determinantes temporais e modais (Bybee; Perkins; Pagliuca, 1994). Gennari (2000, 2002) entende que ambas as interpretações podem ser decididas em termos morfossintáticos: a

estatividade condiciona a leitura modal ao passo que a eventividade, a leitura temporal. Não obstante, Matte Bon (2006) ressalta que essa classificação deve ser encarada com bastante parcimônia, porque incompleta, e oferece um contraexemplo, em (60), em que o verbo *vendrá* claramente, neste contexto de uso, assume as duas leituras ao mesmo tempo.

(60)

- ¿Y Pepe? ¿Cómo es que no ha llegado todavía?

+ Se habrá quedado durmiendo y vendrá más tarde. Siempre hace lo mismo.

Ao reconhecer a dinâmica da língua, Matte Bon (2006) opta por conjugar elementos morfossintáticos, semânticos e pragmáticos na determinação da ocorrência de cada uma das leituras seja qual for a comunidade linguística. Com respeito especificamente à perífrase [ir a + infinitivo], Bravo Martín (2008) aduz que um critério identificador dos usos modal e temporal desta variante poderia ser satisfatoriamente cotejado em função de uma característica distintiva e saliente da perífrase comparativamente às outras duas variantes: a aspectualidade. Como o aspecto não fora contemplado no escopo desta dissertação, não iremos tecer pormenores a este respeito.

Com efeito, importa reter que os critérios demarcatórios não estão prontamente estabelecidos. Isso tem forte impacto no ensino da futuridade em língua espanhola, facultando ao aprendiz critérios objetivos de sua manifestação dual e restringindo a atividade docente na escola – ainda que parciais, o professor necessita de informações precisas sobre o modo como opera a ocorrência do fenômeno da futuridade para permitir uma melhor orientação dos aprendizes na apropriação correta dos condicionamentos linguísticos e extralinguísticos da modalidade e da temporalidade.

Aliás, embora seja tipicamente descritiva, a própria RAE (2010) parece ser tomada de uma certa ambiguidade em matéria de futuridade. Ainda assim, seria lícito declarar que a referida gramática, salvo menção contrária, pende para o estabelecimento de um parâmetro de caráter pragmático-discursivo, o que é plenamente compatível com o processo de produção dos discursos. Isso equivale a reconhecer que as relações sociais, essencialmente assimétricas e ideologicamente orientadas, fomentam a produção de enunciados internos a um enquadramento discursivo historicamente elaborado (Moreno, 2005).

Segundo o autor supracitado, um gênero de abstração subjetiva como o discurso é tal que sustenta as mais variadas formas de conhecimento construídas e situadas socialmente a respeito de aspectos da realidade das diversas comunidades linguísticas, sendo produzidos em contextos sociais específicos e de maneiras igualmente específicas que atendam às necessidades satisfatórias aos ordenamentos vigentes. O discurso, portanto, produz sentidos que, a depender

da condição das relações existentes de poder entre os falantes de uma língua, podem atravessar sentidos vigentes, sobrepondo-se a esses, num processo de dominação discursiva.

Iniciamos nosso estudo com um propósito definido: verificar se as três variantes da expressão de futuro em língua espanhola recebiam algum tratamento por parte dos autores de duas coleções didáticas, adotadas na escola pública. Como foi visto, essas duas coleções resultam de um programa federal de distribuição gratuita do livro didático, o PNLD, pautado em uma didática da língua que promova a chamada ‘competência comunicativa’ do estudante brasileiro, associada principalmente ao componente pragmático resultante da interação entre elementos convencionais (gramaticais), sociolinguísticos, psicolinguísticos, dentre outros (Richards; Rodgers, 2003).

Introduzido na didática de línguas nos anos 1970, diacronicamente desenvolvido a partir de uma reação à controversa teoria da competência e performance de ascendência gerativista, a competência comunicativa corresponde à produção e compreensão/recepção de textos orais e escritos por parte dos falantes consoante a realização de ações comunicativas significativas em contextos específicos. Segundo Richards e Rodgers (2003), no modelo teórico mais difundido na área do ensino de línguas, a competência comunicativa é constituída por:

- (i) competências linguísticas ou gramaticais, relativas ao conhecimento e uso adequado da língua, podendo compreender o conhecimento lexical, morfológico, sintático, semântico, fonológico e ortográfico, a depender da abordagem pretendida;
- (ii) competências sociolinguísticas, que se referem ao uso apropriado da língua em contextos particulares, incluindo o domínio de regras e convenções sociais;
- (iii) competências discursivas, respeitantes à capacidade de construir frases coesas e coerentes apropriadas à situação comunicativa;
- (iv) competências estratégicas, que dizem respeito aos recursos compensatórios utilizados para ultrapassar constrangimentos linguísticos, permitindo criar situações de interação comunicativa eficazes.

Os autores das duas coleções didáticas, *Cercanía joven e Enlaces – español para jóvenes brasileños*, examinadas nesta dissertação assumem essas competências e as projetam em suas expectativas de avaliação em relação ao uso das coleções por parte dos professores e dos aprendizes. No entanto, para efeito de clareza conceitual, convém não confundir competência e capacidade comunicativas: a primeira tem relação com o conhecimento das convenções linguísticas e sociolinguísticas; a segunda diz respeito ao uso desse conhecimento

para criar significados nas mais diversas interações comunicativas – esse entendimento está assente na ênfase dada à língua real em uso (Richards; Rodgers, 2003).

Com efeito, dados os propósitos desta dissertação, interessou-nos a relação entre a capacidade e a competência comunicativas: a bidimensionalidade da capacidade linguística comunicativa é tal que incorpora sobremaneira o conhecimento (ou a competência) e a perícia (ou a capacidade) para o uso adequado e pertinente desse conhecimento em contextos comunicativos específicos representativos da língua espanhola em uso. Essa assunção pautou o nosso entendimento a propósito do ensino de espanhol, uma língua estrangeira pluricêntrica. Isso posto, o ensino deve compreender os vários centros de realização da língua, além de criar contextos linguísticos inclusivos e oportunos à sua materialização, respeitando a natureza multicultural subjacente a cada escola, contribuindo para o sucesso escolar e o crescimento dos aprendentes, enquanto futuros cidadãos ativos e participativos na sociedade-mundo que os rodeia (Brasil, 2006).

Partimos da hipótese segundo a qual o *pro futuro* [presente + advérbio], o futuro morfológico e a perífrase [ir a + infinitivo] não receberiam o tratamento compatível ao que denominamos ensino produtivo da língua. De fato, essa hipótese fora confirmada, embora tenha sido manifesto o empenho dos autores e das autoras do *Cercanía joven* e do *Enlaces – español para jóvenes brasileños* em oferecer uma instrução profícua e fecunda da língua espanhola, notadamente enfatizando, para além da estrutura da língua, uma diversidade de gêneros textuais associada ao aprendizado, bem como temáticas com frequência reveladoras dos aspectos culturais característicos da hispanoamérica. A esse respeito, as duas coleções são impecavelmente coerentes: há nelas uma diversidade latente explicitamente consubstanciada com a prodigalidade e a contemporaneidade dos gêneros textuais, ampliados, desenvolvidos e manifestados em uma base sociocultural que atribui à linguagem humana os aspectos variáveis que ela exhibe no espaço e no tempo.

Orientou o nosso objetivo geral, mencionado no parágrafo anterior, o entendimento sociolinguístico, que sobreveio a Labov (1999, 2008, 2010), referente a um princípio norteador para investigar os fenômenos linguísticos: ao fazer uso do simbolismo, um agente linguístico deixa ali impressa sua identidade, ou seja, uma investigação empiricamente promissora dos fenômenos linguísticos é tal que possa dotar o linguista de meios para, derivadamente, conhecer o contexto social desse agente e o que ele pensa, além de outros elementos expressivos, de natureza extralinguística, porém, condicionantes da significação. Esse princípio subjaz a todos os objetivos específicos da presente dissertação. E como tal, constituiu o critério mesmo para a confirmação da nossa hipótese, aventada por ocasião da pergunta de pesquisa.

Por esse critério sociolinguístico, ficamos sabendo que as duas coleções aqui examinadas contemplaram, de maneira pouco sistemática, não três, mas dois usos designadores de uma ação prospectiva em espanhol, a qual nos desloca, ao menos linguisticamente, do aqui e do agora. Esse deslocamento não está restrito à temporalidade, materializada sob a forma de desinências flexionadas nos verbos, como ocorre com a variante do futuro morfológico; de uma expressão analítica, para o caso do futuro perifrástico [ir a + infinitivo], além do presente verbal que, acompanhado por certos advérbios, induzem uma interpretação futura do enunciado.

Os vários interesses intervenientes, comerciais, didáticos, políticos à elaboração de um livro didático, seguramente, explicariam com mais propriedade o porquê de o fenômeno da variação linguística, apesar de sua aclamada e notória popularidade, como se verifica nas “apresentações” das duas coleções direcionadas ao aprendiz, não ser realmente contemplado. Há uma tímida tentativa de evocar a leitura modal, quando do estudo do futuro morfológico em ambas as coleções, e nenhuma menção que seja ao *pro futuro*. O futuro perifrástico se resume ao distanciamento temporal.

Dessa forma, tendo em vista o nosso referencial teórico, restou-nos descrever, de uma maneira sumária, certos aspectos sintáticos, semânticos e pragmáticos que dizem respeito a cada uma das três variantes. A propósito, e esse é um ponto que merece destaque: não foi perpetrado, na presente dissertação, um exame sistematizado e articulado das três variantes. Isso correu, pois os estudos variacionistas (Blas Arroyo, 2008; Gudmestad; Geeslin, 2011; Orozco, 2005, 2014; Sedano, 1994) foram localmente concebidos, o que nos impediu de conclusões não somente consistentes, mas também robustas em matéria de variedades, notadamente a prevalência na frequência de distribuição de cada uma das três variantes, por exemplo, na variedade da hispanoamérica ou peninsular. Isso por si só exigiu cautela de nossa parte ante a proposta de intervenção didática. Seria inadequado propor atividades apenas para abordar a temporalidade e a modalidade ignorando em que estágio se encontra o processo de consolidação dessas variantes. É lícito afirmar que o ponto mais distante do continuum sociolinguístico é tal que harmoniza a coexistência de múltiplas variantes em uma mesma comunidade de fala (Labov, 2008).

Trabalhos futuros poderão vir a preencher esta lacuna. Ademais, um tratamento sistematizado dos operadores modais de necessidade e possibilidade e das inferências válidas que admitem, em consonância com uma investigação cuidadosa quanto à epistemicidade relativa às atitudes proposicionais dos agentes linguísticos, poderiam compor um quadro mais ou menos completo do contraste entre o futuro modal e o futuro temporal.

