



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

WLADIMIR ALCÂNTARA FERNANDES

**A EXPRESSÃO DE FUTURO EM GRAMÁTICAS DE LÍNGUA
ESPAÑHOLA PARA BRASILEIROS: UMA ANÁLISE À LUZ DA
SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA**

FORTALEZA

2024

WLADIMIR ALCÂNTARA FERNANDES

A EXPRESSÃO DE FUTURO EM GRAMÁTICAS DE LÍNGUA ESPANHOLA PARA
BRASILEIROS: UMA ANÁLISE À LUZ DA SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA

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

Orientador: Prof. Dr. Valdecy de Oliveira Pontes.

FORTALEZA

2024

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)

- F412e Fernandes, Wladimir Alcântara.
 A Expressão de Futuro em Gramáticas de Língua Espanhola para Brasileiros: : Uma Análise à Luz da Sociolinguística Variacionista / Wladimir Alcântara Fernandes. – 2024.
 161 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. espanhol como língua estrangeira. 2. expressão de futuro. 3. variação linguística. 4. gramática didática. I. Título.

CDD 410

WLADIMIR ALCÂNTARA FERNANDES

A EXPRESSÃO DE FUTURO EM GRAMÁTICAS DE LÍNGUA ESPANHOLA PARA
BRASILEIROS: UMA ANÁLISE À LUZ DA SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Centro de Humanidades I da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística. Área de Concentração: Linguística.

Aprovado em: 19/12/2024.

BANCA EXAMINADORA

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

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

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

A Deus, por sua proteção e infinita misericórdia.

Aos meus pais, pelo amor e apoio incondicional.

Ao universo, pela luz dos caminhos e oportunidades.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pelo dom da vida, por estar ao meu lado nos momentos mais temerosos e hesitantes. Agradeço ao Santíssimo, por me conceder forças nos momentos em que mais precisei para a conclusão desta tão sonhada titulação acadêmica. Sua presença constante e orientação divina foram a luz que iluminou o meu caminho nos momentos de incerteza.

À minha mãe, Antônia Fernandes, faltam-me palavras para expressar tamanha admiração e apreço. Agradeço pelo seu amor incondicional, pelas palavras de afeto, por jamais duvidar de mim e por me incentivar e fortalecer nos momentos mais difíceis da caminhada.

Ao meu parceiro de jornada, Antônio Humberto Xavier, sua presença ao meu lado me trouxe a paz e o conforto necessários para enfrentar os mares revoltos e turbulentos. Obrigado por acalmar meu coração e por partilhar das alegrias e conquistas que permearam minha vida nos últimos anos.

Aos meus amigos, em especial, Camila Alves Souza, Matheus Castro e Tatiane Xavier, por serem verdadeiros sinônimos de celebração à vida, por estarem presentes nos momentos mais relevantes e transformadores do meu cotidiano. Agradeço pela paciência, disponibilidade em ajudar e pela genuína essência da fraternidade. Vocês foram, são e sempre serão pessoas a quem reservarei profunda admiração e respeito. *¡Los quiero muchísimo, muchachos!*

Um agradecimento especial ao meu orientador, professor Dr. Valdecy de Oliveira Pontes, cuja expertise e sabedoria foram fundamentais para o andamento deste mestrado. Obrigado por me transmitir a segurança necessária para o desenvolvimento desta dissertação. Suas críticas, sugestões de leituras e apreço pelas produções acadêmicas dos seus orientandos foram uma verdadeira ode à inspiração. Muito obrigado por fazer a diferença na minha vida. Agradeço, em demorado, pela confiança e credibilidade que foram tão necessárias para o alcance dos meus objetivos. Gratidão infinita.

Saúdo os meus professores da graduação e do mestrado: Prof.^a Dr.^a Germana da Cruz Pereira, Prof.^a Dr.^a Leticia Joaquina, Prof.^a Dr.^a Nadja Prata, Prof.^a Dr.^a Maria Valdênia Falcão, Prof. Dr. Ricardo Lopes Leite e Prof.^a Dr.^a Beatriz Furtado, por serem sinônimos de excelência em suas carreiras docentes. Expresso ainda, profunda satisfação por tê-los como parâmetros fundamentais para a minha formação profissional e humana.

Agradeço ao PPGL por sua atuação e contribuição às pesquisas científicas. Obrigado pela confiança, qualidade e empenho na formação de pesquisadores e docentes.

Por último, mas não menos importante, agradeço ao núcleo gestor da escola em que trabalho, EEM Polivalente Modelo de Fortaleza, pelo suporte e pela flexibilidade nos momentos em que eu mais precisei. Gratidão pela parceria durante toda a minha jornada na pós-graduação. Obrigado por tudo.

“El futuro tiene muchos nombres.
Para los débiles, es lo inalcanzable.
Para los temerosos, lo desconocido.
Para los valientes, es la oportunidad.”
(Victor Hugo)

RESUMO

A presente pesquisa estabeleceu o propósito de analisar a abordagem do fenômeno da variação linguística na expressão de futuro em língua espanhola, representada pelo futuro simples do indicativo, o presente prospectivo e a forma perifrástica *ir + a + infinitivo* em gramáticas da língua espanhola voltadas para estudantes brasileiros. Nesse percurso, tornou-se pertinente promover debates teóricos nas seguintes temáticas: a) a variação linguística com base nos estudos de Labov (1972, 1978, 2003, 2008), Coelho *et al.* (2015); Cezario e Votre (2011), Martelotta (2011), Kenedy (2011), Molica (2008), Morales (2010) e Tarallo (1986, 2005); b) os estudos sobre as categorias de Tempo, Aspecto e Modalidade, no complexo TAM, a partir das pesquisas de Reichenbach (1947), Lyons (1977), Givón (1984, 1995), Comrie (1985), Coroa (2005) e Abraçado (2020); c) a modalidade conforme as investigações de Neves (2007), Olano (1988), Givon (1984), Ducrot (1993), Katny (1993) e Kiefer (1987); d) a variação linguística quanto ao uso das formas de futuro, através do aporte teórico de materiais descritivos da futuridade, como as gramáticas de Alarcos Llorach (1994), Bravo Martin (2008), Matte Bon (1995, 2006), Pilar Garcés (1997) e RAE (2010); e) as noções de futuridade em perspectivas linguísticas nos estudos de Orozco (2005, 2006), Sedano (1994, 2006), Moreno de Alba (1970b) e Diaz Peralta (2000); f) aportes de estudos com viés socioeducacional, com base nas contribuições de Moreno-Fernández (2004), Bortoni-Ricardo (2014), Silva e Freitas (2015), Oliveira e Pontes (2023), Cavalcanti (2001), os PCNEM (2000) e OCNEM (2006). No que tange ao corpus dessa investigação, serão analisados os seguintes materiais: a “*Gramática Española para Brasileños*”, de Vicente Masip, publicada em 2010, e *Gramática de Espanhol para Brasileiros*, de Esther Maria Milani, publicada em 2019. Para cumprir os objetivos desta pesquisa, foi adotada uma metodologia de caráter descritivo e natureza qualitativa. No que concerne às abordagens para a análise dos dados, foi elaborado um questionário norteador da análise com base em Pontes (2017), utilizando-se dos conceitos teóricos da Sociolinguística como referência, no intento de verificar: i) a abordagem das gramáticas com relação à variação linguística das formas de futuro, representadas pelo futuro simples do indicativo, presente com valor de futuro e a perífrase *ir a + infinitivo*, além de suas motivações linguísticas e extralinguísticas; ii) a consideração das gramáticas em relação à heterogeneidade da língua espanhola e às concepções de língua e ensino adotadas pelos autores; iii) a norma-padrão e normas não-padrão, por meio da exposição de contextos de usos das formas de futuro, considerando a norma prescritiva ou como esses materiais reconhecem as variações linguísticas; iv) a abordagem da variação linguística, por meio de

gêneros textuais, considerando distintas situações de uso; v) como as gramáticas abordam mecanismos pragmático-discursivos e morfossintáticos na marcação da modalidade. Foi observada nas gramáticas a prevalência de abordagens prescritivas da língua, orientadas ao padrão culto do idioma, com pouca ênfase na compreensão da variação linguística. De igual forma, ambas as gramáticas enfatizam a interpretação temporal da expressão de futuro, com escassa referência à sua interpretação modal. Assim, foi proposta uma adaptação didática que atendesse a ambas as interpretações.

Palavras-chave: espanhol como língua estrangeira; expressão de futuro; variação linguística; gramática didática.

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo analizar el abordaje del fenómeno de la variación lingüística en la expresión de futuro en lengua española, representada por el futuro simple del indicativo, el presente prospectivo y la forma perifrástica *ir + a + infinitivo* en gramáticas de la lengua española dirigidas a estudiantes brasileños. En este proceso, se ha considerado pertinente promover debates teóricos en los siguientes temas: a) la variación lingüística, basada en los estudios de Labov (1972, 1978, 2003, 2008), Coelho *et al.* (2015), Cezario y Votre (2011), Martelotta (2011), Kenedy (2011), Molica (2008), Morales (2010) y Tarallo (1986, 2005); b) los estudios sobre las categorías de Tiempo, Aspecto y Modalidad, en el complejo TAM, a partir de las investigaciones de Reichenbach (1947), Lyons (1977), Givón (1984, 1995), Comrie (1985), Coroa (2005) y Abraçado (2020); c) la modalidad según las investigaciones de Neves (2007), Olano (1988), Givón (1984), Ducrot (1993), Katny (1993) y Kiefer (1987); d) la variación lingüística en relación con el uso de las formas de futuro, a través del aporte teórico de materiales descriptivos de la futuridad, como las gramáticas de Alarcos Llorach (1994), Bravo Martín (2008), Matte Bon (1995, 2006), Pilar Garcés (1997) y la RAE (2010); e) las nociones de futuridad desde perspectivas lingüísticas en los estudios de Orozco (2005, 2006), Sedano (1994, 2006), Moreno de Alba (1970b) y Díaz Peralta (2000); f) aportes de estudios con sesgo socioeducacional, basados en las contribuciones de Moreno-Fernández (2004), Bortoni-Ricardo (2014), Silva y Freitas (2015), Oliveira y Pontes (2023), Cavalcanti (2001), los PCNEM (2000) y los OCNEM (2006). En cuanto al corpus de esta investigación, se analizarán los siguientes materiales: Gramática Española para Brasileños, de Vicente Masip, publicada en 2010, y Gramática de Español para Brasileiros, de Esther María Milani, publicada en 2019. Para cumplir a los objetivos de esta investigación, se adoptó una metodología de carácter descriptivo y naturaleza cualitativa. En lo que respecta a los enfoques para el análisis de los datos, se elaboró un cuestionario orientador de la análisis, basado en Pontes (2017), utilizando los conceptos teóricos de la Sociolingüística como referencia, con el fin de verificar: i) el abordaje de las gramáticas en relación con la variación lingüística de las formas de futuro, representadas por el futuro simple del indicativo, el presente con valor de futuro y la perífrasis *ir + a + infinitivo*, así como sus motivaciones lingüísticas y extralingüísticas; ii) la consideración de las gramáticas en relación con la heterogeneidad de la lengua española y las concepciones de lengua y enseñanza adoptadas por los autores; iii) la norma estándar y las normas no estándar, mediante la exposición de contextos de uso de las formas de futuro, considerando la norma

prescriptiva o cómo esos materiales reconocen las variaciones lingüísticas; iv) el abordaje de la variación lingüística, mediante géneros textuales, considerando distintas situaciones de uso; v) cómo las gramáticas abordan los mecanismos pragmático-discursivos y morfosintácticos en la marcación de la modalidad. Se observó en las gramáticas la prevalencia de enfoques prescriptivos de la lengua, orientados al estándar culto del idioma, con poco énfasis en la comprensión de la variación lingüística. De igual manera, ambas gramáticas enfatizan la interpretación temporal de la expresión de futuro, con escasa referencia a su interpretación modal. Así, se propuso una adaptación didáctica que atendiera ambas interpretaciones.

Palabras clave: español como lengua extranjera; expresión de futuro; variación lingüística; gramática didáctica.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Diagrama Representacional do tempo	28
Figura 2 – Representação das linhas temporais em inglês de acordo com Reichenbach ..	29
Figura 3 – Representação das linhas temporais de acordo com Reichenbach.....	29
Figura 4 – Ancoragem temporal.....	31
Figura 5 – Verbos modais em sentido limitado.....	45
Figura 6 – Quadro de conjugação dos tempos verbais.....	110
Figura 7 – Atividade de conjugação do presente do indicativo.....	114
Figura 8 – Atividade sobre o presente do indicativo.....	118
Figura 9 – Atividade sobre o presente do indicativo.....	118
Figura 10 – Atividade sobre o futuro simple del indicativo e condicional simple.....	121
Figura 11 – O futuro do indicativo: Usos e exemplos.....	126
Figura 12 – Atividade sobre o uso da perífrase de futuro.....	128
Figura 13 – O presente do indicativo.....	134
Figura 14 – Ejercicios de verbos irregulares (presente de indicativo y subjuntivo).....	135
Figura 15 – O aspecto verbal: Construções perifrásticas.....	137
Figura 16 – Classificação adverbial.....	139
Figura 17 – Exercício de irregularidades verbais (futuro).....	139

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Quadro descritivo das divisões temporais	32
Quadro 2	– Classificação da modalidade e ocorrências.....	35
Quadro 3	– Modalidades epistêmicas.....	39
Quadro 4	– Meios léxicos e gramaticais de expressão da modalidade.....	43
Quadro 5	– Modalidades adverbiais.....	44
Quadro 6	– Verbos modais em sentido amplo.....	46
Quadro 7	– Distribuição do futuro morfológico e da perífrase de futuro.....	58
Quadro 8	– Distribuição do futuro morfológico e do futuro perifrástico no espanhol escrito.....	59
Quadro 9	– Fatores sociais significativos na expressão do futuro em Barranquilla, Colômbia.....	61
Quadro 10	– Quadro-síntese das orientações das OCNEM e dos PCNEM.....	80
Quadro 11	– O ensino das línguas no império em horas de estudo.....	83
Quadro 12	– O ensino de línguas após 1931.....	90
Quadro 13	– Questionário norteador da investigação.....	105
Quadro 14	– Adaptação didática ao estudo da variante presente (pro futuro).....	116
Quadro 15	– Adaptação didática ao estudo da variante presente (pro futuro).....	117
Quadro 16	– Adaptação didática ao estudo da variante “futuro simple” e perífrase de futuro.....	123
Quadro 17	– Adaptação didática ao estudo da variante “futuro simple” e perífrase de futuro.....	123
Quadro 18	– Adaptação didática ao estudo das variantes perifrástica e morfológica.....	130
Quadro 19	– Adaptação didática ao estudo das variantes perifrástica e morfológica.....	130
Quadro 20	– Quadro comparativo de resultados.....	143

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Julgamento perante atitudes do falante.....	37
Tabela 2 – Redefinição comunicativa da modalidade epistêmica	39
Tabela 3 – Noção de verdade.....	40
Tabela 4 – Os eixos conceituais complementares.....	40
Tabela 5 – A distribuição das formas.....	57

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE's	Comissões de Ética dos Estabelecimentos de Ensino
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CMC	Conselho de Mercado Comum
CNE	Conselho Nacional de Educação
FMT	Futuro Morfológico Temporal
FP	Futuro Perifrástico
GD	Guia Didático
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua Estrangeira
MD	Material Didático
Mercosul	Mercado Comum do Sul
OCNEM	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
RAE	<i>Real Academia Española</i>
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
UFC	Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	A EXPRESSÃO DE FUTURO EM LÍNGUA ESPANHOLA	26
2.1	As noções de Tempo	26
2.2	As noções de Aspecto	32
2.3	As noções de Modalidade	34
2.4	As noções de futuro em língua espanhola – perspectivas gramaticais	46
2.5	As noções de futuro em língua espanhola – perspectivas linguísticas	55
3	SOCIOLINGUÍSTICA E ENSINO	64
3.1	Pressupostos teóricos	68
3.2	A Pedagogia da Variação Linguística	73
4	A TRAJETÓRIA DO ENSINO DE ESPANHOL NO BRASIL	82
4.1	O Colégio Pedro II	83
4.2	A Lei Rocha Vaz	84
4.3	A Reforma Capanema	85
4.4	As Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)	87
4.5	O livro didático e o ensino de línguas	92
5	METODOLOGIA	99
5.1	Caracterização da Pesquisa	99
5.2	Do ponto de vista dos objetivos	100
5.3	Do ponto de vista dos procedimentos técnicos	101
5.4	Descrição do <i>Corpus</i>	102
5.5	Procedimentos Metodológicos	104
6	ANÁLISE DAS EXPRESSÕES DE FUTURO NAS GRAMÁTICAS	108
6.1	Gramática de espanhol para brasileiros	108
6.2	Gramática espanhola para Brasileños	132
6.3	Sumário analítico	143
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
	REFERÊNCIAS	150

1 INTRODUÇÃO

A língua espanhola possui importância significativa em diversos aspectos, tanto a nível cultural, como político, econômico e social. Assim, é considerada um dos idiomas mais falados no mundo. De acordo com dados do Instituto Cervantes (2024), estima-se que o espanhol é falado por cerca de 500 milhões de pessoas nativas, adquirindo o status de segunda língua mais falada no mundo. Além disso, observa-se o estímulo frequente pela manutenção da sua importância nas áreas de pesquisa científica e à reafirmação do seu prestígio. De acordo com o instituto:

Os falantes potenciais de espanhol ultrapassam em 2024 pela primeira vez a marca de 600 milhões em todo o mundo. A comunidade hispanofalante com domínio nativo da língua chega a cerca de 500 milhões. Nos países hispanofalantes, a proporção de falantes com domínio nativo é de 93,63% da população. Entre os países hispanofalantes, somente Paraguai, Guatemala, Bolívia e Guiné Equatorial têm uma proporção de nativos de espanhol inferior a 85% (INSTITUTO CERVANTES, 2024, tradução nossa).¹

Seguindo as observações de Braga (2017), o fenômeno da globalização se iniciou a partir da terceira revolução industrial, impulsionado pela evolução tecnológica e pelo desenvolvimento global. Nesse contexto, tem-se um cenário favorável à crescente integração econômica, política e social entre as nações. Como resultado, se intensificam as interações comunicativas entre os países membros de grupos econômicos, com interesses afins. Surge, então, a necessidade de desenvolver políticas linguísticas que favoreçam o aprendizado de uma nova língua, proporcionando e viabilizando a comunicação entre pessoas de diversos países em diversos contextos, como no âmbito dos negócios, turismo e relações diplomáticas.

Na contemporaneidade, em que as fronteiras geográficas se estreitam cada vez mais, as conexões entre as nações, principalmente aquelas que partilham fronteiras físicas, estão se tornando cada vez mais interligadas, como evidenciado pelo Mercado Comum do Sul (Mercosul). Esse acordo, firmado em 1991 pelos países da América do Sul, tem como

¹ O Instituto Cervantes é a instituição pública criada pela Espanha em 1991 para promover universalmente o ensino, o estudo e o uso do espanhol, além de contribuir para a difusão das culturas hispânicas no exterior. Dependente do Ministério de Assuntos Exteriores, União Europeia e Cooperação da Espanha, colabora com instituições prestigiadas, tanto nacionais quanto internacionais, públicas e privadas, com o objetivo de que os produtos e serviços relacionados ao espanhol sejam regidos por critérios de qualidade e de fomentar o encontro e o intercâmbio da cultura espanhola e pan-hispânica com as outras culturas do mundo. Em suas atividades, o Instituto Cervantes atende fundamentalmente ao patrimônio linguístico e cultural que é comum aos países e povos da comunidade hispanofalante. Está presente em mais de 90 cidades de 45 países, através de seus centros, salas de aula e extensões, nos cinco continentes. Além disso, conta com duas sedes na Espanha: a sede central em Madrid e a sede em Alcalá de Henares (tradução nossa).

objetivo promover a integração social, política e econômica entre seus países membros, ademais, teve sua concretização firmada através do Tratado de Assunção², assinado em 26 de março de 1991 e estruturado posteriormente pelo Tratado de Ouro Preto³ por seus fundadores Argentina, Brasil, Uruguai e Paraguai.

Assim, os idiomas oficiais do Mercosul são o espanhol e o português, sendo que desde 2006, através da decisão CMC N° 35/06⁴, o guarani foi incorporado como um dos idiomas do bloco. Desta forma, a língua espanhola adquire o status de grande importância, primeiro por ser a língua oficial de três dos quatro países formadores do bloco. Além disso, muitas das negociações e acordos são conduzidos neste idioma, o que simplifica os processos de tomada de decisões e elaboração de políticas conjuntas. Nesse sentido, o Brasil, ao adotar o espanhol como idioma de comunicação, passa a obter vantagens claras, demonstrando sua competência e progresso linguístico para plena interação com os demais países do continente.

Existem várias razões pelas quais é importante para os brasileiros o aprendizado desse idioma. De acordo com Sedycias (2005b), nos últimos anos o aprendizado do espanhol tem sido amplamente reconhecido como uma habilidade crucial, não apenas no Brasil, mas globalmente. O autor ainda destaca que:

A posição que a língua espanhola ocupa hoje no mundo é de tal importância que quem “decidir ignorá-la não poderá fazê-lo sem correr o risco de perder muitas oportunidades de cunho comercial, econômico, cultural, acadêmico ou pessoal (Sedycias, 2005b, p. 36).

² Sobre o Tratado de Assunção: Considerando que o Tratado para a Constituição de um Mercado Comum entre a República da Argentina, a República Federativa do Brasil, a República do Paraguai e a República Oriental do Uruguai foi concluído em Assunção, em 26 de março de 1991;

Considerando que o Congresso Nacional aprovou o referido tratado por meio do Decreto Legislativo n° 197, de 25 de setembro de 1991; considerando que a Carta de Ratificação do Tratado, ora promulgado, foi depositada pelo Brasil em 30 de outubro de 1991;

Considerando que o Tratado para a Constituição de um Mercado Comum entre a República Argentina, a República Federativa do Brasil, a República do Paraguai e a República Oriental do Uruguai (TRATADO MERCOSUL) entrará em vigor internacional, e para o Brasil, em 29 de novembro de 1991, na forma de seu artigo 19 (DECRETO No 350, DE 21 DE NOVEMBRO DE 1991).

³ Sobre o Tratado de Ouro Preto: O presidente da república, no uso de suas atribuições que lhe confere o art. 84, inciso VIII, da Constituição:

Considerando que o Protocolo Adicional ao Tratado de Assunção sobre a Estrutura Institucional do MERCOSUL foi assinado em Ouro Preto, em 17 de dezembro de 1994;

Considerando que o Protocolo ora promulgado foi oportunamente submetido ao Congresso Nacional, que o aprovou por meio do Decreto Legislativo n° 188, de 15 de dezembro de 1995;

Considerando que o Governo brasileiro depositou a Carta de Ratificação do Instrumento multilateral em epígrafe em 16 de fevereiro de 1996, passando o mesmo a vigorar, para o Brasil, naquela data.

⁴ Incorporação do guaraní como idioma do Mercosul: Tendo em vista o Tratado de Assunção, o Protocolo de Ouro Preto, e as Decisões N° 02/95 e 18/98 do Conselho do Mercado Comum. Considerando: Que os Ministros da Cultura no Mercosul, na sua XXIII Reunião celebrada no dia 21 de novembro de 2006, no Rio de Janeiro, sugerem a incorporação do idioma Guaraní como um dos idiomas oficiais do bloco (MERCOSUL/CMC/DEC. N° 35/06).

Dessa forma, o aprendizado de espanhol se firma como um instrumento de ascensão social, pois pode favorecer melhores oportunidades de empregos e negócios, principalmente entre os países membros do Mercosul. Além disso, surge como instrumento de intercâmbio cultural, por promover o acesso às produções artísticas da rica diversidade patrimonial, seja por meio da literatura, dança, música ou cinema. Para os falantes nativos do português, este idioma se torna atraente, principalmente por ser uma língua de semelhanças gramaticais e pelo vocabulário aproximado ao de nossa língua materna.

Durante um curto período, nossas políticas linguísticas foram favoráveis à gradual inclusão e obrigatoriedade de ensino do castelhano na educação básica, com a criação e homologação da Lei nº 11.161⁵, em 05 de agosto de 2005, geralmente referida como “Lei do Espanhol”. No entanto, mesmo após sua implementação, não foi garantida a oferta do castelhano em todas as escolas do Ensino Médio, exigência que deveria ter sido cumprida até o ano de 2010. Ademais, a sua revogação em 16 de fevereiro de 2017 pela lei nº 13.415⁶, evidenciou a volatilidade e inconstância das políticas linguísticas em nosso país, especialmente no que tange à inclusão da língua espanhola em caráter de obrigatoriedade.

Embora vigente num curto espaço de tempo, essa lei proporcionou um “boom” no mercado editorial de materiais didáticos (MD)⁷ especialmente os livros didáticos (LD)⁸ voltados para o ensino de línguas estrangeiras. Nos anos que sucederam essa regulamentação, houve aumento de investimentos no ensino de línguas estrangeiras no Brasil, amparados pela legislação em vigor. Segundo Matos (2014):

⁵Sobre a lei 11.161 de 2005:

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

§ 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.

Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola. Essa lei foi revogada pela lei nº 13.415, de 2017.

⁶ Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

⁷ Todo e qualquer recurso utilizado em um procedimento de ensino, visando à estimulação do aluno e à sua aproximação do conteúdo. Nesse contexto, os mapas e os globos são materiais didáticos utilizados para a facilitação da aprendizagem. (Brasil, 2007, P. 21-22).

⁸ Entende-se como tal, uma obra escrita (ou organizada, como acontece tantas vezes) com finalidade específica de ser utilizada numa situação didática, o que a torna, em geral, anômala em outras situações. Conforme (Molina, 1987, p. 17).

O mercado de materiais didáticos de língua estrangeira no Brasil, mais especificamente de espanhol, sofreu o que podemos chamar de boom a partir de 2008, com a inclusão do componente curricular Língua Estrangeira Moderna no PNLD, através do qual foi possível a inscrição de materiais de inglês e espanhol para adoção nas escolas públicas de todo país (Matos, 2014, p. 28).

Em contexto favorável ao aumento da produção de livros didáticos de línguas estrangeiras, especificamente voltados para o ensino do espanhol, também gerou um crescimento paralelo no número de pesquisas/investigações destinadas à promoção de análise, discussão e problematização da eficiência destes materiais. Assim, sob as mais variadas perspectivas, surgiram pesquisadores que focalizaram seus estudos em promover análises dos conteúdos trabalhados nestes livros, especialmente sob a ótica da Sociolinguística Variacionista.

Nesse sentido, embora a variação linguística tenha sido amplamente discutida nos últimos anos, ainda é evidente o quanto esse fenômeno natural não tem recebido a devida atenção nas aulas de línguas estrangeiras nas instituições de ensino nem nos materiais disponíveis para os alunos. Assim, autores como Souza (2012) compreendem a relevância do entendimento da língua como mutável, ao sinalizar o conhecimento da flexibilidade da língua e as suas conseqüentes implicações no estudo linguístico e na comunicação.

Dessa forma, é fundamental que os conteúdos dos livros didáticos considerem o fenômeno da variação linguística, proporcionado ao seu público o entendimento da existência e ocorrência deste fenômeno linguístico. Diversos estudos exemplificam essa abordagem, centrando a sua atenção na variação linguística em materiais da língua espanhola, como evidenciado em pesquisas conduzidas por Bugel (1999), Kraviski (2007), Coan (2013), Oliveira e Pontes (2017), Nobre e Pontes (2018), Oliveira e Pontes (2023), entre outros.

Por outro lado, ao explorarmos o campo dos estudos que se dedicam ao sistema verbal, especialmente à noção de futuridade em língua espanhola, encontra-se uma vasta quantidade de pesquisas que buscam desvendar a intrincada natureza de seus valores e usos, seja através das perspectivas dos gramáticos Matte Bon (1995), Gómez Torrego (2005), Gili Gaya (1980), Alarcos Llorach (1994), RAE (2010), Romero Dueñas e González Hermoso (2011), Pilar Garcés (1997), entre outros, que se concentraram nas estruturas verbais para expressar as noções de futuridade. Além disso, autores como Sedano (1994, 2006), Orozco (2005 e 2006), Díaz-Peralta (2000), Silva-Corvalán e Terrell (1989), entre outros, abordam não apenas as formas verbais, mas também os contextos de uso condicionantes para a utilização de uma forma prospectiva em detrimento de outra.

É fundamental salientar que a diversidade e a variabilidade, tidas como objeto de estudo a partir do advento da Sociolinguística, configuram-se como atributos inerentes aos sistemas linguísticos. Isso corre porque, em dependência do contexto específico, o seu funcionamento se dará imerso na heterogeneidade e sujeito ao fenômeno da variação. Nesse contexto, Cezario e Votre (2011) classificam três tipos básicos de variação linguística: a variação regional (associadas às distâncias espaciais entre as cidades, estados, regiões ou países diferentes); a variação social (associada às diferenças entre grupos socioeconômicos e variáveis como faixa etária, idade, grau de escolaridade e procedência); e a variação de registro (grau de formalidade, contexto interacional ou o meio utilizado para a comunicação).

Logo, torna-se pertinente o estudo do fenômeno da variação linguística no tocante às funcionalidades desempenhadas pelas formas de futuro em língua espanhola. As expressões de futuro apresentam alta “maleabilidade” semântica, gramatical e estilística, pois suas distintas modalidades podem ser associadas a noções como posterioridade ao ato de fala, predições, previsões, firme intencionalidade, probabilidade, incertezas, concessões, cortesia, dentre outros aspectos interpretativos. Assim, a “maleabilidade” semântica reflete-se também na sintaxe: além das tradicionais construções verbais, a predição de situações com respeito ao momento enunciativo pode ser construída por meio de diversas estruturas, como composições adverbiais (1), presença de marcadores temporais (2)⁹, entre outros.

(1) *¿Voy a tu casa esta tarde?*

(2) *Dentro de dos semanas termina el curso académico.*

Não obstante, a noção de futuridade é evidenciada pelo uso do verbo, expresso mais canonicamente pelo “*futuro simple de indicativo*”, uma vez que, morfologicamente, é a forma mais representativa da ideia de futuro. No entanto, não a única, havendo alternativas, como a perífrase “ir + a + infinitivo” e o presente com valor de futuro, que se manifestam como variáveis da codificação de futuro em língua espanhola. Em suma, a noção prospectiva está fundamentada neste recurso linguístico, que se apresenta por meio da perspectiva normativa, atrelada aos padrões da gramática da língua espanhola, e sob a ótica da análise descritiva ou explicativa.

⁹ As estruturas apresentadas foram retiradas de exemplos propostos por Matte Bon (1995) e Pilar Garcés (1997), sendo importante estabelecer ressalvas referentes a essas ilustrações, pois todas carecem da dinamicidade do contexto. Assim, essas categorias gramaticais dão indícios da ideia de futuridade nas frases em que são empregadas, ou seja, a expressão de futuro não deve ser definida somente pela sua composição na estrutura sintática.

Há incongruências na quantidade de estudos descritivos direcionados à análise da variação linguística das formas de futuro, bem como na integração destas pesquisas ao universo do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Ao acessar o portal de periódicos - CAPES¹⁰, onde estão disponibilizados periódicos científicos relativos aos avanços e discussões do meio acadêmico, e a biblioteca virtual científica brasileira (SciELO)¹¹, percebe-se a carência de acervo bibliográfico que abarque as manifestações variáveis da língua espanhola em gramáticas didáticas voltadas para brasileiros, sob o prisma da Sociolinguística Variacionista laboviana. Ademais, se nota a carência de propostas didáticas para o ensino das formas de futuro, transpassando a mera abordagem estrutural¹² sem um tratamento reflexivo.

Essa constatação decorre de análise das gramáticas didáticas da língua espanhola que são distribuídas no cenário brasileiro. A *Gramática Didáctica del Español* (Gómez Torrego, 2005) menciona os usos e valores básicos que o tempo presente pode assumir, incluindo a noção de “*presente pro futuro*”, como recurso estilístico, consistente ao ver os fatos vindouros como mais próximos ao falante ou como mais seguros de ocorrência. Em unidade dedicada às perífrases verbais, são apresentadas essas estruturas a partir da significação perfectiva, incoativa ou ingressiva. A perífrase “ir a + infinitivo” é associada ao valor de iminência de ação. Já para o “*futuro imperfecto de indicativo*”, são atribuídos seus valores e usos básicos. Contudo, fatores extralinguísticos não são discutidos como condicionantes para o uso de uma forma de futuro em detrimento de outra.

Por outro lado, no *Curso Superior de Sintaxis Española* (Gili Gaya, 1980), no capítulo XIII, se dedica uma unidade aos tempos do indicativo, com enfoque inicialmente ao futuro absoluto, em seu caráter básico de ação vindoura. O gramático propõe, entretanto, que fatores extralinguísticos, como a idade do falante, podem influenciar nos usos do futuro. Por exemplo, ao observar que as crianças tendem a utilizar o presente do indicativo no lugar do futuro, por exigir certa capacidade de abstração por parte do falante. Assim, condicionante ao fator idade, haveria uma preferência das crianças em usar o presente do indicativo com valor de futuro (*van, por irán; salto, por saltaré*) ou até as formas perifrásticas em presente como

¹⁰ Portal de Periódicos da CAPES é uma biblioteca virtual que reúne e disponibiliza a instituições de ensino e pesquisa no Brasil o melhor da produção científica internacional. O portal pode ser acessado pelo endereço <https://periodicos.capes.gov.br/>.

¹¹ SciELO – *Scientific Electronic Library Online* (<http://www.scielo.br/>) é uma biblioteca virtual de revistas científicas brasileiras em formato eletrônico. Ela organiza e publica textos completos de revistas na Internet / Web, assim como produz e publica indicadores do seu uso e impacto.

¹² Muitas gramáticas expõem de forma mais sistemática os usos das formas de futuro na língua espanhola como: a *Gramática Contrastiva del español para brasileños* (Concha Moreno e Gretel Fernández, 2007), a *Gramática y práctica de español para brasileños* (Fanjul, 2013), a *Gramática de la lengua española* (Alarcos Llorach, 1994), *Nueva gramática de la lengua española* (RAE, 2010), dentre outras.

(*voy a ir; voy a escribir*). O pesquisador considera também que os adultos com menor grau de instrução, seriam adeptos ao uso do presente no lugar do futuro com muito mais frequência: (*este año vamos a coger más aceitunas por cogemos*); (*se lo digo por se lo diré*).

Na obra *Las formas verbales en español: valores y usos* (Pilar Garcés, 1997), são apresentadas as três variantes de futuro, com dedicada atenção aos seus valores e usos. A autora destaca a recorrência do tempo futuro (*cantaré*) em registros formais e em textos escritos, em contraposição ao presente com valor de futuro, mais frequente na linguagem coloquial.

Assim, diversos estudos comprovam a superficialidade com que as variantes linguísticas são tratadas nos livros didáticos de línguas estrangeiras, conforme apontaram as pesquisas de (Pontes 2009; Coan e Pontes, 2013a, 2013b; Almeida, 2016; Fernandes, 2018; Pontes; Nobre, 2018; Pontes; Oliveira, 2023), nesse sentido, havendo tendência generalista ao enfatizar o tratamento gramatical sob a ótica meramente estrutural, incidindo apenas na aplicação de um conjunto de regras gramaticais, sem considerar como essas formas se aplicam em situações reais do cotidiano. Nas palavras de Oliveira (2023), a aprendizagem e compreensão de uma língua, incluindo noções sintáticas e semânticas, estaria circunscrita ao domínio de regras e dos domínios sintáticos e semânticos correspondentes.

Pontes (2009) exprime que, no tocante ao tratamento das categorias verbais nos livros didáticos, há limitação ao expor os conteúdos de maneira fixa, desconsiderando os usos linguísticos, ou seja, valorando as formas, porém relegando as funções que estas categorias poderiam desempenhar. Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa é a proposição de aporte bibliográfico que examine, reflita e proponha mudanças e adaptações no ensino das formas de futuro em gramáticas didáticas para brasileiros, com ênfase na problemática que incide no carente tratamento da variedade linguística nos materiais disponíveis no mercado editorial brasileiro.

Além disso, outras forças motrizes justificam a composição desta investigação, que vão desde a necessidade de incorporação de novos estudos descritivos, sob a ótica da sociolinguística variacionista laboviana, e o seu atrelamento à abordagem das formas de futuro em língua espanhola. Ademais, é essencial que a pesquisa se dedique ao estudo da funcionalidade destas formas verbais na composição das atividades e no acervo teórico das referidas gramáticas. A projeção pedagógica almejada é contribuir para o fortalecimento das bases teóricas do uso das variantes de futuro, o que poderá influenciar a composição do ensino da língua espanhola para brasileiros e nativos. Por último, justifica-se a composição de um trabalho que sirva de recurso auxiliar para professores e futuros pesquisadores na reflexão

e proposição de práticas pedagógicas que contextualizem a heterogeneidade linguística em sala de aula.

Tomando como referência o que foi exposto, é necessário dar robustez às investigações sobre as formas de futuro nas gramáticas didáticas. A língua não é sésil, e, conforme Labov (1972), compreende-se um sistema linguístico pautado pela heterogeneidade, além disso, entende a variação como inerente à propriedade regular do sistema, e o falante tem a competência linguística para lidar com as regras variáveis.

Deste modo, a diversidade linguística está intimamente atrelada ao contexto social, o que nos incita a refletir mais profunda sobre os processos de ensino e aprendizagem de línguas, cabendo espaço para a importância da competência comunicativa no aluno de língua estrangeira. De acordo com Carmagnani (1999b), o livro didático é a fonte mais utilizada no ensino, uma fonte de saber institucionalizado. Logo, se reconhecem os livros didáticos (gramáticas) como fonte de informação no contexto pedagógico.

Por entender que a variação linguística é um fenômeno intrínseco à natureza da língua humana, e um tema amplamente discutido nas investigações linguísticas e educacionais, é inquietante perceber que, enquanto professor de língua espanhola, há uma sobrevalorização da abordagem normativa da língua, em paralela desatenção à incorporação e reconhecimento da variedade linguística.