REFERÊNCIAS

ALARCOS LLORACH, E. **Gramática de la Lengua Española**. Madrid: Editorial Espasa Calpe, 1994.

ALBERTI, R.F.S. 2018. **A variação linguística no ensino do espanhol como língua estrangeira moderna**: um estudo de caso na cidade de Ponta Grossa. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem), Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2697>. Acesso em: 20 fev. 2021.

ALMEIDA, E. F.; BOCHENEK, S. A variação linguística nos livros didáticos do ensino médio. CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOGIA, 20, Rio de Janeiro. **Cadernos do CNFL**, Rio de Janeiro, v. 20, n.12, p. 51 – 70, 2016. Disponível em: <https://docplayer.com.br/134201667-Xviii-congresso-nacional-de-linguistica-e-filologia.html>. Acesso em: 27 jun. 2021.

ALMEIDA, G.P. **Transposição didática**: por onde começar? São Paulo: Cortez, 2011.

BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. Elaboração de materiais didáticos para o ensino de espanhol. In: BARROS, C.S.; COSTA, E. G, M. **Espanhol**: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

BARROS, E. M.D. **Gestos de ensinar e aprender gêneros textuais**: a sequência didática como instrumento de mediação. 366f. 2012. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem), Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000171939>. Acesso em: 15 maio 2021.

BELLO, A. **Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos**. Santiago de Chile: Imprenta del Progreso, [1847], 1970.

BENVENISTE, E. **Problemas de lingüística general II**. México: Siglo Veintiuno Editores, 1999.

BLAS ARROYO, J. L. The variable expression of future tense in peninsular Spanish: the present (and future) of inflectional forms in the Spanish spoken in a bilingual region. **Language Variation and Change**, n. 20, p. 85–126, 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/46283669_The_variable_expression_of_future_tense_in_Peninsular_Spanish_The_present_and_future_of_inflectional_forms_in_the_Spanish_spoken_in_a_bilingual_region. Acesso em: 11 out. 2022.

BOSQUE, I. M; DEMONTE, V. B. **Gramática descriptiva de la lengua española**, v. III, Madrid: Editorial Espasa Calpe, 1999.

BOSQUE, I. M. **Las categorías gramaticales**. Relaciones y diferencias. Serie: Lingüística, 2a edición, Madrid: Editorial Síntesis SA, 2015.

BRASIL, J.O. **As formas de tratamento Tú, Vos e Usted nos livros didáticos de espanhol do PNL D (2012-2018)**: Uma análise Sociolingüística. 143f. 2020. Dissertação (Mestrado em Lingüística), Programa de Pós-Graduação em Lingüística, Universidade Federal do Ceará,

Fortaleza, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/53961>. Acesso em: 6 ago. 2020.

BRASIL, J.O; PONTES, V.O. A abordagem dos pronomes de tratamento ‘tú, vos’ e ‘usted’ em livros didáticos de espanhol do PNLD 2011: uma análise sociolinguística. **Revista Interseções** (Online), v. 10, n. 22, p. 4 - 23, 2017. Disponível em: <https://revistas.anchieta.br/index.php/RevistaIntersecoes/article/view/1322>. Acesso em: 23 ago. 2020

BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD 2018 – língua estrangeira moderna**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2012**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <https://www.fn.de.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/3014-editais-antiores>. Acesso em: 20 set. 22.

BRASIL. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2014**. Brasília: Ministério da Educação, 2011.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação**. 3. ed. Brasília: Senado Federal, DF, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base: ensino médio**, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexotexto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 5 ago. 2021.

BRASIL. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio. parte II: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/Semtec, 4v, 2000.

BRASIL. **Decreto nº 91.542**, de 19 de agosto de 1985. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 out. 2022.

BRAVO MARTÍN, A. **La perífrasis “ir a+ infinitivo” en el sistema temporal y aspectual del Español**. PhD thesis, Facultad de Filología, Departamento de Lengua Española y Teoría de la Literatura y Literatura Comparada, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2008. Disponível em: <https://hispanismo.cervantes.es/publicaciones/perifrasis-ir-infinitivo-sistema-temporal-aspectual-del-espanol>. Acesso em: 21 jan. 2023.

BUTLER, C. S *et al.* **The dynamics of language use**. USA: John Benjamins Publishing, 2005.

BYBEE, J. L.; PERKINS, R.; PAGLIUCA. **The evolution of grammar: Tense, aspect, and modality in the languages of the world**. Chicago: University of Chicago Press, 1994.

CANÇADO, M. **Manual de semântica**. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

CARRASCO GUTIÉRREZ, A. Reichenbach y los tiempos verbales del español. **Dicenda. Estudios de lengua y literatura españolas** (online), n. 12, p.69-86, 1994. Disponível em: <https://revistas.ucm.es/index.php/DICE/article/view/DICE9494110069A>. Acesso em: 10 jan. 2023.

CARRASCO GUTIÉRREZ, A. **Tiempos compuestos y formas verbales complejas. Lingüística Iberoamericana**, vol. 34. Madrid: Iberoamericana Editorial Vervuert, 2008.

CHOMSKY, N. **Knowledge of language**. New York: Praeger, 1986.

CHOMSKY, N. **Language and responsibility: based on conversations with Mitsou Ronat**. New-York: Pantheon, 1979.

CHOMSKY, N. **Reflections on language**. New York: Pantheon Books, 1975.

CLAES, J.; ORTIZ LÓPEZ, L.A. Restricciones Pragmáticas y Sociales en la Expresión de Futuridad en el Español de Puerto Rico. **Spanish in Context**, n. 8, p. 50–72, 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/235555259_Restricciones_pragmaticas_y_sociales_en_la_expresion_de_futuridad_en_el_espanol_de_Puerto_Rico. Acesso em: 8 nov. 2022.

COAN, M.; PONTES, V. O. Variação modo-temporal em livros didáticos de Língua Espanhola e de Língua Portuguesa: uma análise comparativa. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.16, n.2, p. 363-392, 2013a. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15452>. Acesso em: 4 maio 2020.

COAN, M.; PONTES, V.O. Variedades Linguísticas e Ensino de Espanhol no Brasil. **Revista Trama**, Paraná, v.9, n.18, p. 179-191, 2013b. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/8252>. Acesso em: 4 maio 2020.

COELHO, I. L *et al.* **Sociolinguística**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2012.

COIMBRA, L.; CHAVES, L. S. **Cercanía Joven 1**. 2 ed, São Paulo: Edições SM, 2016.

COMRIE, B. **Aspect: an introduction to the study of verbal aspect and related problems**. Cambridge: Cambridge University Press, 1976.

COMRIE, B. **Tense**. 4 ed, Cambridge University Press, 1990.

CORACINI, M. J. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. São Paulo: Pontes, 1999.

COSERIU, E. **Estudios de lingüística románica**. Madrid: Gredos, 1977.

CÓSTOLA, M. P. S. **Um estudo fonético-acústico sobre róticos em variantes do espanhol**. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20179>. Acesso em: 5 out. 2022.

CRESWELL, J.W. **Research design**: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. London: Sage, 2009.

CRUZ, L. M. **Expressão/omissão do sujeito pronominal no espanhol de Cuba e Espanha**: análise e comparação de dados entre Havana e Madri. 2018. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura), Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/28142>. Acesso em: 2 out. 2022.

DAHER, D.C.; FREITAS, L. M. A.; SANT'ANNA, V. L. A. Breve trajetória do processo de avaliação do livro didático de língua estrangeira para a educação básica no âmbito do PNLD. **Eutomia – Revista de Literatura e Linguística**, Recife, v. 11, n. 1, p. 407 – 426, 2013. Disponível em: [https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/234#:~:text=Albuquerque%20Sant'Anna-,Resumo,do%20Livro%20Did%C3%A1tico%20\(PNLD\)](https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/234#:~:text=Albuquerque%20Sant'Anna-,Resumo,do%20Livro%20Did%C3%A1tico%20(PNLD)). Acesso em: 10 maio 2020.

DAHL, O. **Tense and aspect in the languages of Europe** – empirical approaches to language typology. USA: Mouton de Gruyter, 2000.

DÍAZ-CAMPOS, M.; ESCALONA TORRES, J. Corpus approaches to the study of language, variation and change. In: GEESLIN, K. **Cambridge Handbook of Spanish Linguistics**. Cambridge: CUP, 2018. p. 121–41.

DÍAZ-PERALTA, M.; ALMEIDA, J. M. Sociolinguistic factors in grammatical change: the expression of the future in Canarian Spanish. **Studia Neophilologica**, n. 72, p. 217–28, 2000. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/233016860_Sociolinguistic_Factors_in_Grammatical_Change_The_Expression_of_the_Future_in_Canarian_Spanish. Acesso em: 22 set. 2022.

ERES FERNÁNDEZ, G.; FILHO, J. C. P. A. **RENIDE** – referencial de níveis de desempenho em línguas estrangeiras. São Paulo: Pontes Editores, 2019.

ERES FERNÁNDEZ, G.; KANASHIRO, D. S.K. Contribuições de um referencial de níveis de desempenho para o ENEM e o Ensino Médio. In: ERES FERNÁNDEZ, G.; FILHO, J. C. P. A. **RENIDE** – referencial de níveis de desempenho em línguas estrangeiras. São Paulo: Pontes Editores, 2019.

FERNANDES, W. A. **El análisis de las formas de futuro en el libro didáctico Cercanía Joven**. 40f. 2017. Monografia (Trabalho de conclusão de curso), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

FERREIRA, M. **Modelando o significado**: linguagem, verdade e possibilidades, 2022. Disponível em: <https://mferreira.ffiich.usp.br/materiais-didaticos>. Acesso: 10 abr. 22.

FERREIRA, M. **Pragmática e a dinâmica contextual**, 2020. Disponível em: <https://mferreira.ffiich.usp.br/materiais-didaticos>. Acesso: 10 abr. 22.

FIRMO *et al.* Língua Espanhola: análise de notícias on-line sobre a Copa 2014. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, n. 20, p.147 – 175, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/48614>. Acesso em: 13 maio 2020.

FLEISCHMAN, S. **The future in thought and language** – Diachronic evidence

from Romance. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

FRANCHI, C. **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FRANCHI, C. Predicação. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 11, n. 2, p. 17-82, 2003. Disponível em:
<http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2355>. Acesso em: 27 dez. 2022.

FREITAG, R. M. K. Variação em categorias verbais: correlações entre forma e função. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 40, n.2, p. 1121-1132, 2011. Disponível em:
<https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1365>. Acesso em: 9 ago. 2022.

GABARDO, T.L. **Reflexões sobre tempo e aspecto nas línguas portuguesa e espanhola**. 140f. 2001. Dissertação (Mestrado em Linguística da Língua Portuguesa), Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2001. Disponível em:
<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/22165>. Acesso em: 10 jan. 2021.

GADAMER, H-G. **L'art de comprendre: Herméneutique et tradition philosophique**. Paris: Aubier, 1982.

GARCÉS, M. P. **Las formas verbales en español valores y usos**. Madrid: Verbum, 1997.

GARCÍA, J. M. B. **La expresión de la futuridad en el español de Valencia – estudio sociolingüístico**. Tese (Facultat de Filologia, Traducció i Comunicació), Universitat de València, 2013. Disponível em: <https://roderic.uv.es/handle/10550/28499>. Acesso em: 11 jul. 2022.

GARCÍA FERNÁNDEZ, L. **Diccionario de perífrasis verbales**. Barcelona: Gredos editorial S.A, 2006.

GENNARI, S. P. **Semantics and pragmatics of future tenses in Spanish**. Hispanic linguistics at the turn of Millennium. p. 264-281, 2000. Disponível em:
https://www.academia.edu/862343/Semantics_and_pragmatics_of_future_tenses_in_Spanish. Acesso em: 15 dez. 2022.

GENNARI, S. P. Spanish past and future tenses: less (semantics) is more. *In: GUTIÉRREZ-REXACH, J. From words to discourse: trends in Spanish semantics and pragmatics*. CRiSPI series, v. 10, Elsevier: USA, 2002. p.21-36

GILI GAYA, S. **Curso superior de sintaxis española**. Barcelona: Bibliografía editora, 1943.

GÓMEZ TORREGO, L. Los verbos auxiliares. Las perífrasis verbales de infinitivo. *In: BOSQUE, I.; DEMONTE, V. Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, 1999. p. 3323-3389.

GÓMEZ TORREGO, L. **Gramática didáctica del español**. Madrid: ediciones SM, 2002.

GÓMEZ, P.G. Reflexiones sobre el futuro. Los datos del español no nativo. CONGRESSO DE LINGÜÍSTICA GERAL, Madrid, 8 agosto. [...] **Anais**, Madrid, 2008.

GONZÁLEZ NIETO, L.G. **Teoría lingüística y enseñanza de la lengua**. Madrid: Cátedra, 2011.

GONZÁLEZ, N. M. Iniciativas para a implantação do espanhol: a distância entre o discurso e a prática. *In*: BARROS, C.S.; COSTA, E. G, M. **Espanhol: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

GOODMAN, K. The reading process. *In*: CARRELL, P.L. *et al.* **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 11-21.

GUDMESTAD, A.; GEESLIN, K.L. Assessing the use of multiple forms in variable contexts: The relationship between linguistic factors and future-time reference in Spanish. **Studies in Hispanic and Lusophone Linguistics**, n. 4, p.3–34, 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/276905383_Assessing_the_Use_of_Multiple_Forms_in_Variable_Contexts_The_Relationship_between_Linguistic_Factors_and_Future-Time_Reference_in_Spanish. Acesso em: 11 nov. 2022.

GUEDES, C. C. **Análise da variação linguística no livro didático de língua espanhola: contribuições para o ensino contextual da futuridade e o fator social idade são relevantes na variação das formas em questão nos tipos de discurso observados**. 67f. 2019. Monografia (Trabalho de conclusão de curso), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/14402?locale=pt_BR. Acesso em: 22 out. 2022.

GUIMARÃES, M. **Os fundamentos da teoria linguística de Chomsky**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GUTIÉRREZ, M.J. On the Future of the Future Tense in the Spanish of the Southwest. *In*: SILVA-CORVALÁN, C. **Spanish in Four Continents: Studies in Language Contact and Bilingualism**. Washington, DC: Georgetown University Press, 1995. p. 214–223.

GIVÓN, T. **Syntax: An introduction**. v. 1, Amsterdam /Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2001.

GIVÓN, T. **Functionalism and grammar**. Amsterdam/Filadélfia: John Benjamins Publishing Company, 1995.

GUY, G. R *et al.* **Towards a Social Science of Language - Papers in Honor of William Labov**. Volume 1: Variation and Change in Language and Society. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1996.

GUTIÉRREZ ARAUS, M. L. G. **Problemas fundamentales de la gramática del español como 2/L**. Madrid: Editorial Arco/libros, 2007.

IRALA, V. B. Construção de identidade e discurso: implicações no ensino-aprendizagem de língua espanhola. *In*: BARROS, C.S.; COSTA, E. G, M. **Espanhol: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

- JAVIER SATORRE, F. G. Los demostrativos y el tiempo en español. **Revista Iberoamericana de Lingüística** (online), n. 11, p. 209-223, 2016. Disponível em: <https://alimentelamente.es/publicacion/n-o-11-2016-revista-iberoamericana-de-linguistica-ril/>. Acesso em: 11 dez. 2022.
- KANWIT, M.; SOLON, M. Acquiring variation in future-time expression abroad in Valencia, Spain and Mérida, Mexico. *In*: AMARO, J. C. **Selected Proceedings of the 16th Hispanic Linguistics Symposium**. Somerville: Cascadilla Proceedings Project, 2013. p. 206–221.
- KLEIMAN, A. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 1989.
- KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2002.
- LABOV, W. **Principles of linguistic change: internal factors**. V. 1. Blackwell: USA, 1999.
- LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 2008.
- LABOV, W. The social motivation of a sound change. **Word**, n.19, p.273-309, 1963. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://languagelog.ldc.upenn.edu/myl/Labov1963.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2021.
- LABOV, W. **Principles of linguistic change: cognitive and cultural factors**. V.3, John Wiley & Sons Ltd: UK, 2010.
- LANGACKER, R. W. **Foundations of cognitive grammar: theoretical prerequisites**. Stanford: Stanford University Press, 1987.
- LASTRA, Y.; BUTRAGUEÑO, P. M. Futuro perifrástico y futuro morfológico en el corpus sociolingüístico de la Ciudad de México. **Oralia**, n. 13, p.145–171, 2010. Disponível em: <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/ORALIA/article/view/8107>. Acesso em: 13 set. 2022.
- LIEBER, R. **Deconstructing morphology – word formation in syntactic theory**. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.
- LYCAN, W.G. **Filosofia da linguagem – uma introdução contemporânea**. São Paulo: edições 70, 2022.
- MACEDO, L. de. Uma questão de escolha. **Pátio — Revista Pedagógica**, ano X, n. 38, p. 13-15, 2006. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/Ano_X_38_Uma_questao_escolha_red_cr.pdf. Acesso em: 11 ago. 2022.
- MARTÍN BUTRAGUEÑO, P. Hacia una tipología de la variación gramatical en sociolingüística del español. **Nueva Revista de Filología Hispánica**, Nuevo México, v. 42 – I, p. 29-75, 1994. Disponível em: <https://nrfh.colmex.mx/index.php/nrfh/article/view/1822>. Acesso em: 14 nov. 2022.
- MATTE BON, F. **Gramática comunicativa del español – de la lengua a la idea**. Tomo I, España: EDELSA, 1995.

- MATTE BON, F. Maneras de hablar del futuro en español entre gramática y pragmática Futuro, ir a + infinitivo y presente de indicativo: análisis, usos y valor profundo. **redELE: Revista Eletrônica de Didática ELE**, n. 6, p. 1 – 37, 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/28106131_Maneras_de_hablar_del_futuro_en_espanol_entre_gramatica_y_pragmatica_Futuro_ir_infinitivo_y_presente_de_indicativo_analisis_usos_y_valor_profundo. Acesso em: 21 maio 2021.
- MORENO CABRERA, J. C. **Del lenguaje a las lenguas**. Tratado didáctico y crítico de Lingüística General. Volumen 1 – El lenguaje. Madrid: Euphonía Ediciones, 2015a.
- MORENO CABRERA, J. C. **Del lenguaje a las lenguas**. Tratado didáctico y crítico de Lingüística General. Volumen 2 – Las lenguas. Madrid: Euphonía Ediciones, 2015b.
- MORENO-FERNÁNDEZ, F. **Variedades de la lengua española**. London: Routledge, 2020.
- MORENO-FERNÁNDEZ, F. **Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje**. 4 ed, Barcelona: Ariel, 1998.
- MORENO, C.; HERNÁNDEZ, C.; KONDO, C. M. **Gramática** – el referente que a una teoría y práctica. Madrid: Anaya, 2007.
- NARO, A. J. Variação e funcionalidade. **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, v.7, n. 2, p. 109-120, 1998. Disponível em: <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2297>. Acesso em: 25 set. 2022.
- NARO, A. J.; SCHERRE, M. Variação e mudança linguística: fluxos e contrafluxos na comunidade de fala. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n.20, p.9-16, 1991. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636853>. Acesso em: 28 set. 2022.
- NEBRIJA, E.A. de. **Gramática castellana** (1492). Madrid: SGEL, 1992.
- OLIVEIRA, L.C.; WILDNER, A. K.; MIARA, F.L.J. Gramaticalização e variação na expressão de futuro em espanhol. **Hispanista**, São Paulo, v. 16, n. 60, p. 1 – 11, 2015. Disponível em: <http://www.hispanista.com.br/artigos%20autores%20e%20pdfs/artigo480.htm>. Acesso em: 10 out. 2021.
- OLIVEIRA, A. J. Análise quantitativa no estudo da variação linguística: noções de estatística e análise comparativa entre Varbrul e SPSS. **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, v. 17, n. 2, p. 93-119, 2009. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2533>. Acesso em: 23 maio 2021.
- OLIVEIRA, M. A. Reanalizando o processo de cancelamento do (r) em final de sílaba. **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, v.6, n.2, p.31-58, 1997. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2175>. Acesso em: 15 ago. 2022.
- OLIVEIRA, M. A. Variável linguística: conceituação, problemas de descrição gramatical e implicações para a construção de uma teoria gramatical. **Delta**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 19-34,

1987. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/43835>. Acesso em: 15 ago. 2022.

OSBORNE, S. D. **Variable future tense expression in Andalusian Spanish**. Master's Thesis. Athens, GA: University of Georgia, 2008.

OROZCO, R.; THOMS, J. J. The future tense in Spanish L2 textbooks. **Spanish in context**, v. 11, n. 1, p. 27-49, 2014.

OROZCO, R. The Impact of Linguistic Constrains on the Expression of Futurity in the Spanish of New York Colombians". *In*: POTOWSKI, K.; CAMERON, R (eds.). **Spanish in Contact: Policy, Social and Linguistic Inquiries**. Amsterdam: John Benjamins, 2007. p. 311-327

OROZCO, R. Distribution of Future Time Forms in Northern Colombian Spanish. *In*: EDDINGTON, D (ed.). **Selected Proceedings of the 7th Hispanic Linguistics Symposium**. Somerville, MA: Cascadilla, 2005. p. 56-65.

OSMAN, S. *et al.* **Enlaces 1** – espanhol para jóvenes brasileiros. 3 ed, São Paulo: Macmillan, 2013.