Logo, embora se reconheça a primazia da diversidade linguística e o seu vínculo com o aprimoramento das competências comunicativas dos alunos, ainda faltam, na prática, materiais que reconheçam e integrem essa diversidade (formas dialetais ou coloquiais) nos componentes teóricos e práticos dessas gramáticas atualmente distribuídas no mercado editorial.

A partir das considerações previamente expostas, formaliza-se a hipótese básica de que os autores das gramáticas selecionadas para o corpus abordam o futuro gramatical, a composição perifrástica “ir + a + infinitivo” e o presente com valor de futuro, associando essas formas à supressão das manifestações variáveis de codificação do futuro e à inibição do fenômeno na composição teórica e prática do corpus selecionado.

Assim sendo, dado que a variação linguística é um fenômeno presente em todas as línguas e considerando que as gramáticas didáticas são peça fundamental para o aprendizado de um novo idioma, se tem que a hipótese secundária estaria ligada à maneira como as gramáticas deveriam abordar, ainda que parcialmente, a variação linguística das formas de futuro. É essencial que as gramáticas ofereçam condições didáticas que favoreçam o entendimento dos diferentes contextos de uso dessas formas de futuro, considerando suas

múltiplas possibilidades valorativas e os condicionamentos externos à língua em uso.

Considerando os argumentos apresentados, surge a pergunta-problema: Como os autores de gramáticas didáticas da língua espanhola para brasileiros abordam as formas verbais da expressão de futuro?

O objetivo principal dessa pesquisa é analisar, sob a luz dos pressupostos sociolinguísticos, o fenômeno da variação das formas de futuro, especialmente no que tange ao futuro simples do indicativo, presente com valor de futuro e a perífrase [ir a + infinitivo], em duas gramáticas didáticas da língua espanhola para brasileiros. As gramáticas selecionadas para esse estudo são: “*Gramática Española para Brasileños*” (Masip, 2010), e a Gramática de Espanhol para Brasileiros (Milani, 2019). Com as devidas precauções, se observa que as práticas pedagógicas no que concerne ao ensino de línguas estrangeiras se pautam por perspectivas passíveis de reflexão, principalmente ao tratar do ensino dos aspectos gramaticais.

Nessa abordagem, a metalinguagem ganha destaque, no qual as próprias gramáticas passam a valorizar o ensino metalinguístico, oferecendo uma estrutura analítica voltada para a compreensão e descrição da linguagem. Essa óptica propicia a supervalorização das regras gramaticais e sua aplicação prática, mas acaba por restringir o aluno a um ambiente pouco propenso ao entendimento de uma LE (língua estrangeira) em sua amplitude. Ao se concentrar exclusivamente na estrutura formal da língua, se tende a negligenciar os aspectos socioculturais e contextuais da linguagem, por vezes ignorando ou minimizando o acesso às noções relativas à variação linguística, promovendo uma visão unidimensional e prescritiva da língua que não reflete a sua real complexidade. Além disso, o espaço escolar pode ser um espaço frutífero à reprodução de estereótipos linguísticos, por valorar de forma uníssona a norma padrão em detrimento das outras formas de fala, falhando em não propiciar aos alunos as habilidades necessárias para a compreensão e interação de forma eficaz em distintos contextos sociais.

Faraco (2015) menciona que a possível mudança nessa percepção de preconceito linguístico, passa pelo desenvolvimento sistemático de práticas pedagógicas que incentivem a reflexão sobre as variedades (sociais, regionais e estilísticas manifestas nas línguas naturais) coordenadas por atividades articuladas à situação comunicativa. Isso cria um ambiente propenso à melhor efetivação das práticas de leitura, fala e escrita.

Tendo como ponto de partida as reflexões propostas, juntamente com o objetivo geral

previamente estabelecido, se busca enfatizar o quanto a Sociolinguística pode oferecer as bases teóricas e práticas para o ensino do espanhol como língua estrangeira. A capacitação docente, nesse sentido, é fundamental, pois a falta de conhecimento sobre a função da variação linguística e a sua natureza podem ser bastante prejudiciais e perturbadoras. Nas palavras de Trousdale (2011), sabe-se que classes linguísticas são multivariadas por natureza, e que essa riqueza de variedades pode ser um recurso útil para o ensino. Ao ensinar as formas e funções das variedades, se conflui para uma melhor competência de uso da linguagem padrão, cujo despeito limitaria o sucesso educacional.

Portanto, com todas as asserções aqui expostas e com relação às gramáticas de língua espanhola para brasileiros, são propostos os seguintes objetivos específicos:

- 1) Identificar a concepção de língua e ensino adotada pelos autores das gramáticas;
- 2) Examinar de que forma os materiais didáticos explicitam as funções e os contextos de uso das formas das expressões de futuro em língua espanhola;
- 3) Analisar, a partir dos gêneros textuais, presentes no material didático, como os autores apresentam o fenômeno da variação linguística no uso das formas de futuro;
- 4) Averiguar de que maneira os autores abordam os condicionamentos linguísticos e extralinguísticos no uso das formas de futuro;
- 5) Averiguar como as gramáticas de espanhol para brasileiros abordam diferentes mecanismos morfossintáticos e pragmático-discursivos de marcação do tempo futuro;
- 6) Verificar como se dá a inclusão dos valores modais associados ao futuro, como as noções de probabilidade e improbabilidade de ocorrência, caráter imediato ou não da ação, previsões, predições, intencionalidade, dentre outros;
- 7) Propor adaptações didáticas, a partir dos resultados oriundos da análise do material didático.

Por fazer parte da rede pública estadual de ensino, durante minhas aulas de língua estrangeira, frequentemente observo a rigidez das propostas de atividades e a estrutura teórica dos conteúdos presentes nos livros didáticos utilizados em sala de aula. Observa-se pouca atenção para o registro informal ou à maneira como a língua se comporta em uma situação mais aproximada às interações reais de comunicação. Diante disso, é necessário o desenvolvimento de novas perspectivas de ensino que exponham os alunos a uma diversidade de registros linguísticos autênticos, proporcionando um aprendizado mais abrangente da língua. Esse enfoque permitirá que os estudantes adquiriam as habilidades necessárias para lidar com variadas situações comunicativas do cotidiano.

Por conseguinte, espera-se que essa pesquisa forneça os subsídios teóricos e metodológicos para o estudo do fenômeno da variação linguística das formas de futuro, contribuindo para a elaboração de futuras gramáticas e livros didáticos. Além disso, se propõe a colaborar para a descrição do sistema linguístico das formas verbais associadas à noção prospectiva.

Se espera que esta investigação seja revestida da relevância pedagógica necessária, pois se almeja o desenvolvimento de rotunda base teórica para o tratamento das formas em questão, no intuito de melhor auxiliar e preparar os educadores no enfrentamento dos desafios linguísticos encontrados nos diversos contextos educacionais.

Por conta da escassez de estudos que abordem essa temática específica, espera-se que esta pesquisa reverbere nos processos de ensino e aprendizagem. Para isso, é fundamental que o arcabouço teórico aqui exposto sirva de estrutura basilar para as melhorias das nossas práticas pedagógicas. Além disso, a proposta de uma adaptação didática idealmente vinculada ao ensino que valorize as variedades linguísticas e que incentive o aluno a refletir sobre os componentes gramaticais discutidos no material didático. Essa adaptação não deve ser restringir apenas ao livro (gramática didática), mas também podendo ecoar a muitos outros recursos educacionais, como os ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), redes sociais, plataformas de aprendizado online, aplicativos educacionais, softwares educativos, jogos, ademais de muitas outras formas complementares de imput que possam ser incorporadas ao ensino de línguas, indo muito além do tradicional livro didático.

Para o alcance desses objetivos, buscou-se suporte nos pressupostos teóricos da Sociolinguística Variacionista Laboviana, (Labov, 1972, 1978, 2003, 2008; Coelho et al., 2015; Cezario e Votre, Kenedy, Martelotta, 2011; Morales 2010; Wilh, 2006; Tarallo, 2005), estudos sobre a categoria tempo (Reichenbach, 1947; Ilari 1997; Givón, 2001) e modalidade (Givón, 2001; Neves, 2017), além de outras pesquisas sobre o complexo TAM (Tempo, Aspecto e Modalidade). Também são consideradas as contribuições de gramáticos como (Matte Bon, 1995; Gómez Torrego, 2005; Gili Gaya, 1980; Alarcos Llorach, 1995; RAE, 2010; Pilar Garcés, 1997).

Essa dissertação está organizada em sete capítulos. O primeiro capítulo apresenta a introdução. No segundo capítulo são analisadas as formas de futuro na língua espanhola sob duas perspectivas: gramaticais e linguísticas, além de abordar as noções de Tempo, Aspecto e Modalidade (complexo TAM). O terceiro capítulo dedica-se aos fundamentos teóricos da Sociolinguística e às suas contribuições na educação, destacando a sua contribuição ao ensino de línguas. O quarto capítulo traz a trajetória do ensino da língua espanhola em nosso país,

políticas linguísticas e documentos oficiais que regem o seu ensino. No quinto capítulo, por sua vez, será exposto o *corpus*, bem como o detalhamento dos procedimentos metodológicos que serão desenvolvidos neste trabalho. O sexto capítulo será pautado pela análise dos dados e resultados presentes no corpus, embasados a partir dos procedimentos metodológicos previamente estabelecidos. Por fim, o sétimo capítulo trará a proposição das considerações finais para este trabalho, além de direcionar apontamentos sobre suas possíveis contribuições ao campo dos estudos linguísticos.

2 A EXPRESSÃO DE FUTURO EM LÍNGUA ESPANHOLA

Na língua espanhola, o futuro pode ser expresso por meio de uma conjugação específica dos verbos, sendo o futuro morfológico¹³, por exemplo, constituído a partir da adição de terminações próprias ao infinitivo de verbos regulares. Além dessa relação entre verbo e a categoria gramatical do futuro, utilizada para a sinalizar ações que ocorrerão em algum momento posterior ao presente, existe uma gama de recursos linguísticos que podem ser utilizados para expressar as ações futuras em um determinado idioma. Entre os mais comumente utilizados, destacam-se o presente do indicativo (pro futuro), a construção perifrástica [ir a + infinitivo] e o *futuro imperfecto de indicativo*. Assim, a escolha de tal recurso em detrimento de outro estará sujeita às questões relativas ao contexto de uso e às preferências linguísticas do falante.

Além das expressões previamente citadas, a composição das noções de futuridade também pode ser compreendida através de enunciados que sejam interpretados como ordens, petições, solicitações, pela presença de advérbios temporais de probabilidade [*seguramente*] ou aqueles que permitam determinar o futuro de conjectura [*ahora – mañana*]. Também são relevantes as perífrases modais [*deber de + infinitivo*] ou [*querer + infinitivo*], e o uso do condicional com o verbo *gustar + infinitivo* (RAE, 2010, p. 448 – 450).

Considerando o que foi apresentado nesse segmento, se preconiza estabelecer um traçado sobre as correlativas e complementarias conceituações de tempo, através de suas perspectivas nocionais-científicas e linguísticas. Adiante será dado destaque para as perspectivas gramaticais e linguísticas relativas às noções de futuridade. Para concluir, haverá a culminância desta pesquisa, através da investigação de como as formas de futuro são trabalhadas e exploradas em gramáticas da língua espanhola para brasileiros.

2.1 As noções de Tempo

A definição da categoria verbal do tempo pode ser uma árdua tarefa, pois, além de indicar que uma ação ocorre, o tempo pode expressar uma diversidade de aspectos que permeiam a conclusão ou a continuidade de uma ação, além da sua relação com o presente entre outras possibilidades. Tal dificuldade ainda decorre da ampla variedade de formas verbais disponíveis nas línguas e da diversidade de funções que estas podem desempenhar.

¹³ Uma outra terminologia para imperfecto (Carrasco Gutiérrez, 2008).

Ao adentrar nas discussões tradicionais sobre a categoria gramatical do tempo, Lyons (1977, p. 677) destaca a falta de ênfase enquanto ao fato da atribuição dêitica desta categoria, tornando tácito de que a diferença entre presente, passado e futuro é fundamental para a noção do tempo verbal. Para o autor:

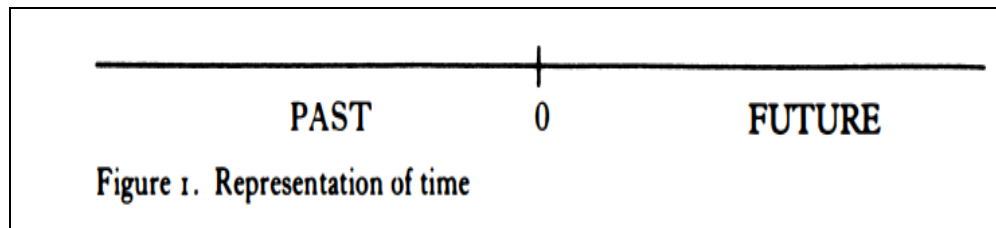
[...] o futuro é como o passado, exceto que segue, em vez de preceder, o presente no *continuum* unidimensional infinitamente extensível do tempo. Mas o futuro não é como o passado do ponto de vista da nossa experiência e conceptualização do tempo. O futuro nunca é um conceito puramente temporal; inclui necessariamente um elemento de previsão ou alguma noção modal relacionada (Lyons, 1977, p.677, tradução nossa).

Essa perspectiva sugere uma distinção fundamental entre o presente, passado e futuro, considerando as formas como interpretamos o tempo, implicando que a nossa percepção pode diferir da simples noção de linearidade temporal, sendo o futuro, por exemplo, não apenas baseado na continuidade temporal, mas também passível à capacidade de antecipar eventos e considerar diferentes cenários. Em suma, Lyons (1977) analisa a natureza complexa do tempo, destacando, tanto as suas características lineares como as suas nuances.

De acordo com Comrie (1985, p. 26), o tempo tem significados definíveis independentemente de contextos particulares, sendo que o mesmo tempo pode ter múltiplos significados, com alguns sendo mais essenciais que outros. O autor estabelece que é possível que um tempo verbal receba interpretações particulares em consonância ao contexto no qual está inserido.

Ainda conforme Comrie (1985, p. 2), se parte do pressuposto de que o tempo pode ser ilustrado em uma linha reta, com o passado locado convencionalmente à sua esquerda e o futuro à sua direita. O momento presente seria representado por uma marcação (0) localizado no marco central desta reta (figura 01). O que de fato se percebe é a ocorrência dos eventos estariam localizados diagramaticamente a partir desses marcos de referência temporal. A incidência de um evento que se dê durante algum outro processo (se diz que a localização do primeiro evento estaria dentro do intervalo de tempo atribuído ao segundo processo), onde o autor propõe que alguns eventos ocupariam um certo intervalo da linha de tempo ao invés de apenas um ponto. Em síntese, à representação diagramática estaria atribuída a funcionalidade de explicar noções inerentes aos tempos verbais.

Figura 1 – Diagrama representacional do tempo



Fonte: Comrie (1985, p. 2).

Corôa (2005, p. 33) argumenta que o termo tempo não deve ser aplicado apenas à classe gramatical do verbo, pois parte do pressuposto que outros elementos lexicais também propiciam informações quanto à ordenação temporal. Assim, entende-se que os verbos, tanto nas gramáticas quanto na consciência dos falantes, oferecem funções basilares quanto a situar no tempo o processo de comunicação.

Cunha (1970, p. 253) parte do princípio de que o “verbo é a palavra que exprime um fato (ação, estado ou fenômeno) representado no tempo”. Assim, o tempo seria compreendido como a variação que indicaria o momento em que o fato expresso pelo verbo ocorre. Corôa (2005, p. 34) sintetiza que as definições de tempo, embasadas em teorias linguísticas sobre a dinamicidade ou não do verbo, sempre levarão a um ponto comum, ou seja, a sua associação com a noção temporal. Assim, os verbos são os elementos linguísticos que mais prontamente situam a ação, estado, processo ou evento na sua relação temporal com o momento da enunciação, entre o falante e o ouvinte.

Reichenbach (1947, p. 287) apresenta uma importante reflexão atribuída à arquitetura temporal das línguas naturais, argumentando que os tempos verbais determinam a relação temporal em referência ao ato de fala, ou melhor, do que fora proferido/realizado. Ao se propor uma análise conjuntural mais detalhada, se percebe que a indicação do tempo dada pelos tempos verbais é passível de uma estruturação bastante complexa.

Ainda Reichenbach (1947, p. 288) transpõe o entendimento de que a categoria tempo passa a ser composta por três indicações básicas, compreendidas pelos *locus* de ‘anterioridade ao momento de fala’, ‘simultaneidade com o momento de fala’ e ‘posterioridade do ponto de fala’¹⁴, logo, adotando interpretação que perpassaria os gramáticos tradicionais, uma vez que

¹⁴ Reichenbach didatiza as localizações dos pontos de fala, a partir de frases como: “Pedro tinha ido” compreendendo que a ordem temporal expressa no tempo verbal não diz respeito a um evento, mas a dois eventos, cujas posições são determinadas em relação ao ponto do discurso. Atribui-se a esses pontos no tempo como ponto de evento e ponto de referência. No exemplo, o ponto central do evento é o momento que Pedro foi; o ponto de referência é um tempo entre este ponto e o ponto da fala. Em uma frase individual se pôe dificultoso estabelecer qual ponto no tempo é usado como ponto de referência, cuja determinação é antes dada pelo contexto da fala (Reichenbach, 1947, p. 288, tradução nossa).

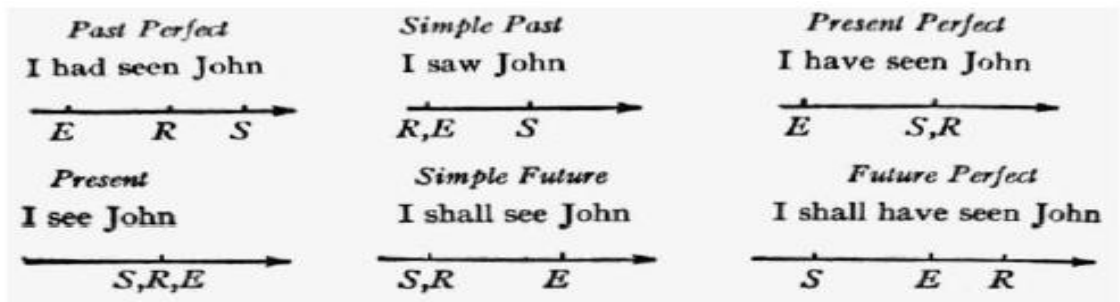
estes não implementavam o fator ponto de referência à noção de temporalidade.

Corôa (2005, p. 35) reitera as proposições de Reichenbach como precursor na formalização de estudos relativos à temporalidade das línguas naturais. Logo, entende o tempo como uma composição de três momentos: “[...] momento de evento (E), momento da fala (S) e o momento da enunciação (R)”;

a autora apresenta o aspecto como o que há de não dêitico na categoria tempo, sendo uma propriedade apenas da sentença, pois não se refere ao momento da enunciação.

Reichenbach (1947) considera de grande valia a precisão dos três pontos na linha do tempo. Ele observa que a dificuldade das gramáticas em explicar os significados dos diferentes tempos verbais está no fato de não reconhecerem a estrutura de três lugares na determinação do tempo presente nos tempos verbais. Com isso, ele propõe tabelas representativas do tempo em língua inglesa, de acordo com as possibilidades de combinação a seguir:

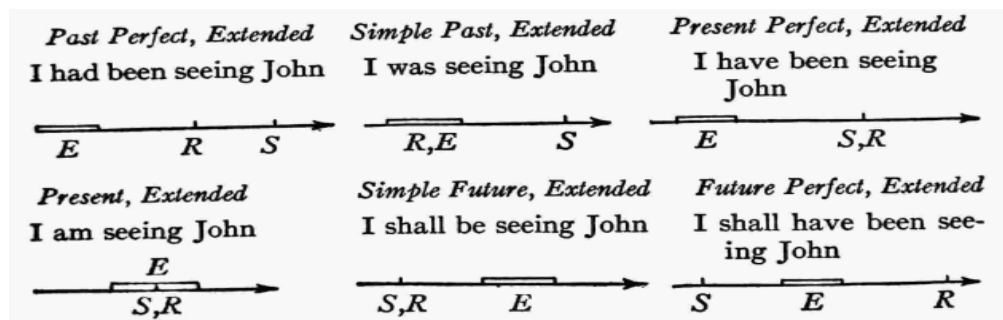
Figura 2 – Representação das linhas temporais em inglês de acordo com Reichenbach



Fonte: Reichenbach (1947, p. 290).

Para alguns tempos verbais, é possível adicionar uma indicação sobre a extensão do evento. Nesses casos os tempos “estendidos” podem ser utilizados para indicar, não a duração do evento, mas a repetição, representados nas linhas temporais a seguir:

Figura 3 – Representação das linhas temporais de acordo com Reichenbach



Fonte: Reichenbach, (1947, p. 290).

Corôa (2005), com relação à composição dos pontos temporais, compreende que as reais combinações de cada língua são desenvolvidas historicamente, porém perseveram as tripartições lógicas dos pontos, conforme as proposições de Reichenbach (1947).

Fiorin (1996) estabelece um sucinto traçado sobre tempo linguístico. De acordo com o autor:

A marcha da reflexão sobre o tempo começa como mito, dá lugar à filosofia, que estabelece as bases da compreensão do tempo físico, e, ao perceber a sutileza e a complexidade da experiência temporal humana, desemboca na análise linguística. O tempo é uma categoria da linguagem, pois é intrínseco à narração, mas cada língua manifesta-o diferentemente (Fiorin, 1996, p. 141-142).

Logo, as situações ocorrentes, no tempo linguístico, se organizam com base no presente da enunciação, tido como o eixo temporal discursivo (Nunes, 1995, p. 22). Autoras como Abraçado (2020, p. 24) inferem que, assim, é possível falar sobre o que ocorre, o que aconteceu ou o que acontecerá, partindo do momento de fala como o marco referencial temporal da linguagem. Baseando-se no eu/tu-aqui-agora da enunciação, formam-se expressões como daqui a pouco, hoje, ontem, amanhã etc., evidenciando o quão dêitica pode ser a natureza do tempo.

Partindo desse pressuposto, Fonseca (1996) destaca que:

O tempo, tal como o concebemos através da linguagem, é de natureza dêitica: presente, passado e futuro não são noções absolutas, são relativas ao momento da enunciação. A interpretação semântica de advérbios temporais como hoje, ontem, amanhã, ou de tempos verbais como estou, estive, estarei, pressupõe uma prévia identificação pragmática do momento de enunciação [...] (Fonseca, 1996, p. 443).

Assim, a natureza dêitica do tempo se condiciona a partir da sua relação com o contexto e à sua dependência da situação específica em que é utilizado.

Lyons (1971) compartilha do mesmo pensamento, reiterando a natureza dêitica do tempo, ao conferir o tempo verbal como não fundamentado entre as oposições entre presente, passado e futuro, logo compreendendo que o tempo na linguagem é manifestado como o momento da enunciação. Abraçado (2020, p. 29) complementa essa perspectiva, argumentando que o momento “agora” pode permear o presente, passado e futuro, inclusive proporcionando distinções entre: (i) passado e não passado, (ii) presente e não presente e (iii) futuro próximo, futuro não próximo e futuro remoto.

Abraçado (2020, p. 26) julga importante assinalar importantes acepções ao termo “tempo”, passível, nas línguas românicas de ambiguidades, cujos autores costumam especificar como tempo gramatical, tempo morfológico, tempo verbal etc. – suas referências

ao tempo linguístico gramaticalizado, expresso por morfemas verbais.

Para Givón (1984, p. 285), a categoria tempo envolve a codificação sistemática da relação estabelecida entre dois pontos de uma dimensão linear ordenada do tempo. Estes poderiam ser entendidos como: i) o tempo de referência, tido como um ponto de parâmetro inserido na linha temporal ao qual o passado antecede e o futuro procede e o ii) momento de evento, pautado pela sucessão de pontos distribuídos fixamente em um ordenamento linear. Logo, para Givón (1984), o tempo estaria distribuído em um sequenciamento de pontos locados em um sequenciamento linear ao qual estariam notadas as noções de anterioridade e posterioridade em relação ao momento atual.

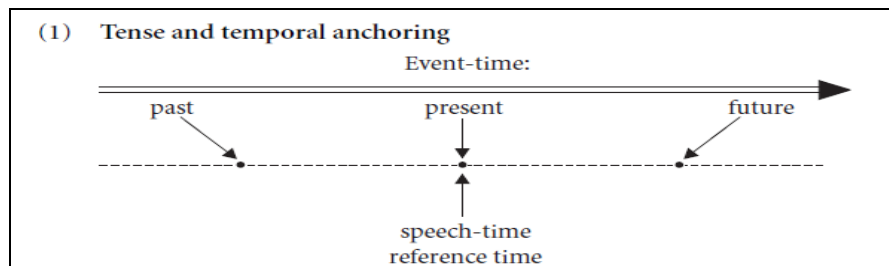
Ainda, de acordo com Givón (1984, p. 286), o tempo pode ser expresso de duas maneiras dentro de um contexto linguístico, podendo ser apresentados em seu caráter absoluto ou relativo. O primeiro se refere à ancoragem temporal das ações ou eventos em relação a um ponto fixo no tempo que, nas palavras do autor, passa a ser compreendido como o momento de fala. Logo, se compreende como a referência temporal não marcada em relação a qual as cláusulas de evento ou estado são ancoradas. Em contrapartida, o tempo relativo refere-se à ancoragem temporal das ações ou eventos em relação a outros eventos dentro do discurso, logo a temporalidade passa a ser determinada por um ponto de referência que não é o ato de fala, mas algum evento específico dentro do contexto comunicativo.

Nas palavras do autor:

O tempo verbal é fundamentalmente um fenômeno semântico pragmático, e não proposicional, ancorando a proposição a um ponto temporal fora dela mesma. No caso do tempo absoluto, a oração, à medida que é pronunciada, está ancorada no ato de fala atual, realizado por um determinado falante no exato momento em que a oração é pronunciada (Givón, 1984, p. 286, tradução nossa).

De acordo com Givón (1984), o tempo absoluto pode ser representado através do diagrama a seguir:

Figura 4 – Ancoragem temporal



Fonte: Givón (1984, p. 286).

A partir do diagrama se podem inferir três divisões verbais em destaque, mais uma quarta que Givón (1984) caracteriza como obscura¹⁵:

Quadro 1 – Quadro descritivo das divisões temporais

Principais divisões de temporalidade	Características	Exemplos do Espanhol
a. Passado	Um evento ou (estado) cujo tempo de evento precedeu o de fala.	<i>Ella observó la ballena.</i>
b. Futuro	Um evento ou (estado) cujo tempo de evento segue o tempo da fala.	<i>Ella observará la ballena.</i>
c. Presente	Um evento ou (estado) cujo tempo de evento está exatamente no momento de fala.	<i>Ella está observando a la ballena.</i>
d. Habitual	Um evento ou (estado) que ocorre sempre ou repetidamente, ou cujo horário do evento não é especificado.	<i>Ella siempre observa a la ballena.</i>

Fonte: Givón (1984, p. 286), adaptado pelo autor.

2.2 As noções de Aspecto

Bagno (2011, p.547) explica que, dentro da categoria aspecto, se tem a expressão do ponto de vista do enunciador acerca dos estados das coisas ou eventos que ele relata, analogamente comparando-a a uma apreciação dos desdobramentos desses eventos.

Já nas palavras de Castilho (2010), o aspecto verbal seria compreendido como:

É uma propriedade da predicação que consiste em representar os graus de desenvolvimento do estado de coisas aí codificado, ou seja, as fases que ele pode compreender. O termo aspecto, que encerra o radical indo-europeu “*speak, ver*”, capta outra propriedade dessa categoria: trata-se de um ponto de vista sobre o estado de coisas (Castilho, 2010, p. 417).

Azeredo (2008) colabora ao propor que o aspecto é inerente à duração do processo verbal, sendo esta duração representada como momentânea, contínua, eventual ou habitual, completa ou incompleta, reiterando que essas classificações seriam ilustrativas ao conceito.

¹⁵ Para Givon as expressões habituais não se referem a nenhum evento específico, portanto, não se referem a nenhum evento-tempo específico, carecendo, portanto, de um ingrediente crucial do tempo verbal (Givon, 1984, p. 286, tradução nossa).

Ilari (2001) ilustra que ambas as categorias de Tempo e Aspecto, nas línguas românicas, se revestem da categorização temporal, uma vez que possuem como parâmetro referencial o tempo físico, ademais, sob a ótica semântica, a categoria Tempo faz referência ao tempo externo, presente, passado e futuro (e suas subdivisões), enquanto o Aspecto refere-se ao tempo interno, ou seja, às noções de começo, desenvolvimento, instantaneidade e duração. Assim, se compreende o termo como os distintos modos de se conceber a organização temporal de uma situação específica.

Comrie (1976) traça o Aspecto como uma categoria semântica que depende das escolhas dos falantes e suas perspectivas (internas ou externas), além da dinâmica interna do verbo para a realização de uma determinada ação. Assim, o Aspecto aborda a perspectiva temporal da situação, enquanto o Tempo se encarrega de sua localização temporal. Sobre as possibilidades de focalização de uma ação, de acordo com o autor, haveria as seguintes: a perfectiva que traria uma visão externa concluída e a imperfectiva ao estabelecer uma visão interna para o desenvolvimento de uma ação.

Pontes (2012) revisita as ideias de García Fernández (2004) e introduz a diferenciação entre Aspecto Gramatical e Aspecto Lexical. Nas palavras do autor, o Aspecto Lexical se relaciona ao modo da ação, ou seja, ao valor inerente ao verbo. Logo, essa caracterização lexical estaria integrada ao significado intrínseco de cada verbo, incluso permitindo a categorização dos verbos em distintas classes de situações ou eventos, levando em conta a sua extensão temporal. Em contrapartida, o Aspecto Gramatical é mais subjetivo, pois concederia ao falante a adoção de diversos pontos de vista em relação aos predicados. Assim, ele poderia interpretar as situações de diversas maneiras.

Autores como García Fernández (1998, p. 57) se debruçaram em estudar as noções de Aspecto na língua espanhola, com especial alusão aos seus valores. A autora destaca que as formas de futuro e condicional do espanhol apresentam um valor aspectual chamado Neutral que, dependendo do contexto, podem apresentar um valor perfectivo ou imperfectivo. A seguir são dispostos alguns exemplos ¹⁶elaborados pelo autor:

(3) *Juan llegará mañana.* (Juan chegará amanhã) – Aspecto Perfectivo.

(4) *Juan llegaría al día siguiente.* (Juan chegaria no dia seguinte.) – Aspecto Perfectivo.

¹⁶ Exemplos utilizados a partir da obra de García Fernández (1998, p. 13).

(5) *Mi hijo será francés, como yo.* (Meu filho seria francês, igual a mim.) – Aspecto Imperfectivo.

(6) *Su hijo sería francés, como ella.* (Seu filho seria francês, igual a ela.) – Aspecto Imperfectivo.

2.3 As noções de Modalidade

Os estudos sobre modalidade formam parte de um leque muito diverso, principalmente se pensamos na variada conceituação desta categoria e na sua atuação em ampla gama de estudos, orientações teóricas e complexa tipologia. Neves (2007, p. 151) encontra um ambiente pouco pacífico para o estabelecimento de conceituações dessa classificação, tal complexidade se dá, primeiramente porque essa definição não envolve apenas o significado de expressões modalizadas e segundo pelas delimitações das noções inscritas a este domínio conceitual implicado. Para a autora:

Duas questões básicas de investigação podem ser lembradas: a primeira refere-se à própria avaliação da existência ou não de modalidade em enunciados sem marcas de modalização explícita e detectável – pelo menos como um segmento, ou um elemento do enunciado -, e a segunda diz respeito ao difícil estabelecimento de fronteiras entre lógica e Linguística, quando o assunto é modalidade (Neves, 2007, p. 151).

Olano (1988, p. 98) compartilha noções semelhantes quando a proposta de uma definição precisa e relativa ao fenômeno. Para o investigador, a modalidade perpassa por diversas interpretações, segundo se relacione o conceito à lógica, à semântica, ao campo da sintaxe, pragmática e à teoria da enunciação. Consequentemente, o autor anuncia que:

[...] o termo modalidade remete a realidades muito heterogêneas como são as modalidades lógicas, as modalidades apreciativas, as modalidades de frase, as modalidades deônticas (obrigação), modalidades epistêmicas (probabilidade), etc (Olano, 1988, p. 98, tradução nossa).

Logo, torna-se claro que o estabelecimento de qualquer definição básica sobre o que se entende por modalidade delineia-se como uma atitude desafiadora, em virtude da sua natureza multifacetada e variável. Ao permear as atitudes do falante em relação à intencionalidade das mensagens que profere, esses fenômenos se dão em diferentes contextos comunicativos e linguísticos, o que tenciona complexidade à sua definição de forma precisa e fidedigna.

Azeredo (2008), em explanação sobre a modalidade, alude a uma tradição descritiva e inspirada na filosofia escolástica:

Uma tradição descritiva que remonta à Idade Média e que se inspira na filosofia escolástica nos ensina a reconhecer dois componentes na construção dos enunciados: o *dictum* – aquilo que é objeto da comunicação – e o *modus* – a atitude do ponto de vista do enunciador relativamente ao objeto de sua comunicação. A expressão do *modus* [...] é realizada de várias maneiras. Uma delas consiste em variar a entoação da frase para exprimir certeza, admiração, dúvida, ceticismo etc. Também se pode recorrer a verbos que expressam atitudes, como saber, duvidar, supor, e a advérbios, como talvez, sinceramente, obviamente etc. Trata-se de recursos de modalização ou modalidade (Azeredo, 2008, p. 209).

Castilho (2010, p. 437) compartilha do mesmo entendimento, considerando que o “*modus*” faz alusão a um tipo de avaliação que o falante faz sobre o “*dictum*”, logo o compreendendo como passível de ser real, irreal, possível ou necessário.

Olano (1988, p. 99) sinaliza que ao ater-se à definição do conceito no terreno da língua, se supõe entendê-lo como a atitude do sujeito falante ante o ouvinte e/ou ante o conteúdo da predicação emitida por ele no enunciado. Logo, propõe estabelecimento, em caráter sintético, de definição coincidentemente compartida e aceita pela comunidade de investigadores. Além disso, o autor propõe pontos de divergência notória no que se refere às principais classes de modalidade ao determinar um esboço histórico, estabelecendo que, para alguns autores, a modalidade passa a ser identificada como uma categoria intrinsecamente relacionada ao modo verbal, enquanto outros a entendem como uma categoria pertencente às frases ou enunciados, onde se expressariam as noções de expressividade ou inexpressividade.

De acordo com Duarte (2012, p.78), tais noções previamente citadas conduzem à classificação da modalidade em deôntica, associadas às percepções de obrigação e permissão, ademais se tem o desdobramento com a modalidade epistêmica, direcionada ao conhecimento, crença e opinião (e ainda à incerteza e à probabilidade). A seguir, são propostos alguns exemplos ilustrativos ¹⁷dessa classificação:

Quadro 2 – classificação da modalidade e ocorrências

Classificação da Modalidade	Exemplos de ocorrência
Modalidade deôntica (obrigação)	“A OEA não <i>deve ser</i> um fiscal para decidir quem é bom ou mal” El País Brasil – 29 dez. 2019 – São os Estados membros da OEA <i>que devem fazer</i> essa análise e repensar a estratégia para o futuro...
Modalidade deôntica (permissão)	Saiba o que as escolas <i>não podem fazer</i> na hora da matrícula O Imparcial – 2 jan. 2020 – Por que o período de matrícula nas escolas é tão cedo? Essa é a pergunta que muitos pais e mães se fazem todos os anos...
Modalidade epistêmica	Seis experiências curiosas que <i>podem acontecer</i> durante o seu sono

¹⁷ Exemplos obtidos a partir da obra de Abraçado (2020, p. 70).

(possibilidade)	Metrópole – 24 dez. 2019 – Na maioria dos casos, o sono é um período calmo e contínuo [...]. Porém existem pequenos distúrbios que <i>podem afetar</i> o sono...
Modalidade epistêmica (opinião)	WhatsApp é a principal fonte de informação do brasileiro, aponta pesquisa Agência do Rádio Mais (liberação de imprensa) – 14 dez. 2019 – Os resultados da pesquisa indicam também que praticamente a metade dos brasileiros <i>acha difícil</i> identificar notícias falsas em redes sociais.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para autora, a Modalidade, em síntese, é conferida à expressão da atitude do falante em relação ao seu próprio enunciado. Ainda nas palavras de Abraçado (2020, p.72), [...] “explicitando sua atitude psíquica em face da situação a que se refere. Para tanto, podem ser utilizados diversos recursos disponíveis nas línguas, como, por exemplo, entoação, verbos que expressam atitudes, advérbios etc.”

Abraçado (2020, p. 70), ainda propõe que existem outros tipos e subdivisões das modalidades, reconhecidas e estudadas por autores clássicos como Givón (1995), Perkins e Pagliuca (1991), citando que, embora a Modalidade faça parte de um campo investigativo diverso, a divisão entre modalidade epistêmica e deôntica é canônica e aceita consensualmente pela comunidade.

Givón (1984, p. 300) tomando como ponto de partida a noção de Modalidade instaurada em contextos comunicativos, estabelece concepção preambular ao tratar modalidades proposicionais instauradas em cláusulas. Partindo da ideia de que a unidade proposicional associada a uma premissa poderia ser analogicamente comparada a um involucro que a envolve, sem necessariamente alterar sua estrutura interna, o autor especifica que:

[...] a estrutura proposicional da oração – papéis semânticos e gramaticais, tipos de predicação e transitividade – bem como itens lexicais reais que preenchem os vários espaços da estrutura, permanecem em grande parte inalterados pela modalidade envolvida na proposição (Givón, 1984, p. 300, tradução nossa).

O autor parte do pressuposto de que há um processo codificador da atitude do indivíduo em relação à proposição, sendo esta atitude sujeita a um par de julgamentos realizados pelo falante em relação à informação proposicional contida na estrutura:

Tabela 1 – Julgamento perante atitudes do falante

Julgamento epistêmico	Verdade, probabilidade, certeza, crença, evidência.
Julgamento avaliativo (deôntico)	Desejabilidade, preferência, intenção, habilidade, obrigação, manipulação.