OSMAN, S. *et al.* **Enlaces 2** – espanhol para jóvenes brasileiros. 3 ed, São Paulo: Macmillan, 2013.

OTAOLA OLANO, C. La modalidad (con especial referencia a la lengua española). **Revista de Filología Española** (online), v. 68, n. ½, p. 97-117, 1988. Disponível em: <https://xn--revistadefilologiaespaola-uoc.revistas.csic.es/index.php/rfe/article/view/414>. Acesso em: 1 jul. 2022.

PARAQUETT, M. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. *In*: BARROS, C.S.; COSTA, E. G, M. **Espanhol: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

PÉREZ, A. P.; SOLER, I. G.; FEROCÉ, N. Variable future-time expression in Spanish: a comparison between heritage and second language learners. **Languages**, n. 6, p. 1-28, 2021. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2226-471X/6/4/206>. Acesso em: 7 set. 2022.

PEZATTI, E. G. O funcionalismo em linguística. *In*: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. v. 3, 5 ed, São Paulo: Cortez, 2011.

PIRES DE OLIVEIRA, R. **Semântica formal** – uma breve introdução. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

POGRÉ, P. Ensinar para a compreensão. **Pátio — Revista Pedagógica**, Porto Alegre, ano IX, n. 35, p. 16-19, 2005. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmninnkcbpcqjclgclcfndmkaj/http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/Ano_X_38_Uma_questao_escolha_red_cr.pdf. Acesso em: 11 ago. 2022.

PONTES, V. O. **As categorias verbais tempo, aspecto e modalidade em livros didáticos de língua portuguesa e de língua espanhola: Análise Contrastiva**. 84f. 2009. Monografia (Especialização em Linguística Aplicada), Faculdade Sete de Setembro, Fortaleza, 2009.

PONTES, V.O. **O pretérito imperfeito do indicativo e as perífrases imperfectivas de passado em contos literários escritos em espanhol**: um estudo sociofuncionalista. 265f. 2012. Tese (Doutorado em Linguística), Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/8256>. Acesso em: 14 jan. 2021.

PONTES, V.O.; FERNANDES, W.A. El análisis de las formas de futuro en el libro didáctico *Cercanía Joven*. **Hispanista (Online)**, v. 19, n. 73, p. 1-13, 2018. Disponível em: <http://www.hispanista.com.br/artigos%20autores%20e%20pdfs/artigo585.htm>. Acesso em: 14 jan. 2021.

PONTES, V.O.; NOBRE, J.L. A variação linguística em livros didáticos de espanhol do PNLD 2011. **Caminhos em linguística aplicada**, Taubaté, v.18. n. 1, p. 39-64, 2018. Disponível em: <http://periodicos.unitau.br/ojs/index.php/caminhoslinguistica/article/view/247>. Acesso em: 23 jul. 2021.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA – RAE. **Nueva gramática de la lengua española**, Manual. España: Editorial Espasa Libros, 2010.

REICHENBACH, H. **Elements of symbolic logic**. London: MacMillan Limited, 1947.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas**. Colección Cambridge de Didáctica de Lenguas. Madrid: Cambridge University Press, 2003.

RICOEUR, P. **Du texte à l'action**. Paris: Seuil, 1986.

RIDRUEJO, E. Modo y modalidad. El modo en las subordinadas substantivas. *In*: BOSQUE, I. M.; DEMONTE, V. B. **Gramática descriptiva de la lengua española**, v. III, Madrid: Editorial Espasa Calpe, 1999. p.3209-3250.

RÓDENAS, A.; BRITO, A. G.; CARRANZA, J. A. **La referencia temporal de futuro en el lenguaje espontáneo infantil**. *Anales de psicología* 7-II, Universidad de Murcia, 1991.

ROJO, G.; VEIGA, A. El tiempo verbal. Los tiempos simples. *In*: BOSQUE, I.; DEMONTE, V. **Gramática descriptiva de la lengua española**, v. III, Madrid: Editorial Espasa Calpe, 1999. 2867 – 2934p.

ROJO, G. **Perífrasis verbales en el gallego actual**. Santiago de Compostela: Universidad, 1974.

SARMIENTO, R.; SÁNCHEZ, A. **Gramática básica del español – norma y uso**. España: Sociedad General Española de Librería, S.A, 1989.

SAUSSURE, F. **Cours de linguistique générale**. Paris: Payot, 1919.

SCHERRE, M. M. P.; YACOVENCO, L. C. A variação linguística e o papel dos fatores

sociais: o gênero do falante em foco. **Revista da ABRALIN**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 2011. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1088>. Acesso em: 26 set. 2022.

SEDANO, M. Importancia de los datos cuantitativos en el estudio de las expresiones de futuro. **Revista Signos**, Chile, v.39, n.61, p. 283 – 296, 2006. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2036890>. Acesso em: 2 fev. 2021.

SILVA, E. T. Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem. **Em Aberto**, Brasília, n. 69, p. 1-15, 1996. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2369>. Acesso em: 29 maio 2022.

SILVA-CORVALÁN, C. **Sociolingüística** y pragmática del español. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 2001.

SILVA-CORVALÁN, C. **Sociolingüística**: teoría y análisis. Madrid: Alhambra, 1989.

SILVA-CORVALÁN, C.; TERRELL, T. Notas sobre la Expresión de Futuridad en el Español del Caribe. **Hispanic Linguistics**, v.2, p.191–208, 1989.

TALMY, L. **Toward a cognitive semantics**: concept structuring systems. Cambridge, London: The MIT Press, 2000a. v. 1.

THOMASON, R. **Formal philosophy**. Selected papers of Richard Montague. New Haven: New haven University press, 1974.

TOMLINSON, B.; MASUHARA, H. **A elaboração de materiais para cursos de idiomas**. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2005.

VENDLER, Z. Verbs and times. *In: Linguistics in philosophy*. NY: Ithaca, 1967.

VIEIRA, S. R. **Gramática, variação e ensino**: diagnose e propostas pedagógicas. São Paulo: Blucher, 2018.

ZOLIN-VESZ, F. Gusta me mucho: enunciados des/reterritorializados e a concepção de língua **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.19, n.1, p. 217-228, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15278>. Acesso em: 30 maio 2022.

ANEXO A – DOCUMENTO CURRICULAR – REFERENCIAL DO CEARÁ/ENSINO MÉDIO



⁷⁸⁰ Em relação à oferta de unidades curriculares eletivas, a escola poderá incorporar à sua oferta eletivas de outras áreas do conhecimento desde que seja conduzida por um professor da área de Linguagens, com o devido enfoque para a área.

⁷⁸¹ As escolas que já ofertavam o componente curricular Língua Espanhola, antes da implementação do Novo Ensino Médio, deverá continuar ofertando o referido componente para suas/seus estudantes, seja por meio de unidades curriculares eletivas, seja como unidade curricular da trilha de modo que a escola garanta a oferta a seus estudantes e a lotação da/o professora/or de Língua Espanhola.

⁷⁸² A seguir, vejamos um exemplo de percurso final (após a conclusão do Ensino Médio) de um estudante que escolheu seu Itinerário Formativo na área de Linguagens e suas Tecnologias.

Fonte: DCR (2021).

ANEXO B – MANUTENÇÃO DO ENSINO NO ESPANHOL – BRASÍLIA**Emenda à Lei Orgânica Nº 126 DE 25/11/2021**

Altera a redação do art. 235, § 1º, da Lei Orgânica do Distrito Federal, a fim de assegurar a língua espanhola como disciplina obrigatória para os alunos do ensino médio na rede pública.

A Mesa Diretora da Câmara Legislativa do Distrito Federal, nos termos do art. 70, § 2º, da Lei Orgânica, promulga a seguinte emenda ao texto da referida Lei:

Art. 1º O art. 235, § 1º, da Lei Orgânica do Distrito Federal passa a vigorar com a seguinte redação:

§ 1º A língua espanhola é disciplina obrigatória no ensino médio da rede pública e deve constar como opção de língua estrangeira em todas as demais etapas da educação básica, com o fim de dar efetividade ao art. 4º, parágrafo único, da Constituição Federal.

Art. 2º Esta Emenda à Lei Orgânica entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 3º Revogam-se as disposições em contrário.

Brasília, 25 de novembro de 2021

DEPUTADO RAFAEL PRUDENTE

Presidente

DEPUTADO DELMASSO

Vice-Presidente

DEPUTADO IOLANDO ALMEIDA

Primeiro Secretário

DEPUTADO ROBÉRIO NEGREIROS

Segundo Secretário

DEPUTADO REGINALDO SARDINHA

Terceiro Secretário

ANEXO C – MANUTENÇÃO DO ENSINO DO ESPANHOL – PARAÍBA



ESTADO DA PARAÍBA
ASSEMBLEIA LEGISLATIVA
CASA DE EPITÁCIO PESSOA

Certifico, para os devidos fins, que esta
LEI foi publicada no DOE, Nesta Data
05/09/2018
Letícia Maria da
Gerência Executiva de Registro de Atos
Legislação da Casa Civil do Governado

LEI Nº 11.191, DE 29 DE AGOSTO DE 2018.
AUTORIA: DEPUTADO ANÍSIO MAIA

**Dispõe sobre oferta da disciplina de Língua Espanhola
na grade curricular da Rede Estadual de Ensino.**

**O PRESIDENTE DA ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DA
PARAÍBA**

Faz saber que a Assembleia Legislativa decreta, e eu, em razão da sanção tácita, nos termos do § 1º do Art. 196 da Resolução nº 1.578/2012 (Regimento Interno) c/c o § 7º do art. 65, da Constituição Estadual, Promulgo a seguinte Lei:

Art. 1º A disciplina de Língua Espanhola, com matrícula facultativa aos estudantes, fica introduzida no currículo do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino, ao lado da Língua Inglesa, conforme art. 35 da Lei 9394/1996, alterado pela Lei Ordinária 13.415/17.

§ 1º A oferta da disciplina de Língua Espanhola ficará facultativa no Ensino Fundamental, dentro da parte diversificada do currículo.

§ 2º A disciplina de Língua Espanhola terá, no mínimo, a carga horária de uma hora-aula semanal em cada ano letivo.

Art. 2º As aulas de Língua Espanhola serão ofertadas no horário regular dos Sistemas de Ensino.

Art. 3º Os profissionais que poderão lecionar esta disciplina deverão ser formados em Licenciatura Plena em Letras-Espanhol ou em Licenciatura Plena em Letras com dupla habilitação Espanhol-Português.

Art. 4º O Governo do Estado incluirá, em seus concursos públicos vindouros para professores, vagas para profissionais de Língua Espanhola, atendendo adequadamente as demandas da Rede Estadual de Ensino.

Art. 5º Os sistemas de ensino e as unidades educacionais deverão adaptar seus currículos e grades curriculares para atendimento desta Lei a partir do ano letivo de 2019.