Fonte: Givón (1984, p. 300).

Ambas as modalidades podem cruzar de formas altamente específicas conforme o autor dispõe nas estruturas proposicionais a seguir, sinalizando também que, conforme ocorram mudanças de modalidade, o quadro proposicional manteria a estrutura relativamente inalterada:

- (7). *Darla atirou no tigre.*
- (8). *É uma pena que Darla atirou no tigre.*
- (9). *Se Darla atira no tigre...*
- (10). *Darla não atirou no tigre e...*
- (11). *Ele disse a Darla que ela deveria atirar no tigre.*
- (12). *Atire no tigre, Darla!*
- (13). *Darla atirou no tigre?*

Givón (1984, p. 300) deixa claro que a estrutura proposicional presente na cláusula de evento pouco se altera conforme o envelope modal vai se diferenciando a cada desdobramento. O núcleo proposicional que identifica “*Darla*” como o sujeito agente, o “*tigre*” como objeto paciente e o “*tiro*” como evento transitivo são deixados relativamente intactos do início ao fim.

Neves (2007, p. 152) propõe discussão sobre a possibilidade da existência ou não de enunciados não modalizados. Por um lado, a autora concebe a modalidade como um conjunto de relações entre o locutor, o enunciado e a realidade objetiva, sendo cabível supor a inexistência de enunciados não modalizados. Logo, do ponto de vista comunicativo-discursivo, a modalidade passaria a ser concebida como uma categoria automática, pois naturalmente o falante deixara suas marcas, de algum modo, no seu enunciado em termos de verdade do fato expreso.

Olano (1988, p. 99) realiza um apanhado histórico sobre a origem do termo “modalidade” e sua introdução ao vocabulário gramatical, tomando-o da lógica e encontrando

suas raízes nas concepções de Aristóteles. Já de acordo com Ducrot (1993, *apud* Neves, 2007, p. 152), afirma-se que o nome modalidade se deu, a princípio, para as expressões que remetiam às oposições estabelecidas na lógica antiga entre os conceitos de “possível”, “real” e “necessário”. Esses conceitos foram inicialmente conferidos como modalidades. É interessante frisar a analogia existente entre a tendência em ver o real como uma espécie de parâmetro para a modalidade zero. Assim:

(14) *Falso foi o meu sonho.*

Aparece como menos modal do que:

(15) *É possível que falso tenha sido o meu sonho.*

E menos ainda que:

(16) *É necessário que falso tenha sido o meu sonho.*

Por outro lado, a simples afirmação de um fato que como ocorre em:

(17) *No próximo correio ele virá.*

É sentida como menos modal do que a afirmação de uma obrigação, como:

(18) *No próximo correio ele **deverá** vir.*

Ou de uma crença como:

(19) ***Acho** que no próximo correio ele virá.*

Ducrot (1993, *apud* Neves, 2007, p. 153) estabelece distinções entre os aspectos não modais e modais dos enunciados. Para ele, a primeira seria representada pela descrição das coisas e das informações a propósito delas. Já os aspectos modais seriam as tomadas de decisão, as atitudes morais, intelectuais e afetivas expressas ao longo do discurso.

Ao se pensar na modalidade como uma categoria opcional da proposição, autores como Katny (1993) entendem o modo verbal indicativo como passível de não marcação de modalidade. Para ele, quando a atitude do falante em relação a uma proposição se dá por algum meio formal que não seja o simples indicativo, isso, num sentido restrito, pode ser referido como modalidade, logo, nem todas as atitudes expressas poderiam ser caracterizadas como modais.

Givón (1984, p. 301) apresenta a composição de quatro modalidades proposicionais e suas consequências funcionais e gramaticais mais preponderantes na linguagem humana. O autor identifica que a definição das modalidades epistêmicas está mais atrelada, propriamente,

em termos de suas funções cognitivas e/ou comunicativas, datando ainda que tais categorias modais perpassam desde Aristóteles. As quatro modalidades epistêmicas tradicionais são¹⁸:

Quadro 3 – Modalidades epistêmicas

<i>Tradição lógica</i>	<i>Equivalente comunicativo</i>
<i>a. verdade necessária</i>	pressuposição
<i>b. verdade factual</i>	<i>Realis</i> afirmação
<i>c. verdade possível</i>	Afirmação <i>irrealis</i>
<i>d. não-verdade</i>	Afirmação negativa

Fonte: Givon (1984, p. 301).

Logo, tinha-se a noção de que, tradicionalmente, a modalidade era onipresente nas proposições, porém alheia do contexto interacional e comunicativo, conforme propõe Montague (1970), ao evidenciar que, embora no passado houvessem tais desconexões, expoentes posteriores à reconheciam como pertencente ao campo da pragmática e não semântica.

Givón (1984, p. 301) propõe um apanhado em que se estabelece a redefinição comunicativa da modalidade epistêmica. Conforme consta a seguir:

Tabela 2 – Redefinição comunicativa da modalidade epistêmica

<i>a. Pressuposto</i>	A proposição é considerada verdadeira, seja por definição, seja antes acordo, convenção genérica culturalmente compartilhada, por ser óbvio para todos os presentes na situação de fala, ou por ter sido proferido pelo falante e deixado incontestado pelo ouvinte.
<i>b. Afirmação realis</i>	A proposição é fortemente afirmada como verdadeira. Mas o desafio do ouvinte é considerado apropriado, embora o falante tenha provas ou outros fundamentos fortes para defender a sua forte crença.
<i>c. Afirmação irrealis</i>	A proposição é fracamente afirmada como possível, provável ou incerta (sub modos epistêmicos), ou necessária, desejada ou indesejada (sub modos valorativos – deônticos). Mas o orador não está pronto para apoiar a afirmação com provas ou outros fundamentos sólidos; e o desafio do ouvinte é prontamente aceito, esperado ou mesmo solicitado.

¹⁸ (Aristóteles, ver Ackrill 1963; Carnap 1947).

<i>d. Afirmação negativa</i>	A proposição é fortemente associada como falsa, mas comumente em contradição com as crenças explícitas ou assumidas do ouvinte. Um desafio do ouvinte é antecipado, e o orador tem provas ou outros fundamentos sólidos para apoiar a sua forte crença.
------------------------------	---

Fonte: Givon (1984, p. 301 – 302).

Neves (2007, p. 154) estabelece um passeio histórico sobre a determinação das modalidades primordiais, tidas como aléticas ou aristotélicas e datadas desde as antigas concepções de Aristóteles. Conforme já expresso por muitos outros teóricos, a investigadora evidencia que, a partir das modalidades fundamentais do possível e do necessário, definem-se, por negação, os contrários respectivos: o impossível e o contingente.

No que se refere às noções de verdade e/ou falsidade das proposições, essas poderiam ser caracterizadas como modalidades aléticas, logo os enunciados de uma ciência poderiam ser necessariamente ou possivelmente verdadeiros.

Tal noção de verdade passa a ser expressa conforme quadro representado por Parret (1988, p. 91, *apud* Neves, 2007, p. 154):

Tabela 3 – Noção de verdade

Necessário	Contingente	Impossível
Nem necessário nem impossível		

Fonte: Parret (1988, p. 91 *apud* Neves, 2007, p. 154).

A partir das modalidades aléticas, surgiram as definições de eixos conceituais complementares, nomeados por conhecimento e conduta, tendo o primeiro recebido a nomenclatura de modalidade epistêmica e o segundo de deontica, respectivamente. (Parret, 1988, p. 93 – 96, *apud* Neves, 2007, p. 155).

Tabela 4 – Os eixos conceituais complementares

Certo (p)	(pelo menos) provável p	(pelo menos) possível (p)
Obrigatório	Certo	Necessário

Fonte: Parret (1988, p. 91 *apud* Neves, 2007, p. 155).

Procurando o estabelecimento de um traçado sobre as diferentes noções de modalidade, autores como Kiefer (1987) recorrem e discutem uma tríade de princípios elementares conforme expressos a seguir:

- a) expressão de possibilidade e de necessidade (alética/ epistêmica/ deôntica).
 - Você *tem que* ter um critério muito grande quando colocar um filme lá. (RI)
 - O governo não *deve* sentir avareza nem apego pela riqueza e muito menos pela propriedade, *deve* doá-las para o bem-estar público. (BUD)
- b) expressão de atitudes proposicionais (com verbos que expressam estado cognitivo, emocional ou volitivo + oração completiva).
 - Não *sabe* como começar sua história, por que vai mentir? (AGO)
 - Eles fazem mesmo, eu *sei*, porque também já estive lá sem ter culpa de crime nenhum. (SA)
- c) expressão de atitudes do falante (qualificação cognitiva, emotiva ou volitiva que o falante faz de um estado de coisas).
 - A justiça *realmente* deve uma resposta ao País. (SI)
 - A Kosmos é uma das empresas credenciadas pelo BNH. E, *provavelmente* é a que mais se identifica com o espírito do programa habitacional. (P-REA) (Neves, 2007, p. 159).

Neves (2007, p. 159), em alusão aos diversos tipos de modalidades, atribui as noções de “necessidade” e “possibilidade” como os parâmetros basilares das tipologização destas. A autora reitera, ao identificá-las como distintas, mas não indissociáveis, já que se solucionam em subcategorias (alética / epistêmica / deôntica/ bulomaica / disposicional).¹⁹

¹⁹ A modalidade alética, ou lógica, está exclusivamente relacionada com a verdade necessária ou contingente das proposições:

- A água **pode** ser encontrada em estado sólido, líquido ou gasoso. (HID) (possibilidade alética).
- Mas, se a Terra é uma bola e está girando todo dia perto do Sol, não **deve** ser verão em toda a Terra? (ATE) (necessidade alética)

A modalidade epistêmica está relacionada com a necessidade e a possibilidade epistêmicas, que são expressas por proposições contingentes, isto é, que dependem de como o mundo é. O conhecimento do falante é representado por um conjunto de proposições. Uma proposição p é epistemicamente necessária se p for acarretada por aquilo que o falante sabe sobre o mundo, e uma proposição p é epistemicamente possível se p for compatível com aquilo que o falante sabe sobre o mundo.

- La fora, o sol da tarde **pode** estar dourando tudo. (R) (possibilidade epistêmica)
- - Esta moça está lá dentro?

Após uma multiplicidade de abordagem e diversidade de conceituações sobre modalidade, se torna claro o quanto o conceito está envolto em realidades linguísticas variegadas: verbo modais, modos gramaticais, tempos, advérbios modais, tipos oracionais etc. Partindo dessas noções e no intento de estabelecer um ordenamento a partir de uma perspectiva enunciativa, Olano (1988, p. 101) estabelece uma repartição do conceito em duas grandes classes: a modalidade da enunciação e a modalidade do enunciado, ambas inerentes ao fenômeno comunicativo.

Ainda para Olano (1988, p 101), o locutor, ao falar, adquire uma postura ativa diante do ouvinte, e os elementos linguísticos que a manifestam seriam denominados como modalidades de enunciação. Tais elementos modais remetidos à enunciação estão ligados diretamente aos propósitos comunicativos, já previamente mencionados. São distintas quatro funções principais da linguagem, tidas como impressiva, expressiva, lógica e estética, sendo estas as que determinariam a forma linguística do enunciado (declaração, pergunta, ordem). Em síntese, a modalidade enunciativa indicaria como o emissor direciona a sua mensagem para induzir ações específicas no seu interlocutor.

Por outro lado, ainda de acordo com Olano (1988, p. 102), a modalidade de enunciado manifesta a atitude do falante perante o enunciado ou mensagem. Assim, as modalidades de enunciado correspondem à expressão linguística da atitude de um sujeito humano com respeito ao conteúdo de uma oração.

Olano (1988, p. 104) comunica que existem fatores que dificultam o estudo da modalidade, uma vez que seus meios de expressão formam parte de um leque de possibilidades e não podem ser descritos por classificações gramaticais ou lexicais normais.

- - **Deve** estar. Quer que mande chamá-la? (necessidade epistêmica)

A modalidade deôntica está relacionada com obrigações e permissões. Uma proposição p é obrigatória se não é permitido que p, e é permitida se não é obrigatória que p.

- Primeiro eu vou mostrar ao senhor a baixada. Lá eu posso arranjar um animal para Ricardo, com Benedito da Olaria. Almoçamos aqui. Depois do almoço, Ricardo **pode** ir com a gente. (ALE) (possibilidade deôntica)
- Ângela, é preciso tomar cuidado e não exagerar: você não **deve** estragar Mário. (ML) (necessidade deôntica)

A modalidade bulomaica, ou volitiva, diz respeito a necessidade e a possibilidade, relacionadas aos desejos do falante (no fundo, uma necessidade deôntica):

- Não **pode** ser. Seria sorte demais... Você quer dizer que o nosso Hipólito foi traduzido por Lutércio, do grego? Meu Deus! Não **pode** ser verdade. Seria a primeira tradução conhecida, de Eurípedes, em latim. Coisa de fazer inveja até a Petrarca, meu querido (ACM) (possibilidade bulomaica)
- Desta vez o título deve ser nosso (FSP) (necessidade bulomaica)

A modalidade disposicional, ou habilitativa, refere-se à disposição, habilitação, capacitação (no fundo, uma possibilidade deôntica):

- Os reimplantes são completados. A criatura mesmo renga, **pode** andar. (AVL)
- O premiê britânico, John Major, disse ontem em entrevista à BBC que a princesa Diana **deve** ter um papel “digno” na vida pública (FSP) (Neves, 2007, p. 159, 160 e 161).

Logo, o autor sinaliza que a modalidade “possível” aparece em estruturas sintáticas distintas, dependendo das opções. Em síntese, pode-se dizer que a atitude do indivíduo falante em respeito ao enunciado e ao ouvinte pode ser expressa através de distintos estratos linguísticos: léxicos (lexema), morfológicos, prosódicos – sendo os mecanismos de entonação representados pelos sinais de pontuação, advérbios e locuções adverbiais modais, além de verbos modais, semimodais e formas perifrásticas. Isso pode ser observado nos esquemas a seguir:

Quadro 4 – Meios léxicos e gramaticais de expressão da modalidade

Medios Léxicos	Clase/Categoría	Ejemplos
	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). <i>Quiero</i> que vengas. (2) Etc.
	Adverbios	<i>Quizá venga mañana.</i> <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.
	Interjecciones	¡ <i>Ojalá venga mañana!</i> ¡ <i>Venga muchachos!</i> ¡ <i>Silencio!</i> Etc.

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

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

Quadro 5 – Modalidades Adverbiais

Adverbios y la expresión de modalidades lógicas	“posible”	quizá tal vez probablemente seguramente acaso etc.
	“real”	sí ciertamente verdaderamente naturalmente evidentemente efectivamente inevitavelmente por supuesto desde luego sin duda alguna indiscutiblemente indudablemente etc.
	“necesario”	necesariamente obligatoriamente forzosamente

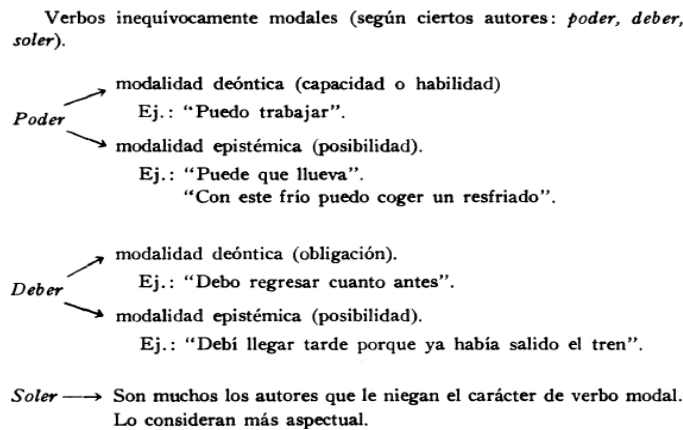
		etc.
	asertivos negativos	no de ninguna manera en modo alguno en absoluto etc.
Adverbios y la expresión de modalidades apreciativas	adverbios evaluativos o apreciativos	afortunadamente desgraciadamente curiosamente por suerte desafortunadamente paradójicamente etc.

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

Olano (1988, p. 111), no que confere aos verbos modais, estabelece que esta categoria está envolta em questionamentos sobre a quantificação dos verbos que expressariam a modalidade em somatório com as funcionalidades que desempenhariam. No referente à língua espanhola, existe uma quantidade expressiva de gramáticos (Gili Gaya, RAE, P. Henrique Ureñas) que reconhecem os verbos *deber*, *poder*, *saber*, *querer* e *soler* como modais. Além disso, entendem que os seus sinônimos e os verbos que expressam desejo, vontade, comportamento dentre outros poderiam ser agregados a esta lista.

Sob a ótica semântica, Olano (1988) reitera que a modalidade é uma categoria essencialmente semântica e nela se integram plenamente alguns verbos (*poder*, *deber*) que, em distintos graus, podem ser classificados de acordo com os distintos tipos de modalidades, conforme esquema desenvolvido pelo próprio autor:

Figura 5 – Verbos modais em sentido limitado



Fonte: Olano (1988, p. 112).

Olano (1988, p. 113) faz um adendo ao destacar um terceiro sentido conferido aos verbos modais *poder y deber*. *Poder* = dar permissão (“*Pedro puede venir*”); *Deber* = dar um orden (“*Pedro debe venir*”), porém estabelece um contraponto ao sinalizar que outros autores consideram apenas os seus valores epistêmicos como o autêntico emprego modal.

Quadro 6 – Verbos modais em sentido amplo

Verbos que expresan modalidades lógicas	
Verbos de opinión ligados a lo intelectual, a operaciones de inteligencia	<i>Creer, suponer, pensar, sospechar, dudar, temerse, etc.</i>
Verbos que expresan modalidades apreciativas:	
Verbos de voluntad:	<i>querer, desear, intentar, mandar, ordenar, rogar, esperar, pretender, pensar (tener intención de), etc.</i>
Verbos de sentimiento:	<i>sentir, doler, alegrarse, lamentar, molestar, etc.</i>

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

No que confere ao tempo verbal no futuro, segundo a percepção canônica, passa a ser entendido como o tempo de situação posterior ao momento da enunciação. Para Meilet (1912), a noção de futuro estaria intrinsecamente relacionada à modalização, ou seja, vinculada às expressões de possibilidade, obrigação, permissão, necessidade e capacidade.

Coseriu (1957) compartilha da ideia da existência de uma relação entre a concepção de futuro e noções modalizadas enraizadas no presente, como as de incerteza, desejo ou possibilidade.

Abraçado (2020, p. 104) aponta a inquietação de diversos estudiosos com respeito à “instabilidade” que marca os tempos futuros, os quais, nas línguas românicas, são verificados cronologicamente através da alternância entre formas simples e perifrásticas.

2.4 As noções de futuro em língua espanhola – perspectivas gramaticais

A língua espanhola, com relação às noções de futuridade, dispõe de variantes representadas principalmente pelos tempos no presente do indicativo (pro futuro), pelo futuro gramatical e pela perífrase *ir + a + infinitivo*. Assim, de acordo com a *Real Academia*

Española - RAE (2010, p. 427), o conceito de tempo verbal²⁰ é definido como uma categoria gramatical que permite localizar os eventos em relação ao momento da enunciação. Desta maneira, a RAE categoriza os verbos de acordo com características deíticas e referenciais, considerando a necessidade de o falante identificar um determinado referente ou intervalo temporal onde a ação verbal poderá ser desenvolvida.

Autores como Matte Bon (1995) destacam o uso do futuro do indicativo (terminologicamente proposto como presente de virtual) para predizer contextos virtuais com respeito ao momento da enunciação. Logo, o autor compreende o futuro do indicativo como um tempo que mantém vínculos tanto com o presente quanto com o futuro, em relação ao momento da enunciação.

É interessante notar que o gramático deixa claras as alternativas existentes para a expressão das noções de futuridade, além disso, propõe que o seu emprego possui implicações que tornam dificultosa a sua ocorrência em determinadas situações comunicativas.

Para Gómez Torrego (2005, p. 152), o futuro imperfeito do indicativo é tido como uma forma verbal utilizada para expressar eventos ou fatos futuros, conformem nos exemplos transcritos abaixo:

(20) *Mañana **iré** a tu casa.*

(21) *Pronto te lo **diré**.*

O autor ainda propõe que o futuro pode estar pautado por uma variedade de valores de usos exemplificados logo a seguir:

- Valor de Probabilidade

No entanto, nem sempre indica tempo. Pode expressar uma modalidade potencial ou de probabilidade:

(22) *Ahora **serán** las cinco. → Posiblemente sean las cinco.*

(23) *En este momento mi padre **estará** en casa. → En este momento, mi padre está probablemente en casa.*

²⁰ A Real Academia Española (RAE) ainda propõe uma segunda definição para o conceito de tempo verbal. De acordo com a *Nueva Gramática de la Lengua Española* são chamados tempos verbais as formas da conjugação que gramaticalizam as informações temporais. Cada tempo verbal constitui um paradigma flexional (§ 1.3.1). A terminologia acadêmica dos tempos do espanhol é apresentada na tabela abaixo. O imperativo (§ 4.1.3c e 4.2.2.1) não está incluído nesta relação porque não dá origem a oposições temporais. Como é habitual, o verbo 'cantar' será usado como um curinga para identificar facilmente os tempos verbais (RAE, 2010, p. 428).

- Valor Imperativo

Em determinados enunciados (negativos ou não) e em certas situações se usa, às vezes, com valor imperativo.

(24) *No matarás.*

(25) *No volverás más a esta casa.*

- Valor intensificador

Em enunciados exclamativos e com entonação interrompida, o futuro imperfeito se converte, às vezes, em um intensificador de qualidade negativa como o insulto.

(26) *¡Será sin vergüenza!*

(27) *¡Tendrá cara!*

(28) *¡Seré tonto!*

Para Matte Bon (1995, p. 35), desde um ponto de vista temporal cronológico²¹, o futuro pode se referir tanto ao futuro quanto ao presente²². Ademais, é importante frisar que o autor propõe um tipo de oposição entre o futuro e o presente do indicativo, tanto em seus empregos com relação ao presente cronológico, como no que se refere ao futuro com respeito ao momento da enunciação. Deste modo:

Em relação com o presente cronológico, o futuro assinala que o expressado é para o enunciador tão somente virtual, com todos os efeitos expressivos que possam derivar disto: probabilidade, incredulidade, etc., enquanto que o presente do indicativo o apresenta como algo efetivo, que já é. Nestes casos o futuro é mais ou menos equivalente ao presente do indicativo acompanhado de algum elemento que expresse

²¹ Referente ao futuro cronológico, se utiliza este tempo para prever, anunciar coisas que vem depois do momento em que se desenvolve a comunicação quando não se vivem como totalmente incorporadas ao momento da enunciação. Ademais, podendo ir acompanhado ou não de marcadores temporais.

- [1] **Lloverá** en el norte, y en el sur **descenderán** las temperaturas.
- [2] ¿Y cuándo vemos a los Yáñez?
- ¡Ay, qué pereza!... Ya **quedaremos**...

Também se emprega o futuro quando não se considera do todo plausível uma relação sujeito – predicado. O efeito expressivo mais frequente é o de “incredulidade”.

- [3] **Tendrá** mucho dinero, pero mira cómo anda vestido.

²² Referente ao presente cronológico, o enunciador pode utilizar o futuro para formular suas hipóteses e expressar o que a ele lhe parece provável ou possível. Pode haver ou não marcadores de tempo na frase, já que o contexto costuma aclarar de maneira inequívoca se se trata de um emprego do futuro referido ao presente ou ao futuro:

- [4] ¿Ya **habrán** llegado?
- Sí, seguramente a estas horas ya **estarán** en Madrid (Matte Bon, 1995, p. 36, tradução nossa).

que se trata de algo que o enunciador somente considera provável ou possível. Ambas as estruturas: [1] *Estará con sus amigos*; e [2] *Probablemente está con sus amigos*; *seriam pautadas por equivalência* (Matte Bon, 1995, p. 37, tradução nossa).

Com relação à RAE (2010, p. 447), o futuro é considerado um tempo absoluto que localiza uma situação em um momento posterior ao da enunciação, como em: “*Julio llamará antes de coger el avión*”. Os gramáticos deixam claro que o tempo futuro pode transmitir uma ampla gama de nuances, como ordens²³, solicitações²⁴, recomendações²⁵, ameaças²⁶, advertências²⁷, promessas, compromissos²⁸, entre outros. Além disso, a RAE (2010, p.447 - 448) destaca oposições entre o futuro sintético (*cantaré*) e o futuro analítico, representado pelas perífrases verbais, especialmente no espanhol americano (*voy a cantar*). Isso evidencia que o tempo futuro não se estabelece apenas relacionado com eventos próximos, mas atrelado a uma série de valores e possibilidades interpretativas.

Em relação ao futuro do indicativo, Pilar Garcés (1997, p. 62) o define como um tempo que expressa um fato ou ação que ocorrerá em um tempo posterior ao momento da fala. A autora propõe uma série de matizes com relação à intenção de uso das formas de futuro por parte dos falantes, deste modo, a expressão de firme intencionalidade por parte do falante em realizar uma ação, condicionaria verbos conjugados de acordo com a primeira pessoa do singular, conforme o exemplo a seguir:

(29) *Yo hablaré con él y le convenceré de que nos apoye.*

Ademais, Pilar Garcés (1997, p. 62) assinala que o futuro poderia estar relacionado às ideias de compromisso, ações subsequentes (mesmo que indesejadas), ameaças, desacordos diante de um fato ou determinada conduta e para incentivar a alguém sobre o que vai acontecer no futuro. Esses aspectos ficam evidentes nas estruturas a seguir:

(30) *Te devolveré los libros en cuanto los lea.*

(31) *Está bien, te acompañaré a la fiesta, aunque no tengo ganas de moverme de*

²³ A segunda pessoa contribui que os enunciados que o contêm se possam interpretar como ordens, como em: *Se lo devolverás; No matarás.*

²⁴ O futuro pode estar relacionado às estruturas de solicitações/pedidos, como em: *Estas notas, Manolo, escritas por mí, que no estoy fuerte en ortografía, la pondrá usted en limpio* (Galdós, *Episodios*).

²⁵ Também podem ser interpretadas noções de recomendações como em: (*Un calmante te sentará bien*).

²⁶ Como ameaças em: (*No te librarás*).

²⁷ Ideia de advertências como em: (*Te harás daño*).

²⁸ Com a primeira pessoa, os enunciados expressam mais claramente promessas ou compromissos: *Llegaremos; Se lo diré* (RAE, 2010, p. 448, tradução nossa).

casa.

(32) *No me parecerá bien que vayas a visitarla.*

(33) *Todo se resolverá y tú no perderás tu empleo.*

Gili Gaya (1980) define o futuro como sendo algo absoluto e estritamente relacionada a uma ação próxima e independente de qualquer outra ação. Ele também considera várias possibilidades de valor para o futuro, como a ideia de mandato²⁹, futuro de probabilidade³⁰ e o futuro de surpresa³¹, este último, recorrente em orações interrogativas e exclamativas.

Para Dueñas e Hermoso (2011, p. 106), o uso do futuro simples se dá para expressar ações possíveis e futuras, frequentemente acompanhado de marcadores temporais como: *después, luego, más tarde, mañana, la semana que viene, el año próximo, en 2020*, entre outros.

(34) *El próximo fin de semana iremos a la playa.*

Para os autores o futuro segue permeado por mais matizes significativos conforme discriminado a seguir:

- Para expressar algo provável, ou seja, uma suposição no presente.

(35) *¿Qué hora es?*

No sé. ¿Serán las seis?

- Para plantear uma hipótese. Costuma ser usada em orações interrogativas.

(36) *Eduardo no ha venido hoy a trabajar.*

¿Qué pasará? ¿Estará enfermo?

²⁹ Futuro de mandato, muito frequente na segunda pessoa em substituição ao imperativo: *Saldréis a la calle y le diréis que le espero; Me traerás el pañuelo (en vez de salid, decidle, tráeme)*. Se usa como indicativo de proibição: *No matarás*; deste modo, se dá maior realce à vontade que formula o mandato expressando segurança em seu cumprimento futuro.

³⁰ Com o futuro de probabilidade se expressa suposição, conjectura ou vacilação: *Estará en su casa (supongo que está); Tendrá 20 años (aproximadamente, probablemente los tiene)*.

³¹ No futuro de surpresa não se dão indícios de ação próxima, mas sim indicações para expressões de assombro, surpresa ou inquietude diante de um fato conhecido: *¿Se atreverá Ud a negarlo? (después de que otro lo ha negado ya); ¿Será posible lo que me cuenta?; ¿Qué desvergonzado será ese sujeto!* (Gili Gaya, 1980, p. 165 – 166, tradução nossa).

- Para fazer prognósticos e predições.

(37) *Según han dicho en la tele, **hará** buen tiempo toda la semana.*

- Também se pode usar para expressar surpresa.

(38) *No me há visto, **será** despistado.*

Quanto ao emprego das perífrases, costuma-se analisar os critérios fundamentais que as identificam como tal. E assim o fazem a RAE (2010), Alarcos Llorach (1994), Matte Bon, (1995), Gómez Torrego (2005), Gili Gaya (1980), dentre outros. No entanto, para Gómez Torrego (2005) as perífrases verbais são construções sintáticas constituídas por dois ou mais verbos, sendo, ao menos, um auxiliar e o outro o principal. Assim, a composição do verbo principal pode vir a ser constituída em uma forma não pessoal, seja no infinitivo, gerúndio ou particípio.

Alarcos Llorach (1994) propõe a definição de perífrase como a composição de um núcleo oracional que pode consistir da combinação de unidades que funcionam em conjunto, como se faz com apenas um verbo, constituindo-se, assim, uma construção perifrástica verbal. Para o autor:

[...] Constam de um primeiro componente, uma forma verbal com morfema de pessoa, e um segundo componente que tem de ser um dos derivados verbais, infinitivo, gerúndio ou particípio. A função de núcleo oracional que desempenha a perífrase deriva da presença de morfemas verbais em seu primeiro componente; em troca, a seleção dos termos adjacentes que se agregam à perífrase depende das exigências léxicas de cada componente (o verbo pessoal e o derivado verbal). Costuma-se chamar ao primeiro de auxiliar e ao segundo de auxiliado; a significação de auxiliado modifica ou matiza a noção do auxiliado; enquanto que é este que determina sintaticamente ao auxiliar (Alarcos Llorach, 1994, p. 259, tradução nossa).

Em relação às motivações de uso, Gómez Torrego (2005) classifica a perífrase de futuro com possibilidades de significação. Para o autor, a estrutura ir a + infinitivo pode estar relacionado ao significado incoativo ou ingressivo, uma vez que podem referir-se ao princípio de uma ação ou à iminência deste princípio, como exemplificado em:

(39) Ir a + infinitivo: *Juan va a **hablar**.*

O autor denota que a perífrase ainda pode apresentar vários significados, porém atendo-se às noções de futuridade, esta pode assumir um significado modal de probabilidade, conforme a estrutura a seguir:

(40) *Juan va a haber salido, porque no contesta el teléfono.*

A RAE (2010, p. 447-448) distingue o futuro analítico (expresso pelas perífrases verbais) e o futuro sintético (*cantaré*), além disso, correlaciona sua ocorrência à localidade e modalidade, ao sinalizar que as construções perifrásticas são mais recorrentes no espanhol americano (*voy a cantar*) do que no espanhol peninsular. Ademais, admite a noção de que a perífrase *ir a + infinitivo* sinaliza noções de conjectura³², com mais ocorrências no espanhol americano.

Com relação ao seu valor fundamental caracterizado pela temporalidade a RAE (2010) estabelece que:

[...] expressa posteridade, tanto desde o momento da fala, em competição com o futuro (*voy a estudiar; van a ponerse de acuerdo; Va a llover*). [...] com relação à ideia de posteridade, a perífrase costuma incluir a ideia de iminência, que não é aportada pelo futuro. Esta estrutura perifrástica é muito frequente na língua oral. Foram registradas variantes da perífrase sem a preposição *a*; embora esse uso já se documenta na língua antiga, se considera incorreto na contemporânea (RAE, 2010, p. 541, tradução nossa).

Pilar Garcés (1997, p. 24) afirma que existe frequência quanto a ocorrência e emprego da construção perifrástica futura *ir a + infinitivo*, quando se destaca a natureza imediata da ação que se almeja realizar. Tal caráter se mostra evidente nas orações abaixo:

(41) *Esta tarde va a mejorar el tiempo.*

(42) *Estoy seguro de que tu amiga no va a venir.*

A autora afirma que o futuro simples (*cantaré*) é priorizado na linguagem escrita, sobretudo em registros formais, principalmente quando se faz referência a um fato futuro, seja ele planejado ou não, em detrimento da estrutura perifrástica, embora ambas possam ser consideradas como variantes em caráter de alternância.

³² Noção de conjectura na perífrase *ir a + infinitivo* estaria exemplificada em estruturas como: *Bueno, y esa hermana nuestra, ¿irá a bajar algún día?* (Wolff, Kindergarten); *¡No irá a creer señor Almirante, que yo [...]* (Roa Bastos Vigilia). A perífrase aporta nestes casos o conteúdo temporal prospectivo, enquanto que a flexão do futuro proporciona a noção de “incerteza” ou de “dúvida” (RAE, 2010, p. 449, tradução nossa).

Gili Gaya (1980) adota nomenclatura distinta ao se referir às perífrases como “frases verbais” e denota a existência de um verbo auxiliar conjugado, seguido de um verbo no infinitivo, gerúndio ou particípio, sendo estes intermediados pela presença do “que” ou de uma preposição. O autor parte da concepção de que as perífrases formadas por um verbo auxiliar seguido de infinitivo dão à ação um caráter progressivo e orientado em direção ao futuro. Nesse contexto, Gili Gaya aponta que:

As frases verbais constituídas por um verbo auxiliar + infinitivo tem um sentido geral de ação progressiva dirigida em direção ao futuro. Esta direção se mede desde o tempo em que se situa o verbo auxiliar, e não desde o momento presente do que fala. Assim em: *Voy a escribir; Iba a escribir; Tendré que escribir*, a ação de escrever é sempre futura em relação com o verbo auxiliar, embora a totalidade do conceito verbal seja respectivamente presente, passada ou futura (Gili Gaya, 1980, p. 107).

No que tange ao uso do presente, o conceito de presente prospectivo, nomenclatura recorrente na RAE (2010, p. 437) é o que nos interessa, dentre todos os outros usos que o permeiam. Tal nomenclatura refere-se ao uso do presente para expressar ações ou fatos posteriores ao momento da enunciação, em particular, os indicativos a sucessos previstos ou planejados, conforme os exemplos a seguir:

(43) *Nos **quedamos** este verano en Vetusta. (Clarín, Regenta)*

Mas também recorrentes em estruturas que indiquem ameaças, como no exemplo:

(44) *Me la **pagas**.*

Alarcos Llorach (1994, p. 156) evidencia que o presente nem sempre denotará a simultaneidade da noção evocada pela raiz verbal no momento da fala. O autor estabelece que:

[...] em: *Ahora mismo **subo***, o (subir) será imediatamente posterior à expressão da sequência. Assim, o presente não significa a mera coincidência da noção verbal com o ato de fala, mas sim um segmento temporal em que esse ato está incluído. Por essa latitude de aplicação, se pode usar o presente para denotar fatos em que na realidade temporal estão situados em zonas anteriores ou posteriores ao (agora) ou ponto cronológico em que se manifesta o eu que fala (Alarcos Llorach, 1994, p. 156, tradução nossa).

Também se utiliza as formas de presente para expressar eventos que ainda não aconteceram, mas que são esperados com a segurança do porvir. O gramático introduz o conceito “presente de antecipação”, cuja ocorrência é demonstrada estruturas a seguir:

(45) *Este año **acaba** el viernes.*

(46) *El mes que viene me **voy** de vacaciones.*

(47) *En septiembre se **jubila** don Pedro.*

Em síntese, o que se percebe é que o presente nem sempre aludirá ao presente cronológico, já que seu uso pode abarcar um determinado espaço de tempo que se localize na anterioridade ou posterioridade do ato de fala, dependendo do contexto ao qual a situação comunicativa se desenvolve ou da intencionalidade dos falantes, como os indicadores de qual *locus temporal* se insere tal fato ou acontecimento.

Romero Dueñas e González Hermoso (2011, p. 98) apresentam uma ampla possibilidade de usos para o presente do indicativo, alguns dos quais remetem às ações futuras. De acordo com os gramáticos, o presente estabelecer alusão às ações imediatas e seguras³³ ou ações programadas com previsão de ocorrência. Além disso, o presente também pode ser utilizado em orações condicionais expressando condições futuras³⁴, além de indicar valores de instrução ou sugestão³⁵.

Para Pilar Garcés (1997, p. 23), o presente com valor de futuro pode ser utilizado para indicar ações ou fatos que ainda não ocorreram. A autora pontua ainda que:

O presente se emprega na língua falada para indicar fatos já programados ou planejados com anterioridade que de uma forma mais ou menos imediata vão se realizar no futuro. Nesses casos costuma ir acompanhado de elementos que indicam futuro: *luego, esta tarde, mañana, el año que viene, dentro de unos días, la semana próxima, el fin de semana que viene...*, geralmente a utilização desses elementos se produz quando a referência temporal não está clara no contexto (Pilar Garcés, 1997, p.23, tradução nossa).

Dessa forma, a presença de marcadores temporais que sinalizem as noções de futuridade, atrelados a verbos conjugados no presente do indicativo, contribuem para a indicação de fatos e ações que serão desenvolvidos posteriores ao momento de fala. Estruturas sintáticas referentes a esse valor podem ser observadas logo a seguir:

(48) *Esta noche vamos al teatro.*

³³ Valor de ação imediata para o presente com valor de futuro: *Pedro viaja a Inglaterra el mes que viene. Quedamos mañana a las seis, ¿de acuerdo?*

³⁴ Valor de condição futura: *Si vienes mañana, te hago un regalo.*

³⁵ Valores de instrução/sugestão: *Vas a la panadería y me compras una barra de pan.* (Instrução) *¿Por qué no te compras este vestido? Es muy bonito* (sugestão) (Romero Dueñas; González Hermoso, 2011, p. 98, tradução nossa).

- (49) *Dentro de unos días salgo para Roma.*
 (50) *Pasado mañana nos mudamos de casa.*
 (51) *Este verano nos vamos de vacaciones al Caribe.*
 (52) *Dentro de unas semanas termina el curso académico.*

Pilar Garcés (1997) alude que a presença de advérbios, locuções adverbiais³⁶, especialmente aquelas que indicam a um momento próximo, advérbios interrogativos³⁷ para solicitar permissão, ou quando se pergunta por ordens e decisões ou a presença da locução “*a lo mejor*” como a indicativa de possibilidade³⁸ de que algo aconteça em época posterior, se constituem como elementos do contexto que favorecem o uso do presente no lugar do futuro.

Gómez Torrego (2005) concatenando-se com outros gramáticos, indica uma vasta disposição de usos e valores do presente, atendo-se ao seu significado fundamental de situar os fatos no momento da fala, ou seja, no “agora”. Porém, o autor, através de nomenclatura particular, refere-se ao “*presente por futuro*”, como aquele que seria utilizado, em suas palavras:

Se usa también o presente no lugar do futuro como recurso estilístico consistente em ver os fatos vindouros como mais próximos ao falante ou como mais seguros. Neste caso se fala do presente por futuro. Exemplo: *El próximo año voy a Madrid a estudiar* (Gómez Torrego, 2005, p. 148, tradução nossa).

2.5 As noções de futuro em língua espanhola – perspectivas linguísticas

Orozco (2005, 2006) compreende que, na língua espanhola, o futuro simples do indicativo pode ser expresso por meio de uma variável linguística morfossintática trifurcada em três formas plenamente intercambiáveis, sendo elas o já citado futuro morfológico, o presente do indicativo para a expressão de noções de futuridade e o futuro analítico ou perifrástico como os principais representantes dessa composição e fenômeno variável. Assim, muitos são os investigadores que se dedicam em estabelecer estudos relativos a expressão de futuro em falantes do continente americano e da Península Ibérica, com grandes representantes como Sedano (1994 e 2006), Orozco (2005), Silva-Corvalán e Terrell (1989),

³⁶ Advérbios e locuções adverbiais em caráter de imediatez: *Ahora mismo emprendo el regreso a mi pueblo.*
 Advérbios e locuções adverbiais em caráter de imediatez: *Dentro de una hora nos reunimos aquí y nos contamos que hemos descubierto.*

³⁷ Advérbios interrogativos em caráter de permissão, ordem ou decisões: *¿Cuándo llega tu hermano? ¿Qué haces mañana?*

³⁸ A lo mejor como indicativa de possibilidade: *A lo mejor no viene porque tiene miedo de verte* (Pilar Garcés, 1997, p. 24-25).

Moreno de Alba (1970b), Díaz-Peralta (2000), dentre muitos outros, responsáveis pelo estabelecimento de traçados relativos à compreensão dessas ocorrências de uso, além de tentarem compreender os critérios e fatores que levam à utilização de uma determinada variante no lugar de outra.

Convém ressaltar que, além da variável, existem outras inúmeras possibilidades de expressar a futuridade, seja através de distintas composições perifrásticas como “*tener que*” ou “*deber*” + *infinitivo*, uso de expressões temporais que sinalizem o futuro, como “*el mes próximo*” ou “*el año que viene*”, imperativos ou por meio de verbos como *querer, desear, gustar* + *infinitivo*, que, embora menos marcadas em alusão ao porvir, colaboram para a projeção de ações em caráter de posterioridade ao momento enunciativo. Análogo a isso, os significados associados às noções de futuro podem vir, incluso, sistematizados através de subjuntivos no passado ou por meio condicionais (Gutiérrez, 1995).

A depender da situação, o futuro sintético pode estar incumbido de refletir enunciados relativos a ordens, recomendações, solicitações, dentre outras funções que demandem algum tipo de reação futura por parte dos interlocutores (RAE, 2010).

Hernández Alonso (1973) justifica que o futuro simples é um tempo virtual, ou seja, que não existe concretamente, pois tem o propósito de se encaminhar para a sua realização. O autor argumenta que este tempo é sempre hipotético, em contraposição ao passado, que muitas vezes se relaciona com o momento presente, o que de fato explicaria as múltiplas possibilidades de expressar uma ação no passado. Outro ponto chave, são as suas características semânticas, através das noções de futuro e eventualidade; estando a eventualidade implícita à noção de futuro, porém se a eventualidade se intensifica, a noção de futuro se anula.

Em relevante investigação linguística desenvolvida por Orozco (2005) explora-se a distribuição do futuro morfológico, do presente simples e do futuro perifrástico no espanhol da zona costeira do norte colombiano, no qual se tornou evidente o quanto estas expressões estão passando por grandes mudanças. Os resultados revelaram um complexo padrão de forças linguísticas operantes e significativas na ocorrência das três variantes. O autor revela que a ausência de marcadores temporais ou a presença de verbos multissilábicos operariam favoravelmente à expansão do futuro perifrástico e à retenção do futuro morfológico, cujas distribuições estatísticas foram obtidas através do programa Goldvarb. Os resultados, com respeito à distribuição das variantes, estão exibidos na tabela a seguir:

Tabela 5 – A distribuição das formas**Table 1. Distribution of forms**

Form	Raw Frequency	Percentage
Morphological Future	269	18.2%
Simple Present Tense	533	35.9%
Periphrastic Future	681	45.9%
Total	1,483	100.0%

Fonte: Orozco (2005).

É perceptível, através dos dados apresentados no gráfico, que o futuro morfológico ainda mantém sua força, embora, de acordo com Montes Giraldo (1962), existam relatos para um possível desaparecimento. Além disso, a frequência do presente simples reforça o papel inerente à noção prospectiva, função preservada deste o latim, conforme Elcock (1960, p.105).

Observa-se maior ocorrência ao futuro perifrástico, o que é bastante coerente com as perspectivas de Castro (1999, p.210), segundo as quais a perífrase tende a ser cada vez mais utilizada no lugar da forma simples para expressar conteúdos prospectivos de forma geral (não apenas estritamente eminentiais), inclusive, conjeturando sobre possibilidades de substituição de uma forma pela outra. A preferência pelo futuro perifrástico também concatena com as abordagens de Silva-Corvalán e Terrell (1989), em estudos realizados na zona caribenha e Chile, e de Lastra e Butrageño (2010), no México. Embora as formas sejam alternantes, esses resultados revelam notável desvantagem do futuro morfológico em face da perífrase e do presente.

Os estudos de Moreno de Alba (1970b) sobre o espanhol do México, reforçam os dados anteriormente citados, ao assinalar a decadência do futuro morfológico (a forma *ré*), principalmente quando relacionado à linguagem oral da fala espanhola de modo geral. Orozco (2004) vai além, indicando que os resultados das mudanças das expressões de futuro levaram a forma perifrástica a ser considerada como uma expressão padrão do futuro simples, em detrimento do futuro morfológico. Moreno de Alba (1970b) generaliza o fenômeno como uma tendência englobante de toda a Hispano-América, sucedendo-se, principalmente quando o falante se refere a uma noção prospectiva “mais próxima ao presente” ou “quase real”, reiterando que essa manifestação se dá, não apenas na língua espanhola, mas também em

outras línguas românicas como, por exemplo, o português e o francês (Díaz-Peralta, 2000, p. 107).

Em importante estudo desenvolvido por Sedano (2006), foi produzida uma investigação de cunho quantitativo relativa aos casos de possível alternância entre o futuro morfológico e futuro perifrástico no espanhol oral no século XX. O autor distribui a análise, cujas porcentagens refletem as ocorrências de uso para cada uma das formas eleitas pelo falante. Os dados constam expressos no quadro abaixo:

Quadro 7 – Distribuição do futuro morfológico e da perífrase de futuro

Espanhol Oral	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
Rosario (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) ⁵	60	47	69	53	129
Las Palmas de G. Canaria (Almeida & Díaz, 1998)	656	71	262	29	918
Las Palmas de Gran Canaria (Díaz, 1997)	660	72	261	28	921
Total	2.630	41	3.744	59	6.374

Fonte: Sedano (2006).

O que de fato se observa é que, mesmo no espanhol peninsular, embora as diferenças de uso sejam menos contrastantes, ainda impera a preferência pelo uso da forma perifrástica de futuro, inclusive com diferenças relevantes ao considerar questões diatópicas incidentes no uso das formas alternantes. Sedano (2006) exprime que é consensual o fato de que, nos países hispano-americanos, no que tange à modalidade oral, há uma primazia do uso da perífrase de futuridade, no entanto, o fenômeno se dá de forma mais sutil na capital Madrid, havendo,

embora, o processo inverso em *Las Palmas de Gran Canaria*, onde impera o uso do futuro morfológico. Autores como Díaz-Peralta e Almeida (2000) indicam que o fato de não haver um ambiente tão desfavorável ao uso do futuro morfológico na Península, pode ser explicado pelo fato de que a variante está associada a maior marcação de prestígio. Outros autores, como Lastra y Butragueño (2010), indicam que a perda de espaço do futuro morfológico, sobretudo no espanhol do México, se dá de forma universal, potencializado por fatores externos à língua, como o contato linguístico.

Leeman e Martínez (2007) e Martínez (2003) explicam que, na contemporaneidade, o contato linguístico ocorre no intuito de atendimento às necessidades de se criar um sistema comunicativo para um novo grupo social, o que, por conseguinte, resultaria em consequências sociais para o seu uso. Assim, Ferguson (1982) entende que a simplificação ou redução dos conteúdos das formas linguísticas pode destas implicações, incluindo a supressão ou eliminação de estruturas alternativas pertinentes ao fenômeno variável, o que explicaria a progressiva perda proporcional do uso do futuro morfológico. Logo, o que se pode inferir é que, em determinadas ocasiões, o contato linguístico tem o papel de influenciar significativamente na forma como são utilizados os tempos verbais.

Sedano (2006) também estabelece um quadro com a compilação de estudos quantitativos referentes à variação entre os futuros morfológico e perifrástico na modalidade escrita. As obras analisadas são diversas, variando desde contos populares, composições teatrais e literárias, sujeitas a verificação e estudos de diversos linguistas. A disposição quantitativa dos dados segue estabelecida no quadro seguir:

Quadro 8 – Distribuição do futuro morfológico e do futuro perifrástico no 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
Blas Arroyo (2000)	Alonso de Santos (Cuatro obras de teatro)	485	63	188	37	773
Söll (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).

O que se percebe ao analisar os dados é uma situação distinta se comparada ao fenômeno na modalidade oral. Aqui, vê-se a tendência de maior valorização de uso do futuro morfológico, superando quase que de forma unânime o futuro perifrástico. Na busca pelas motivações destes resultados, Sedano (2006) encontra como possível razão o fato de que o futuro morfológico seria uma forma cronologicamente mais antiga do que a perífrase, sendo assim mais valorizada na linguagem escrita, o que permite supor ser uma tendência mais prestigiada.

Embora, a princípio, se note certa hegemonia do futuro morfológico na modalidade escrita, estudos diacrônicos de Aaron (2007), sinalizam volatilidade do fenômeno. Em suas pesquisas de corpus oral (século XX) e escrito (séculos XIII ao XXI) no espanhol peninsular, constatou grande incremento na frequência de uso do futuro perifrástico, com notável avanço de 1% para 27% na proporção de presença do futuro perifrástico em corpus escritos.

De acordo com Labov (1972, p. 252), para que possamos entender a arquitetura da mudança linguística, precisamos estudar os fenômenos sociais que as afetam. Seguindo esse preceito, no que concerne ao gênero, é notável que os estudos linguísticos estejam cada vez mais atentos ao papel do gênero como condicionante extralinguístico, já que ele, inclusive, também influencia o fenômeno da variação linguística (Orozco, 2007b). Ao se debruçar sobre os estudos de Gudmestad e Geeslim (2010), estes detectaram que os homens produziam de forma mais recorrente o futuro perifrástico em comparação com as mulheres (Téllez, 2019). Por outro lado, Díaz Peralta (2010) não identifica o fator sexo como força condicionante à produção do futuro perifrástico, o que de fato sugere um campo prolífico para o desenvolvimento de novas pesquisas que abordem e embasem tais perspectivas contrastantes.

Orozco (2007), ao examinar 55 horas de entrevistas sociolinguísticas gravadas com dois grupos de informantes - o primeiro proveniente da investigação inicial em Barranquilla, Colômbia, Orozco (2005), e o segundo grupo formado por residentes colombianos na área metropolitana de Nova York, Orozco (2006) - pôde realizar uma importante testagem de grupos de fatores linguísticos e extralinguísticos (sexo, idade, escolaridade, nível

socioeconômico e condições da entrevista), em pertinente estudo de análises quantitativas atreladas às variáveis sociais, conforme consta no quadro a seguir:

Quadro 9 – Fatores sociais significativos na Expressão do Futuro em Barranquilla, Colômbia

Fator	FM	N	%	PS	N	%	FP	N	%
Sexo do falante									
Mulher	594	125/677	19%	[.479]	218/677	32%	.451	334/677	49%
Homem	420	144/806	18%	[.518]	315/806	39%	.541	347/806	43%
Status Social									
Classe Operária	460	83/419	20%	.488	137/419	33%	.536	199/419	47%
Classe Média Nascido antes de 1960	478	49/339	14%	.620	160/339	47%	.364	130/339	38%
Classe Média Nascido depois de 1960	621	77/325	24%	.403	88/335	27%	.555	160/335	49%
Condições da Entrevista									
Outros não participaram	664	124/495	25%	[.529]	188/495	38%	.367	183/495	37%
Outros envolvidos	428	110/805	14%	[.462]	291/805	36%	.579	404/805	50%
Conversa Individual	363	35/183	19%	[.591]	54/183	30%	.533	94/183	51%
<i>I = imput</i>	I= 138	269/1483	18%	I=.342	533/1483	36%	I=.453	681/1483	46%

Fonte: Orozco 2007

Analisando os resultados dos fatores externos significativos na expressão de futuro em Barranquilla, o pesquisador alude que todas as forças sociais impactam tanto o futuro morfológico quanto o perifrástico. Porém, os únicos que incidem significativamente no presente prospectivo são as condições sociais e de idade. É importante frisar que o futuro simples é preferível pelas mulheres, enquanto os homens preferem o futuro perifrástico. A escolha das mulheres colombianas pelo futuro morfológico (mais formal), pode ter relação com questões de prestígio social, vide o anseio das mulheres em se apresentarem como “indivíduos dignos e respeitados” (Eckert, 1989; James, 1996, p. 108). Já os homens, dados seus papéis tradicionais na sociedade, optaria pela escolha da perífrase, segundo Bing (1995), tendo no discurso informal como a ferramenta para exercer o seu estatuto social.

Orozco (2007) advoga que, de acordo com os resultados obtidos, através do status social, a faixa etária de classe média nascida após 1960 apresenta os indivíduos mais aptos à promoção da mudança linguística, pois sugere alargamento de uso da perífrase, que se inicia na classe trabalhadora e mais recentemente chega na classe média mais jovem. Outro ponto interessante é o rechaço dos nascidos antes de 1960 quanto ao uso da perífrase, sinalizando que estes falantes desfavorecem as mudanças linguísticas em curso. Os falantes mais jovens

parecem equilibrar os usos de ambas as formas, agindo de forma inovadora e tradicional ao mesmo tempo.

Em importante estudo Berschin (1987) seleciona dois grupos de controle, um de estudantes colombianos e outro de estudantes madrilênses, para uma sessão de testes previamente concebidos para induzir os falantes ao uso espontâneo das formas prospectivas. O que capta a atenção são os resultados referentes aos segmentos conativos presentes no teste número 4, conforme expresso nos exemplos³⁹ a seguir:

(53) 4A. ¡Niña! ¡Niña! ¡No corras tanto! ¡Que ... !

(54) 4B. ¡Niña! ¡Niña!, si corres tanto te ...

Os resultados indicaram prevalência na opção 4A – (advertência imperativa), sinalizando predominância de respostas no futuro perifrástico para 80% dos participantes, enquanto apenas 4% optaram pelo uso do futuro simples e os 16% restantes foram completados através das formas de presente. Já a opção 4B estava incrustada em maior complexidade semântica. O autor analisa que existe um elo condicional hipotético, (“*Si corres tanto te...*”) o que favoreceria o futuro simples, por outro lado, a ação prospectiva se denota na atualidade, favorecendo o futuro analítico, bifurcando o teste 4B em fatores semanticamente opostos. Neste caso, os resultados demonstram ainda priorização do futuro perifrástico à uma taxa de 61%, já o futuro simples arremata alcança a faixa de 37%, o que, de fato, revela um desfecho relativamente contrastante.

Concatenando com os resultados de Berschin (1987), Sedano (1994) aprofunda os estudos, desta vez em amplo acervo de gravações orais do espanhol venezuelano, isolando os casos de alternância ainda possíveis entre o futuro morfológico temporal (FMT) e o futuro perifrástico (FP). Em prolífico estudo de ocorrências, a autora constata que, quando o lapso temporal é maior, (Blas Arroyo, 2008; Claes; Ortiz López, 2011), apoiado por determinações adverbiais ou situações de incerteza, haverá uma predisposição ao uso da forma sintética, conforme o exemplo ⁴⁰a seguir:

(55) ...*algún día se llenará [el teatro]...*

³⁹ Exemplos extraídos de Berschin (1989).

⁴⁰ Exemplos extraídos de Sedano (1994).

Além disso, as pesquisas de Sedano reforçam os estudos que atrelam as modalidades hipotéticas ou conjunturais ao uso mais significativo do futuro simples:

(56) *Y digo ¿le gustará? ¿No le gustará?*

... y a pesar de que... que he tenido muchos chascos en estudios, como el de la [Universidad] Católica – que algún día volveré a entrar -, me ha resultado muy bueno.

Por outro lado, a forma perifrástica de futuro é priorizada em qualquer distância temporal, mais especificamente as noções prospectivas aproximadas (57) ao momento enunciativo (imediatamente ou próxima), para altas expectativas direcionadas ao cumprimento de uma ação (58) ou expressão de intencionalidade (59):

(57) *Búscame un palo, que le voy a rajear la cabeza.*

(58) *... estoy seguro que me voy a acordar de todos ellos.*

(59) *Bueno, por eso yo... yo voy a seguir estudiando.*⁴¹

Assim, Sedano (1994) corrobora com a ideia de que a perífrase ir a + infinitivo seria a autêntica expressão do futuro na contemporaneidade, pois embora as formas sejam alternadas, a estrutura analítica não sofre das restrições que acometem ao uso do futuro sintético.

A partir da gama de estudos sociolinguísticos apresentados para o uso das formas de futuro em espanhol – morfológico, perifrástico e presente prospectivo – e as variáveis externas e internas à língua que a esse fenômeno se aplicam, é possível estabelecer os parâmetros e as estruturas teóricas basilares ao desenvolvimento das análises teóricas aplicáveis às gramáticas selecionados como corpus. Ademais, as perspectivas, sejam gramaticais ou linguísticas, proporcionam o acervo teórico necessário, não apenas para compreender as formas composicionais das estruturas de futuro, mas também para analisar a sua funcionalidade perante distintas possibilidades contextuais de interação. Logo, a seguinte investigação está bibliograficamente revestida para discutir as funções que as três variantes podem assumir no estudo da língua espanhola e, por conseguinte, proporcionar as ferramentas para o estabelecimento das análises didáticas, a verificação sobre os conhecimentos das expressões variáveis e as possibilidades de sistematização (ou não) atreladas ao seu estudo.

⁴¹ Exemplos extraídos de Sedano (1994).

3 SOCIOLINGUÍSTICA E ENSINO

A sociolinguística se ocupa da relação entre língua e sociedade e do estudo da estrutura e evolução da linguagem dentro do contexto social da comunidade de fala (Coelho *et al.*, 2015). Assim, estuda, portanto, a língua em sua aplicação prática, levando em conta as interações entre a estrutura linguística e os elementos sociais e culturais presentes na produção linguística. Para essa corrente, a língua é uma instituição social e, portanto, não pode ser estudada como uma estrutura autônoma, independente do contexto situacional, da cultura e da história das pessoas que a utilizam como meio de comunicação (Cezario; Votre; Martelotta, 2011).

Para desenvolver uma compreensão mais aprofundada dos fundamentos teóricos da Sociolinguística, é sempre importante situar os estudos linguísticos no contexto do século XX. Essa contextualização se inicia ao mencionar os trabalhos do linguista suíço Ferdinand de Saussure e do linguista americano Noam Chomsky.

A concessão de status científico à Linguística é frequentemente atribuída à Ferdinand Saussure no início do século XX. Decerto, por meio do seu “*Curso de Linguística Geral*”, Saussure inaugura a linguística moderna, delineando os caminhos do seu campo de estudo, estabelecendo princípios gerais e um método de abordagem. O linguista é considerado um referência crucial na corrente linguística conhecida como estruturalismo, segundo a qual a língua (i) é tomada em si mesma, separada de fatores externos; (ii) é vista como uma estrutura autônoma, valendo pelas relações de natureza essencialmente linguística que se estabelecem entre seus elementos. Ou seja, para Saussure, a linguística tem por único e verdadeiro objeto a língua, considerada em si mesma e por si mesma (Coelho *et al.*, 2015; Saussure, 1971).

Nesse contexto, Saussure enfatizou a ideia da língua como um sistema, ou seja, como um conjunto de unidades que obedecem a princípios de funcionamento, constituindo um todo coerente. Conforme Costa e Martelotta (2011):

O estruturalismo, portanto, compreende que a língua, uma vez formada por elementos coesos, inter-relacionados, que funcionam a partir de um conjunto de regras, constitui uma organização, um sistema, uma estrutura. Essa organização dos elementos se estrutura seguindo leis internas, ou seja, estabelecidas dentro do próprio sistema (Costa; Martelotta, 2011, p. 114).

Ademais, Saussure propõe várias dicotomias e gradualmente separa o que, em sua visão, é relevante para o estudo científico da linguagem. O termo *dicotomia*⁴² é designativo de

⁴² a) Langue e parole – a langue é homogênea e social, um sistema de signos, um “tesouro” depositado, pela

divisão lógica de um determinado conceito em dois, assim, formando pares opositivos, deste modo, observamos dualidades como língua e fala, sincronia e diacronia, significante e significando, dentre outras, que são denominadas de *dicotomias saussurianas*.

É interessante notar as relações que Saussure estabelece entre as suas dicotomias, entendendo que (i) os fenômenos variáveis não seriam visíveis na *langue* (que seria social), mas na *parole* (que seria individual); ii) a evolução e mudança se daria em certos elementos, o que seria o bastante para que se manifestasse em todo o sistema; e (iii) que o falante não estaria ciente das mudanças ocorrentes nos diferentes estágios (ou recortes sincrônicos) da língua. Assim, conforme Coelho (2015):

[...] embora delimite dessa maneira o objeto de estudo da linguística, Saussure admite que a língua seja um fenômeno social, produto de uma convenção estabelecida entre os membros de determinado grupo; porém, os fatores externos ao sistema são deixados de lado por ele (Coelho *et al.*, 2015, p. 14).

Percebe-se, assim, uma priorização dos estudos sincrônicos em relação ao diacrônicos por parte de Saussure. Para ele, o investigador deve dar enfoque ao sistema da língua e de como se configuram suas relações internas em um determinado momento de tempo. Assim:

[...] observemos que Saussure nada tem a dizer de concreto sobre a comunidade como a matriz do desempenho da fala individual. Em particular, não há nada em sua teoria que pudesse acomodar uma língua heterogênea salvando-a ao mesmo tempo como um objeto legítimo de investigação sincrônica (Wilh, 2006, p. 56).

Décadas depois, no final da década de 1950, nos Estados Unidos, surge uma nova teoria linguística denominada gramática gerativa, ou mais comumente conhecida como gerativismo, através da publicação de livro denominado “*Estruturas Sintáticas*” pelo professor linguista Noan Chomsky. Conforme essa teoria, a língua passaria a ser conhecida como um sistema abstrato de regras para a formulação de sentenças, provindo da capacidade inata dos indivíduos, chamada por Chomsky de *faculdade da linguagem*⁴³.

prática da fala, no cérebro dos falantes; é essencial. Já a *parole* é um ato individual de vontade, é heterogênea, manifestação concreta da *langue*; é acessória e accidental. O objeto da linguística, para Saussure, é a *langue*.

b) Sincronia e diacronia – correspondem a dois eixos ou perspectivas pelas quais se pode estudar a língua: na sincronia, se faz um recorte da língua em um momento histórico (presente ou passado), como se fosse um registro fotográfico que capta as relações entre os elementos do sistema, tomando-se a língua como um estado do qual se exclui a intervenção do tempo; na diacronia, a língua é analisada como um produto de uma série de evoluções que ocorrem ao longo do tempo, portanto como algo mutável, dinâmico. É a perspectiva sincrônica, segundo Saussure, que permite o estudo científico da língua (Coelho *et al.*, 2015; Saussure, 1971).

⁴³ A faculdade da linguagem corresponde, para Chomsky, a um módulo linguístico em nossa mente que é inato na espécie humana. Às regras que formam a faculdade da linguagem chama-se “gramática universal” (Coelho *et al.*, 2015).

Assim, a partir dos postulados de Noan Chomsky a respeito do gerativismo, autores como Coelho defendem a ideia de que:

Entende-se a teoria gerativa segundo a qual a língua (i) é concebida como um sistema de princípios universais; (ii) é vista como o conhecimento mental que um falante tem de sua língua a partir do estado inicial da faculdade da linguagem, ou seja, a competência. O que interessa ao gerativista é o sistema abstrato de regras de formação de sentenças gramaticais (Coelho *et al.*, 2015, p. 14).

De fato, a linguística gerativa surgia como uma crítica e reação ao modelo behaviorista de análise da linguagem, uma vez que este modelo dominou, não apenas a linguística, mas também as ciências de modo geral, durante a primeira metade do século XX. Para o linguista norte-americano Leonard Bloomfield e outros behavioristas, a linguagem humana era vista como fruto de um condicionamento social, ou seja, uma resposta gerada pelo organismo humano em reação aos estímulos oriundos das interações sociais. Deste modo, por meio da repetição constante e mecânica, se transformaria em hábitos que caracterizariam o comportamento linguístico do falante.

Assim, para o gerativismo, as línguas deixam de ser interpretadas como um comportamento socialmente condicionado e passam a ser analisadas como uma faculdade mental natural, tendo a mente humana como a morada da linguagem (Kennedy, 2011). Tanto a abordagem estruturalista quanto a gerativista passaram a conceber a língua como uma entidade abstrata, separada de considerações sociais e históricas. Da mesma forma que o estruturalismo, se observa no gerativismo a consideração da língua como um sistema homogêneo e desvinculado de fatores extralinguísticos (Coelho *et al.*, 2015; Kennedy; Martelotta, 2011).

Apesar do estruturalismo e o gerativismo não abordarem a variação em suas análises, já que esta ia além do escopo de objeto do estudo linguístico, houve precursores, que procuraram demonstrar as relações ocorrentes entre língua, cultura e sociedade, caracterizados, deste modo, como os grandes pioneiros da corrente sociolinguística.

Antoine Meillet (1926), precursor da sociolinguística, buscava entender as mudanças linguísticas na França e argumentava que qualquer alteração na estrutura social resultaria em mudanças nas condições em que a linguagem evoluiria, demonstrando que a história das línguas estaria intrinsicamente ligada à história da cultura da sociedade. Meillet afirmava: “por ser a língua um fato social, resulta que a linguística é uma ciência social, e o único elemento variável ao qual se pode recorrer para dar conta da variação linguística é a mudança

social” (Meillet, 1921 *apud* Calvet, 2002, p. 16). Assim, do seu ponto de vista, toda e qualquer variação na língua seria motivada estritamente por fatores sociais.

Ao estabelecer um comparativo entre as ideias de Meillet e Saussure, fica evidente o quando ambos divergiam em perspectiva, principalmente no que confere à concepção social da língua. Conforme observa Coelho *et al.* (2015):

(i) Saussure contrapõe a linguística interna (dedicada exclusivamente à língua) à linguística externa (que trata das relações entre a língua e elementos externos), e Meillet as relaciona; (ii) Saussure diferencia a abordagem sincrônica (estrutural) da abordagem diacrônica (histórica), enquanto Meillet às integra. Em resumo, enquanto Saussure desenvolve um modelo abstrato da langue (sistema de signos), Meillet procura explicar a estrutura linguística através de fatores históricos e sociais (Coelho *et al.*, 2015, p. 15).

Além de Meillet, houve outros investigadores, como Mikhail Bakhtin (1895-1975) e Nicolai Marr (1865-1934) que se debruçaram em enfatizar, nos seus textos, o caráter social e evolutivo da língua. Para o círculo de Bakhtin havia críticas à perspectiva estruturalista abstrata (saussureana) ao defender uma abordagem linguística com enfoque no uso da língua nas interações verbais e contextualizadas historicamente. A mudança linguística, portanto, historicamente condicionada pelos diferentes contextos de uso da língua, que acabariam pode conferir diferentes sentidos à mesma palavra (Coelho *et al.*, 2015, p. 16). Reafirmando essa perspectiva, a declaração de Bakhtin deixa claro que: “conforme a língua, conforme a época ou os grupos sociais, conforme o contexto presente, tal ou qual objetivo específico, vê-se dominar ora uma forma, ora outra, ora uma variante, ora outra” Bakhtin (1988 [1929], p. 147). Ainda na perspectiva da linguística soviética, o linguista Nicolas Marr sugeria que:

(i) todas as línguas do mundo têm uma mesma origem; (ii) as línguas são instrumento de poder e refletem a luta de classes sociais; (iii) as línguas são parte de uma superestrutura, passando por estágios de desenvolvimento de acordo com a base econômica de diferentes sociedades (Coelho *et al.*, 2015, p. 16).

Os diferentes estágios da sociedade estariam intrinsecamente relacionados aos diferentes estágios das línguas. Alkmin (2001, p.21) entende que linguagem e sociedade estão ligadas entre si de modo inquestionável. Mais do que isso, podemos afirmar que essa relação é a base da constituição do ser humano.

Assim, se observa que o início do século XX foi marcado por crescente interesse nos estudos da linguagem que consideravam os fatores socioculturais dos falantes, após muitos

anos de um terreno dominado pelas correntes estruturalistas. Nesse âmbito, floresce a área de estudo das linguagens, mais conhecida como Sociolinguística.

O termo “sociolinguística” surge pela primeira vez na década de 1950, mas se expande como corrente nos Estados Unidos durante a década de 1960, através dos trabalhos de William Labov, juntamente com Dell Hymes e Gumperz, ademais da conferência *The Dimensions of Sociolinguistics*, de William Bright, divulgada em 1966 sob o título *Sociolinguistic*. (Cezario; Votre; Martelotta, 2011). Na conferência, tornou-se claro o objetivo da sociolinguística que seria demonstrar uma sistemática covariação entre a estrutura linguística e a estrutura social.

Os intentos diversos para o estabelecimento de relações entre língua, cultura e sociedade confluíram para firmar as bases da corrente sociolinguística. Nesse contexto, ainda na década de 1960 um de seus maiores precursores, William Labov, partindo do princípio de que a linguística é uma ciência social, logo concebendo noções de equivalência entre a linguística e sociolinguística, com dedicação às variáveis de natureza extralinguística (Labov, 1972; 2008). Para ele, a Sociolinguística é uma ciência cujo propósito é o estudo e a evolução da língua no contexto social da comunidade, lidando com a fonologia, sintaxe e semântica. Recorrendo a fenômenos de ordem social para a explicação dos fenômenos linguísticos, o direcionamento é para como a língua está configurada na sociedade.

Apesar de não ser o pioneiro na sociolinguística, o americano William Labov deu início ao modelo teórico-metodológico da sociolinguística quantitativa, também conhecida como “*teoria da variação e mudança linguística*” ou “*sociolinguística laboviana*”. Enfatizando uma relação entre linguística e sociedade, ademais de contrastar com o modelo gerativista de Chomsky (1965).

3.1 Pressupostos teóricos

Autores como López Morales (2004, p. 21) entendem a palavra sociolinguística como formada por um substantivo nuclear (-linguística) e por um modificador adjetivo anteposto (socio), pondo de manifesto que estaríamos diante de uma disciplina linguística. Labov (1972a, p. 184) afirma que a sociolinguística estuda as línguas tanto em seu caráter sincrônico quanto diacrônico, mas sempre considerando o contexto social. Assim, a sociolinguística se difere da linguística (sem modificadores) que se encarregava de analisar as línguas enquanto sistema, independente das comunidades de fala ou de seus usuários.

Tarallo (2005, p. 6), declara que “a cada situação de fala em que nos inserimos e participamos, notamos que a língua falada é, a um só tempo, heterogênea e diversificada”. E é precisamente essa situação de heterogeneidade que deve ser sistematizada. Para (Cezario; Votre; Martelotta, 2011), a sociolinguística estuda a língua em seu uso, levando em consideração as relações entre a estrutura linguística e os aspectos sociais e culturais da produção linguística. Assim, a língua como instituição social, não deveria ser investigada como uma estrutura autônoma e dissociada dos contextos históricos, sociais e situacionais dos indivíduos que a utilizem como instrumento comunicativo.

É, portanto, em caráter de rechaço a um sistema descrito pela linguística e alicerçado na homogeneidade, onde não eram consideradas as variações ou influências típicas da fala sobre os elementos da língua que a variabilidade (a possibilidade de haver mais que uma forma para expressar o mesmo significado) o valor social das formas linguísticas e o estudo empírico das mudanças na língua ficavam excluídos da agenda (Coelho *et. al.*, 2015, p 20).

Tem-se que William Labov se posiciona e publica um olhar sobre as estruturas das línguas, em especial, sobre os fenômenos da variação e da mudança linguísticas. Em seu livro Padrões sociolinguísticos (*Sociolinguistic patterns*, 1972), expõe os principais princípios teóricos e a metodologia de investigação empírica relacionada a essa nova abordagem. Como mencionado anteriormente, a proposta teórico-metodológica de Labov surge em resposta e em crítica⁴⁴ a determinados aspectos dos modelos saussuriano e chomskiano.

Labov (1972) entende a impossibilidade de desenvolvimento de uma mudança linguística se que se leve sem conta a vida social de uma comunidade em que ela ocorre. Nesse sentido, as pressões sociais operariam continuamente sobre a língua, não de algum ponto remoto, mas como força social imanente agindo no presente vivo.

Por compreender que as comunidades linguísticas possuem inúmeras maneiras de se expressarem, autores como Morales (2010) afirmam que:

⁴⁴ Críticas ao modelo saussuriano: Como todos os falantes possuem um conhecimento da *langue* (que é a parte social da linguagem), e possível estudar o aspecto social da linguagem pela observação de um único indivíduo. No entanto, o estudo da *parole* (que é a parte individual da linguagem) só pode ser feito pela observação dos indivíduos interagindo linguisticamente, ou seja, pela observação da linguagem em seu contexto social. A isso se chama paradoxo saussureano.

Os fatos linguísticos são explicados através de outros fatos linguísticos. Trata-se do princípio da imanência. Em outras palavras, tudo o que acontece na língua é motivado e explicado por meio da própria estrutura da língua, pela atuação de forças internas, sem influência de nenhuma força externa.

A fala só opera sobre um estado de língua e as mudanças que ocorrem entre os estados não tem nesses nenhum lugar. O primeiro aspecto (estado de língua) constitui a realidade verdadeira e única. Os fatos evolutivos (diacrônicos) não são percebidos pela massa falante e não fazem parte do sistema da língua, que é estático. Portanto, há um emparelhamento: de um lado, sincronia e fato estático e, de outro, diacronia e fato evolutivo. ambos os lados são mutuamente incompatíveis (Coelho *et. al.*, 2015, p. 20-21; Labov, 1972).

A sociolinguística tem como objetivo a descoberta dos objetivos que impulsionam ao falante (e a seu grupo) na escolha de uma variante específica, de entre várias alternativas, e se alguma delas for de caráter social, geográfico ou etnográfico; também as razões linguísticas e, sobretudo, extralinguísticas, que motivam e impulsionam a mudança idiomática (Morales, 2010, p. 23-24).

Deste modo, a sociolinguística permitiu o desenvolvimento de instrumentos analítico-quantitativos de grande rigor e que eram não usualmente utilizados em investigações anteriores. A teoria da variação possibilitou ao pesquisador instrumentos técnicos integrados à análise do fenômeno variável que se desejava observar.

Para Cezario, Votre e Martelotta (2011), a abordagem variacionista se orienta por pressupostos teóricos que permitem ver sistematicidade e regularidade diante do caos da comunicação cotidiana. Assim, se busca evidenciar como uma variante é adotada na língua ou entra em desuso. Nas palavras de Mollica (2008):

Cabe à Sociolinguística investigar o grau de estabilidade ou de mutabilidade da variação, diagnosticar as variáveis que têm efeito positivo ou negativo sobre a emergência dos usos linguísticos alternativos e prever seu comportamento regular e sistemático (Mollica, 2008, p. 11).

Em relação aos fatores que favorecem a mudança, destaca-se a compreensão de como a variação linguística ocorre dentro de uma língua, com base na “sociolinguística laboviana”. Como precursor, Labov (1972, 1978, 1994, 2001, 2008) apresenta pungentes estudos e conceituações na área sobre que seriam variedade, variação, variável e variante.

O conceito de *variedade* estaria relacionado às particularidades da fala de um determinado grupo, podendo haver ou não delimitação geográfica. Para Coelho *et al.*, (2012), a variedade representa a fala de uma comunidade de forma global, considerando suas particularidades, tanto categóricas quanto variáveis.

Moreno-Fernández (2010) vê as *variedades* como manifestações linguísticas que respondem a fatores externos à língua. Sobre as variedades podem incidir o momento histórico (tempo), a região em que se usam (geografia), seu entorno social (sociedade) e o contexto comunicativo (situação).⁴⁵

⁴⁵ Por influência de tudo isso, as variedades podem estar mais ou menos distantes entre si, abarcando um leque de possibilidades que vão desde as diferenças fônicas mais leves até a ininteligibilidade mais aparente. Isso significa que o tempo, a geografia, o entorno social ou a situação comunicativa podem provocar o uso de variedades distintas, mais além de que estas recebem a denominação específica de língua, dialeto ou estilo (Moreno-Fernández, 2010, p.15, tradução nossa).