Art. 6º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Paço da Assembleia Legislativa do Estado da Paraíba, “Casa de Epitácio Pessoa”, João Pessoa, 29 de agosto de 2018.


GERVÁSIO MAIA
Presidente

ANEXO D – MANUTENÇÃO DO ENSINO DO ESPANHOL – RIO GRANDE DO SUL

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
ASSEMBLEIA LEGISLATIVA
Gabinete de Consultoria Legislativa

EMENDA CONSTITUCIONAL N.º 74.

(publicada no DOAL n.º 11920, de 20 de dezembro de 2018)

A MESA DA ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, nos termos do inciso X do art. 53 da Constituição do Estado e parágrafo único do art. 203 do Regimento Interno, promulga a seguinte Emenda Constitucional:

Art. 1.º Fica acrescentado o § 3.º ao art. 209 da Constituição do Estado do Rio Grande do Sul, com a seguinte redação:

“Art. 209.

.....

§ 3.º O ensino da língua espanhola, de matrícula facultativa, constituirá disciplina obrigatória das escolas públicas de ensino fundamental e médio.”.

Art. 2.º Esta Emenda Constitucional entra em vigor na data de sua publicação.

Assembleia Legislativa do Estado, em Porto Alegre, 19 de dezembro de 2018.

FIM DO DOCUMENTO

ANEXO E – MANUTENÇÃO DO ENSINO DO ESPANHOL – RONDÔNIA

Assembleia Legislativa do Estado de Rondônia

MENSAGEM Nº 297/2018-ALE

EXCELENTÍSSIMO SENHOR GOVERNADOR DO ESTADO,

O PRESIDENTE DA ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO comunica a Vossa Excelência que promulgou e encaminha para publicação, nos termos dos §§ 3º e 7º do artigo 42 da Constituição Estadual, a Lei nº 4.394, de 3 de outubro de 2018, que “Torna obrigatório o ensino da disciplina de Língua Espanhola no currículo do ensino médio da rede estadual de ensino do Estado de Rondônia, ao lado da Língua Inglesa, conforme artigo 35 da Lei Federal nº 9.394/1996, alterada pela Lei Federal nº 13.415/17”, e encaminha cópia em anexo para a devida publicação no Diário Oficial do Estado.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA, 3 de outubro de 2018.

Deputado EZEQUIEL JÚNIOR
2º Vice-Presidente – ALE/RO

RECEBIDO NA DITEL
Em 10/10/2018
Horas 09:34
Por: Elisângela

Major Amarante 390 Arigolândia Porto Velho/RO.
Cep.: 76.801-911 69 3216.2816 www.ale.ro.gov.br



ANEXO F – MANUTENÇÃO DO ENSINO DO ESPANHOL – PARÁ

Sexta-feira, 10 DE DEZEMBRO DE 2021

DIÁRIO OFICIAL Nº 34.791 ■ 125

LEGISLATIVO

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA
DO ESTADO DO PARÁ

EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 83, DE 30 DE NOVEMBRO DE 2021.
Acrescenta o art. 277-A na Constituição do Estado do Pará, tornando obrigatória a língua espanhola na educação básica.
A ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO PARÁ estatui e sua Mesa Diretora promulga a seguinte Emenda Constitucional:
Art. 1º Fica acrescentado o art. 277-A na Constituição do Estado do Pará, com a seguinte redação:
"Art. 277-A. O ensino da língua espanhola será incluído nos currículos escolares a partir dos itinerários formativos, constituindo-se em disciplina obrigatória, no âmbito do Estado do Pará."
Art. 2º Esta Emenda Constitucional entra em vigor na data de sua publicação.
PALÁCIO CABANAGEM, PLENÁRIO NEWTON MIRANDA, MESA DIRETORA DA ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO PARÁ, EM 30 DE NOVEMBRO DE 2021.

DEPUTADO FRANCISCO MELO (CHICÃO) Presidente da Assembleia Legislativa do Estado do Pará	
DEPUTADO ANTÔNIO TONHEIRO 1ª Vice-Presidente	DEPUTADA MICHELE BEGOT 2ª Vice-Presidente
DEPUTADA PROFESSORA NILSE PINHEIRO 1ª Secretária	DEPUTADA DILVANDA FARO 2ª Secretária
DEPUTADO VICTOR DIAS 3ª Secretário	DEPUTADO HILTON AGUIAR 4ª Secretário

Protocolo: 740536

DECRETO LEGISLATIVO Nº 36, DE 30 DE NOVEMBRO DE 2021.
Regulamenta o inciso II, do art. 132, da Lei nº 5.810/94.
A ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO PARÁ, estatui e sua Mesa Diretora promulga o seguinte Decreto Legislativo:
Art. 1º A gratificação de trata o inciso II, do art. 132, da Lei nº 5.810/94, será atribuída aos servidores ocupantes de cargos em comissão de Direção e Assessoramento Superior, no âmbito da Assembleia Legislativa, de acordo com o que segue:
I) GEP - DAS.6 - 100% (cem por cento);
II) GEP - DAS.5 - 95% (noventa e cinco por cento);
III) GEP - DAS.4 - 90% (noventa por cento);
IV) GEP - DAS.3 - 85% (oitenta e cinco por cento);
V) GEP - DAS.2 - 80% (oitenta por cento);
VI) GEP - DAS.1 - 80% (oitenta por cento).

Art. 2º Este Decreto Legislativo entra em vigor na data de sua publicação, retroagindo seus efeitos a partir de 1º de fevereiro de 2021.
PALÁCIO CABANAGEM, PLENÁRIO NEWTON MIRANDA, MESA DIRETORA DA ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO PARÁ, EM 30 DE NOVEMBRO DE 2021.

DEPUTADO FRANCISCO MELO (CHICÃO)
Presidente da Assembleia Legislativa do Estado do Pará
DEPUTADA PROFESSORA NILSE PINHEIRO 1ª Secretária
DEPUTADA DILVANDA FARO 2ª Secretária

DECRETO LEGISLATIVO Nº 37, DE 30 DE NOVEMBRO DE 2021.
Autoriza o Poder Executivo Estadual, a alienar, mediante doação, o imóvel que especifica, ao Município de Brasil Novo, no Estado do Pará.
A ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO PARÁ, estatui e sua Mesa Diretora promulga o seguinte Decreto Legislativo:
Art. 1º Fica o Poder Executivo Estadual autorizado a alienar, mediante doação, ao Município de Brasil Novo, o imóvel rural, medindo 5,8468ha, de propriedade do Estado do Pará, situado no Lote nº 14, da Gleba 12, no Município de Brasil Novo, área atualmente conhecida como Novo Horizonte, encontrando-se cadastrada no Sistema do Patrimônio Imobiliário do Estado com o RIP nº 2743.

Art. 2º O imóvel especificado no artigo anterior compreende os seguintes limites e confrontações:
Norte: com terras da Agrópolis Brasil Novo;
Leste: com o Lote 01 hortigranjeiro;
Sul: com o Lote 01 hortigranjeiro; e
Oeste: com o Lote 02 rural da Gleba 14
Art. 3º A doação do imóvel objeto deste Decreto Legislativo destina-se, exclusivamente, à regularização fundiária da área referida no art. 1º.
Art. 4º Este Decreto Legislativo entra em vigor na data de sua publicação.
PALÁCIO CABANAGEM, PLENÁRIO NEWTON MIRANDA, MESA DIRETORA DA ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO PARÁ, EM 30 DE NOVEMBRO DE 2021.

DEPUTADO FRANCISCO MELO (CHICÃO) Presidente da Assembleia Legislativa do Estado do Pará	
DEPUTADA PROFESSORA NILSE PINHEIRO 1ª Secretária	DEPUTADA DILVANDA FARO 2ª Secretária

Protocolo: 740537

TRIBUNAIS DE CONTAS

TRIBUNAL DE CONTAS
DO ESTADO DO PARÁ

PORTARIA

PORTARIA Nº 37.742, DE 09 DE DEZEMBRO DE 2021.
Dispõe sobre a Programação Orçamentária e o Cronograma de Execução Mensal de Desembolso do Orçamento do Tribunal de Contas do Estado do Pará.
O Presidente do Tribunal de Contas do Estado do Pará, no uso de suas atribuições legais;
CONSIDERANDO o disposto no art. 15, §3º, c/c art. 17, I do Ato nº 63 - Regimento Interno do Tribunal de Contas do Estado do Pará, de 17 de dezembro de 2012;
CONSIDERANDO o artigo 50 da Lei nº 9.105, de 21 de julho de 2020, Lei de Diretrizes Orçamentárias para o exercício financeiro de 2021, que dispõe sobre a programação orçamentária e o cronograma de execução mensal de desembolso dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social definida a cada quadrimestre, nos termos do artigo 8º da Lei Complementar 101, de 04 de maio de 2000;
CONSIDERANDO o Decreto nº 2010, de 23 de novembro de 2021 e o Decreto nº 2048 de 07 de dezembro de 2021, que abrem crédito suplementar por EXCESSO DE ARRECADADAÇÃO, para reforço de dotações consignadas no Orçamento vigente;
RESOLVE:
Art. 1º - INCLUIR na Programação Orçamentária e no Cronograma de Execução Mensal de Desembolso do Orçamento do Tribunal de Contas do Estado do Pará, do terceiro quadrimestre de 2021, os Recursos provenientes do Excesso de Arrecadação na fonte 0101- Recursos Ordinários, conforme abaixo:

UNIDADE ORÇAMENTÁRIA: 02101 - TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO		
PROGRAMA / GRUPO DE DESPESA	FONTE	DEZEMBRO
1222 - CONTROLE EXTERNO		
Pessoal e Encargos Sociais	101	34.000.000,00
Outras Despesas Correntes	101	3.000.000,00
Investimentos	101	1.100.000,00
TOTAL		38.100.000,00

Art. 2º - Esta PORTARIA entra em vigor na data de sua publicação.
Gabinete da Presidência do Tribunal de Contas do Estado do Pará, em 09 de dezembro de 2021.
Conselheira Lourdes Lima
Presidente do TCE/PA

Protocolo: 740064

OUTRAS MATÉRIAS

O Plenário do Tribunal de Contas do Estado do Pará, em Sessão Virtual do dia 06 de outubro de 2021, tomou as seguintes decisões: ACÓRDÃO Nº 62.101

(Processo TC/508790/2012)
Assunto: Prestação de Contas referente ao Convênio ALEPA nº 131-GP/2011.
Responsável/Interessado: WALLACE PEREIRA DA SILVA e ASSOCIAÇÃO ULYSSES PEREIRA.