Conforme os estudos de Labov (1972, 2008), a *variação linguística* é definida como a alternância de um elemento por outro, sem que haja mudanças no seu valor referencial.

No que concerne à *variação*, Moreno-Fernández (2010) a entende como a alternância de elementos que cumprem as mesmas funções e respondem à mesma função comunicativa. Alude-se à presença de dois ou mais elementos alternativos “*amara/amase*”; no entanto, a escolha de um elemento sobre outro dependerá do falante, obedecendo à diversos fatores, sejam linguísticos ou pragmático-discursivos.

Labov (1972), em importante investigação sobre da mudança fonética detectada em uma comunidade localizada na ilha de Martha’s Vineyard, discute as propriedades mais úteis de uma variável linguística, que podem servir como foco de estudo de uma comunidade de fala. Uma variável, conforme seus estudos, poderia ser representada pela diferença de altura do primeiro elemento de ditongos, representados pelas variantes /*ay/ e [au]*, ou, no caso do /*r/* pós-vocálico, considerado por Labov como uma variável linguística definida por questões de ordem geográfica da ilha, cujas formas de maior ou menor retroflexão em sua pronúncia poderiam ser classificadas como formas variantes. Desta forma, a *variável linguística* se reveste de um local onde a *variação* pode ser identificada.

Para Tarallo (2005) se tem a atribuição de que as “*variantes linguísticas*” seriam diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto, com o mesmo valor de verdade. Ademais, reitera que ao *conjunto de variantes*, dá-se o nome de *variável linguística*.

Ainda no que concerne ao conceito de “variantes” tão recorrente na concepção sociolinguística passa a ser definido e discutido à luz dos pressupostos labovianos. Labov (1978) propõe a definição de variantes como, “as diversas maneiras de se dizer a mesma coisa, em um mesmo contexto e com um mesmo valor de verdade”, ou seja, um tipo de alternância condicionada por inúmeros fatores, sejam eles linguísticos y sociais. Labov, em sua obra *Sociolinguistic Patterns* (1972) discorre que a alternância linguística pode ser estabelecida no nível lexical, na forma de pronúncia de uma palavra ou, inclusive, em sentenças. De acordo com as palavras do linguista:

É comum que uma língua tenha diversas maneiras alternativas de dizer “a mesma” coisa. Algumas palavras como *carro* e *automóvel*, parecem ter os mesmos referentes; outras têm duas pronúncias, como *cantando* e *cantano*. Existem opções sintáticas como: *Uma pessoa que eu confio muito* vs. *Uma pessoa em quem eu confio muito* ou *É fácil para ele falar* vs. *Para ele falar é fácil*⁴⁶. Em cada um desses

⁴⁶ É costume dizer que essas expressões têm o mesmo *significado*, o que podemos definir rigorosamente como “tendo o mesmo valor de verdade”. O resultado final dos nossos estudos da variação sintática será atribuir um

casos, temos o problema de decidir o lugar dessa variação na estrutura linguística (Labov 1972, p. 221).

Para Cezario e Votre (2011), o termo “variante” seria utilizado para identificar uma forma que é usada ao lado de outra na língua sem que se verifique mudança no significado básico. Tomemos como exemplo, o fenômeno da variação no uso das formas de futuro em língua espanhola, partindo dos exemplos de Orozco e Thoms (2014), logo a seguir:

(60) *Voy a cantar mañana.*

(61) *Canto mañana.*

(62) *Cantaré mañana.*

Se extraem os exemplos acima para exemplificar que temos três formas de assinalar a noção de futuridade em caráter de alternância, que seriam representadas pelo “*futuro simple de indicativo*”, a “*perífrasis ir + a + infinitivo*” e o “*presente con valor de futuro*”. Essas variantes, ambas aceitas pela comunidade de falantes, mas cuja a utilização de uma em detrimento da outra suscitaria questionamentos por parte dos sociolinguistas. Assim, no intento de verificar os fatores condicionantes para as variantes, autores como (Cezario; Votre, (2011) elencaram alguns questionamentos:

- i) Em que contexto social um mesmo falante utiliza cada uma dessas variantes?
- ii) Há diferenças no uso dessas formas ao se compararem crianças, jovens e adultos?
- iii) Há um contexto específico para o uso dessas formas?
- iv) Há diferenças ao se compararem pessoas cultas com pessoas analfabetas?
- v) E quando a pessoas de nível socioeconômico distinto?
- vi) É possível identificar a forma mais coloquial e a mais canônica?

Desta forma, é importante retomar, a partir dos exemplos de variantes destacados acima, uma distinção crucial em relação à terminologia utilizada nos estudos de variação: a distinção entre variável ⁴⁷e variantes. No exemplo anterior em que foi aludida a variação entre “*futuro simple de indicativo*”, a “*perífrasis ir + a + infinitivo*” e o “*presente con valor de*

sentido ou *significação* a uma transformação, um tipo de carga funcional que podemos querer distinguir nitidamente do significado representacional (Labov, 1972, p. 221).

⁴⁷Variável corresponde a um aspecto ou categoria da língua que se encontra em variação; variantes são formas individuais que concorrem em uma variável (Coelho et. al. 2015, p. 26).

futuro, para Coelho *et. al.* (2015), se chama de variável o lugar da gramática em que localização a variação de forma mais abstrata. Logo, a variável em questão seria a expressão do futuro verbal na língua espanhola. Ainda, de acordo com Coelho *et. al.* (2015), chamamos de variantes dessa variável as formas individuais que “disputam” pela expressão da variável.

Dessa forma, é responsabilidade dos sociolinguistas a identificação dos contextos aos quais a variação é favorecida. Cezario e Votre (2011) propõem fatores que devem ser considerados:

i) na fala de um mesmo grupo de falantes.

ii) Entre grupos distintos de falantes divididos segundo variáveis convencionais, a exemplo de sexo, idade, escolaridade, procedência, etnia, nível socioeconômico.

Sendo assim, com base na frequência de uso das variantes, cabe ao linguista verificar a incumbência de estimar as tendências associadas a cada frequência e verificar se a variação é estável ou instável.

Tarallo (2005), ao retomar as proposições de Coseriu (1976) sobre o estudo dos processos de variação e mudança, classifica as variações linguísticas em três tipos: diatópicas, diastráticas e diafásicas. As variações diatópicas referem-se às diferenças em função do espaço geográfico. No caso da língua espanhola, a variação regional pode ser representada pela maneira como um cubano ou um mexicano, embora compartilhem o mesmo idioma, o espanhol, ainda assim apresentarão particularidades semânticas, lexicais e fonéticas características da região em que vivem. As variações diastráticas dizem respeito às diferenças em função de aspectos sociais, como sexo, faixa etária, etnia, grau de escolaridade, entre outros. Já as variações diafásicas referem-se às diferenças na utilização de diversos estilos de linguagem conforme o contexto de comunicação. Um exemplo disso seria a forma como a comunicação se dá em um grupo de amigos, que ocorre de forma mais coloquial, se comparada ao contexto comunicativo estabelecido entre os funcionários de uma empresa, onde o registro seria mais formal.

3.2 A Pedagogia da Variação Linguística

Os estudos sociolinguísticos têm proporcionado diversas contribuições ao ensino de línguas, principalmente ao oferecer um aprofundamento dos conhecimentos relativos a como a linguagem varia de acordo com diferentes contextos sociais, culturais e geográficos, auxiliando educadores a ensinarem e promoverem a percepção dos seus alunos de como a língua é flexível e dinâmica. Moreno Fernández (2004), em unidade de sua autoria intitulada

por: “*El modelo de la lengua y la variación lingüística*”, afirma que:

As línguas naturais possuem uma característica essencial para seu correto entendimento: são realidades que se atualizam e se manifestam de um modo heterogêneo. Isto é assim porque não existe mais forma de perceber e manejar uma língua que a materialidade do seu uso e este está sujeito a condições variáveis – internas e externas – que impedem a sua homogeneidade absoluta, ao mesmo tempo que explicam o dinamismo e a mudança das línguas ao longo do tempo (Moreno Fernández, 2004, tradução nossa).

Deste modo, a sociolinguística mantém estreito vínculo com a heterogeneidade linguística, pois vai investigar como a linguagem é utilizada e percebida em uma sociedade diversa, reconhecendo e valorizando a riqueza da variação. Labov (2008) afirma que a heterogeneidade não só é a situação normal, mas o resultado natural de fatores linguísticos e sociais básicos que condicionam a variação de forma sistemática. Assim, ao analisar a linguagem em contexto de uso e nas mais variadas situações comunicativas, a Sociolinguística passa a ajudar educadores a desenvolverem nos seus alunos a noção e a competência de se comunicarem de forma fluida e eficiente, a partir dos diversos contextos sociais aos quais estejam inseridos.

Logo, neste contexto, tem-se a Sociolinguística Educacional como uma interseção entre a linguagem e a educação, na busca ativa de compreender como os aspectos sociolinguísticos impactam no aprendizado e ensino, tanto como a educação possa ser influenciada pela diversidade linguística e pelas práticas socioculturais. Nesse sentido, é pertinente compreender esse conceito como uma ramificação dos estudos sociolinguísticos, tendo Bortoni-Ricardo como grande nome de referência ao introduzir e promover análises do fenômeno da variação atrelado ao entorno educacional e social.

Assim, Bortoni-Ricardo (2014, p. 158) denomina a Sociolinguística Educacional, como o esforço dos resultados das pesquisas sociolinguísticas na solução de problemas educacionais e em propostas de trabalho pedagógicas mais efetivas. A autora preza que, para a efetivação dos seus objetivos, tem-se a necessidade de integração das descobertas de estudos sociolinguísticos, sejam eles quantitativos ou qualitativos, enriquecidos com as contribuições de disciplinas relacionadas, tais como pragmática, análise do discurso, linguística aplicada e linguística textual.

Faraco (2008) contribui, partindo do pressuposto de que os professores devem desenvolver a pedagogia da variação linguística, a partir da perspectiva de que não existe erro

nos usos que os falantes fazem da sua língua materna, inclusive sendo necessário um processo de desconstrução de modos de pensar equivocados, principalmente quando se fala do trabalho escolar com a linguagem. Assim, se frisa que as variações linguísticas não são meros “erros” ou formas agramaticais, mas sim produtos complexos de interações sociais e históricas.

Autores como Silva e Freitas (2015) compreendem a abordagem educacional da variação linguística como uma possibilidade de aprofundamento da reflexão linguística nas salas de aula, sendo uma garantia, já entre os alunos da educação básica, de acesso ao caráter científico desse estudo. Ainda para os autores:

Isso significa que eles, levados a observar o fenômeno da variação linguística no seu acontecer, têm a oportunidade de empreender sua própria investigação nesse campo do saber, construindo uma percepção bem fundamentada sobre como se constituem as variedades linguísticas, reconhecendo a legitimidade de cada uma delas e compreendendo, ao mesmo tempo, a importância de se tornarem competentes no uso das variedades cultas, sem dúvida uma forma de inclusão social. Trata-se, portanto, de um trabalho de educação linguística (Silva; Freitas, 2015, p. 16).

Faraco (2015, p. 19) salienta que sobre a variação linguística e ensino, não se deve aceitar generalizações sem questionamentos, pois se reitera a existência de uma gama de estudos que perpassaram décadas com reflexões que incorporam o estudo da variação linguística entre os temas do ensino. O autor reitera que essa formação, embora bem fundamentada em saberes técnicos, não conseguiu ainda alterar significativamente conceitos, atitudes e práticas, seja no cotidiano da sociedade ou mais especificamente no âmbito educacional. Ainda nas palavras do autor:

Os livros didáticos têm dado um tratamento muito superficial ao tema, no mais das vezes limitado à apresentação, algo folclorizada, da variação geográfica ou um tanto quanto estereotipada das falas rurais. Os livros didáticos deixam de fora a variação social que é, de fato, a verdadeira questão a ser enfrentada, já que é ela que serve de critério para os gestos de discriminação dos falantes e da violência simbólica (Faraco, 2015, p. 20).

Tal tratamento pode ser potencializado pela ainda primazia da abordagem tradicional do ensino, ao priorizar aspectos considerados prioritários e “essenciais” o que relegaria o fenômeno da variação a segundo plano, além disso, os próprios preconceitos culturais operantes passariam a influenciar na maneira como a variação é exposta nos livros, estando sujeita a estereótipos ou generalizações rasas.

Com base nas pesquisas sobre o ensino da variação linguística, Bagno (2007) observa que grande parte dos livros didáticos e gramáticas da língua portuguesa se restringem a

disponibilizar exercícios mecânicos e meramente estruturais, ao abordarem classificação e análise sintática de estruturas, sem qualquer tipo de contextualização aproximada a uma situação comunicativa real, logo sinalização a noção de que a língua é séssil e uniforme, o que de fato não é parâmetro para a realidade linguística. Tal prática também se repete através da abordagem de outros idiomas como, por exemplo, o espanhol e o inglês, conforme revelam as os trabalhos de Bugel (1999), Santos (2002, 2005), Pontes (2009), Fernandes (2018), Oliveira (2023). Essa perspectiva conduz o discente a uma mera reprodução das estruturas da variedade padrão, não os capacitando à adequação desses arranjos a contextos aproximados de uma situação real e fidedigna de interação.

Ainda sob o prisma da sociolinguística educacional, no que confere ao trabalho da linguagem nas instituições educativas, Cyranka (2015) propõe que a educação sociolinguística não deve estar atribuída apenas ao ensino de língua, e que embora devam ser consideradas as especificidades dessa disciplina, a questão da linguagem perpassa toda a ação humana, requerendo atenção das demais áreas de ensino. Ainda para a autora:

Deve-se, pois, considerar sua natureza transversal. Respeitar a variedade linguística dos alunos, seja ela prestigiada socialmente ou não, implica uma questão não apenas ética, mas também política e científica. Por outro lado, ampliar a própria competência comunicativa, ser capaz de dominar também as variedades prestigiadas da língua portuguesa constitui um bem a que todo cidadão tem direito. Essa é, portanto, uma tarefa de todas as áreas (Cyranka, 2015, p. 21).

Bagno (1999, p.19) corrobora com a ideia de que embora hoje exista o reconhecimento de que a diversidade seja inerente à realidade linguística, incluso rechaçando a abordagem prescritiva do ensino de uma língua materna, o autor deixa claro que o preconceito linguístico impera, permeando e orientando as práticas escolares, marcando presença nas atitudes de professores e alunos, englobando também aqueles que sofrem processos de exclusão devido a sua maneira de falar.

Para Cyranka (2015), ainda do ponto de vista da sociolinguística educacional, o ponto de partida do trabalho escolar é guiar o aluno à compreensão das vantagens e necessidades de se ampliar a sua competência comunicativa. Ainda, de acordo com a autora:

[...] para isso, é preciso levá-lo a ter consciência do fenômeno da variação linguística, compreendendo que “diferença não é deficiência”. Os recursos didáticos, para isso, são inúmeros, porque tratamos de trabalhar com a língua viva, isto é, como já comentamos, observando que praticamos ações pela linguagem. Anotar as diferenças lexicais, fonético/fonológicas, morfossintáticas encontradas em textos falados ou escritos de diferentes atores sociais, em diferentes posições, em diferentes situações de produção, em diferentes regiões/países em que se fala o português

propicia constatações que vão legitimando as diferenças, garantindo àqueles alunos o respeito a sua variedade linguística, que é a de sua comunidade de fala (Cyranka, 2015, p. 19).

Deste modo, tem-se a percepção de acentuadas discussões sobre questões relativas ao prestígio social atrelado à “ linguagem urbana comum”, com pesquisadores como Preti (1997), que se debruçam em investigar o fenômeno, ademais, tem-se a possibilidade de aferir ao aluno as possibilidades de escolha, sem que este se sinta alheio da escola por conta da sua “maneira de falar” nem forçado a deixar de lado os valores culturais de sua comunidade, incluindo a língua, logo em função da adoção da variedade que a escola consideraria como a “única correta”.

Ainda segundo Bortoni-Ricardo (2005, p. 14), no Brasil, as diferenças linguísticas socialmente condicionadas não são levadas a sério. Nas palavras da autora, a escola tem como parâmetro o ensino da língua da cultura dominante, ou seja, tudo o que está alheio a esse código é tido como defeituoso e tende a ser rechaçado. Logo, o ensino sistemático da língua tenderia a um caráter de imposição. A pesquisadora discute que na concepção de alguns estudiosos, existe sim, uma incompatibilidade entre uma democracia pluralista e a padronização linguística.

Revela-se o quão importante é o tratamento da variação linguística no ambiente escolar, principalmente quando se tratando do ensino de uma língua estrangeira e sua interrelação com os fenômenos linguísticos variáveis. Logo, muitos dos documentos que servem de base para a educação brasileira priorizarão em suas diretrizes a valorização para a presença do ensino das variáveis em sala de aula, compreendendo a diversidade como um dos eixos principais do seu escopo.

Deste modo, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM (2000)⁴⁸ para as áreas de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias se constituem como um documento que tem por finalidade delimitar esta área, dentro da proposta para o Ensino Médio, com diretriz registrada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/96 e no parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) /Câmara de Educação Básica nº15/98. Assim, tais direcionamentos se norteiam na direção da promoção de um Ensino Médio com qualidade e que atenda aos anseios da formação escolar dos alunos para o mundo contemporâneo.

⁴⁸ Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio são o resultado de meses de trabalho e de discussão realizados por especialistas e educadores de todo o país. Foram feitos para auxiliar as equipes escolares na execução de seus trabalhos. Servirão de estímulo e apoio à reflexão sobre a prática diária, ao planejamento de aulas e sobretudo ao desenvolvimento do currículo da escola, contribuindo ainda para a atualização profissional (Ministério da Educação – MEC).

Ainda de acordo com os PCNEM (2000), com respeito à linguagem, salienta-se que esta não pode existir no vazio, tendo o seu principal foco direcionado à comunicação e interação com o outro, demonstrando, desta maneira, um grande enfoque ao desenvolvimento da competência comunicativa, ademais, se atendo à ideia de que a comunicação se estabelece dentro do espaço social, tendo a língua como um produto humano e social que organiza e ordena de maneira articulada os dados das experiências comuns aos membros de determinada comunidade linguística. O texto delinea sucintamente o panorama do ensino de Línguas Estrangeiras Modernas no Ensino Médio, deste modo, de acordo com as suas atribuições:

[...] traçasse um panorama sobre a situação das Línguas Estrangeiras Modernas no Ensino Médio, tanto a partir de uma perspectiva diacrônica quanto de uma perspectiva de interação e inter-relação delas com a Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Procurar-se-á, também, esboçar as diferentes relações que elas propiciam, a partir da sua aprendizagem, com o mundo do trabalho no qual o aluno estará – ou não – inserido e com a sua formação geral (PCNEM, 2000).

Os PCNEM (2000) ainda sinalizam o direcionamento de uma aprendizagem significativa da língua estrangeira, através da desenvoltura de uma competência comunicativa por parte dos falantes, logo, esta só poderia ser alcançada se, em um curso de línguas, forem desenvolvidas outras competências que a integrem e complementem, considerando, incluso, fatores pertinentes ao fenômeno da variação linguística. Sucintamente, o documento esboça que: i) o aluno deve saber distinguir entre as variantes linguísticas; ii) o aluno deve estar apto a escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação; iii) compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada.

Logo, é importante salientar que o entendimento dos componentes descritos não pode se dar de maneira compartimentada, mas sim integrada, uma vez que os PCNEM (2000) os distribuem em seções para fins meramente didáticos. O que de fato se preza é que o falante compreenda uma nova língua para além dos seus aspectos gramaticais presentes ao longo dos processos de ensino-aprendizagem. A competência comunicativa plena, em uma dada língua, teria como necessário um bom domínio da normativa atrelada à competência sociolinguística, discursiva e estratégica, constituindo-se, desta forma, como os grandes propósitos do Ensino da Língua Estrangeira no Ensino Médio.

Para as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCNEM (2006, p. 134) se tem a tratativa de pensar a pluralidade linguística e cultural do universo hispano falante, propiciando inclusive uma reflexão mais extensa a respeito do tema. Se ensinam

questionamentos passíveis de extensa análise e discussão, conforme exposto no documento: “[...] como ensinar o Espanhol, essa língua tão plural, tão heterogênea, sem sacrificar as suas diferenças nem as reduzir a puras amostragens sem qualquer reflexão maior a seu respeito?”. Logo, o documento prevê a necessidade de que as escolas, na tratativa de evitar dicotomias simplificadoras e reducionistas, permitam a exposição dos estudantes à variedade sem estimular a reprodução de preconceitos.

No que se confere ao falante, conforme apontam as OCNEM (2006, p. 135), não existe sentido para que o indivíduo renuncie à sua identidade, logo constituída pela sua maneira de falar e por outras implicações, nem que fosse considerada como única ou melhor. Tratando-se a homogeneidade linguística como uma construção que tem como estrutura basilar, gestos de política linguística e ideológica que culminam na exclusão do indivíduo. Bugel (2000), inclusive afirma que:

Avançar com uma visão do ensino de espanhol como uma empreitada livre de influências culturais e políticas pode ter graves consequências." E complementa: "Para garantir o sucesso das aulas de ELE no caso do Brasil, essas questões deveriam ser repensadas (Bugel, 2000, tradução nossa).

No que confere à ação docente e no relativo a que variedade ensinar, as OCNEM (2006, p. 136) fornecem orientações e são conscientes de que nenhum falante é capaz de conhecer a fundo todas as variedades existentes, mas cabe ao professor, ao empregar uma determinada variedade, não eximir o seu dever de explicar aos seus alunos sobre a existência de outras. Estas seriam tão ricas e válidas, quanto à usada pelo docente, logo, dentro do possível, se cria o contexto didático possível para o enriquecimento linguístico e para a supressão de estereótipos e preconceitos. De acordo com o exposto no documento: “o professor seria um articulador de muitas vozes”.

Conforme ressaltam as OCNEM (2006, p. 136-137), não se deve apresentar as variedades linguísticas como simples conjunto de “curiosidades” ou atribuindo-lhes o aspecto de “almanaque”, desconsiderando a construção histórica que é a língua, como resultado de muitas falas datadas e localizadas.

Pereira (2014, 2016) propõe um quadro síntese relativo às atribuições valorativas da variação linguísticas presentes em ambos os documentos em alinhamento com a Sociolinguística e que foram trazidos a este capítulo. Logo:

Quadro 10 – Quadro-síntese das orientações das OCNEM e dos PCNEM

PCNEM (2000)	OCNEM (2006)
(i) saber distinguir entre as variantes linguísticas;	(i) considerar a heterogeneidade linguística e cultural do mundo hispânico no ensino de espanhol e promover tal reflexão;
(ii) escolher o registro adequado à situação em que se processa a comunicação;	(ii) mostrar as variedades aos estudantes sem promover dicotomias simplistas e redutoras, tampouco promover preconceito linguístico;
(iii) compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada.	(iii) o professor é livre para escolher a variedade que mais lhe agrada, mas não o impede de aproximar os alunos das demais variedades, derrubando estereótipos ou preconceitos;
	(iv) abordar a variação linguística desde os níveis iniciais de aprendizagem, criando oportunidades de conhecimento das outras variantes, além da que utiliza o professor ou o livro didático.

Fonte: Pereira (2014, 2016).

É importante destacar que os PCNEM, delimitados aqui às áreas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, em uma proposta para o Ensino Médio, seguem regidos por direcionamentos pautados pelas LDB ao abordar diversos aspectos da educação, como a sua organização, os níveis e modalidades de ensino, a formação de profissionais de educação, os currículos, entre outros temas de fundamental importância para o funcionamento do sistema educacional brasileiro.

No que concerne ao campo da sociolinguística, parece uníssono que os documentos oficiais regulados e norteadores da educação nacional valorizem as noções de variações linguística e proponham o quanto é necessário a sua discussão nas classes, tanto de língua materna como de língua estrangeira, porém o Edital do PNLN de 2024, no que diz respeito às línguas estrangeiras, passa a não contemplar o espanhol em virtude da não obrigatoriedade de oferta da língua e por seu caráter facultativo. Logo, as atribuições de fomento à diversidade linguística estariam, de acordo com edital, previstas à escolha de materiais de língua portuguesa que aderissem as discussões do fenômeno. Conforme consta:

Além de seguir os critérios eliminatórios comuns na estruturação de todos os volumes da obra didática (impresso e digital-interativo) de Língua Portuguesa, deve-se:[...] i. Desenvolver práticas de produção de texto sempre de modo contextualizado, por meio de situações efetivas de uso da língua relacionadas aos campos de atuação e aos gêneros textuais. [...] Trabalhar, orgânica e sistematicamente, com a norma-padrão, em favor do desenvolvimento das

capacidades de leitura, produção textual, oralidade e tratamento das linguagens, aliado ao respeito e à promoção do fenômeno da variação linguística (Brasil, 2024, p. 49-50).

A não contemplação de novos livros didáticos da língua espanhola no PNLDB, teria como um de seus pontos de partida a não mais obrigatoriedade do ensino do espanhol na educação básica nacional, potencializada pela revogação da Lei 11.161/2005 (Lei do Espanhol) ocorrida em 17 de fevereiro de 2017, através da Lei nº 13.415, que, até então, tornava o seu ensino como obrigatório em amplo território brasileiro. Deste modo, tal revogação foi um verdadeiro revés para um promissor e paulatino ingresso do castelhano no nosso sistema educativo, logo, resultou-se que as instituições de ensino teriam total autonomia para a oferta, ou não, da língua espanhola em suas grades curriculares, vide a ausência ou inexistência de legislação que determinasse a sua obrigatoriedade.

4 A TRAJETÓRIA DO ENSINO DE ESPANHOL NO BRASIL

Descrever um panorama que resgate os processos de institucionalização do ensino da língua espanhola em nosso país é estabelecer uma revisita aos mais variados contextos metodológicos de ensino e às cíclicas políticas linguísticas que influenciaram a oferta desta língua em nosso território nacional. Sob a ótica do entendimento de como o ensino da língua espanhola chegou ao momento atual, é necessário que se estabeleça um retorno ao passado, ao qual o ensino de LE desencadeou-se, datando desde o período colonial até a sua paulatina inclusão nas Orientações Curriculares em seus mais diferentes níveis de ensino – OCEM (2006), adquirindo o status de importância no que se refere ao ensino e aprendizagem de idiomas como parte integrante da educação nacional.

Para autores como Oliveira (2010, p. 160), a institucionalização das línguas vivas no Brasil se deu por motivos das necessidades dos discentes em ingressarem nos cursos superiores, nos quais, em muitos destes espaços, estavam presentes professores estrangeiros que utilizavam compêndios escritos nas línguas francesa ou inglesa.

De acordo com Leffa (1999, 14), a tradição brasileira sempre fora pautada pela ênfase no ensino de línguas, traçadas inicialmente pela oferta das línguas clássicas, como o latim e o grego. Posteriormente, passaram a ser ofertadas línguas modernas, como o francês, o inglês, o alemão e, mais recentemente, o espanhol, ao considerar sua perspectiva histórica em relação às outras línguas. O autor explica que:

Durante o período colonial, antes e depois da expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, o grego e o latim eram as disciplinas dominantes. As outras, incluindo o vernáculo, história e geografia, eram normalmente ensinadas através das línguas clássicas, nos exercícios de tradução e nos comentários dos autores lidos (Franca, 1952). Foi só muito lentamente, a princípio com a chegada da Família Real, em 1808, posteriormente com a criação do Colégio Pedro II, em 1837, e finalmente com a reforma de 1855, que o currículo da escola secundária começou a evoluir para dar ao ensino das línguas modernas um status pelo menos semelhante ao das línguas clássicas (Leffa, 1999, p. 14).

O autor reitera que o ensino das línguas modernas durante o império foi pautado por problemáticas que partiam, desde a falta de metodologia de ensino adequada, até sérios desafios administrativos. A metodologia associada ao ensino das línguas vivas era a mesma das línguas mortas, ou seja, tradução de textos e análise gramatical. Além disso, por administração, poderiam ser entendidas as decisões curriculares da época, centradas nas congregações dos colégios, com limitada competência em gerir a crescente complexidade do

ensino de línguas.

Para Leffa (1999, p. 15-16), já durante o império, iniciou-se um período de decadência quanto ao ensino de línguas estrangeiras, à medida em que a escola secundária também experimentou um declínio, uma vez que predominava uma abordagem de ensino livre, seguido de exames (conhecidos como exames de madureza, parcelados, preparatórios ou de Estado), geralmente realizados “às pressas e alheios aos rigores científicos”.

De acordo com a tabela a seguir, é possível entender a gradativa queda no prestígio da LE nas escolas, em menos de três décadas, houve redução, tanto na oferta das línguas como na composição de carga horária:

Quadro 11 – O ensino das línguas no império em horas de estudo

ANO	LATIM	GREGO	FRANCÊS	INGLÊS	ALEMÃO	ITALIANO	TOTAL EM HORAS
1855	18	9	9	8	6	3 (F) ³	50
1857	18	6	9	10	4	3 (F)	47
1862	18	6	9	10	4	6 (F)	47
1870	14	6	12	10	-	-	42
1876	12	6	8	6	6 (F)	-	32
1878	12	6	8	6	4	-	36
1881	12	6	8	6	4	3 (F)	36

Fonte: Leffa (1999, p. 16).

Percebe-se que, no Brasil imperial, dentre as línguas estrangeiras modernas disponíveis, houve um completo rechaço à oferta de ensino institucionalizado da língua espanhola. Esta situação mudaria a partir das preliminares implantações curriculares desta língua ao Ensino Público brasileiro, tendo o Colégio Pedro II, como a primeira instituição educativa a aderir para o desenvolvimento de um currículo específico para o ensino da língua.

4.1 O Colégio Pedro II

Datando de sua fundação em 1837, o Colégio Pedro II adquiriu status de destaque como uma instituição modelo que serviu de parâmetro para muitas outras em território nacional, seja pela sua distinta arquitetura curricular e somada aos materiais didáticos utilizados em seus programas de ensino. De acordo com Guimarães (2012, p. 2), isso se deu por meio da instauração de uma reforma em 1915, através do Decreto 11.530⁴⁹, onde os

⁴⁹ Decreto nº 11.530, de 18 de Março de 1915, O Presidente da Republica dos Estados Unidos do Brazil, usando

certificados de conclusão de estudos em outros estabelecimentos só teriam validação legal, inclusive para acesso ao Ensino Superior, se houvesse uma equiparação dessas instituições ao Colégio Pedro II e uma inspeccionalização pelo Conselho Superior de Ensino.

A inclusão do ensino do espanhol no sistema educativo se dá em 1919, quando o Colégio Pedro II abre um concurso para a cadeira da disciplina, aprovado pela Lei 3.674, de 7 de janeiro de 1919.⁵⁰ Logo, se tem uma resposta em contrapartida ao governo do Uruguai, que naquela época havia criado uma disciplina de língua portuguesa, assim, em março do mesmo ano, a escola lança concurso para a cadeira de espanhol, e em 5 de abril, se aprova o programa de ensino. Com o professor Antenor Nascentes (1886-1972), se autoriza a primeira gramática de espanhol no Brasil, intitulada “Gramática da Língua Espanhola”, pela companhia Editora Nacional.

Leffa (1999, p. 17) cita que o professor Carneiro Leão, dentro do espírito da reforma que se deu no Colégio Pedro II, instaurou o método direto⁵¹ no ensino de línguas. Essa experiência se tem relatada em obra publicada em 1935, *O Ensino das Línguas Vivas*. Tal método estaria composto em 33 artigos, dentre os quais se destaca, a título de exemplo:

A aprendizagem da língua deve obedecer à seqüência ouvir, falar, ler e escrever.
 O ensino da língua deve ter um caráter prático e ser ministrado na própria língua, adotando-se o método direto desde a primeira aula.
 O significado das palavras deve ser transmitido não pela tradução mas pela ligação direta do objeto a sua expressão, usando-se para isso ilustrações e objetos do mundo real.
 As noções gramaticais devem ser deduzidas pela própria observação e nunca apresentadas sob a forma teórica ou abstrata de regras.
 A leitura será feita não só nos autores indicados mas também nos jornais, revistas, almanaques ou outros impressos, que possibilitem aos alunos conhecer o idioma atual do país (Leffa, 1999, p. 16-17).

4.2 A Lei Rocha Vaz

A legislação conhecida como “Lei Rocha Vaz” 1925, foi proposta pelo então Ministro da Justiça e Negócios Interiores, João Luís Alves, no governo Arthur Bernardes, tendo o

da autorização constante do art. 3º da lei n. 2.924, de 5 de janeiro do corrente anno e da attribuição que lhe confere o art. 48, n. 1, da Constituição Federal, reorganiza o ensino secundario e o superior na Republica.

⁵⁰ LEI Nº 3.674, DE 7 DE JANEIRO DE 1919 -23. Subvenção a institutos de Ensino:

Augmentada de 9:600\$ a do Collegio Pedro II, para attender a despezas com a creação da cadeira de hespanhol em aquelle collegio, em reciprocidade do acto identico da Republica do Uruguay.

⁵¹ O princípio do método direto consiste em que os estudantes aprendam o idioma na língua-alvo (Larsen-Freeman, 2008). Para realizar essa tarefa com êxito, os estudantes devem aprender a pensar na língua que estão estudando, ou seja, pensar na língua-alvo. O estudo de uma língua estrangeira sob a égide do método direto leva os estudantes a desenvolverem a capacidade de comunicação. Portanto, a fala é a principal habilidade enfocada nas aulas.

professor Rocha Vaz, da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, como nome de inspiração para a instauração de uma nova reforma educacional. tinha como objetivo principal a regulamentação da imigração estrangeira em território nacional. É interessante frisar que esta reforma partiu mediante

O Decreto 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, que estabelecia o concurso da União para a difusão do ensino primário, além disso, prezava por uma organização do Departamento Nacional do Ensino, estabelecendo reformas do ensino secundário, superior e demais providências.

No que confere à língua espanhola, o idioma ao lado do italiano assumiria o status de língua facultativa, estando a critério de escolha por parte dos alunos. Ademais, haveria flexibilidade de transferência do professor da cadeira de espanhol para uma segunda cadeira de português, caso houvesse necessidade, sendo assim, a cadeira anterior poderia ser extinta em virtude de eventual troca, além disso, o italiano continuaria facultativo para os alunos do 4 ano. Logo, percebe-se a volatilidade das políticas linguísticas que pairavam sobre a incipiente instauração do ensino da língua espanhola em nosso país. Conforme consta em texto original do artigo 48 da lei em seu inciso primeiro:

Art. 48. O conjunto de estudos do curso secundario integral compreende as seguintes materias: - portuguez, francez e latim , obrigatorias, inglez, ou alemão, á escolha do alumno, hespanhol e italiano, facultativas, observado o disposto no paragrapho seguinte, instrucção moral e civica, geographia, algebra, geometria e trigonometria, historia universal e do Brasil, physica, chimica e historia natural, philosophia e historia natural, philosophia e historia da philosophia, literatura da lingua brasileira e das linguas latinas, e sociologia.

§ 1º. O Professor da cadeira de hespanhol poderá ser transferido para uma segunda cadeira de portuguez, ficando então extinta aquella cadeira e continuando facultativo o estudo do italiano no 4º ano (Brasil, 1925).

O decreto nº 18.564, de 15 de Janeiro de 1929 previu novas alterações nos currículos dos estudos secundários propostas pela congressão do Colégio Pedro II, no que concerne ao espanhol, foram incluídos os estudos de Literatura, com enfoque prioritário à brasileira e às línguas latinas, estando o italiano em status de facultatividade. Notando-se que houvera uma ruptura, onde o ensino e aprendizagem de Literatura seria independente do ensino de línguas.

4.3 A Reforma Capanema

O Ministério da Educação e Saúde Pública, através de seu Ministro Gustavo Capanema, aprova em 1942 a “Lei orgânica do ensino secundário”, através do decreto de lei

4.244, de 9 de abril. Em seus artigos o ensino secundário teria as seguintes atribuições:

1. Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes.
2. Acentuar a elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística.
3. Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial.

Art. 2º O ensino secundário será ministrado em dois ciclos. O primeiro compreenderá um só curso: o curso ginásial. O segundo compreenderá dois cursos paralelos: o curso clássico e o curso científico.

Art. 3º O curso ginásial, que terá a duração de quatro anos, destinar-se-á a dar aos adolescentes os elementos fundamentais do ensino secundário.

Art. 4º O curso clássico e o curso científico, cada qual com a duração de três anos, terão por objetivo consolidar a educação ministrada no curso ginásial e bem assim desenvolvê-la e aprofundá-la. No curso clássico, concorrerá para a formação intelectual, além de um maior conhecimento de filosofia, um acentuado estudo das letras antigas; na curso científico, essa formação será marcada por um estudo maior de ciências. [...] (Brasil, 1942).

Assim, a reforma propiciou uma divisão do ensino secundário em duas fases, consistindo em um curso ginásial, com duração média de quatro anos e uma segunda etapa subdividida em clássica e científica. Logo, de acordo com o decreto, a língua espanhola estaria presente com disciplina a ser ofertada na grade dos cursos clássicos, em seu artigo 14, como disciplina constitutiva para os alunos de primeiras e segundas séries. O artigo 15, em relação ao curso científico, levaria a disciplina a ser ministrada para a primeira série, ao lado de outras línguas estrangeiras, como o inglês e francês.

Guimarães (2012, p. 4) indica que a Portaria nº 556, de 13 de novembro de 1945 criada pelo Ministro de Estado da Educação e Saúde, Raul Leitão da Cunha, aprovou instruções metodológicas para o ensino do espanhol nos cursos secundários. Ressalta-se a importância das práticas leitoras para o aprendizado da cultura hispânica, assim os alunos poderiam acessar conteúdos que os conduzissem a uma elevação de espírito e de consciência humanística. O autor propõe os objetivos do estudo da língua espanhola, que de acordo com a portaria deveriam:

- i) proporcionar ao estudante a aquisição efetiva da língua espanhola, de maneira que ele possa ler e exprimir-se nela de modo correto, oralmente ou por escrito;
- ii) comunicar-lhe o gosto pela leitura dos bons escritores;
- iii) ministrar-lhe apreciável parte do cabedal indispensável à formação do seu espírito e do seu caráter, bem como base à sua educação literária, se quiser fazê-la por si, autodidaticamente;
- iv) mostrar-lhe a origem românica, como a do português, que tem a língua de Castela e da maioria dos países americanos, o que o ajudará a compreender os seus sentimentos pan-americanos (Brasil, 1945).

Deste modo, o que confere à Reforma Capanema como um marco de referência para a

inclusão do espanhol, é a sua política linguística mais consistente e abrangente, pois os próprios preceitos da reforma sinalizam para o ensino da língua sob a ótica do método direto, ademais, sempre ressaltando que o aprendizado deste idioma não se dê apenas por um viés meramente instrumental (falar, escrever, ler e compreender).

Leffa (1999, p. 20) expõe que a Reforma Capanema previa um aprendizado de línguas que jamais se abstivesse do viés pedagógico, pois deveria, de acordo com o autor:

Atender a objetivos educativos [...] (“contribuir para a formação da mentalidade, desenvolvendo hábitos de observação e reflexão”) e culturais (“conhecimento da civilização estrangeira” e “capacidades de aprender civilizações e ideais de outros povos, inculcando [no aluno] noções da própria unidade do espírito humano”) (Leffa, 1999, p. 19).

Leffa (1999, p. 20) complementa ao indicar que a Reforma Capanema foi exageradamente criticada por alguns educadores, por ser um documento revestido de nacionalismo e patriotismo exacerbado, porém, salienta, que foi nesse registro que as línguas adquiriram o seu caráter de protagonismo. Para os alunos, perpassando do ginásio para o científico e clássico, havia a oferta de latim, francês, inglês e o espanhol, conferindo aos jovens o acesso, inclusive, às obras do cânone literário em língua meta. Logo, o próprio autor crava, do ponto de vista de uma perspectiva histórica, que as décadas de 40 e 50 foram marcadas como os anos dourados do ensino das línguas estrangeiras no Brasil.

4.4 As Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)

O panorama criado pelo decreto de 1942, relativo às instalações das línguas estrangeiras nas escolas brasileiras, sofreu um grande revés em 1961, data em que se deu a aprovação da primeira LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, através da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, uma vez que no texto não há menção alguma ao ensino de línguas estrangeiras, incluindo todas as línguas ensinadas no currículo da Reforma Capanema, como o inglês, francês, espanhol, latim ou o grego (LDB, Brasil, 1961).

De acordo com o documento, o ensino primário passaria a ser ministrado em, no mínimo, quatro séries anuais, ampliando-se sua extensão em até seis anos, tendo nos dois últimos períodos um enfoque na ampliação dos conhecimentos do aluno, ao iniciá-lo em técnicas de artes aplicadas de acordo com a sua faixa etária e sexo. Além disso, o ensino

primário seria obrigatório a partir dos sete anos de idade e só deveria ser ministrado exclusivamente em língua nacional.

O ensino médio passaria a ser ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, abrangendo entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário. Nessa nova arquitetura de ensino, os dois ciclos seriam pautados por disciplinas obrigatórias e optativas. Propõe-se que ao Conselho Federal de Educação caberia a responsabilidade de indicar para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais de educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino.

Em seu artigo 40, respeitadas as disposições da lei, competiria ao Conselho Federal de Educação, e aos Conselhos Estaduais de Educação, respectivamente, dentro dos seus sistemas de ensino:

- a) organizar a distribuição das disciplinas obrigatórias, fixadas para cada curso, dando especial relevo ao ensino de português;
- b) permitir aos estabelecimentos de ensino escolher livremente até duas disciplinas optativas para integrarem o currículo de cada curso;
- c) dar aos cursos que funcionarem à noite, a partir das 18 horas, estruturação própria, inclusive a fixação do número de dias de trabalho escolar efetivo, segundo as peculiaridades de cada curso (Brasil, 1961).

Autoras como Rodrigues (2010) salientam que a LDB de 1961, embora não mencionasse a inclusão das línguas estrangeiras nos currículos, permitia precedentes para que o ensino destas continuassem nas escolas. O motivo real seria a descentralização das determinações sobre a educação no país, em virtude da criação dos Conselhos Estaduais de Educação (CEE's), órgãos que também seriam responsáveis pela organização da estrutura curricular das instituições educativas. Ainda nas palavras da autora:

Esses órgãos que passaram a ser corresponsáveis pela organização da estrutura curricular, completando o quadro de disciplinas obrigatórias e determinando aquelas que seriam incluídas como optativas, tendo sempre em conta as realidades e especificidades de cada região. Assim, as línguas estrangeiras encontraram condições para subsistir, já que, mesmo tendo sido excluídas do texto legal na LDB de 1961, poderiam ser incluídas como obrigatórias ou optativas pelos CEE's. E foi efetivamente o que aconteceu na maioria dos Estados, sobretudo porque as determinações do decreto de 1942 haviam organizado minimamente uma estrutura escolar para a oferta de várias línguas estrangeiras que pode ser aproveitada após 1961 (Rodrigues, 2010, p. 17).

A autora ainda propõe que, de todas as línguas modernas, o espanhol foi aquele que denotou menor prestígio na estrutura curricular deste período, por conta da baixíssima adesão

curricular e seu caráter meramente instrumental nos cursos Clássicos e Científicos, ainda pautada por carga horária limitada, o que inviabilizava sua consolidação nesse nível de ensino.

O que de fato se percebe é que a LDB de 1961 foi um passo contrário à instauração de políticas linguísticas mais afirmativas sobre ensino de línguas estrangeiras em nosso país, cujas consequências resultaram no parcial ou até total desaparecimento de sua oferta, em virtude da carência de documentos que amparassem a legalidade do seu ensino em território nacional. Tem-se que essa situação mudaria, mais uma vez, através das discussões promovidas com a aprovação da Lei Nº 11.161.

Em 1971 é promulgado o novo texto da LDB, através da Lei Nº 5.692, de 11 de agosto deste mesmo ano e que substituiria a LDB de 1961. Seria atribuída nova terminologia aos ensino primário e secundário, que passariam a ser chamados de ensinos de 1º e 2º graus. No que se confere ao ensino de línguas, foram poucas as mudanças, uma vez que estas surgiriam apenas como sugestões de disciplinas para composição curricular. De acordo com o documento, não existe especificação de qual língua estrangeira deveria ser ensinada, cuja decisão para sua implementação e escolha ficaria a cargo das CEE's (Brasil, 1971).

O documento estabelecia que, em qualquer grau, poderiam ser organizadas classes que reunissem alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento, para o ensino de línguas estrangeiras e outras disciplinas, áreas de estudo e atividades em que tal solução se aconselhe (Brasil, 1971).

Em 20 de dezembro de 1996, é promulgada a nova LDB, através da Lei Nº 9.394. Em título de organização da educação nacional se incumbiu à União o estabelecimento, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, as competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum (Brasil, 1996). Assim, os ensinos de 1º e 2º grau passam a ser substituídos pelos ensino fundamental e médio.

O artigo 26⁵², inciso V da seção referente ao ensino fundamental a partir dessa legislação, tem a afirmativa que “na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição” (Brasil, 1996).

⁵² Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Brasil, 1996).

O que de fato se problematiza, visto o panorama das políticas linguísticas brasileiras, vide o ensino do espanhol como língua estrangeira, é a inconstância e ciclicidade da sua adesão como disciplina nas instituições educacionais brasileiras. Leffa (1999) esboça um gráfico do ensino de línguas datados após 1931 até 1996, conforme consta a seguir:

Quadro 12 – O ensino de línguas após 1931 ⁵³

Ano	Latim	Grego	Francês	Inglês	Alemão	Italiano	Espanhol	Total de Horas
1942	8	-	13	12	-	-	2	35
1961	-	-	8	12	-	-	2	22
1971	-	-	-	9	-	-	9	9
1996	-	-	6 e/ou	12 e/ou	-	-	-	18

Fonte: Leffa (1999, p. 21-22).

O que se pôde notar nas últimas versões da LDB foi a indefinição de quais línguas estrangeiras, sejam elas obrigatórias ou opcionais, poderiam ser ensinadas e cujas atribuições ficariam a critério das próprias instituições educativas e comunidade escolar. Porém, com o passar dos anos essa situação sofreu uma nova mudança, através da instauração da lei 11.161 de 05 de agosto de 2005, mais comumente conhecida como “Lei do Espanhol”, que de acordo com o seu artigo 1º estabelecia o ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, que deveria ser implementado gradativamente nos currículos plenos do ensino médio, sendo facultada a inclusão da língua nos currículos plenos do ensino fundamental da 5ª a 8ª série (Brasil, 2005).

Deste documento, em síntese, se dispõe que a língua espanhola entra no currículo escolar como a segunda língua optativa, já que a língua moderna obrigatória seria selecionada pela própria instituição. A lei ainda prezou pelo processo de implantação do idioma, que deveria estar concluído em um prazo de até cinco anos, datados a partir da implantação da lei, cabendo à União, no âmbito da política nacional de educação, a promoção do estímulo e apoio aos sistemas estaduais e ao Distrito Federal na execução desta Lei.

Os PCNs (Brasil, 1996), no que conferem às orientações de aprendizagem a partir de línguas estrangeiras, passa a entendê-las como possibilidades de aumento da percepção do aluno como ser humano e como cidadão. Logo, centram-se nas habilidades discursivas do

⁵³ O autor inclui nota indicando que o número de horas nas reformas de 1961, 1971 e 1996 é estimativo, em valores aproximados, do que se considera a média nacional.

aluno e na sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso, de modo a poder agir no mundo que o rodeia. Os parâmetros preveem que o ensino da língua estrangeira deva se orientar pela relevância social desse conhecimento na sociedade brasileira. Ainda de acordo com o documento:

Tal função está relacionada, principalmente, ao uso que se faz da Língua Estrangeira via leitura, embora se possam também considerar outras habilidades comunicativas, em função da especificidade de algumas línguas estrangeiras e das condições existentes no contexto escolar. Os conteúdos de Língua Estrangeira se articulam com os temas transversais, pela possibilidade que a aprendizagem de línguas traz para a compreensão das várias maneiras de se viver a experiência humana (Brasil, 1996, p. 63).

Logo, denota-se que, embora seja desejável o estabelecimento de políticas de pluralidade linguística, jamais se deve desconsiderar a realidade e os aspectos históricos do aluno, servido inclusive de parâmetros para orientar a inclusão de uma determinada língua de acordo com as particularidades da comunidade ao qual será posta em prática no currículo.

Uma década mais tarde surgiram as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCNEM) em 2006 que em suporte aos PCNs, no que concerne às línguas estrangeiras, prezaram por retomar reflexões sobre a função educacional do ensino de línguas estrangeiras no Ensino Médio, além de ressaltarem sua importância e relevância nos contextos de ensino e aprendizagem. O documento no que diz respeito às habilidades desenvolvidas no ensino, preza por enfoque direcionado às práticas de leitura, escrita e comunicação oral aderidas a um contexto e não pautadas por mera instrumentalidade (Brasil, 2006, p. 87).

Ainda se observa o ensino de Línguas Estrangeiras como um movimento supressor de barreiras e fronteiras, expansor de horizontes e extremamente importante em função dos valores globalizantes da sociedade contemporânea. De acordo com o documento, as Línguas Estrangeiras estariam intimamente ligadas à introdução sobre as teorias que permeiam as linguagens, e as novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto) (Brasil, 2006, p. 87). Além disso, de acordo com as disposições de Van Ek; Trim (1984), a contribuição da aprendizagem de línguas estrangeiras ajudaria a aguçar o nível de sensibilidade linguística do aprendiz, tornando-o apto a compreender as características de uma língua meta em comparativo com o seu próprio idioma materno, além disso, tais conhecimentos propiciariam a extensão dos horizontes do aprendiz, tornando-o ciente de que a heterogeneidade linguística é inerente a fatores contextuais, históricos, sociais e culturais.

É importante frisar, conforme consta nas próprias OCENEM, que a sua objetivação principal é prezar pela sinalização dos rumos que o ensino deve tomar, ou seja, se tem um

caráter minimamente regulador com enfoque direcionado à proposição de esclarecimentos e no estabelecimento de traçados teórico-metodológicos que guiem os docentes nos caminhos do trabalho (Brasil, 2006, p. 127). Assim, como se pôde analisar, se vê a importância da leitura, análise e debate destes documentos, por parte da comunidade de profissionais da educação, para que assim tais arcabouços teóricos e propostas metodológicas presentes nos parâmetros e orientações possam ser postos em prática com clareza e eficiência pelo coletivo escolar.

4.5 O livro didático e o ensino de línguas

Os livros didáticos (LD) ainda hoje desempenham um papel primordial no ensino de língua estrangeiras, visto que, grande parte dos profissionais da área utilizam esses materiais como parâmetro para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas em sala de aula. É importante frisar que, embora sejam considerados de grande relevância, principalmente no que concerne aos seus usos em ambientes institucionais de ensino, os LD's adotados pelas instituições como a única possibilidade fidedigna de referência, mas sim como um recurso integrado e um caminho pavimentado para o acesso do aluno aos conteúdos previstos na grade curricular.

Ainda no concernente ao âmbito das línguas estrangeiras, os LD's estão sujeitos ao desempenho das mais variadas funções. De acordo com Cunningsworth (1995), o livro didático (LD) é visto como uma fonte de atividades para a interação comunicativa e prática do aluno, ademais de ser um recurso importante ao estímulo e no trabalho com aspectos gramaticais, vocabulário, pronúncia entre outros. Em outros termos, o livro didático deve contribuir para a completude dos objetivos de professores e alunos no que tange ao aprendizado de uma língua estrangeira.

Nesse sentido, é fundamental frisar que o aprendizado de idiomas nos LD's deve ir além da abordagem descritiva dos conteúdos. Sob essa ótica, o aprendizado mais abrangente de um idioma concatena com a necessidade de compreensão de que a diversidade e variedade linguística são inerentes à linguagem humana. Conforme Labov (1978), uma análise da variação linguística não se constitui como a mera descrição da gramática e sim uma descrição da língua que vai além dos manuais das gramáticas. Logo, os LD's devem proporcionar possibilidades para o entendimento da heterogeneidade linguística e na forma como as variações estão sujeitas a diversos condicionamentos, seja por questões de ordem social ao qual os interlocutores interagem, por questões de ordem geográfica ou contextuais de

comunicação.

Ao propor reflexões sobre a importância do livro didático no ensino, Choppin (2001) conduz à compreensão de que estes materiais são, primeiramente, ferramentas pedagógicas destinadas a facilitar a aprendizagem para as antigas e atuais gerações de alunos e professores. Convém destacar que esta não é a função desses materiais. Na sua concepção, o livro didático se reveste como um suporte, ao passo em que se vê necessário transmitir às gerações, configurado ainda como um repositório de conhecimentos e técnicas que um determinado contexto histórico considera oportuno conhecer e adquirir para a perpetuação de valores. Nesse sentido, os LD's são compreendidos como vetores e instrumentos de socialização, aculturação e, incluso, uma ferramenta de unificação nacional e linguística (Choppin, 2001, p. 210-211).

Lajolo (1996) parte do pressuposto que o LD é um grande mecanismo que promove a homogeneização dos conceitos, conteúdos e metodologias educacionais. No entanto, este encontra um ambiente conflituoso, uma vez que apresenta os conteúdos de forma fragmentada, com o objetivo de torná-los acessíveis aos alunos, cujos efeitos poderiam conduzir a dificuldades para aprender de maneira ética e socialmente relevante.

Ainda no que tange às definições sobre livro didático, o Instituto Cervantes corrobora:

Trata-se de um documento impresso concebido para que o docente desenvolva o seu programa: normalmente estrutura e organiza de maneira precisa a prática pedagógica, isto é, a seleção, a ordenação e organização temporal dos conteúdos, a seleção dos textos de apoio, o tipo de atividades e de exercícios de avaliação (Instituto Cervantes, 1997).

Existem relações complexas no que concerne à produção de livros didáticos e ao mercado editorial. No que circunscreve ao mercado editorial de livros didáticos em nosso país, esses são compostos por diversas linhas teóricas (de ensino, linguísticas, culturais), conforme o leque de propósitos. Atualmente, o Brasil abrange amplas publicações de editoras nacionais e internacionais, como desdobramentos do “boom” editorial dos anos 1990, conforme Eres Fernández (2000, p. 65) vide a expressiva quantidade de títulos disponíveis e as suas projeções de crescimento.

Relacionado a isso, destaca-se a crescente produção de LD's de espanhol a partir dos anos 2000, com a promulgação da “*Lei do Espanhol*” e a sua consequente obrigatoriedade de ensino na educação básica brasileira. Nesse sentido, pavimentou-se um ambiente editorial favorável para a produção em alta demanda desses livros, especialmente nos casos dos livros

de ELE (Espanhol como Língua Estrangeira) produzidos em território nacional para o Ensino Médio, em conformidade com os parâmetros e orientações vigentes. É importante frisar, que conforme o PNLD 2011, a compra e consequente distribuição dos livros de autoria nacional deveriam estar de acordo com os editais e em conformidade com os referenciais nacionais (PCN e OCNEM).

O reconhecimento do caráter heterogêneo das línguas, reiteradamente debatido conforme os documentos que regem o ensino de idiomas em nosso país, parece muitas vezes descolar-se da realidade propositiva, funcional e prática de muitos livros didáticos produzidos e em circulação. Nesse sentido, Rodrigues (2005) vê no LD como o principal instrumento para a ação didática. Porém, o ensino de línguas tem sido canalizado para a gramática e, nos intentos de se utilizar a abordagem comunicativa, existe a predisposição em adotar a variante padrão. Com seus estudos concentrados na língua inglesa, esse padrão se refere ao americano ou ao britânico. Ainda nas percepções do autor, o que se observa na prática é que os próprios livros didáticos se esquecem das demais variantes da língua, o que, pode ser visto como um tipo de preconceito linguístico.

Dessa maneira, a adoção de uma variante padrão considerada “correta” pelo livro poderia instaurar um senso de marginalização às outras variantes, que poderiam ser plenamente exploradas e que deveriam ser reconhecidas de forma isonômica, com paridade de importância dentro da comunidade.

Bagno (2003) encontra na gramática tradicional um meio propenso à reprodução de preconceitos linguísticos, o que ele caracteriza como um círculo vicioso. O autor atribui esse círculo à confluência de três elementos que ele denomina "*Santíssima Trindade do preconceito linguístico*": a gramática tradicional, os métodos tradicionais de ensino e os livros didáticos. Logo, a gramática tradicional inspira a prática do ensino, que, por sua vez, provoca o surgimento da indústria do livro, cujos autores – fechando o círculo – recorrem à gramática tradicional como fonte de concepções e teorias sobre a língua (Bagno, 2003, p. 109).

Nesse processo, percebe-se que, ao desconsiderar a pluralidade de formas linguísticas, a gramática acaba por privilegiar essencialmente a norma padrão, o que, consequentemente, conduz a um tipo de segregação e estigmatização das variedades linguísticas populares e regionais. Conforme os próprios (PCNs) atestam, muitos dos estigmas atribuídos às variedades não-padrão se originam devido ao valor atribuído às variedades padrão. Nesse sentido, o que está fora da norma passa a ser considerado errado pela gramática.

Bagno (2003) destaca a progressão na produção de materiais didáticos que acompanham as novas concepções pedagógicas, e reitera o papel do PNLD na contribuição

desse processo de revisão das formas tradicionais de revisão de livros. Como o autor expõe:

Quase todas as coleções avaliadas e aprovadas pelo PNLD em suas últimas edições trazem, em algum momento, uma discussão sobre a variação linguística e preconceito linguístico. Nesses capítulos predomina um discurso progressista em favor da não discriminação das pessoas pela linguagem, do respeito à diversidade cultural etc. No entanto, além desses textos sobre variação linguística deixarem muito a desejar do ponto de vista teórico (e principalmente terminológico por causa da confusão permanente entre “norma-padrão” e “norma culta”) o discurso aparentemente progressista é anulado pelas páginas, muito mais numerosas, dedicadas à descrição exaustiva da doutrina gramatical mais tradicional e normativa possível.

No campo das investigações que se aplicaram a analisar a variação linguística e sua abordagem nos LD's de língua espanhola, os últimos anos foram testemunhas de intenso, frutífero e crescente movimento de pesquisas sobre a forma como esses livros tenderiam a compor estudos relativos ao fenômeno. No entanto, muitas das pesquisas diagnosticaram o tratamento tangencial, deveras simplificado na forma como se deu o enfoque dado à variação nos materiais selecionados. Tais resultados são apresentados em pesquisas como Bugel (1999), Kraviski (1999), Pontes (2009), Pontes e Fernandes (2017), Pontes e Oliveira (2023), dentre outros.

As pesquisas de Bugel (1999) revelam que os LD's de espanhol não tendem a apresentar hierarquização entre a nossa língua e o espanhol; entretanto, existe uma hierarquização das variantes do idioma, reflexo da abordagem prioritária da variante peninsular, devido ao seu prestígio. Para os alunos, a proposição da variante americana estaria restrita a observações simplificadas, produzidas em notas de rodapé ou anexos. Nesse sentido, os docentes falantes nativos do continente americano que não lhes pertence. Ainda nas palavras de Bugel (1999):

Esse fenômeno de predominância de uma variante que não é a variante materna da maioria dos professores não resulta apenas do fato de os materiais didáticos serem desenvolvidos na Espanha. A situação é também um reflexo do histórico do ensino de espanhol aqui. A Universidade de São Paulo manteve uma relação estreita com a língua e literatura espanholas, a ponto de exigir dos professores latino-americanos incorporados ao seu corpo docente que usassem, em suas aulas, a variante peninsular. Da mesma forma, não era incomum que alunos de língua e literatura espanhola viessem a ter contato com as variantes latino-americanas por ocasião de viagens pessoais, descobrindo, assim, fenômenos ignorados até então (Bugel, 1999, p. 92-93).

Nesse sentido, destaca-se a supressão de conhecimentos relativos à variante americana. Autores como Kraviski (2007) e Pontes (2009) compartilham dessa visão, corroborando com investigações que revelam a prevalência da variante peninsular nos livros didáticos de espanhol, em detrimento da variante americana. A impossibilidade de acesso a essa variante impactaria, portanto, na perda de oportunidades de familiarização com os contextos linguísticos e sociais do idioma, especialmente considerando a ampla distribuição do espanhol em nosso continente.

Ainda no que se refere à variedade priorizada nos livros didáticos, Kraviski (2007), além de apontar a normatização da abordagem peninsular, observa que, ao adotarem qualquer menção à variante americana, os livros o fazem de forma modesta, com o intuito de meramente despertar curiosidade.

Partindo das premissas de que a variação linguística é uma realidade que permeia a comunicação dos indivíduos em seu cotidiano, é essencial que a escola a aborde, defina e explore as variedades da língua. O livro didático, como ferramenta de auxílio, conforme previamente proposto, não deve omitir informações relativas ao fenômeno, mas, sim, explorá-lo de forma abrangente e holística.

Nesse sentido, Coan e Pontes (2013) estabelecem que o livro didático de espanhol não deve ser a única fonte de input, no sentido de que o professor não se torne "*refém*" do livro selecionado para uso nas instituições, mas tenha a autonomia necessária para a seleção de materiais, inclusive autênticos, que possam ser incorporados a um tratamento e visão mais abrangente da variação linguística. Nesse contexto, é necessário que o professor compreenda o fenômeno linguístico, a fim de identificar possíveis carências que possam ser supridas pelos materiais complementares.

Corroborando com essas reflexões, Cunningsworth (1995) explora a concepção de que o livro didático deve estar a serviço dos docentes e do alunado, mas não deve ser o único ponto de referência das ações pedagógicas. Nas palavras do autor:

Seu papel não é exercer uma função tirânica como árbitro do conteúdo do curso e dos métodos de ensino. No entanto, deve-se reconhecer que os materiais didáticos podem exercer uma influência considerável sobre o que os professores ensinam e como o fazem. Consequentemente, é de crucial importância que seja feita uma seleção cuidadosa e que os materiais selecionados reflitam de perto os objetivos, métodos e valores do programa de ensino" (Cunningsworth, 1995, p. 7, tradução nossa).

Para Pontes (2009), os livros didáticos de Língua Espanhola, em sua grande maioria, restringem-se à exposição de algumas variantes diatópicas, as quais não abrangem a dimensão

linguística dos países de língua espanhola. O autor afirma que muitos desses livros apresentam a falsa concepção de que entre a Espanha e a Hispanoamérica haveria uma divisão de ambas em blocos homogêneos. Nessa concepção, as duas variedades seriam apresentadas como distintas, sem promover ao aluno o entendimento das camadas que existem entre um bloco e outro. Tomando como exemplo a América Latina, é fundamental expandir a concepção de que o espanhol falado no continente americano constitui um bloco heterogêneo, visto que a abrangência de uma gama de variedades do idioma, como o espanhol falado no Chile, na Argentina ou no Paraguai, possui características particulares que as distinguem umas das outras.

No âmbito dos estudos que se dedicam a analisar a abordagem do futuro nos livros didáticos de Língua Espanhola, Pontes; Oliveira (2023) geram importantes reflexões. Ambos os autores refletem sobre as variantes do futuro e na forma como podem ser abordadas em livros contemplados pelo PNLD (2012–2018). Tem-se um valoroso referencial de pesquisa que contribui, inclusive, para adaptação de atividades que abranjam à variação. Com base nas suas análises e inferências, os autores chegam às respectivas conclusões: i) os usos e as funções das três variantes não são explicitamente considerados na coleção; ii) propõem um ensino coerente, embora não executável, com a natureza social da linguagem; iii) os condicionamentos linguísticos são parcialmente contemplados, enquanto os extralinguísticos são tangenciados; iv) as variantes são apresentadas, porém não exploradas em toda a sua magnitude; v) os valores semânticos são apresentados, mas de forma bastante oblíqua.

De forma correspondente, a pesquisa de Pontes; Fernandes (2017), que igualmente se dedica a analisar as formas de futuro nos LD's, revela a disposição de abordagem predominantemente estrutural, com baixa adesão a propostas que explorem os valores, contrastes e alternâncias inerentes aos usos das três variantes. Os LD's, inclusive, não esboçam sugestões de leituras sobre o fenômeno. Ademais, os autores compreendem a importância do fenômeno da variação linguística no processo de comunicação cotidiana dos indivíduos, refletindo e discutindo sobre sua relevância no manual docente, porém não fazem uso de estratégias didáticas aplicáveis a esses conhecimentos no escopo das atividades. Em síntese, a abordagem unidimensional do futuro se reveste de uma perspectiva estrutural e mecânica.

Já os estudos de Freitas; Pontes (2022) sobre o tratamento dado à variação linguística em coleções didáticas, no que tange a uma perspectiva sociolinguística, constataram carências análogas ao entendimento da variação linguística na língua materna dos aprendizes. Observa-se, ainda, um ambiente pouco propenso a dispor de uma reflexão sistemática sobre a

abordagem da variação nos diversos níveis linguísticos, atrelados a contextos reais de uso do idioma. Nesse sentido, a superficialidade da abordagem sociolinguística se estende à não exploração de contrastes entre a modalidade falada e a escrita em variedades da língua, cujas utilizações de uma determinada variante estariam condicionadas ao contexto social específico. Em síntese, o que se propõe no livro didático não corresponde de forma ativa ao entendimento da heterogeneidade linguística.

É perceptível os avanços no que concerne à abordagem da variação linguística nos materiais que hoje circulam no mercado editorial, situação que se estende aos livros didáticos referentes ao ensino da língua espanhola para brasileiros. Discute-se e teoriza-se sobre a heterogeneidade linguística, porém, na prática, muitas vezes, em desacordo com as próprias concepções de ensino adotadas pelos LD's, denota-se a priorização de um ensino estrutural, menos holístico quanto ao entendimento do quão heterogêneo e dinâmico pode ser o idioma.

É importante estabelecer a relevância da norma padrão abordada nos livros, porém, faz-se necessário delegar importância às variedades linguísticas, que são muitas, com o intuito de uma progressiva superação dos estigmas linguísticos. Além disso, é fundamental que os livros disponham de guias de referência bibliográficas, como sugestões de leituras para professores e alunos que ajudem a aprofundar os conhecimentos sociolinguísticos em relação aos conteúdos presentes nessas obras.

5 METODOLOGIA

Para que uma pesquisa científica seja considerada válida, ela deve passar por um rigoroso processo de credibilidade, estando sujeita a critérios que lhe conferirão autenticação perante a comunidade científica e acadêmica. Logo, a pesquisa deve estar sujeita a métodos pautados pela solidez, sendo muito bem fundamentada, além da escolha apropriada das técnicas correlatas à análise dos dados que se almeja observar e discutir. Assim, o pesquisador poderá alcançar os resultados da sua investigação com maior rigor e precisão.

Nesta seção, serão abordados os procedimentos metodológicos e técnicos que serão utilizados na investigação, sob o prisma da sociolinguística variacionista laboviana (Labov, 1972, 1978, 2006, 2008; Coelho, *et al.*, 2015; Moreno Fernández, 2009; Silva Corvalán, 2001). A classificação da pesquisa será determinada a partir do seu método de abordagem, em consonância com seus objetivos e os procedimentos técnicos aplicáveis ao longo desta investigação.

5.1 Caracterização da Pesquisa

De acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 26), a concepção de método pode ser entendida como um caminho, forma ou modo de pensamento. Para os autores, seria a forma de abordagem em nível de abstração dos fenômenos, ou seja, uma série de procedimentos ou operações mentais que possam ser aplicáveis a uma investigação. Logo, os métodos podem esclarecer os procedimentos lógicos que permeiam e devem ser seguidos no processo da investigação científica dos fatos da natureza e da sociedade.

Ainda segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 26), os métodos de investigação podem ser caracterizados como indutivos, dedutivos, hipotético-dedutivos, dialéticos e fenomenológicos, sendo cada um deles aplicável à corrente filosófica que se propõe a explicar os processamentos do conhecimento da realidade que se pretende observar.

Para Lakatos e Marconi (2011, p. 86), o método indutivo seria aquele em que se dá um processamento mental, por intermédio do qual, partindo de dados particulares, se infere uma verdade geral ou universal, não contidas nas partes examinadas. Em síntese, os argumentos indutivos culminam no estabelecimento de conclusões cujo conteúdo é bem mais vasto do que as premissas ao qual se basearam.

Assim, o método utilizado para esta investigação será de natureza indutiva, ao se embasar fundamentalmente em premissas que buscam a condução de conclusões prováveis. A partir da análise limitada de dados, se proporá o estabelecimento de tendências sobre a

abordagem da variação linguística das referidas formas de futuro nas gramáticas de língua espanhola para brasileiros. Serão levados em consideração, para o escopo deste trabalho, três elementos fundamentais e inerentes à pesquisa indutiva que, de acordo com Lakatos e Marconi (2011, p. 87), seriam:

a) observação dos fenômenos - nessa etapa observamos os fatos ou fenômenos e os analisamos, com a finalidade de descobrir as causas de sua manifestação; b) descoberta da relação entre eles - na segunda etapa procuramos por intermédio da comparação, aproximar os fatos ou fenômenos, com a finalidade de descobrir a relação constante existente entre eles; c) generalização da relação - nessa última etapa generalizamos a relação encontrada na precedente, entre os fenômenos e fatos semelhantes, muitos dos quais ainda não observamos (e muitos inclusive inobserváveis) (Lakatos; Marconi, 2011, p. 87).

Dessa forma, nesta pesquisa, serão observados os fatos e fenômenos provenientes da variação linguística, estabelecendo uma análise da sua incidência em casos específicos, representados pelo corpus selecionado para análise.

5.2 Do ponto de vista dos objetivos

Conforme Prodanov e Freitas (2013, p.51-53), a pesquisa, sob o ponto de vista dos seus objetivos, pode ser exploratória (quando se encontra em fase preliminar, tendo o intuito de proporcionar mais informações sobre o assunto que se almeja investigar), descritiva (o pesquisador apenas registra e descreve os fatos observados sem interferir neles) e explicativa (procura explicar os porquês das coisas e suas causas, por meio do registro, análise e classificação dos fenômenos observados). Essa investigação será caracterizada, desta forma, como descritivo-explicativa, pois, além dos registros e análise dos dados observáveis, se terá, ainda nas palavras de Prodanov e Freitas (2013, p.53), a classificação e interpretação dos fenômenos examinados, estudando-o profundamente e sendo enfático quanto à identificação dos fatores que o determinam.

Assim, tal escolha se justificará pela observação sistemática, coleta e levantamento de dados referentes à análise do fenômeno da variação linguística no corpus selecionado. No que tange ao objetivo geral, se estabelece uma investigação descritiva que objetiva analisar a variação das formas de futuro, especialmente representadas pelo futuro simples do indicativo, presente com valor de futuro e a perífrase ir a + infinitivo nas gramáticas didáticas de

espanhol para brasileiros, mais especificamente representadas pela “*Gramática Española para Brasileños*” (2010), de Vicente Masip, e pela “Gramática de Espanhol para Brasileiros” (2019), de Esther Maria Milani. Para o sucesso desta investigação, serão retomados referenciais teóricos da Sociolinguística Variacionista, assim como o aporte de gramáticos para a fundamentação desta análise e descrição linguística.

5.3 Do ponto de vista dos procedimentos técnicos

A classificação das pesquisas é fundamental para o estabelecimento do seu marco teórico. No entanto, a análise dos fatos sob a ótica empírica e a confrontação da visão teórica, a partir de dados da realidade, exige um traçado conceitual e operativo desta pesquisa.

Nas palavras de Gil (2002, p.43), “o elemento mais importante para a identificação de um delineamento é o procedimento adotado para a coleta de dados. Assim, podem ser definidos dois grandes grupos de delineamentos: aqueles que se valem das chamadas fontes de ‘papel’ e aqueles cujos dados são fornecidos por pessoas”. Deste modo, no primeiro arranjo, estão estabelecidas as pesquisas bibliográficas e documentais, e no segundo, as pesquisas experimentais, levantamentos e estudos de caso.

Prodanov e Freitas (2013, p. 54) compartilham de ideias similares quanto aos procedimentos técnicos, entendendo-os como a maneira pelo qual obtemos os dados necessários para a elaboração da pesquisa, reiterando a necessidade de traçado de modelo conceitual e operativo, o qual, em suas palavras, passa a ser nomeado de *design* ou delineamento. O delineamento, segundo a concepção dos autores, estaria restrito ao planejamento da pesquisa em sua amplitude, previsão de análise, interpretação e coleta de dados, considerando o ambiente ao qual os dados são coletados e as múltiplas variáveis envolvidas.

No que diz respeito aos procedimentos técnicos adotados para a obtenção do corpus, se deu enfoque ao desenvolvimento de uma investigação documental, cuja fonte para obtenção dos dados são as gramáticas. Nesse sentido, para autores como Gil (2002, p. 45), a pesquisa documental seria aquela baseada em material que ainda não recebeu tratamento analítico. Logo, essa abordagem permite a coleta de dados primários e a descoberta de novas perspectivas, contribuindo para o enriquecimento de conhecimentos relativos ao tema em análise. Somado a isso, nas palavras de Marconi e Lakatos (2002, p. 62), a pesquisa

bibliográfica é baseada em fontes secundárias; e a pesquisa documental⁵⁴, em fontes primárias.

Ainda para a composição desta investigação, se recorreu ao embasamento de acervo literário e documental existentes e atrelado à Sociolinguística, aos fenômenos da variação linguística das formas de futuro, às noções de tempo, aspecto e modalidade (Complexo TAM), à Sociolinguística Educacional e aos documentos, leis, parâmetros e orientações que regem o ensino de línguas estrangeiras em nosso país.

Relacionando os conceitos teóricos da variação linguística às formas de futuro em língua espanhola, foi promovido um compilado de dados bibliográficos a partir de algumas bases de dados de pesquisa: *Periódicos CAPES*, *Repositório Institucional da UFC*, *Plataforma SciELO.br* e *Google Acadêmico*. As palavras-chaves procuradas nestas plataformas online foram, “Sociolinguística”, “Sociolinguística Educacional”, “Variação Linguística”, “Parâmetros e Orientações Curriculares”, “Políticas Linguísticas no Brasil”, “Expressões de Futuro em Língua Espanhola”, “Diretrizes e Bases da Educação Nacional” e “Espanhol como Língua Estrangeira”.

5.4 Descrição do *Corpus*

A “*Gramática Española para Brasileños*” (2010), de Vicente Masip em seu prefácio estabelece a relevância dos estudos da língua espanhola no Brasil, inclusive ao relatar sobre a importância da lei 11.161/05 (outrora em vigência) ⁵⁵para os estudantes da língua e, em especial, para a importante formação do fazer docente em território nacional. O autor defende a necessidade de boas gramáticas acessíveis aos estudantes de língua espanhola no Brasil, elaboradas por professores que entendem da realidade e do contexto educativo em nosso país, destacando que enfoques cognitivos, comunicativos e culturais são de fundamental importância aos processos de ensino e aprendizagem da língua espanhola como um todo.

⁵⁴ “A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (Gil, 2002, p. 45).

⁵⁵ Em setembro de 2016, com o propósito de promover reformulações estruturais no Ensino Médio na educação básica brasileira, o Ministério da Educação (MEC) divulga a medida provisória 746, que em pouco tempo passa a ser aprovada em fator de urgência e se converte na lei 13.415/2017. Na composição do seu texto se nota a revogação da Lei 11.161/2005, além de outros decretos, conforme consta no texto deste documento (Brasil, 2017).

A lei 13.415/2017 estabelece que além do inglês, haverá autonomia curricular para a adesão de outras línguas estrangeiras, com preferência à língua espanhola. No entanto, essa inclusão se dará “em caráter optativo [...], conforme a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino” (Brasil, 2017).

Com respeito à sua estruturação, a gramática apresenta uma composição organizativa que se inicia a partir do componente fônico da linguagem, diferenciando-se de outros materiais que começam seus estudos desde a letra, alfabeto até a chegada do seu correspondente sonoro. Nos capítulos seguintes, são dedicados estudos sobre os demais signos e seus correlatos sonoros: tonicidade, intensidade etc.