Relator: Conselheiro CIPRIANO SABINO DE OLIVEIRA JUNIOR.
ACORDAM os Conselheiros do Tribunal de Contas do Estado do Pará, unanimemente, nos termos do voto do Relator, com fundamento no art. 56, inciso III, alínea "d", c/c o art. 62, caput do art. 82 e seu parágrafo único, da Lei Complementar nº 81, de 26 de abril de 2012:

1 - Julgar irregulares as contas e condenar o Sr. WALLACE PEREIRA DA SILVA (CPF 129.377.462-68), ex-Presidente da Associação Ulysses Pereira da Silva, à devolução do valor de R\$-20.000,00 (vinte mil reais), atualizada a partir de 22/12/2011, e acrescida de juros até a data de seu efetivo recolhimento, perfazendo o total de R\$ 57.397,72 (cinquenta e sete mil, trezentos e noventa e sete reais e setenta e dois centavos).

2 - Aplicar-lhe a multa no valor de R\$-5.739,77 (cinco mil, setecentos e trinta e nove reais e setenta e sete centavos), correspondente a 10% por cento sobre o débito apontado, que deverá ser recolhida na forma do disposto na Lei Estadual nº 7.086/2008, c/c os arts. 2º, IV, e 3º da Resolução TCE nº 17.492/2008.

Os valores supracitados deverão ser recolhidos, no prazo de trinta (30) dias contados da publicação desta decisão no Diário Oficial do Estado. Este Acórdão constitui título executivo, passível de cobrança judicial da dívida líquida e certa decorrente do débito e da multa cominada, em caso de não recolhimento no prazo legal, conforme estabelece o art. 71, § 3º, da Constituição Federal.

ANEXO G - CERCANÍA JOVEN 1

ESTRUCTURA DE LA OBRA

INICIO DE UNIDAD

3 EL MUNDO ES POLÍTICO: ¡QUE TAMBIÉN SEA ÉTICO!

LA OBRA

¡Para empezar!

Los indígenas más diversos habitan parte de la América hispanohablante. El gran etnólogo, lingüista y arqueólogo peruano César Chazali, en 2010:

Cherán Spencer Chazali (1969-2017) fue un gran etnólogo y arqueólogo peruano. Fue el primer director del Instituto de Estudios Peruanos (IEP) y el primer director del Museo de Historia del Perú. Fue un gran etnólogo y arqueólogo peruano. Fue el primer director del Instituto de Estudios Peruanos (IEP) y el primer director del Museo de Historia del Perú.

¿Qué rol tiene en sus relatos el personaje Cherán?

¿Cómo se relaciona la etnografía, ¿qué te aporta en la etnografía, en el gran etnólogo? Por los conocimientos que nos aporta, el rol que desempeña. ¿Qué rol tiene el personaje Cherán?

¿Qué rol tiene en su relato el personaje Cherán?

¿Qué rol tiene en su relato el personaje Cherán?

EN ESTA UNIDAD...

¿Quieres saber qué aprenderás en las unidades? Aquí te mostramos una parte de lo que conocerás sobre el mundo hispánico.

TRANSVERSALIDAD

En estas líneas leerás la respuesta a la siguiente pregunta: ¿qué temáticas del mundo hispánico te conectan a la salud, al medio ambiente, al consumo, a la ética, a la ciudadanía, a la pluralidad cultural y a los temas locales?

INTERDISCIPLINARIDAD

Aquí se identifican las asignaturas que se conectan al español en las unidades: Geografía, Historia, Educación Física, Lengua, Literatura, Sociología, Filosofía, Química, Física, Biología, Matemáticas, Arte.

PARA EMPEZAR

Mapas, fotografías, historietas, pinturas, escenas de películas... A través de estos recursos empezará la unidad entrando directamente en materia.

LAS CUATRO HABILIDADES

LECTURA

ALMACÉN DE IDEAS

Aquí sabrás si leerás un reportaje, una propaganda, una crónica... Además, te informarás sobre la temática del texto con preguntas y discusiones antes de la lectura.

RED (CON)TEXTUAL

En este apartado conocerás el objetivo de tu lectura: ¿por qué leerás ese texto?

2 TURISMO HISTÓRICO Y CONVIVENCIA

LECTURA

EL MUNDO ES POLÍTICO: ¡QUE TAMBIÉN SEA ÉTICO!

¡Para empezar!

Los indígenas más diversos habitan parte de la América hispanohablante. El gran etnólogo, lingüista y arqueólogo peruano César Chazali, en 2010:

Cherán Spencer Chazali (1969-2017) fue un gran etnólogo y arqueólogo peruano. Fue el primer director del Instituto de Estudios Peruanos (IEP) y el primer director del Museo de Historia del Perú. Fue un gran etnólogo y arqueólogo peruano. Fue el primer director del Instituto de Estudios Peruanos (IEP) y el primer director del Museo de Historia del Perú.

¿Qué rol tiene en sus relatos el personaje Cherán?

¿Cómo se relaciona la etnografía, ¿qué te aporta en la etnografía, en el gran etnólogo? Por los conocimientos que nos aporta, el rol que desempeña. ¿Qué rol tiene el personaje Cherán?

¿Qué rol tiene en su relato el personaje Cherán?

¿Qué rol tiene en su relato el personaje Cherán?

TEJIENDO LA COMPRENSIÓN

Lo fundamental de la lectura de un texto es interpretarlo bien, ¿verdad? Aquí contestarás a distintas preguntas sobre lo que leíste, hablarás con los demás acerca de los temas, expresarás tu opinión, entre otras tareas interesantes.

DESPUÉS DE LEER

Aquí se proponen preguntas de extrapolación del texto, de opinión acerca de su temática y de intertextualidad, de modo a reflexionar críticamente sobre lo leído.

Fonte: Coimbra e Chaves (2016, p. 4)

ANEXO H - CERCANÍA JOVEN 1

ESCRITURA

CONOCIENDO EL GÉNERO

Aquí el foco es en el género que escribirás. ¿Sabes escribir un artículo de opinión? ¿Qué características tiene una sinopsis literaria? ¿Qué función tiene una campaña institucional?

PLANEANDO LAS IDEAS

Para escribir hay que planear las ideas. En esta parte, se proponen actividades para abordar la temática del texto que se escribirá.

TALLER DE ESCRITURA

Es el momento de escribir. Aquí podrás describir, narrar, argumentar, aconsejar, dialogar, relatar... todo eso en lengua española. Escribirás la primera versión de tu texto.

REVISIÓN Y REESCRITURA

Aquí harás actividades para revisar tu texto y perfeccionarlo. Es muy importante hacerlo al final, antes de publicar tu texto en revistas, periódicos, libros, murales, carteles...

ESCUCHA

¿QUÉ VOY A ESCUCHAR?

¿Quieres saber qué escucharás? Aquí, descubrirás si se trata de una noticia, una entrevista, una canción... Además, conocerás la temática de esos textos orales: ¿deporte?, ¿política?, ¿amor?

ESCUCHANDO LA DIVERSIDAD DE VOCES

En este apartado escucharás a varias personas hablando español. Te propondremos tareas distintas: encontrar palabras intrusas, ordenar el texto, relacionar imágenes con lo que escuchas, entre otras estrategias de comprensión intensiva, extensiva y selectiva.

COMPRENDIENDO LA VOZ DEL OTRO

Aquí hay preguntas de reflexión sobre lo que escuchaste. Además, podrás expresar tu opinión sobre la temática en cuestión. ¿Quieres comprender al otro y expresar tus ideas? ¡Participa!

OÍDO PERSPICAZ: EL ESPAÑOL SUENA DE MANERAS DIFERENTES

Las letras, sus sonidos, los acentos... Aquí pondrás atención en la pronunciación y en la ortografía de la lengua española. Entrarás en contacto con las diferencias y variedades de ese idioma.

5

ANEXO I - CERCANÍA JOVEN 1

ESTRUCTURA DE LA OBRA

HABLA

1. MIRA LAS FOTOS Y COMPLETA EL TEXTO.

Mira las fotos y completa el texto con el modo de transporte que ves en cada una.

En las fotos, puedes ver varios modos de transporte. Mira las imágenes y relaciona en tu cuaderno con el modo de transporte que ves en cada una.

2. EN LAS FOTOS, MIRA VARIOS MODOS DE TRANSPORTE. MIRA LAS IMÁGENES Y RELACIONA EN TU CUADERNO CON EL MODO DE TRANSPORTE QUE VES EN CADA UNA.

A. el autobús, el autobús, la bicicleta.
B. el avión.
C. el coche.
D. el barco.
E. el helicóptero.
F. la moto.
G. el tren.
H. el avión y el barco.

RUEDA VIVA: COMUNICÁNDOSE

¡A comunicarte en lengua española! Aquí llamarás por teléfono, comprarás ropas en tiendas, charlarás con amigos... Todo eso en lengua española. ¡Entra en esta rueda viva!

LLUVIA DE IDEAS

Aquí conocerás la temática y el contexto de habla. También conocerás palabras y estructuras que te ayudarán a la hora de comunicarte en español. Es una lluvia de ideas.

RUEDA VIVA: COMUNICÁNDOSE

¡A comunicarte en lengua española! Aquí llamarás por teléfono, comprarás ropas en tiendas, charlarás con amigos... Todo eso en lengua española. ¡Entra en esta rueda viva!

¡A CONCLUIR!

Es el momento de evaluar de maneras diversas lo que se dijo entre todos. En este apartado te proponemos actividades de reflexión pos habla y de ampliación del contenido.

EL LENGUAJE EN LAS CUATRO HABILIDADES

VOCABULARIO EN CONTEXTO

¿Sabías que el contexto es muy importante para entender el significado de las palabras? Aquí podrás aprender sinónimos, antónimos, expresiones idiomáticas y ampliar tu repertorio de vocablos en lengua española.

GRAMÁTICA EN USO

LOS SINÓNIMOS

Utilízalos para los nombres de las personas en un grupo de trabajo o en un proyecto. Escríbelos y regístralos en tu cuaderno.