A partir dos sons e sua combinatória, chega-se à unidade referente à palavra e ao nível de descrição e análise morfossintática. O terceiro capítulo se propõe em estabelecer análise e descrição das diferentes classes de palavras ou categorias gramaticais (substantivos, adjetivos, pronomes, verbos, preposições, conjunções, interjeições...), com enfoque na conceituação das classes e sua caracterização semântico-formal.

O quarto capítulo dedica-se à sintaxe, com atenção especial à composição do sintagma, à composição das palavras para a formação de orações e suas tipologias, às noções de concordância verbal e nominal e às relações de regência entre as palavras dentro de uma oração.

Para esta investigação, será dada atenção especial à unidade III, em referência à morfossintaxe, mais especificamente em capítulo dedicado ao grupo verbal, às formas de futuro e potenciais. Essa unidade se propõe à definição conceitual de verbo, suas classificações, flexões e dificuldades enfrentadas por brasileiros em relação à composição dos morfemas verbais de pessoa e número, ademais das dificuldades perante a classificação castelhana.

À sua vez, também será utilizada para a composição do corpus desta investigação a “*Gramática de Espanhol para Brasileiros*” (2019), de Esther Maria Milani, que, em sua 4ª edição, (sendo a edição original lançada em 1999), passa a contemplar o acordo ortográfico da língua espanhola e a “*Nueva Gramática de la Lengua Española*”, publicada em dezembro de 2010 pela RAE e a Associação de Academias da Língua Espanhola.

A autora afirma que, além das atualizações ortográficas e gramaticais, houve a inclusão de tiras cômicas contextualizadas aos temas abordados nos capítulos, estabelecendo uma relação com os conteúdos gramaticais apresentados. A nova edição apresenta reformulação nas tabelas de divergências léxicas, como também no sumário e índice remissivo, além disso, dispõe de ampliação no apêndice de conjugação verbal, incluindo a conjugação de verbos regulares (tempos simples e formas nominais), modelos para a conjugação de tempos compostos e a conjugação de todos os tempos simples dos paradigmas das principais formas de irregularidades verbais existentes na língua espanhola.

Milani (2019, p. 4) compreende que todas essas reformulações são de fundamental

importância, por proporcionarem ao leitor um consistente material de estudo, estruturado em formato que dê fluidez à leitura e facilite o aprendizado, compreensão e assimilação da língua espanhola de forma dinâmica e coesa. A gramática apresenta a composição de 21 capítulos, que abordam conteúdos referentes à formação, estrutura e classificação das classes de palavras, como também em relação às estruturas gramaticais das sentenças presentes no último capítulo desta obra, que se dedica especialmente à sintaxe.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, será dedicada atenção ao Capítulo 17, “O verbo” que apresenta a definição, flexões, elementos estruturais do verbo, além de suas conjugações e classificações. A descrição dos tempos compostos, vozes, modos e a estruturação das perífrases verbais, também estão presentes na unidade. Também será proposta a análise do Capítulo 20 “As locuções verbais”, com especial dedicação à definição e classificação das perífrases verbais, ao qual está inserida a perífrase de futuro “ir a + infinitivo”.

Para alcançar os objetivos de pesquisa, em cada unidade dos capítulos selecionados nas gramáticas citadas, será realizada a análise dos conceitos e teorias referentes às formas de futuro, ademais das atividades propostas presentes nestes materiais. A seguir, são apresentados os procedimentos metodológicos que nortearão esta investigação.

5.5 Procedimentos Metodológicos

A princípio serão observadas e lidas as gramáticas pertencentes a este corpus. Em seguida, se procederá com a análise do material em cada capítulo e/ou unidade selecionada, analisando a ocorrência do fato linguístico a ser observado, sempre que houver menção ou alusão ao fenômeno da variação no uso das formas de futuro em incidência nesses livros. A partir dos pressupostos de Pontes (2012, p. 49), a análise da variação nesses materiais levará em consideração quatro itens norteadores: a) textos, b) a exposição de conteúdo gramatical sobre variação e verbos, c) atividades gramaticais e d) observações sobre o tempo.

Para complementar este intento, será propugnado um questionário com base em Pontes (2018) e conscientemente proposto que vise a corresponder aos objetivos específicos e norteadores desta investigação, sempre embasados nos referenciais bibliográficos implícitos à pesquisa, conforme se demonstra no quadro a seguir:

Quadro 12 – Questionário norteador da investigação

EIXO TEÓRICO	Perguntas Norteadoras
PRINCÍPIOS GERAIS SOCIOLINGÜÍSTICOS	
<i>Concepção de língua</i>	Quais as concepções de língua e ensino adotadas pelos autores das gramáticas selecionadas?
<p style="text-align: center;"><i>Variação e Mudança Linguística</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Norma-padrão e norma não-padrão</i></p>	<p>Os gramáticos, ao expor os contextos de uso das formas de futuro, o faz a partir da noção de norma-padrão⁵⁶ prevista pela <i>Real Academia Española</i> (RAE) ou levam em consideração a variação linguística?</p> <p>Os gramáticos explicitam as funções e os contextos de uso das formas de expressões de futuro em língua espanhola?</p> <p>As gramáticas abordam diferentes mecanismos morfosintáticos e pragmático-discursivos de marcação do tempo futuro?</p>
VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA	
<p style="text-align: center;"><i>Condicionamentos linguísticos e extralinguísticos</i></p>	As gramáticas aludem aos condicionamentos linguísticos (advérbios, locuções adverbiais) e extralinguísticos (sexo, classe social, escolaridade, idade, usos regionais, nível de formalidade, interlocutor e contexto interacional) relacionados ao uso das formas de futuro?
<p style="text-align: center;"><i>Uso de gêneros autênticos e as variedades da língua espanhola</i></p>	Os autores exploram o fenômeno da variação linguística do futuro, através da proposição de gêneros textuais autênticos, além de considerar distintos contextos de uso destas formas verbais?
<p style="text-align: center;"><i>Variação na expressão de futuro: valores temporais e modais</i></p>	Os autores abordam valores modais associados ao futuro (probabilidade, improbabilidade, intencionalidade, previsão, predições, caráter imediato ou não da ação, dentre outros?

Fonte: Elaboração própria com base em Pontes e Beatriz (2023).

Baseado no questionário elaborado com embasamento nos estudos de Pontes (2012), com as finalidades de traçar as análises e discussões nos capítulos e unidades previamente

⁵⁶ De acordo com Mattos e Silva (2005), norma padrão (também chamada de norma normativaprescritiva ou norma prescritiva) é um conceito tradicional e se repete de gramático para gramático, e se distancia da realidade dos usos. A norma social (também chamada de norma normal) é aquela atuante nos usos falados da variante das línguas e que define os grupos sociais.

selecionados do corpus, em paralelo aos estudos das expressões de futuro, de modo a sinalizar as problemáticas que permeiam a investigação.

As análises do material terão como base os referências teóricos que embasaram essa pesquisa, norteando a identificação dos acertos e, por outro lado, assinalando os pontos em que a abordagem da variação linguística se mostrou passível de limitação. A partir dos resultados obtidos, serão propostas algumas adaptações didáticas às gramáticas analisadas. Autores como Tomlison e Masuhara (2005) e McDonough, Shaw, e Masuhara, (2013) defendem que o processo de criação e adaptação de um material deve passar por um processo de avaliação ou validação. Em cada uma dessas etapas, existem diferentes procedimentos, critérios e decisões a serem implementadas. Logo, será proposta a adaptação didática, conforme a discussão teórica para as formas de futuro em estudo, mantendo paralelismo com os princípios de ensino e aprendizagem que regem a obra analisada.

Conforme as palavras de Tomlison e Masuhara (2005), é importante que os processos de avaliação, adaptação e desenvolvimento de materiais se baseiem em princípios derivados de análises críticas de teorias linguísticas, de aprendizado e de ensino de idiomas. Tais concepções se mostram intrinsecamente relacionadas ao ensino do espanhol como língua estrangeira e às possibilidades de ajustes/alterações aplicáveis aos exercícios que compõem as unidades das gramáticas.

Ainda nas proposições de Tomlison e Masuhara (2005, p. 27), as técnicas para a adaptação de materiais podem ser divididas em três categorias, seguindo critérios de quantidade: *Mais (+)*, *Menos (-)* ou *Zero (0)* - modificação sem alteração de quantidade.

No que tange à categoria *Mais*, esta se subdivide em duas técnicas: Adição e Expansão. A *Adição* confere ao professor a autonomia de adicionar textos e/ou atividades distintas. Já a técnica de *Expansão* refere-se à possibilidade de os docentes expandirem os textos e as atividades, conseqüentemente aumentando a sua duração, dificuldade, profundidade etc.

Com relação à categoria *Menos*, as técnicas se apresentam trifurcadas em: *Exclusão*, *Subtração* e *Redução*. No que concerne à *Exclusão*, compreende-se às ações de professores em excluir alguns textos /ou atividades. No que tange à *Subtração*, refere-se à possibilidade de reduzir as sentenças de um texto ou parte de uma atividade. Por último, a *Redução* envolve a diminuição da extensão, profundidade ou do grau de dificuldade de uma atividade.

Para a categoria *Zero*, estão as técnicas em que não se observa mudança substancial no material didático, sendo subdivididas em: *Modificação*, *Substituição*, *Reorganização*, *Novo Sequenciamento* e *Conversão*. Na *Modificação*, os professores podem alterar as instruções.

Para a *Substituição* existe a possibilidade de se trocar uma atividade por outra. Na *Reorganização*, o enfoque é o de mudar as posições dos textos e das ilustrações. No *Novo Sequenciamento*, existe a possibilidade de mudança na ordem das atividades. Por fim, a *Conversão* permite alterações no gênero de um texto (de uma narrativa para um poema) ou a transferência de um conteúdo de um meio a outro, como de uma folha impressa para uma página da internet.

A adaptação de materiais envolve a modificação de materiais que já existam, na proposta de torna-los mais adequados aos alunos e professores em contextos específicos. Nesse processo, os docentes podem utilizar apenas uma parte da unidade, excluir ou acrescentar textos e atividades, além de substituí-los por outras fontes.

Por fim, será de grande valia a proposição de um quadro-resumo que sintetize os resultados alcançados e que possibilitem o traçado de projeções futuras com relação a como foram tratadas as formas de futuro nos materiais propostos.

6 ANÁLISE DAS EXPRESSÕES DE FUTURO NAS GRAMÁTICAS

Nesta seção, apresentam-se os resultados da análise das gramáticas “*Gramática de Espanhol para Brasileiros*” e “*Gramática Española para Brasileños*”, com base na fundamentação teórica retomada e no questionário norteador da investigação, previamente proposto nos procedimentos metodológicos. Será analisada a forma como as expressões de futuro em espanhol são tratadas nesses materiais, à luz dos objetivos geral e específico, bem como da hipótese básica estabelecida para a composição desta pesquisa.

6.1 Gramática de Espanhol para Brasileiros

A presente análise da “*Gramática de Espanhol para Brasileiros*” (2019), de Ester Maria Milani, se inicia através da tessitura de considerações sobre a falta de disponibilidade de um guia didático (GD) que componha o material sujeito à investigação. Este guia poderia vir elaborado em distintas partes da gramática, no intuito primordial de oferecer apêndices com informações referentes ao ensino, à aprendizagem e às estratégicas abordagens didáticas tocantes aos conteúdos inclusos em seus capítulos. Denota-se, deste modo, a carência de informações teórico-metodológicas que possam servir de parâmetro para a atuação de professores e alunos desejosos em adotar o respectivo material como fonte de estudos.

A ausência desse GD na composição da obra é problemática, principalmente porque não oferece ao professor uma compreensão da visão teórica adotada pela autora do livro. Tal visão poderia servir de parâmetro tanto para alunos quanto para professores que utilizam o material no estudo da língua estrangeira. Além disso, aos leitores é negado o entendimento sobre a forma como os conteúdos serão distribuídos, apresentados e ensinados.

Na breve apresentação do livro, a autora limita-se a explicar as atualizações gramaticais e ortográficas realizadas em comparação à última edição, publicada em 2010. Nesse contexto, não há uma reflexão sobre o conceito de língua adotado na obra, tampouco sobre questões de ordem pragmática ou concepções que tratem da língua como fenômeno social. Em consequência, qualquer noção sociolinguística parece ser tangenciada, o que se evidencia pela ausência de uma abordagem que contemple os domínios da variação linguística e outros aspectos socioculturais relevantes ao ensino de línguas.

Salienta-se, em incipiente análise e do ponto de vista metodológico, a possível não assunção, por parte da autora, da concepção de língua a ser adotada pela gramática, nem das referências de pretensões de ensino que possam estar orientadas para a abordagem valorativa

da heterogeneidade linguística. Além disso, não se confere alusão no que tange às abordagens de elementos linguísticos e extralinguísticos que possam estar inerentes ao fenômeno da variação. Tal indistinção de dados ainda não municia os subsídios necessários para a refutação da hipótese básica, cujas suposições e conjecturas somente poderão ser respondidas conforme o transcurso de análise das atividades práticas observáveis e a sua composição teórica.

Nesse sentido, a ausência deste guia didático leva esta investigação a retomar a primeira questão de pesquisa elencada no roteiro de análise: qual a concepção de língua e ensino adotada pelos autores das gramáticas selecionadas?

Embora a gramática não expresse claramente a concepção de língua, tal carência de informação dificulta a resposta clara à primeira pergunta do questionário. No entanto, essa limitação não impede que a investigação desenvolva inferências sobre a forma como a abordagem teórica e as atividades se sistematizaram nos capítulos analisados.

A estruturação inicial da análise se estabelece com especial atenção ao capítulo 17, pois, neste, constam grande parte das fundamentações teóricas que abarcam a classe gramatical “verbo”. De forma sucinta, a autora o define como a palavra que expressa estados, ações, sensações, sentimentos, fenômenos, mudanças ou processos dos seres e dos acontecimentos Milani (2019, p. 223). Logo, a partir desta descrição, são mostradas algumas estruturas sintáticas com verbos conjugados nos mais distintos tempos e modos, apresentando ao leitor, na prática, a forma como os verbos se relacionam com outros elementos dentro da composição de uma frase.

São apresentadas as flexões do verbo (*número, pessoa, modo e tempo*), os elementos estruturais que o compõem (*radical e desinência*) e a classificação destes em (*regulares, irregulares, defectivos, pronominais*), de acordo com a sua flexão, e em (*principais e auxiliares*), de acordo com a sua função. A fim de que o leitor compreenda a regularidade verbal, Milani (2019, p. 224) entende o verbo regular como aquele em que o radical é invariável e suas terminações obedecem aos modelos de conjugação a que ele pertence em todos os tempos, pessoas e modos. Assim, se apresenta o quadro de conjugação a seguir (*Figura 6*) com enfoque na composição desinencial de verbos no “*presente do indicativo*”, “*pretérito perfecto simple de indicativo*” e “*futuro simple del indicativo*”.

Figura 6 – Quadro de conjugação dos tempos verbais

1ª conjugação	2ª conjugação	3ª conjugação
Presente del indicativo	Pretérito perfecto simple del indicativo	Futuro simple del indicativo
1ª pessoa do plural	1ª pessoa do singular	3ª pessoa do plural
hablamos	comí	vivirán
cantamos	vendí	partirán
lloramos	temí	debatirán

Fonte: Milani (2019, p. 225).

No que tange à representação dos tempos verbais em tabelas simplificadas, observa-se que essas tabelas conduzem a uma concepção de língua imersa na norma prescritiva. O uso reiterado de quadros de conjugação não leva o aluno a um entendimento reflexivo do idioma, visto que há uma atenção prioritária à forma e à composição desinencial, com o intuito de desenvolver uma possível escrita e fala plena, de acordo com a norma da língua. Nesse sentido, não se percebe um comprometimento na compreensão abrangente do idioma, que parece não se distanciar da pura norma.

É possível notar que a abordagem sobre a classe verbal, especialmente no que se refere à categoria tempo, se apresenta de maneira bastante simplificada. O futuro simples do indicativo é apresentado pela primeira vez, com o intuito de análise desinencial, mas de forma parcial, já que sua conjugação é exibida apenas na 3ª pessoa do plural, conforme os moldes das gramáticas tradicionais. O uso recorrente das tabelas de conjugação se configura como um mecanismo de referência rápida, no qual os estudantes teriam à disposição um instrumento de consulta prática, para que pudessem verificar com mais celeridade como um verbo é conjugado nos diferentes tempos e modos.

Os tempos verbais do indicativo, no presente, pretérito e futuro simples, são apresentados lado a lado, mas não se estabelecem relações entre o presente e o futuro como variantes possíveis. Embora se saiba que as construções sintáticas envolvendo esses tempos serão tratadas mais adiante, perde-se uma grande oportunidade de informar ao aprendiz que ambas as formas podem ser alternativas quando se trata da noção prospectiva. Nesse sentido, retomamos o questionário norteador da investigação.

No que diz respeito à segunda pergunta do questionário norteador, observa-se que a abordagem proposta por Milani (2019), ao tratar das formas morfossintáticas, suscita inferências no concernente à perspectiva de exposição dos tempos verbais sem qualquer

alusão aos contextos nos quais essas formas podem estar condicionadas. Tal perspectiva limita-se a uma análise linguística notadamente restrita do idioma.

O material poderia abordar de forma sistemática, especialmente no que se refere à classe verbal, que é passível de grande plasticidade e adaptação, sofrendo variações conforme o contexto sociolinguístico. Ao focar em um entendimento fragmentado do idioma, o aprendiz perde oportunidades relevantes de compreensão que vão além da estrutura reiteradamente trabalhada pela autora nas tabelas, conforme exposto.

Nesse sentido, observa-se que o livro não apresenta o futuro, nem o relaciona às suas variantes representativas, que deveriam ser discutidas de modo que o aluno compreendesse que o “*futuro simple*” não é a única possibilidade de alusão a uma ação prospectiva. Existem várias possibilidades, confluindo ao entendimento do papel assumido por formas alternativas com a “*perífrase de futuro*” e o “*presente (pro futuro)*”.

Esse entendimento da dinamicidade do idioma corrobora as contribuições de Weinreich, Labov e Herzog (2006, p. 101), ao afirmarem que a língua é dotada de “heterogeneidade sistemática”. Logo se parte do pressuposto de que a língua não é imutável, vide tendências a variar conforme fatores de distintas ordens, sejam sociais ou, inclusive, linguísticas. Além disso, a sistematização implica que a variação observável não é aleatória. Nesse sentido, nas palavras de Lobato (1986, p. 26), “toda variação no uso de uma língua é lógica, complexa e regida por regras gramaticais [...]”.

Em relação à quarta pergunta, que se refere aos condicionamentos linguísticos e extralinguísticos ligados às variantes, Milani (2019) se exime de qualquer menção teórica sobre o fenômeno. Não há qualquer referência a marcadores temporais ou noções de caráter social, os quais não são abordados teoricamente. Além disso, todos os exemplos de uso que tratam de ambos os tempos verbais são baseados em construções sintáticas isoladas, sem qualquer vínculo contextual. Logo, no que diz respeito à presença de gêneros autênticos, como charges, tirinhas, campanhas publicitárias ou textos que, de alguma forma, estivessem relacionados às variantes em uso real, passam a ser inexistentes. Curiosamente, há charges na composição do capítulo 17, porém relacionadas ao tratamento das vozes verbais e ao subjuntivo, elementos que estão fora do escopo desta investigação.

Nesse sentido, tal abordagem aproxima-se das concepções de Bagno (2003), que, ao tratar dos estudos sobre o ensino da variação linguística, aponta como problemática a perspectiva adotada pela maioria das gramáticas e livros didáticos de língua portuguesa, que se limitam à mecanicidade da classificação e da análise sintática de estruturas, descontextualizadas da prática real de uso. Nesse sentido, suas concepções se aplicam

plenamente à língua espanhola, uma vez que tais características se repetem na gramática analisada.

É importante salientar que, embora a presença de quadros de conjugação verbal seja relevante, ela não deve ser a norma que regula toda a abordagem dos conteúdos previstos nas unidades em análise. Sua recorrência, de forma gradual, conduz o aluno a uma visão de padrões gramaticais que devem ser seguidos rigidamente.

Outro ponto de questionamento refere-se à noção de flexibilidade, que não é contemplada, tampouco é inserida a compreensão de que essas formas podem ser alteradas ou modificadas conforme o uso por distintos grupos sociais, fatores de ordem geográfica ou, inclusive, em diferentes situações comunicativas.

Nas palavras de Francis e Pontes (2014, p. 91), em relação ao tratamento da variação linguística no ensino de E/LE, a abordagem dada às categorias gramaticais e às atividades de compreensão escrita predomina uma perspectiva estrutural, em detrimento de um trabalho focado nos efeitos de sentido das diversas formas e nas funcionalidades das estruturas da língua.

Nesse sentido, conforme exposto ao longo desta investigação, há uma concordância com as concepções dos autores no que tange aos tempos verbais de presente e futuro apresentados até então. O foco recai sobre a forma, a morfologia dos verbos e a flexão nominal, com atenção aos padrões de irregularidade e ao modelo como o radical se comporta conforme o verbo se conjuga. Além disso, a prática da repetição impera, com o objetivo de que o aluno internalize, com base na memorização das regras.

O enfoque estrutural do ensino da língua tende a marginalizar os efeitos de sentido que essas estruturas, especialmente os tempos verbais, podem desempenhar no contexto comunicativo. Os verbos no tempo futuro, por exemplo, possuem diversas funções de ordem discursivo-pragmática, cujo valor prospectivo pode assumir distintos significados. Retomando as contribuições da RAE (2009), o futuro simples pode assumir noções de ordem, solicitação, promessa, compromisso, entre outras, as quais passam a ser condicionadas pelo contexto do discurso. No entanto, essas perspectivas — como a atitude do falante perante os fatos futuros — são pouco abordadas.

Os efeitos de sentido realizados pela classe gramatical verbal em distintos contextos não são considerados. Seria interessante que fosse proposto ao aluno que um verbo no futuro, como “*cantaré*”, dependendo do contexto de uso, poderia assumir diversos matizes para além da pura noção prototípica de ação posterior, com a qual o tempo verbal é normalmente associado. Exemplos como “*cantaré mañana*”, com valor de certeza, ou “¿*Marta cantará*

mañana?”, com valor de probabilidade diante de um determinado fato, poderiam ser colocados em comparação, mostrando ao aluno que, embora os verbos se apresentem conjugados da mesma forma, os efeitos de sentido se bifurcam conforme a intenção dos interlocutores.

Deste modo, as análises introdutórias do manual indicam que o referido corpus se configura como uma gramática normativa consistente da língua espanhola, cujas finalidades visam à promoção de um conhecimento acessível, dinâmico e fluido no que diz respeito à apresentação dos conceitos e das estruturas gramaticais da língua. No entanto, existem numerosos dissensos quanto à abordagem de ensino promovida por gramáticas dessa natureza, assim como um crescente número de produções científicas que discutem, avaliam e criticam esses manuais, com o intuito de demonstrar a baixa efetividade de suas proposições metodológicas na análise de muitos fenômenos linguísticos no ensino da língua espanhola.

A gramática tradicional valoriza o reconhecimento dos variados elementos constituintes e formadores dos vocábulos (desinências, radicais etc.), a análise sintática e ainda sugere correções para os usos que devem ser feitos no idioma, conforme se pode observar na composição teórica e no modelo de abordagem da classe gramatical verbal disponível na unidade, ao esboçar um olhar sobre as definições, os usos, as exceções, e os aspectos sintáticos e morfológicos do verbo. No entanto, há uma ausência ou um reconhecimento incipiente das variedades linguísticas.

Considerando o que foi discutido até aqui, podem ser feitas inferências sobre o poder expositivo das propostas teóricas da gramática tradicional. Seu perfil normativo, nas palavras de Martelotta (2011), desencadearia críticas por parte de muitos linguistas, conforme as proposições do autor:

Não há como negar que existe uma influência dos padrões de correção impostos pela gramática sobre as restrições de combinação dos elementos linguísticos, que tende a crescer à medida que aumenta o nível de escolaridade do falante ou o grau de formalidade exigido pelo contexto de uso. Entretanto, propor que as restrições de combinação se explicam basicamente pelos ideais de correção não parece ser uma boa estratégia, já que todas as línguas do mundo apresentam, em número extremamente elevado, construções alternativas aos padrões gramaticais [...] (Martelotta, 2011, p. 46-47).

Nesse sentido, conforme o nosso quadro teórico previsto na metodologia deste trabalho, a abordagem dos diferentes mecanismos morfossintáticos e pragmático-discursivos de marcação do tempo futuro não foi contemplada. Além disso, alusões ao condicionamento

linguístico ou extralinguístico relacionado ao uso das variantes foram desconsideradas, sem qualquer menção ou alusão aos seus papéis.

Os exemplos oracionais em que os verbos aparecem marcados, seja no presente ou no futuro, estão inseridos em composições sintáticas completamente descontextualizadas, com o objetivo de que o aluno apenas compreenda a forma como o verbo se comporta em uma estrutura oracional. O contexto comunicativo e as intenções comunicativas, como influenciadoras das formas linguísticas, foram desconsiderados até então.

O estudo do presente do indicativo, para além da proposição teórica, se estabelece na composição dos exercícios presentes no capítulo em análise. A questão número 01 (*figura 7*) apresenta um estudo relativo ao presente do indicativo, conforme consta a seguir:

Figura 7 – Atividade de conjugação do presente do indicativo

1. Complete com o presente del indicativo.

Verbo	yo	él	nosotros	ellos
perder				
entender				
probar				
recordar				
soñar				
apretar				
gobernar				
mostrar				
calentar				

Fonte: Milani (2019, p. 266).

A questão 01 solicita aos aprendizes que completem a tabela com os verbos conjugados no presente do indicativo. De forma sucinta, sem nenhuma alusão a contextos linguísticos específicos, o leitor se vê imerso na mais pura atividade estrutural possível. A explanação do exercício se dá no espectro da forma linguística. Nesse sentido, as regras de conjugação, a carga desinencial dos verbos regulares e irregulares são postas à prova para mera reprodução, sem qualquer fim reflexivo sobre o contexto de uso da classe verbal.

O tempo presente, em seu valor prototípico, pode indicar que uma ação acontece no momento da enunciação. Porém, conforme a contribuição de gramáticos como Gomes Torrego (2005), outros valores podem ser atribuídos, incluindo a noção de uma ação vindoura, próxima de concretude. Nesse sentido, perde-se a oportunidade de se trabalhar um leque de valores que poderiam ser instaurados em sua composição. Dependendo da

elaboração de um contexto comunicativo, seria possível ao aluno entender que o presente vai além de sua função temporal básica.

No que tange ao modo como a ação pode ser realizada, as noções de ações reais, concretas, habituais, objetivas, futuras, entre outras, inclusive teorizadas pela autora no início do capítulo Milani (2019, p. 240), são completamente desconsideradas no exercício. Tais nuances, que se referem à forma como a língua é produzida em diversas situações, foram inteiramente ignoradas na análise e na aplicabilidade do exercício. A falta de uma proposta de atividade que extrapolasse a simples forma do verbo, abordando as funções a ele circunscritas, certamente indicaria ao aluno os caminhos para a compreensão da heterogeneidade linguística. Ademais, em conformidade com as palavras de Pontes e Nobre (2018), observa-se a priorização de uma abordagem tipicamente estruturalista. Nesse contexto, há uma dissociação no desenvolvimento de estruturas sintáticas básicas que poderiam estar atreladas aos verbos, além da carência de associação desses a um gênero discursivo autêntico que fosse mais favorável ao uso do presente em seu valor prospectivo.

É importante frisar que nenhuma gramática é detentora de todos os conhecimentos, mas as noções de cunho modal deveriam ser atribuições basilares para fins não apenas de mera representação teórica, mas também de aplicação prática nas atividades. Ao aluno, a promoção do conhecimento de valores modais, como (*certeza ou iminência de completude*), teria o potencial de desenvolver suas aptidões para o entendimento de que o presente do indicativo poderia ser uma alternativa à construção de noções prospectivas. Obviamente, essa alternância não se daria de forma livre ou aleatória, uma vez que os limites de cunho pragmático-discursivo operariam quanto à predisposição de uso das variantes, logo tais noções jamais deveriam ser desconsideradas.

Nesse sentido, o exercício de exploração gramatical não apresenta nenhum vínculo que o associe às regras gramaticais em uma situação específica de comunicação. Noções de registro, quanto aos níveis de formalidade e informalidade, que poderiam atuar como condicionantes do uso, também não são exploradas. Assim, a atividade se firma na tão debatida prática de preenchimento de sentenças, em completa marginalização das noções de ordem contextual.

Retomando o questionário de pesquisa que rege esta investigação, embora a concepção de língua não tenha sido explicitamente assumida no livro, a configuração da atividade projeta inerências a uma abordagem descritiva dos fenômenos. Além disso, no que tange ao eixo teórico de variação e mudança linguística, a abordagem do conteúdo se faz a partir da norma padrão, sem qualquer referência ou alusão a questões de ordem sociolinguística. No que

concerne ao presente, qualquer marcação de ordem pragmático-discursiva foi completamente desconsiderada. Embora, na abordagem teórica, essas questões tenham sido brevemente teorizadas, nenhum dos conhecimentos que envolvem contexto foi aplicável ao exercício.

Desta forma, para a adaptação da atividade supracitada, é importante frisar que este processo não ocorre ao acaso. Para tanto, recorre-se aos critérios de Tomlison e Masuhara (2005), segundo os quais a adequação de uma atividade desse tipo estaria em conformidade com a adição de dois movimentos: a categoria "Mais (+) adição", que representa a inclusão de um gênero discursivo ausente na atividade base proposta pela gramática, e a categoria "Mais (+) expansão", que se refere à possibilidade de aumentar o número de questões, respeitando a limitação de espaço e considerando uma proposta viável para os aprendizes.

Sugere-se que sejam disponibilizadas seções no escopo teórico do capítulo, abordando os condicionantes de futuridade linguística e extralinguística, por meio de fragmentos de gêneros autênticos, sejam diálogos ou discursos políticos, cujos contextos supõem a propensão ao uso da variante. Dessa forma seria possível superar uma análise fragmentada da classe, através dos privilégios atribuídos à forma do verbo sem qualquer alusão à função.

Quadro 14 – Adaptação didática ao estudo da variante presente (pro futuro)

<p>Un día en Barcelona: El cotidiano de dos amigos</p> <p>Pablo – Buenos días, Juan, ¿cómo vas?</p> <p>Juan – <i>Estoy muy bien, mi amigo. Hacía tiempo que no te veía. ¿Y tú?</i></p> <p>Pablo – Estoy estupendo, con la rutina llena de cosas por hacer en los próximos días.</p> <p>Juan – <i>Mira qué bueno. ¿Qué planes tienes para hoy?</i></p> <p>Pablo – Hoy voy al teatro con unos amigos. Vamos al Teatre Gaudí una obra de Javier Bardem y Penélope Cruz, creo que está estupenda. ¿Y tú, Juan?</p> <p>Juan – <i>¡Vaya, qué bueno! <u>Mañana tengo</u> examen de matemáticas, luego <u>esta noche estudio</u>, necesito buenas notas para aprobar, la asignatura es muy difícil.</i></p> <p>Pablo – Te comprendo, para <u>el próximo jueves</u> también tengo un examen, pero de geografía. Bastante complejo, incluso.</p> <p>Juan – <i>¡Mira! <u>Los miércoles caminamos</u> mi hermana y yo por el Parque Güell, ¿te gustaría venir con nosotros?</i></p> <p>Pablo – Claro, muchas gracias por la invitación, estaré con ustedes.</p> <p>Juan – <i><u>Ese día caminamos</u>, <u>sacamos</u> unas fotos y <u>comemos</u> unas ensaladas muy ricas. Ya estoy planeando todo.</i></p> <p>Pablo – ¿Y para <u>el próximo lunes</u>, tienes algún plan?</p> <p>Juan – <i>Sí, voy a visitar a mis padres en Madrid, hace tiempo que no los veo. <u>La próxima semana aprovecho</u> para hacer un paseo turístico por la ciudad, luego voy a conocer el Museo del Prado, desde niño que no voy allí. ¿Y tus planes?</i></p> <p>Pablo – Mira qué coincidencia, <u>la próxima semana voy</u> al Museo Picasso con unos amigos, aprovechamos y por la noche conocemos algunos bares de la ciudad, o sea, vamos a salir de tapas. Jaja</p> <p>Juan – <i>Qué bueno. <u>Una próxima semana</u> llena de paseos culturales para nosotros. ¡Qué maravilla! Hasta pronto, mi amigo.</i></p> <p>Pablo – Hasta.</p>
--

Fonte: Elaboração Própria.

Quadro 15 – Adaptação didática ao estudo da variante presente (pro futuro)

Com relação ao diálogo apresentado, responda as seguintes questões:

- I. No discurso, localize e transcreva os elementos linguísticos que possam condicionar os verbos em destaque à noção de futuridade.
- II. O tempo referente aos verbos em destaque corresponde ao momento de ocorrência da ação? Comente sobre isso.
- III. Quais as possibilidades de uso das demais variantes de futuro (perífrase "ir a" + infinitivo) ou o (futuro simples do indicativo) como alternativas de escolha?

Fonte: Elaboração Própria.

A proposta de adaptação da atividade prevê a possibilidade de reconhecimento de que fatores de ordem interna ao idioma, como os marcadores temporais (*advérbios ou locuções adverbiais*), seu atrelamento às noções de ordem social, como a proximidade entre os falantes, e os contextos interativos pautados pela informalidade, além de fatores de ordem pragmático-discursiva, como a certeza ou a iminência da ação conforme as situações instauradas, possam ser contemplados na composição de uma atividade.

Em vista disso, supõe-se a adesão do presente do indicativo em contextos de oralidade e registro informal, conforme evidenciam os estudos de Pilar Garcés (1997), principalmente em referência às noções prospectivas de maior imediatividade. Além disso, a proposição de aportes léxicos como (*hoy, mañana, esta noche, próximo jueves, los miércoles, próximo lunes, la próxima semana*) seria favorável à incorporação de marcas temporais indutoras da ação vindoura.


A escolha pela variante *presente (pro futuro)* se deu pelas possibilidades de encaixe ao diálogo, ao qual se pressupõe um maior vínculo de proximidade entre os interlocutores (*Pablo e Juan*). Nesse sentido, grande parte dos eventos que permeiam a interação confluem para uma interação que envolvem ações com maior proximidade temporal de ocorrência. Além disso, quanto à presença de marcadores temporais, como advérbios citados anteriormente, pressupõem o favorecimento de uso do presente, conforme comprovam as pesquisas de Gudmestad e Geeslin (2001), quando comparado às demais variantes. Nesse contexto, procurou-se alterar os verbos que compunham a atividade original, para fins de melhor adaptação ao diálogo.

Em retomada ao quadro norteador de pesquisa, procurou-se estabelecer uma alusão aos condicionamentos linguísticos, completamente desconsiderados na questão original (advérbios), como fatores que podem fazer a diferença quanto à escolha de uma variante. Além disso, questões de ordem interativa entre os interlocutores, a incidência da variação de registro e a proximidade entre os personagens conduzem ao uso do *presente (pro futuro)*.

As motivações que conduziram a essa adaptação estão relacionadas à preocupação de que professores e alunos tomem ciência da função prospectiva dos verbos no presente, inclusive em sua assunção como uma das variantes do futuro. Além disso, não se deve privar os aprendizes de compreender que o registro — aqui representado por uma relação informal entre amigos — condiciona o uso linguístico, demonstrando que o aprendizado de um idioma não se limita apenas às regras gramaticais inerentes ao sistema.

Nas páginas 267 e 268, apresenta-se a questão número 03 (*figura 8*) e (*figura 9*), na qual se estabelece a necessidade de o leitor completar lacunas com referência às formas do presente do indicativo, conjugadas corretamente, conforme consta a seguir:

Figura 8 – Atividade sobre o presente do indicativo

 3. Complete o texto abaixo com formas do **presente del indicativo** dos verbos indicados entre parênteses.

La respiración

“En ninguna parte hemos aprendido a manejar nuestras emociones negativas. Ni en la casa ni en la escuela nos enseñaron qué hacer cuando llega la bronca, los celos, la depresión, o cómo revertir estos estados que nos (perseguir) y tanto estrés nos producen.

Fonte: Milani (2019, p. 267).

Figura 9 – Atividade sobre o presente do indicativo

Sin embargo, la solución la (tener – nosotros) muy cerca: la respiración. Ella representa la conexión con nuestra mente. Los antiguos sabios de la India explican que la mente (ser) como un barrilete que (volar) y se dispara con el viento por todas partes, y que la respiración es el nexo, el hilo que (poder) manejarla.

Sri Sri Ravi Shankar, prestigioso maestro hindú fundador de un movimiento mundial para erradicar el estrés y mejorar la calidad de vida del individuo, explica que ‘la respiración ha sido altamente ignorada por Occidente y, durante siglos, también por Oriente; sin embargo es la herramienta perfecta para manejar la mente. La mente –el hogar de nuestras emociones– (ir) y (venir) del pasado al futuro sin cesar, produciendo bronca o rabia por problemas ya ocurridos o ansiedad por lo que debemos hacer. Esto es el estrés. El estrés no es sobrecarga de actividad, sino simplemente el vacilamiento sin tregua de la mente entre el pasado y el futuro.’

Inhalación, exhalación y emociones

Si observamos con atención podemos ver que cada emoción (producir) un ritmo de respiración diferente. Por ejemplo, cuando estamos deprimidos la respiración es lenta y pausada, apenas sentida. Pero cuando estamos alterados o furiosos, la respiración es rápida y corta. Los niños, cuando se enojan, apenas (respirar). La respiración tiene una fuerte unión con las emociones, y aprendiendo a respirar de diferentes formas, podemos revertir estos estados.

Con solo unos minutos de práctica diaria de una respiración pausada, realizada preferentemente con el bajo abdomen, inhalando e inflando el vientre, exhalando y permitiéndole que se desinfla, como si fuera un globo, haciendo intervenir lo menos posible el pecho, los beneficios ya se harán sentir.

Prana, el secreto de la inmunidad

A través de la respiración correcta (obtener – nosotros) un poderoso incremento del prana –en sánscrito–; K –en japonés–; chi –en chino– y fuerza vital en castellano.