Busca y registra en tu cuaderno:

- 1. feliz
- 2. triste
- 3. alegre
- 4. enojado
- 5. contento
- 6. enfadado
- 7. contento
- 8. triste
- 9. alegre
- 10. enojado
- 11. contento
- 12. triste
- 13. alegre
- 14. enojado
- 15. contento
- 16. triste
- 17. alegre
- 18. enojado
- 19. contento
- 20. triste
- 21. alegre
- 22. enojado
- 23. contento
- 24. triste
- 25. alegre
- 26. enojado
- 27. contento
- 28. triste
- 29. alegre
- 30. enojado
- 31. contento
- 32. triste
- 33. alegre
- 34. enojado
- 35. contento
- 36. triste
- 37. alegre
- 38. enojado
- 39. contento
- 40. triste
- 41. alegre
- 42. enojado
- 43. contento
- 44. triste
- 45. alegre
- 46. enojado
- 47. contento
- 48. triste
- 49. alegre
- 50. enojado
- 51. contento
- 52. triste
- 53. alegre
- 54. enojado
- 55. contento
- 56. triste
- 57. alegre
- 58. enojado
- 59. contento
- 60. triste
- 61. alegre
- 62. enojado
- 63. contento
- 64. triste
- 65. alegre
- 66. enojado
- 67. contento
- 68. triste
- 69. alegre
- 70. enojado
- 71. contento
- 72. triste
- 73. alegre
- 74. enojado
- 75. contento
- 76. triste
- 77. alegre
- 78. enojado
- 79. contento
- 80. triste
- 81. alegre
- 82. enojado
- 83. contento
- 84. triste
- 85. alegre
- 86. enojado
- 87. contento
- 88. triste
- 89. alegre
- 90. enojado
- 91. contento
- 92. triste
- 93. alegre
- 94. enojado
- 95. contento
- 96. triste
- 97. alegre
- 98. enojado
- 99. contento
- 100. triste

GRAMÁTICA EN USO

En el juego de Bingo, el jugador se levanta y dice una palabra que comienza con el sonido que se muestra en el cuadro.

BINCO

1	2	3	4	5
6	7	8	9	10
11	12	13	14	15
16	17	18	19	20
21	22	23	24	25
26	27	28	29	30
31	32	33	34	35
36	37	38	39	40
41	42	43	44	45
46	47	48	49	50

GRAMÁTICA EN USO

Para leer, escribir, escuchar y hablar en español es necesario saber usar bien la gramática. Entonces, te proponemos actividades de comprensión de los elementos lingüísticos a través de su uso en textos orales y escritos.

BOXES DE APOYO

¡OJO!

Llama la atención sobre informaciones importantes a la hora de escribir o de hablar.

EL ESPAÑOL ALREDEDOR DEL MUNDO

Muestra las variedades del mundo hispanico. Sabrás que la lengua presenta diversidad de palabras, sonidos, contenidos gramaticales, expresiones culturales...

¡OJO!

Llama la atención sobre informaciones importantes a la hora de escribir o de hablar.

EL ESPAÑOL ALREDEDOR DEL MUNDO

Muestra las variedades del mundo hispanico. Sabrás que la lengua presenta diversidad de palabras, sonidos, contenidos gramaticales, expresiones culturales...

VOCABULARIO DE APOYO

Este vocabulario te será muy útil durante las actividades de lectura y escucha. Podrás conocer el significado de palabras que te apoyarán en la construcción del sentido.

A QUIEN NO LO SEPA

Amplía tus conocimientos sobre la temática en discusión en textos e imágenes.

VOCABULARIO DE APOYO

Este vocabulario te será muy útil durante las actividades de lectura y escucha. Podrás conocer el significado de palabras que te apoyarán en la construcción del sentido.

ANEXO J – CERCANÍA JOVEN 1

CIERRE CULTURAL TEMÁTICO

CULTURAS EN DIÁLOGO: AQUÍ Y ALLÁ, TODOS EN EL MUNDO

Esta sección te hace reflexionar sobre la cultura de los países hispanicos y la brasileña, ya sea por medio del arte, de la literatura, de las costumbres, de las creencias...

¿LO SÉ TODO?

¿Qué tal evaluar lo que has aprendido en cada unidad? En esta tabla aparecen tres preguntas clave sobre lo estudiado en cada una de las secciones. Al contestarlas, te darás cuenta de lo mucho que has aprendido.

¡PARA AMPLIAR!: VER, LEER, OÍR Y NAVEGAR

En esta sección encontrarás referencias de textos para ver, leer, oír y navegar que ampliarán tu conocimiento de la lengua española.

PROFESIONES EN ACCIÓN

En esta sección conocerás algunas profesiones relacionadas con la temática discutida en cada unidad.

LA LECTURA EN EL ENEM Y EN LAS SELECTIVIDADES

A partir de diversas pruebas de exámenes de ingreso a la universidad, podrás organizar tus estudios y prepararte bien.

PROYECTOS

En los proyectos, te proponemos un trabajo interdisciplinar entre la lengua española, la literatura y otras asignaturas del currículo. Trabajarás en grupos para producir folletos, antologías, saraos, odas...

CHULETA LINGÜÍSTICA: ¡NO TE VAN A PILLAR!

¿Qué puedes hacer cuando tienes duda sobre cómo se conjuga un verbo? ¿Cómo practicar la estructura formal de la lengua? No hace falta más que consultar la Chuleta Lingüística y hacer las actividades que se te proponen. Encontrarás una especie de gramática en tablas que te auxiliará con las estructuras de la lengua española.

GLOSARIO

Las palabras que estén en color morado figuran en portugués de A a Z en estas listas. Con este glosario, ¡hazte un estudiante bilingüe!

SITIOS ELECTRÓNICOS PARA INFORMACIÓN, ESTUDIO E INVESTIGACIÓN

En esta sección, conocerás sitios electrónicos de diccionarios en español, periódicos y revistas de todo el mundo hispánico, bibliotecas virtuales, universidades brasileñas, entre otras temáticas.

CD DE AUDIO

Contiene el audio necesario para hacer las actividades de comprensión oral.



ANEXO K – APRESENTACIÓN – ENLACES VOL1 – ESPAÑOL PARA JÓVENES BRASILEÑOS

Presentación

Querido/a alumno/a:

En el mundo actual de fronteras porosas e inciertas, o globalizado, como lo entienden algunos, conocer la lengua y la cultura del otro es importante para el trabajo, la vida cotidiana o la escuela; o sea, en todos los ámbitos de la vida donde uno interactúa con los demás. El español cumple un lugar relevante para los brasileños, no solo porque ese “otro” pueden ser los hispanohablantes más próximos o más lejanos, distribuidos en los más variados espacios y continentes, sino, sobre todo, porque nuestra identidad se completa en nuestras diferencias y semejanzas. Con los hispanoamericanos, especialmente, compartimos raíces históricas, desigualdades en el espacio social, historia política y un lugar con rasgos en común en la economía mundial.

Por eso, y porque tenemos el principio de que el español debe contribuir con tu formación general y ciudadana, te proponemos, en nuestra colección:

- ▶ temas que buscan el diálogo entre el español y las diferentes disciplinas del currículo escolar;
- ▶ actividades que te estimulen a desarrollar las habilidades de hablar, escuchar, leer, escribir y, en definitiva, a interactuar en español;
- ▶ oportunidades de desarrollar la reflexión sobre el funcionamiento del español, en muchos casos a partir de la comparación con el portugués;
- ▶ una selección de géneros discursivos escritos y orales que busca ayudarte a conocer algo de lo que hay de diferente y variado dentro de la lengua española y de las culturas de los pueblos que la hablan, en diferentes contextos y espacios;
- ▶ actividades que trabajan sobre aspectos de las culturas de los países hispanohablantes y de Brasil, y que estimulan una mirada reflexiva y comparativa.
- ▶ actividades de lectura en español que puedan ayudarte a desarrollar estrategias en otras lenguas;
- ▶ actividades de escritura a partir del análisis de diferentes géneros discursivos;
- ▶ propuestas de trabajos individuales, en parejas o en grupos, para establecer un ambiente cooperativo.

Nuestra intención es contribuir, a través del español, en el campo del lenguaje, con el desarrollo de tus habilidades y competencias, de modo que, conociendo tus derechos y deberes, puedas convivir con las diferencias, de forma respetuosa, en sus más variadas manifestaciones; así como actuar de forma efectiva y transformadora en el medio donde vives.

¡Bienvenido/a!
Las autoras

APÉNDICE A – MODULACIONES DE CIRCUNSTANCIA ASOCIADAS A LAS FORMAS DE FUTURO EN ESPAÑOL

<p>Condición A Duda, proximidad, sin adverbio [-certeza] [+proximidad] [-adverbio]</p>	<p>Condición E No hay duda, proximidad, sin adverbio [+certeza] [+proximidad] [-adverbio]</p>
<p>Condición B Duda, proximidad, adverbio [-certeza] [+proximidad] [+adverbio]</p>	<p>Condición F No hay duda, proximidad, adverbio [+certeza] [+proximidad] [+adverbio]</p>
<p>Condición C Duda, distante, sin adverbio [-certeza] [-proximidad] [-adverbio]</p>	<p>Condición G No hay duda, distante, sin adverbio [+certeza] [-proximidad] [-adverbio]</p>
<p>Condición D Duda, distante, adverbio [-certeza] [-proximidad] [+adverbio]</p>	<p>Condición H No hay duda, distante, adverbio [+certeza] [-proximidad] [+adverbio]</p>

Fonte: elaboração própria a partir de Pérez, Soler e Feroce (2021).

Instrumento para el análisis de las situaciones relacionadas con cada condición

Condición A

1. Javier le pregunta a su hijo qué tiene que hacer por la tarde después del colegio. El chico, aunque todavía no lo sabe con seguridad, contesta:
 - a. Voy a jugar al fútbol.
 - b. Jugaré al fútbol.
 - c. Juego al fútbol.
2. Rosa le pregunta a su hermana si va a cenar en casa esa noche. Aunque no tiene planes definitivos, ella contesta:
 - a. Voy a cenar con mis amigas.
 - b. Cenaré con mis amigas.
 - c. Ceno con mis amigas.
3. Diego le pregunta a su mujer qué planes tiene para mañana. Ella, no está muy segura todavía, pero contesta:
 - a. Voy a llevar a los chicos al médico.
 - b. Llevaré a los chicos al médico.
 - c. Llevo a los chicos al médico.
4. Pablo le pregunta a Ana qué piensa hacer mañana. Aunque no está muy segura, ella le contesta.
 - a. Voy a estudiar.
 - b. Estudiaré.
 - c. Estudio.

5. Carlos le pregunta a su compañero de trabajo qué va a hacer este fin de semana. Aunque él no está totalmente seguro, contesta:

- a. Voy a visitar a mi familia.
- b. Visitaré a mi familia.
- c. Visito a mi familia.

6. Carmen le pregunta a su hija si tiene planes para el fin de semana. Su hija, aunque no lo ha decidido todavía completamente, contesta:

- a. Voy a ir al cine.
- b. Iré al cine.
- c. Voy al cine.

Condición B

1. Alicia lleva enferma una semana. Su madre le pregunta si tiene pensado ir al médico. Ella no está segura pronto pero contesta.

- a. Esta tarde voy a ir al médico.
- b. Esta tarde iré al médico.
- c. Esta tarde voy al médico.

2. María le pregunta a su hijo por sus planes para esta tarde. Aunque no está seguro del todo, contesta:

- a. Esta tarde voy a jugar al baloncesto.
- b. Esta tarde jugaré al baloncesto.
- c. Esta tarde juego al baloncesto.

3. Julio no ha estudiado mucho para el examen de mañana y, aunque no está muy seguro, le dice a su compañero de clase:

- a. Mañana voy a aprobar el examen.
- b. Mañana aprobaré el examen.
- c. Mañana apruebo el examen.

4. Clara está pensando en empezar una nueva dieta. No está muy convencida de poder hacerlo así que se dice a sí misma:

- a. Mañana voy a comer más verduras.
- b. Mañana comeré más verduras.
- c. Mañana como más verduras.

5. Belén le pregunta a su hermana sus planes para el fin de semana. Aunque no lo sabe con plena seguridad, contesta:

- a. Este fin de semana voy a salir con mis amigos.
- b. Este fin de semana saldré con mis amigos.
- c. Este fin de semana salgo con mis amigos.

6. Pedro le pregunta a su padre por sus planes para el fin de semana. Él, aunque no lo ha decidido totalmente, contesta:

- a. Este fin de semana voy ir a la playa.
- b. Este fin de semana iré a la playa.
- c. Este fin de semana voy a la playa.

Condición C

1. El consejero académico le pregunta a Sara qué clases está pensando tomar el próximo año. Ella, aunque no está completamente segura, contesta:

- a. Voy a tomar Literatura Española.
- b. Tomaré Literatura Española.
- c. Tomo Literatura Española.

2. Pablo le pregunta a su compañero si piensa quedarse en la misma empresa el año que viene. Él no lo ha decidido completamente, sin embargo, le dice:

- a. Voy a cambiar de trabajo.
- b. Cambiaré de trabajo.
- c. Cambio de trabajo.

3. En una entrevista de trabajo para un puesto de psiquiatra, el entrevistador pregunta a Rosa dónde se ve ella en los próximos 5 años. No está segura pero contesta.

- a. Voy a tener mi propia clínica.
- b. Tendré mi propia clínica.
- c. Tengo mi propia clínica.

4. Belén le pregunta a Mercedes por su relación con David y si piensan casarse en los próximos 5 años. Aunque ella no está segura, contesta:

- a. Voy a mudarme a Nueva York con David.
- b. Me mudaré a Nueva York con David.
- c. Me mudo a Nueva York con David.

5. El médico le pregunta a Clara cuántos hijos planea tener en los próximos 10 años. No lo ha decidido aún así que responde:

- a. Voy a tener dos hijos.
- b. Tendré dos hijos.
- c. Tengo dos hijos.

6. En el banco, el asesor le pregunta a Paula por sus planes de futuro y si piensa hacer una gran compra en los próximos 10 años. Ella, aunque no está segura si tendrá el dinero suficiente, contesta:

- a. Voy a comprar una casa en la playa.
- b. Compraré una casa en la playa.
- c. Compro una casa en la playa.

Condición D

1. María le pregunta a su compañera de cuarto si quiere seguir viviendo en el campus o en otro lugar. Ella no lo ha decidido todavía. Sin embargo, le contesta:
 - a. El año que viene voy a cambiarme de casa.
 - b. El año que viene me cambiaré de casa.
 - c. El año que viene me voy a cambia de casa.
2. Tere le pregunta a Cristina si tiene pensado empezar algún hobby nuevo el próximo año. Ella no lo tiene completamente decidido pero contesta:
 - a. El año que viene voy a tomar clases de flamenco.
 - b. El año que viene tomaré clases de flamenco.
 - c. El año que viene voy a tomar clases de flamenco.
3. Vero le pregunta a Julio dónde piensa trabajar en 5 años. Aunque él realmente no lo sabe, responde:
 - a. En 5 años voy a trabajar en España.
 - b. En 5 años trabajaré en España.
 - c. En 5 años trabajo en España.
4. A Juan le gusta escribir en su tiempo libre. Su amiga le pregunta qué piensa publicar en los próximos 5 años. Aunque no está seguro de poder hacerlo, él contesta:
 - a. En 5 años voy a publicar una novela corta.
 - b. En 5 años publicaré una novela corta.
 - c. En 5 años publico una novela corta.
5. En una entrevista, el entrevistador le pregunta a Pablo cuáles son sus objetivos profesionales para los próximos 10 años. Él, sin total certeza, contesta:
 - a. En 10 años voy a montar mi propia empresa.
 - b. En 10 años montaré mi propia empresa.
 - c. En 10 años voy a montar mi propia empresa.
6. Carolina le pregunta a su abuela qué piensa hacer en los próximos 10 años. Ella, aunque no lo sabe con seguridad, le contesta:
 - a. En 10 años voy a mudarme a Florida.
 - b. En 10 años me mudaré a Florida.
 - c. En 10 años me mudo a Florida.

Condición E

1. La profesora le pregunta a Fernando qué planes tiene para esta tarde. Él contesta sin dudar:
 - a. Voy a tomar una clase de piano.
 - b. Tomaré una clase de piano.
 - c. Tomo clase de piano.
2. Paula le pregunta a su marido qué planes tiene para esta tarde. Como es jueves, él sabe con seguridad lo que va a hacer y le contesta:
 - a. Voy a ir a jugar al fútbol.

- b. Jugaré al fútbol.
 - c. Voy a jugar al fútbol.
3. Juan quiere saber qué piensa hacer María mañana. Ella le contesta con total seguridad:
- a. Voy a ir de compras.
 - b. Iré de compras.
 - c. Voy de compras.
4. María le pregunta a Cristina qué va a hacer mañana. A Cristina le duele la espalda desde hace días así que lo tiene decidido. Le contesta:
- a. Voy a nadar en la piscina.
 - b. Nadaré en la piscina.
 - c. Nado en la piscina.
5. Juan ha planeado su fin de semana a la perfección. Le cuenta a Pedro sus planes para el fin de semana:
- a. Voy a viajar a Chicago.
 - b. Viajaré a Chicago.
 - c. Voy a viajar a Chicago.
6. Ángel le pregunta a Inés si quiere cenar con ella el fin de semana. Ella sabe que no puede así que le contesta.
- a. Voy a cenar con mis padres.
 - b. Cenaré con mis padres.
 - c. Ceno con mis padres.

Condición F

1. María quiere que su novio sepa que no puede salir con él esta tarde. Ella le dice muy convencida:
- a. Esta tarde voy a correr una maratón.
 - b. Esta tarde correré una maratón.
 - c. Esta tarde corro una maratón.
2. Su amigo le pregunta a Juan qué piensa hacer esta tarde. Él, que ya ha quedado con su entrenador personal, le dice:
- a. Esta tarde voy a hacer ejercicio.
 - b. Esta tarde haré ejercicio.
 - c. Esta tarde hago ejercicio.
3. Laura le pregunta a Beatriz qué piensa hacer mañana. Beatriz, que lo tiene todo calculado, responde:
- a. Mañana voy a ir al teatro.
 - b. Mañana iré al teatro mañana.
 - c. Mañana voy al teatro.
4. Rafa le pregunta a su novia por sus planes para mañana. Ella contesta con total seguridad:
- a. Mañana voy a quedar con mis amigas.

- b. Mañana quedaré con mis amigas.
 - c. Mañana quedo con mis amigas.
5. Laura le pregunta a su amiga qué actividad pueden hacer este fin de semana juntas. Ella ya lo tienen planeado así que le dice:
- a. Este fin de semana voy a hacer yoga.
 - b. Este fin de semana haré yoga.
 - c. Este fin de semana hago yoga.
6. María y Raquel hablan sobre los planes del fin de semana. Raquel ya ha comprado las entradas así que le dice:
- a. Este fin de semana voy a ir un concierto.
 - b. Este fin de semana iré a un concierto.
 - c. Este fin de semana voy a un concierto.

Condición G

1. Ángela y su mejor amiga hablan de las cosas nuevas que quieren hacer el próximo año. Ella lo tiene claro y le dice:
- a. Voy a aprender japonés.
 - b. Aprenderé japonés.
 - c. Aprendo japonés.
2. Rosa le cuenta a su amiga los problemas que está teniendo con las clases de su carrera. Lo tiene decidido así que le dice con total certeza:
- a. Voy a cambiar de carrera.
 - b. Cambiaré de carrera.
 - c. Cambio de carrera.
3. Cristina le pregunta a su madre qué planes tiene para los próximos 5 años. Como ella nunca pudo terminar sus estudios, lo tiene completamente decidido, y le contesta:
- a. Voy a volver a la universidad.
 - b. Volveré a la universidad.
 - c. Vuelvo a la universidad.
4. Sus padres le preguntan a Julia cuáles son sus objetivos para los próximos 5 años. Ella, que ya ha pensado en esto, contesta sin dudar:
- a. Voy a comprar una casa.
 - b. Compraré una casa.
 - c. Compró una casa.
5. La profesora de Luis le pregunta dónde se ve en los próximos 10 años. Él contesta sin dudar:
- a. Voy a hacer un doctorado.
 - b. Haré un doctorado.
 - c. Hago mi doctorado.
6. La profesora de Biología le pregunta a Martín dónde se ve en los próximos 10 años. Martín lo tiene claro y responde:

- a. Voy a trabajar en un hospital.
- b. Trabajaré en un hospital.
- c. Trabajo en un hospital.

Condición H

1. Jennifer y Carlos hablan sobre sus clases para el próximo año. Jennifer ya ha decidido que va a tomar y dice:
 - a. El año que viene voy a tomar Biología.
 - b. El año que viene tomaré Biología.
 - c. El año que viene tomo Biología.
2. Lorena le cuenta a su amiga todos los problemas que tiene en su casa. Lo tiene completamente decidido así que le dice:
 - a. El año que viene voy a cambiar de casa.
 - b. El año que viene cambiaré de casa.
 - c. El año que viene cambio de casa.
3. Marina nunca ha tenido mascotas porque está muy ocupada con su trabajo. En 5 años tendrá más tiempo libre así que lo ha decidido. Se dice a sí misma:
 - a. En 5 años voy a comprar un perro.
 - b. En 5 años me compraré un perro.
 - c. En 5 años compro un perro.
4. Juan es residente de medicina. En 5 años termina su residencia y estará mucho más relajado. Le dice a su amigo totalmente convencido:
 - a. En 5 años voy a tomarme los fines de semana libres.
 - b. En 5 años me tomaré los fines de semana libres.
 - c. En 5 años me tomo los fines de semana libres.
5. Sus hijos le preguntan a José qué piensa hacer en 10 años cuando se jubile. Él, con total certeza, les dice:
 - a. En 10 años voy a hacer un viaje alrededor del mundo.
 - b. En 10 años haré un viaje alrededor del mundo.
 - c. En 10 años hago un viaje alrededor del mundo.
6. El jefe de Juan quiere saber cuándo piensa dejar de trabajar para la empresa. Él, completamente seguro, le contesta:
 - a. En 10 años me voy a jubilar.
 - b. En 10 años me jubilar.
 - c. En 10 años me jubilo.