Cuando tenemos el prana alto, nos (sentir) llenos de energía, vitalidad y alegría, como cuando llegamos al borde del mar o a la alta montaña.

En un cuerpo pleno de prana, los virus (encontrar) mayor dificultad en proliferar y el sistema inmunológico se eleva, mejorando la salud, la tersura de la piel y el cabello, y apaciguando el sistema nervioso.”

GOYAGA, Beatriz. La respiración. *Salud Alternativa*, Argentina/Chile, Editora X.y.Z., n. 9, 2002, p. 42.

Fonte: Milani (2019, p. 268).

Antes de desenvolver a análise da questão, é importante frisar que a gramática de Milani (2019) apresenta uma quantidade equilibrada de gêneros textuais na seção de exercícios, que se estendem desde textos científicos até fragmentos de romances contemporâneos, versos e receitas culinárias. No entanto, os textos apresentados, em sua totalidade, não fazem qualquer alusão aos fenômenos da variação no idioma. De todos os que são apresentados no capítulo, os únicos que abordam o tratamento do presente do indicativo são os três fragmentos do texto “*Salud Alternativa, La respiración*” de Beatriz Goyaga (2002), conforme apresentado nas figuras acima.

Embora a proposta de gêneros autênticos associados aos elementos morfossintáticos seja válida, ao que parece, os textos acabam sendo utilizados como meros subterfúgios para o tratamento de uma suposta contextualização dos verbos, para além de uma proposta de exercícios, através de estruturas sintáticas isoladas. Nesse sentido, a análise da variação continua sendo anulada, e o presente do indicativo se vê restrito ao seu valor mais prototípico, que seria o momento da enunciação. O aprendiz, mais uma vez, seja para a conjugação de verbos regulares ou irregulares, fica restrito ao estudo da forma verbal, sem qualquer menção aos possíveis valores de futuridade nem às funções que poderiam ser assumidos pela classe.

Em nenhum dos espaços para completar é possível notar alguma atitude em relação à ação que denote possibilidades de certeza ou ação planejada, modalidade que implicaria no valor prospectivo da variável morfossintática. Porém, o contexto não favorece as implicações temporais que ultrapassem o momento atual da enunciação. Nesse sentido, aos alunos é privada uma proposta metodológica que assuma o uso deste tempo para além de seu momento referencial (ato de fala), relegando-os à copiosa prática de atenção à estrutura do verbo (conjugação, radical, terminações), sem implicações que conduzam ao uso contextual e modal da estrutura como indicador de futuridade.

Conforme a perspectiva adotada no estudo do tempo presente, mostra-se oportuno retomar os estudos de Givón (1984) em sua conceituação sobre o tempo e suas correlações com os sistemas de tempo verbal. Nesse sentido, o linguista aponta dois traços fundamentais: sequencialidade (sucessão de pontos ou momentos) e ponto de referência (tempo do ato de fala). O estudo do presente do indicativo na língua espanhola, assim como em outras línguas, não tende a se restringir ao ato enunciativo, perspectiva que parece não se dissociar das atividades propostas na gramática. Nesse contexto, as noções de ordem semântica e pragmática podem operar de modo que o tempo assumam um leque de aspectos temporais, evidenciando a flexibilidade linguística, fato este, por diversas vezes, omitido ao aprendiz. Em síntese, a temporalidade estaria intrinsecamente relacionada à tríade de fatores, como o

próprio tempo verbal, o contexto e a intenção dos interlocutores.

Em resposta às questões que norteiam essa pesquisa, a autora explora o uso de gêneros autênticos, mas sem observar a proposta de atividades que abordem a variação nesses textos. A variação morfossintática é completamente suprimida, dada a priorização da atenção à forma do verbo. No que tange aos condicionamentos linguísticos e extralinguísticos, há uma inoperância de qualquer marcador de noção temporal prospectiva, muito menos alusões de cunho externo à língua, como noções de registro, nível instrucional, entre outros. A exposição do presente do indicativo ocorre completamente inserida na norma padrão, sem alusões a mecanismos morfossintáticos que demarquem o valor (pro futuro) inerente à variante.

A noção prospectiva que o presente pode assumir, tida como uma das formas variantes de futuro, é totalmente desconsiderada na atividade. Apesar de previamente teorizada por Milani (2019, p. 240), a autora não explora possibilidades de integrar essa realidade à questão. Ademais, a forma do presente que sinaliza a ação vindoura poderia depender de dois fatores fundamentais: o extralinguístico, representado pelo contexto e intenção do falante, e o linguístico, em alusão à inclusão de marcadores temporais (advérbios de tempo e locuções adverbiais). Autores como Marcos Marín, Satorre Grau, Viejo Sánchez (1998, p. 212) e Sastre Ruano (1995, p. 30) reiteraram que o presente pode ser expresso como futuro, conforme a existência, no contexto, de elementos linguísticos que condicionem a sua interpretação.

Entretanto, percebe-se que a composição sintática e estrutural do texto não favorece nem propõe a inclusão desses marcadores, o que poderia induzir o aprendiz a analisar a classe de maneira mais holística, entendendo que determinados aportes lexicais poderiam influenciar os verbos no presente a adotarem o valor de futuridade. Dessa forma, o aluno teria maior consciência da flexibilidade da língua que almeja aprender, compreendendo que o significado inerente ao tempo verbal pode assumir outros valores, em conformidade com o contexto e os elementos que o cercam.

No tocante ao tratamento da variação na gramática, essa parece ser uma realidade que se estende a outros livros didáticos de espanhol, conforme Francis e Pontes (2014, p. 89) apontam, pois explicam que, por experiências de práticas docentes, os livros se limitam à exposição de atividades estruturais, sem levar em consideração os usos linguísticos, dando enfoque à forma e desconsiderando a diversidade linguística e os contextos pragmático-discursivos.

Figura 10 – Atividade sobre o futuro simple del indicativo e condicional simple

5. Complete com a forma adequada do **futuro simple del indicativo** do verbo indicado entre parênteses. Em seguida, passe as mesmas formas verbais para o **condicional simple**.

1. El tren no (venir) mañana.
2. Los niños no (caber) en esta sala.
3. No (ponerse – tú) triste ahora, ¿de acuerdo?
4. Vosotros (salir) temprano mañana, ¿verdad?
5. No (tener – yo) tiempo para explicarte todo.
6. ¿ (haber) comida para todos?
7. (hacer – nosotros) nuevos amigos en el viaje.
8. Las niñas no (querer – ellos) volver temprano a casa.
9. ¿Qué les (decir – nosotros)?
10. No te (valer) la pena mudarte para el interior.

Fonte: Milani (2019, p. 269).

A atividade 05 (Figura 10) apresenta o uso do "*futuro simple del indicativo*", solicitando ao aprendiz a conversão das estruturas verbais para o "*condicional simple*", ambos tempos verbais de ampla ocorrência no espanhol padrão. Sob uma perspectiva sociolinguística, é possível identificar alguns problemas. Primeiramente, a atividade poderia oportunizar o trabalho com os usos, valores e a alternância entre variantes. Nesse contexto, a troca do "*condicional simple*" pela perífrase de futuro "*ir a + infinitivo*" seria uma prática mais acertada, além de refletir sobre os efeitos de uso de uma e outra forma, permitindo que o aprendiz, no intuito de enriquecer sua comunicação, dispusesse de opções viáveis para compreender e explorar as possibilidades alternativas relacionadas às noções de futuridade.

O que se observa é que a priorização dada à forma dos verbos acaba por marginalizar qualquer noção relativa aos usos que esses tempos podem desempenhar em contextos comunicativos. Isso se evidencia na construção do escopo da atividade, que apresenta uma exploração superficial das funções assumidas pelo *futuro simple*. Nesse sentido, cabe ao professor ou leitor desenvolver estratégias que possam explorar, além da prototípica expressão de ação futura, os diversos usos que esse tempo verbal pode assumir — usos estes que são apresentados de forma rasa na teoria e não são aplicados na atividade.

No que tange à disposição das sentenças, um ambiente problemático se instaura. A trivialidade das estruturas sintáticas limita as possíveis deduções contextuais que poderiam induzir ao uso de outra variante para além do "*futuro simple*". Como não há preocupação da autora com noções de cunho pragmático-discursivo, o único direcionamento da proposta é a atenção à forma e estrutura dos verbos, sem qualquer alusão de que o contexto poderia induzir à escolha de uma variante, não se restringindo apenas à forma mais prototípica de futuro.

A disposição de construções oracionais curtas dificulta as inferências sobre o sentido do contexto expresso pelas estruturas apresentadas nos itens, o que poderia induzir o aprendiz

a escolher a variante mais adequada. Nesse sentido, a adaptação de uma atividade se mostra viável, na qual o “*futuro simple*” e a “*perífrase ir a + infinitivo*” estivessem relacionadas, em correspondência às particularidades linguísticas e extralinguísticas que influenciam suas frequências de ocorrência em orações representativas, permitindo ao aluno a possibilidade de escolha conforme o contexto.

É importante salientar que essa escolha não se dá ao acaso. Ao conferir mais robustez aos itens da questão, inserindo maior completude às frases, seria possível ao aluno estabelecer inferências. Orações de cunho mais coloquial/informal, por exemplo, poderiam compor o conjunto de itens, o que aumentaria a predisposição dos alunos ao uso das perífrases.

Nessa proposição quanto à escolha da variante, salienta-se que estudos de cunho diastrático, como os realizados por Lamíquiz (1972, p. 86-87) abordam a enorme difusão da “*perífrase de futuro*” na fala coloquial, a qual, segundo o autor, expressa um valor temporal idêntico ao do futuro morfológico, tendo praticamente o substituído. Inclusive, em muitos contextos, ambas as variantes assumem o papel de completamente alternantes, com isonomia de uso. Nesse sentido, a adaptação didática da seguinte questão visa a modificar algumas composições sintáticas, de modo que a coloquialidade em algumas sentenças passe a ser mais marcada e evidente ao leitor. A ideia é dispor de contextos de fácil assimilação da variação de registro, para que a escolha da variante mais adequada não se torne uma atividade dificultosa ao entendimento dos leitores.

Nesse sentido, conforme Labov (2008), a escolha subjacente a cada ocorrência da variável é condicionada por uma série de fatores (relativos) correspondentes à estrutura linguística e à estrutura social. Desta forma, contextos que abordem as relações entre amigos de longa data ou parentes próximos conduziram espontaneamente o aluno a mensurar qual variante de futuro seria mais apropriada, tornando-os aptos ao entendimento de que elementos externos à língua teriam a força para condicionar as escolhas linguísticas. É importante frisar que essas noções sobre formalidade e informalidade, inerentes à variante morfossintática, deveriam ser expressas na composição teórica do capítulo. Nesse contexto, a atividade seria o espaço ideal para trabalhar os conhecimentos adquiridos.

Para o processo de adaptação da atividade, recorre-se a Tomlison e Masuhara (2005, p. 27) na execução das técnicas de adaptação da atividade original, de forma a contemplar os valores atribuídos ao “*futuro simple*”, bem como um estudo que aborde as possíveis alternâncias da variante perifrástica de futuro. Nesse sentido, toma-se a liberdade de expandir algumas orações da atividade original, alterando inclusive a estrutura sintática de algumas delas e incluindo novas questões que abordem o fenômeno. Para essa realização, adota-se um

passo que corresponde ao movimento da categoria "Mais (+) Expansão", no qual se expandiu a atividade, aumentando, conseqüentemente, sua duração e dificuldade.

Quadro 16 – Adaptação didática ao estudo das variantes “futuro simple” e perífrase de futuro

01) A partir da leitura das estruturas a seguir, quais valores de temporalidade (*probabilidade, hipótese, ação futura, incerteza ou surpresa*) podem ser assumidos pelo uso do “*futuro simple*” destacado nos itens a seguir?

i) “Mi novio y yo estamos muy ansiosos por la excursión. El próximo año **haremos** un increíble viaje a Caracas”.

Resposta: _____

ii) “Según han dicho algunas personas, hasta las diez no **habrá** comida para todos los invitados.”

Resposta: _____

iii) “Después de todos los problemas mecánicos que ocurrieron en los últimos días, posiblemente el tren no **vendrá** mañana.”

Resposta: _____

iv) “Es importante informar que algunos espacios han pasado por reformas estructurales; por lo tanto, en los próximos días, probablemente, los niños no **cabrán** en esta sala.”

Resposta: _____

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 17 – Adaptação didática ao estudo das variantes “futuro simple” e perífrase de futuro

02) A partir da leitura do fragmento a seguir e da análise do valor de temporalidade futura implícita ao contexto.

“Marta, tú eres mi mejor amiga, y debo decirte la verdad: tu trabajo se encuentra en la capital, tus amigos y familia valoran tu presencia; no **te valdrá** la pena mudarte al interior.”

i) Que variante poderia substituir ao tempo futuro nesse fragmento? Explique, pelo menos, um elemento que condicione ao uso da variante.

Comentário: _____

03) No contexto a seguir: “¿*Qué hablamos sobre resiliencia y fuerza ante las dificultades? No _____ (ponerse – tú) triste ahora, ¿de acuerdo?*”.

Qual das variantes seria preferível utilizar em relações que expressem ordens (mandatos) entre os participantes da ação? Quais elementos linguísticos lhe permitem identificar o contexto imperativo?

Opção I) vas a poner.

Opção II) te pondrás.

Comentário: _____

04) No contexto a seguir: “*Después de todos los contratiempos mecánicos que ocurrieron en los últimos días, posiblemente el tren no _____(venir) mañana*”.

Qual das variantes seria sugerível utilizar no estabelecimento de prognósticos e predições? Qual elemento linguístico sinalizaria para a aplicação da variante?

Opção I) *va a venir*.

Opção II) *vendrá*.

Comentário: _____

05) Na situação a seguir: “*Marta, tú eres mi mejor amiga, y debo decirte la verdad: tu trabajo se encuentra en la capital, tus amigos y familia valoran tu presencia, no te _____ (valer) la pena mudarte para el interior.*”

Qual das variantes seria mais aconselhável utilizar em relações de proximidade afetiva (informalidade) entre os interlocutores? Quais elementos linguísticos lhe permitem identificar a casualidade na comunicação estabelecida?

Opção: I) *valdrás*.

Opção: II) *va a valer*.

Comentário: _____

Fonte: Elaboração própria.

Nesse sentido, para o desenvolvimento da questão, houve a preocupação de contemplar os usos do futuro simples e os valores atribuídos a esse tempo, saindo do foco das recorrentes atividades de conjugação, de modo que o aluno reflita sobre e desenvolva suas capacidades de distinção das diferentes nuances de significado que o tempo pode assumir. Procurou-se também incorporar possibilidades de escolha em relação à variante perifrástica, transmitindo ao leitor a compreensão de que existe um papel de alternância entre as formas. A não aleatoriedade na escolha entre as variantes poderia ser observada por meio dos enunciados das questões 03, 04 e 05, intencionalmente elaboradas para que o aluno reflita sobre questões relacionadas ao registro. Salienta-se que uma questão desse tipo só poderia ser explorada se as noções de cunho linguístico e extralinguístico fossem previamente discutidas no escopo teórico da gramática.

Retomando o questionário norteador da investigação, é possível inferir que a norma padrão é privilegiada, em detrimento da variação linguística. Embora a estrutura fosse favorável à análise da alternância entre as variantes, essa ação não se concretizou, especialmente pela preferência dada ao “*condicional simple*”.

No que diz respeito aos condicionamentos linguísticos e extralinguísticos, é importante destacar que estes foram desconsiderados. Milani (2019) nega qualquer relação dessas estruturas com as formas de futuro, embora os itens (1) e (4) da (Figura 10) apresentassem marcadores (*mañana* e *temprano mañana*), os quais poderiam predispor a maior ocorrência de uma variante a (*perífrase de futuro*). Contudo, a presença desses

marcadores ocorre para fins de composição sintática nos itens elencados. Nesse sentido, a limitação da atividade à sua composição estrutural não permite que os alunos compreendam a utilização prática dos verbos no futuro em contextos específicos. Além disso, estende-se a proposição de mais uma atividade mecânica, com foco na atenção à forma.

Essa carência de tratamento aos condicionantes revela-se problemática, primeiramente, porque a sua relação com os elementos morfossintáticos influencia determinadamente as escolhas dos falantes em relação às variantes. Para os alunos, esse entendimento do fenômeno deve ser explorado, transmitindo possibilidades de flexibilização linguística, para que compreendam que as noções de *incoatividade*, *certeza*, *hipótese*, entre muitos outros valores, não se restringem ao uso exclusivo de uma única variante. Isso amplia o conhecimento de que noções de cunho contextual e intencional dos interlocutores podem interferir nas escolhas. Além disso, expandem-se as possibilidades para além do uso excessivamente rígido do "*futuro simple*", convencionalmente escolhido pela gramática, como a única possibilidade na transmissão de noções de futuridade por parte dos aprendizes.

No que tange às ideias elencadas, é pertinente revisitar as contribuições teóricas de Gómez Torrego (1988, p. 66-67), que atribui à perífrase "*ir a + infinitivo*" valores coloquiais e afetivos, ademais de ser preferível em contextos aspectuais incoativos, além de valores modais de intencionalidade ou predisposição. Obviamente, noções detalhadas do complexo TAM (Tempo, Aspecto e Modo) dificilmente seriam abordadas em uma gramática dessa natureza, dado a complexidade dos estudos a elas atribuídos. Contudo, para os aprendizes, haveria possibilidades teóricas para uma abordagem básica sobre possibilidades de ação aspectual, de modo que o aluno compreenda a preferência de uso da perífrase em estruturas como: "*Voy a cantar ahora*" (indicando temporalidade futura imediata e aspecto incoativo), em detrimento de uma escolha apenas regada no uso da variante prototípica: "*Iré cantar ahora*", cuja alternância e escolha pela perífrase seria mais acertada, conforme o embasamento teórico. Isso evidencia, inclusive, que o uso de uma variante não se daria de forma aleatória, mas obedece a fatores de ordem pragmático-discursiva.

Nesse contexto, o estabelecimento das normas gramaticais se sobressai, especialmente pela percepção de que todos os verbos elencados na atividade são irregulares, o que suporia maior concentração do aluno nas regras que envolvem os elementos estruturais (*verbo/raiz/desinência*). Tal prática, reiteradamente, reverbera não apenas nesta atividade, mas também nos demais exercícios do capítulo 17.

Nesse sentido, retomam-se as contribuições de Morales (2010), ao relatar que a realidade linguística é muito mais complexa do que se costuma refletir na descrição de um

sistema. A percepção da língua como dinâmica e sujeita a variedades linguísticas parece ser suprimida por uma abordagem que segue um sistema de regras fixas.

As inferências resultantes dessa análise permitem concluir que os verbos conjugados no futuro simples terão seus valores relacionados à função mais prototípica desse tempo: a futuridade, carecendo de um mecanismo que opere sobre outras possibilidades de modalização, conforme as opções sinalizadas e observáveis na (Figura 11). Nesse sentido, há o interesse de Milani (2019) em aludir às noções de tempo possibilidades de valores; no entanto, a compreensão dessas noções parece restringir-se à composição teórica da gramática, sem funcionalidades práticas na elaboração dos exercícios.

Figura 11 – O futuro do indicativo: Usos e exemplos

Futuro simple	
Usos	Ejemplos
ações futuras	Mañana iremos al partido de fútbol.
vontade imperativa	No matarás .
probabilidade	¿ Habrá mucha gente en el restaurante a esa hora?
incerteza, dúvida, vacilação	¿ Estarán sorprendidos con mi actitud?
surpresa	¡Imagínate qué buen tipo será!

Fonte: Milani (2019, p. 246).

O tratamento desses tempos ocorre de maneira fragmentada, restando aos professores e alunos a autonomia para fazer deduções sobre as possibilidades de encaixe de verbos no presente com valores que extrapolem o momento enunciativo, incluindo as possibilidades de usos alternantes à forma mais prototípica (*futuro simple*). Isso ocorre porque as únicas possibilidades de encaixe entre as formas devem partir de uma conclusão lógica dos aprendizes, com base na conceituação estabelecida pela autora sobre o tempo verbal (presente do indicativo), que, nas palavras de Milani (2019), é um tempo usado para expressar ações habituais, atuais, verdades ou valores universais, fatos históricos e “ações futuras” cuja realização é certa. Ainda de acordo com essas reflexões, autores como Matte Bon (2006) expõem que:

Os livros de gramática não contrastam tudo o que seria necessário sobre os três elementos em questão. Isso se deve provavelmente em parte ao tipo de enfoque adotado, que os leva a estudar cada elemento do sistema a partir do próprio sistema, mais do que das ideias expressas. Assim, fala-se do futuro gramatical, do presente e

da perífrase na medida em que esses três recursos podem falar do futuro, mas pouco se estuda as diferentes implicações que a escolha de cada um desses recursos traz em relação aos demais. O motivo é simples: as gramáticas estudam o presente, o futuro e a perífrase, mas não se perguntam como se fala do futuro em espanhol. Como consequência desse enfoque, surgem às vezes estudos discutíveis, nos quais se analisa a distribuição de cada um desses recursos, ou as variações em sua distribuição, como se fossem equivalentes, e sem se perguntar em que contextos ou com que matizes aparece cada um deles (Matte Bon, 2006, tradução nossa).

Quanto à perífrase de futuro, seu tratamento é apenas tangencial no capítulo 17, sem qualquer alusão às demais variantes. As tipologias de perífrases na língua espanhola são apresentadas apenas em um capítulo posterior, sem conexão com outras formas. A exploração teórica da perífrase "ir a + infinitivo" é feita de maneira prática e trivial, com sua principal funcionalidade associada ao aspecto incoativo, ou seja, quando a ação começa a ser realizada de fato, ou às previsões feitas pelo falante sobre o que acontecerá no futuro.

Partindo dessa concepção, considera-se pertinente retomar o escopo teórico da gramática no que se refere à abordagem das variantes. É importante observar que a reunião dessas formas pode gerar inferências sobre suas possibilidades alternantes, especialmente em contextos de maior predisposição de uso, como entre o futuro analítico e o futuro sintético. Essas variantes estão imersas em uma linha bastante tênue, tornando difícil, em muitos casos, a escolha de uma em detrimento da outra.

Nesse sentido, o estudo de Dik (1987) se mostra bastante pertinente ao afirmar que o futuro e a perífrase são, às vezes, equivalentes em seu referencial, mas configuram formas de conteúdo distinto. Ambas as variantes podem designar o mesmo evento, como em "*estudiaré*" ou "*voy a estudiar*", cobrindo o mesmo âmbito temporal; no entanto, a perífrase denota uma relação de maior aproximação com um evento vindouro, aproximação essa que se confunde, inclusive, com a coloquialidade compartilhada com a variante do presente pro futuro.

Já o futuro, de acordo com Alarcos (1959) estaria mais pautado em uma realidade que dependeria de algo posterior ou condicionado a outro fator. Nesse sentido, há menos conjuntura e mais certeza de que a ação realmente ocorrerá.

Obviamente, todas essas camadas de significado não poderiam ser abordadas integralmente em uma gramática, que, como se supõe, a própria autora identifica como um "objeto de consulta mais rápido". No entanto, é importante problematizar que materiais dessa natureza, que prezam por um ensino que vá além do simples uso da estrutura verbal, poderiam destacar, para fins de consulta, o papel alternante que essas formas assumem. Além disso, embora a linha entre as variantes seja bastante tênue, fatores de cunho pragmático-discursivo

poderiam corresponder ao uso mais assertivo de uma variante específica, a depender da situação que se instaura.

Figura 12 – Atividade sobre o uso da perífrase de futuro

2. Observe o modelo e transforme as orações em perífrasis de ir a + infinitivo. Pode haver mais de uma resposta correta.

Cantaré las canciones que te gustan.
Voy a cantar las canciones que te gustan.

1. Prepararemos el desayuno de los chicos.
2. Salía de casa cuando empezó a llover.
3. Los ayudaremos en el reparo de la cañería.
4. El presidente de la empresa recibirá a los invitados para la convención de ventas.
5. Lo visitaremos mañana.

Fonte: Milani (2019, p. 306).

A primeira abordagem das duas variantes em uma única atividade ocorre apenas na página 306 do capítulo 20, o qual se dedica exclusivamente ao tratamento das perífrases verbais. É importante frisar que esse capítulo apresenta, ao todo, seis exercícios, sem contar as atividades complementares. Contudo, a questão 2 é a única que explora o “*futuro simple*” e a forma perifrástica “*ir a + infinitivo*”. Nas demais atividades, outros tipos de perífrases são abordados, como as de gerúndio, particípio e verbos de mudança.

No que tange à análise da questão 2, apresentada na (Figura 12), seu enunciado solicita a transformação dos verbos conjugados no futuro simples para a forma perifrástica “*ir a + infinitivo*”, ressaltando a possibilidade de coexistência entre ambas as estruturas. Retoma-se, assim, as proposições do questionário norteador da pesquisa, que possibilitam a enumeração de algumas questões que podem ser exploradas. Primeiramente, destaca-se a abordagem do exercício, que está plenamente em conformidade com a norma padrão.

É válido observar que, de todas as questões analisadas até aqui, esta seria a que mais contribuiria para a conscientização dos alunos sobre as possibilidades de enunciar uma ação futura, dada a alternância entre as formas expressas no enunciado. Houve, portanto, a preocupação da autora em contemplar as duas variantes sob uma perspectiva que valoriza as formas linguísticas. Isso conduz à reflexão sobre a falta de um tratamento sistemático que induza os alunos a analisar essas variantes em sua relação com o caráter social do idioma. Assim, a conversão entre as formas se dá essencialmente pelo foco na estrutura da língua, por meio das trocas sintáticas, sem atender a critérios que possam influenciar nas transformações de uma variante para outra.

Em resposta ao nosso quarto questionamento de pesquisa, a atividade não contempla

nenhuma menção a fatores linguísticos ou extralinguísticos que possam influenciar a escolha de uma variante. É importante destacar a relevância da discussão sobre os condicionamentos linguísticos, retomando o pensamento de Labov (2008 [1972]), que afirma que tais condicionamentos interferem na escolha do falante, no que se refere às suas opções linguísticas. Nesse sentido, a completa desconsideração desses fatores afeta a compreensão holística do uso mais adequado das variantes, a partir dos contextos nos quais estão instauradas.

É possível contemplar a relação entre a variação linguística das formas de futuro e questões de ordem geográfica, como, por exemplo, as maiores projeções de uso do futuro simples em regiões como *Las Palmas de G. Canaria* e sua menor ocorrência na América Latina, conforme os estudos de Sedano (2006). Além disso, noções extralinguísticas de registro poderiam ser representadas pelos contextos de interação, como uma conversa mais coloquial entre membros de uma família (uso da perífrase "*ir a + infinitivo*" ou, por exemplo, os usos da variante em diálogos desenvolvidos em um ambiente laboral (*futuro simple*), onde se pressupõe maior formalidade. Nesse sentido, as escolhas implícitas a esses contextos conduzem a opções distintas das variantes disponíveis.

Esses condicionantes poderiam ser explicados previamente nas sessões de observação da gramática, o que possibilitaria aos aprendizes desenvolver habilidades que viabilizassem a análise dos contextos nos quais as estruturas sintáticas seriam trabalhadas. Diálogos de duas sentenças poderiam ser explorados de forma sucinta, considerando os níveis de aprendizado dos alunos e as proposições do material didático, de modo a permitir a abordagem do fenômeno linguístico com direcionamento para questões externas à língua, ou seja, fatores de ordem social.

Para os alunos, essa prática se mostraria bastante efetiva ao trabalhar uma reflexão sociolinguística, pois, ao compreenderem que nossas escolhas linguísticas são adaptadas ao meio que nos cerca, contribuiria para futuras ponderações sobre qual forma de futuro escolher diante dos contextos apresentados nas atividades. Dessa forma, a compreensão de que a variação linguística é inerente às escolhas feitas no sistema linguístico deve ser apreciada.

Conforme Labov (2008), é de fundamental importância propiciar ao leitor a diversidade linguística, especialmente no que diz respeito aos fatores de interação entre os locutores, à familiaridade do discurso, à geografia, ao contexto situacional e a outros critérios que induzem e incidem nas mudanças linguísticas.

Quanto à sexta questão do questionário norteador, observa-se que a abordagem dessa questão se desenvolve em estruturas sintáticas desprovidas de um encaixe em um gênero

contextual autêntico, seguindo a mesma postura adotada por grande parte dos exercícios dos capítulos analisados.

Nesse sentido, foi tomada a iniciativa de desenvolver uma adaptação didática que procure contemplar a análise de elementos extralinguísticos na escolha das variantes de futuro. Para isso, recorre-se às técnicas de Tomlison e Masuhara (2005), que adotam a categoria de "Mais (+) adição" e "Zero (0)" para modificar a atividade original, de modo a torná-la mais contextualizada e adequada aos objetivos pedagógicos.

Quadro 18 – Adaptação didática ao estudo das variantes perifrástica e morfológica

1. Leia as sentenças a seguir, analise as variantes de futuro e escolha a opção que melhor se adequa aos diferentes contextos comunicativos apresentados a seguir:

a) Em uma conversa descontraída entre amigos de longa data, qual frase soaria mais natural, considerando a escolha da variante de futuro mais adequada?

i)

Juan:

— Voy a cantar esta noche en la fiesta de cumpleaños de nuestros amigos de la facultad.

Pedro:

— ¡Qué bueno! ¿Vas a cantar alguna canción de Calle 13? ¡Son increíbles!

ii)

Juan:

— Cantaré esta noche en la fiesta de cumpleaños de nuestros amigos de la facultad.

Pedro:

— ¡Qué bueno! ¿Cantarás alguna canción de Calle 13? ¡Son increíbles!

b) Em uma situação cotidiana, em que os pais interagem sobre a preparação do café da manhã de seus filhos, qual sentença seria mais adequada em relação à escolha da variante de futuro em destaque?

i)

Madre:

— ¿Vamos a preparar el desayuno de nuestros hijos? ¿Qué te parece?

Padre:

— Sí, claro, espérame un rato, voy a ayudarte.

ii)

Madre:

— ¿Prepararemos el desayuno de nuestros hijos? ¿Qué te parece?

Padre:

— Sí, claro, espérame un rato, te ayudaré.

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 19 – Adaptação didática ao estudo das variantes perifrástica e morfológica

c) Em uma situação do trabalho, o gerente de uma concessionária fará um anúncio aos seus funcionários (*interação formal*). Qual a variante de futuro mais adequada a esse contexto?

i)

Empleado:

— Atención, el director de la empresa va a recibir a los empleados para la convención de ventas.

Gerente:

— Es un honor contar con la presencia de todos aquí. Muy pronto voy a presentar nuestras estrategias para las ventas del próximo año.

ii)

Empleado

— Atención, el director de la empresa recibirá a los funcionarios para la convención de ventas.

Gerente:

— Es un honor contar con la presencia de todos aquí. Muy pronto presentaré nuestras estrategias para las ventas del próximo año.

d) Nas sentenças a seguir, são apresentadas sentenças que ilustram como o uso do futuro pode variar conforme a região ou o país em que é empregado. Escolha a opção em que a variante do futuro seria mais comum, de acordo com o país correspondente à oração.

(Ciudad de México)

i) Este fin de semana voy a visitarlo en el hospital. Te extraño mucho.

(Madrid)

ii) Este fin de semana voy a visitarlo en el hospital. Te echo mucho de menos.

(Ciudad de México)

i) Este fin de semana lo visitaré en el hospital. Te extraño mucho.

(Madrid)

ii) Este fin de semana lo visitaré en el hospital. Te echo mucho de menos.

Fonte: Elaboração própria.

Foi recorrida a proposição de diálogos curtos, compostos por poucas sentenças, de fácil entendimento, cujos enunciados pudessem sinalizar aos alunos os contextos operantes para cada uma das proposições. Noções referentes ao registro linguístico e a fatores geográficos foram aplicadas de forma sucinta, para que os alunos pudessem refletir, a partir dos enunciados, sobre qual estrutura morfossintática estaria mais de acordo com os contextos pragmático-discursivos operantes.

A partir da análise feita na *Gramática de Milani*, percebe-se, conforme elucidado nas respectivas análises das atividades deste material, que a gramática não aponta qualquer sinalização que trate das formas de futuro sob a ótica da variação linguística, muito menos dos fatores que poderiam condicionar as escolhas de uma variante específica. Nesse sentido, retoma-se a hipótese básica desta pesquisa, que sustenta que a gramática analisada não corresponde adequadamente à variação linguística dessas formas, inibindo qualquer abordagem que leve à codificação do futuro sob o viés da variação. Isso se revela um ponto de discrepância entre a teoria que fundamenta esta pesquisa e a prática da gramática selecionada.

Quanto à hipótese secundária, que sugere a adoção de uma abordagem mais flexível por parte das gramáticas, considerando as diversidades de contextos nos quais as formas poderiam ser empregadas, a análise empreendida refutou essa ideia. A constatação de que a gramática não oferece qualquer abordagem didática que propicie o entendimento da variação demonstra uma omissão ao fenômeno, contradizendo, assim, as premissas que sustentam a hipótese secundária desta pesquisa.

A partir das respostas às hipóteses aqui suplantadas, os estudos de González (2015, p. 245) mostraram-se muito frutíferos e elucidativos, uma vez que ele afirma: "É necessário refletir sistematicamente sobre a variação, discutir suas contribuições para a construção de

sentidos, percebê-la atuando em todos os níveis linguísticos e em todas as interações, e entendê-la como sinal de riqueza da língua." Nesse sentido, a variação morfossintática, como mecanismo de adaptação às circunstâncias que se aplicam ao aprendiz e como parte dos níveis linguísticos atribuídos por González, merece ampla atenção. O uso real da língua é passível de dinamicidade, e as habilidades de construção de significados, a partir dos contextos que se revelam, partem dos saberes enriquecidos derivados dos significativos fenômenos da variação.

Concluída a análise da obra de Milani, com base no roteiro norteador, na próxima seção será analisada a gramática para brasileiros de Vicente Masip.

6.2 Gramática Española para Brasileños

A "Gramática Española para Brasileños" de Vicente Masip (2010), em seu prefácio, apresenta um texto robusto que atribui grande relevância ao aprendizado da língua espanhola, com o entendimento de que materiais dessa natureza podem ser de grande valia para a formação de futuros docentes. Além disso, o autor menciona as perspectivas didáticas adotadas na abordagem dos conteúdos a serem estudados. A proposta é a composição de uma gramática sucinta e direta, formada por muitos exercícios ao final de cada unidade, com o intuito de colocar em prática os conhecimentos previamente trabalhados, de modo a desenvolver a assimilação dos alunos.

Um ponto que parece diferir da gramática de Milani (2019) está na proposição de diversas referências intencionalmente projetadas, com notas sobre as principais dificuldades enfrentadas por estudantes brasileiros no aprendizado do espanhol. Conforme o autor, será dada ênfase aos contrastes entre os dois idiomas, não apenas no âmbito estrutural-funcional, mas também no que diz respeito às terminologias gramaticais empregadas.

Em retomada ao eixo teórico norteador da investigação, quanto à proposição de um guia didático que pudesse servir como material de consulta e auxílio a professores que adotassem o livro, sua ausência se revela problemática. Assim como a gramática de Milani (2019), ambos os livros não dispõem de informações teóricas que serviriam de parâmetro para suas criações. Nesse sentido, as orientações quanto ao melhor entendimento dos conceitos e às estratégias para a resolução das atividades propostas não são previstas.

No que concerne à concepção de língua adotada pelo autor, ela não é claramente definida, o que, conseqüentemente, dificulta uma resposta verídica à primeira questão do roteiro norteador desta pesquisa. No entanto, ao ler o prefácio desta obra, percebe-se que

Masip (2010) adota sua gramática como necessária ao aprendizado de línguas e ao seu papel de auxílio na formação de professores, sem menosprezar os enfoques cognitivos, culturais e comunicativos. Embora o autor valorize as interações comunicativas como fundamentais para os processos de aprendizagem de idiomas, não há menção à heterogeneidade do idioma e à importância da variação linguística nesses processos de aprendizagem, tanto no prefácio quanto na introdução. Fato que deveria ocorrer, uma vez que é na comunicação que as manifestações variáveis da língua se evidenciam.

Dessa forma, autores como Bortoni-Ricardo (2008, p. 14) consideram a heterogeneidade como um aspecto inerente ao fato de que toda língua é heterogênea por natureza, não existindo línguas homogêneas. Assim, a variação linguística não é algo casual ou estranho, mas “[...] inerente à língua em toda comunidade de fala”. Portanto, seria interessante que houvesse menções ao fenômeno da variação linguística, para que os alunos vislumbrassem que o uso da língua espanhola não está restrito a regras fixas. A competência comunicativa almejada deveria partir tanto do conhecimento de suas regras formais quanto da utilização apropriada do idioma em distintas situações de interação.

Nesse sentido, Masip (2010) deixa clara a proposição de confecção de um material que seja sucinto, prático e de fácil consulta. De acordo com suas palavras:

Aceitamos, então, o desafio de elaborar uma gramática simples, acessível, que simplificara a vida dos estudantes no Brasil e que analisará a linguagem de modo sintético e eficaz. Começamos dando a volta ao projeto original. Em vez de partir da fonologia até a ortografia, fizemos o contrário. Eliminamos toda a simbologia possível e omitimos a maior parte das palavras técnicas. Mantivemos as alusões mais importantes ao português e injetamos muitos exercícios, ademais de um pequeno dicionário e um índice detalhado (Masip, 2010, p. 14, tradução nossa).

O que se percebe é que o livro didático, a partir da citação do autor em seu prefácio, ao analisar a linguagem de modo “sintético e eficaz”, faz apontamentos que sugerem o empenho em tornar as regras gramaticais mais diluídas, de modo a facilitar o entendimento dos conteúdos. Esse contexto reverbera, de forma significativa, em gramáticas com abordagens prescritivas ou tradicionais. Nesse sentido, cabe ao aprendiz a internalização dos conceitos e das bagagens teóricas aplicadas, e, conseqüentemente, o uso das “regras corretas” da língua.

A proposta adotada por Masip (2010), ao simplificar as regras e prezar por um ensino direto e conciso, permite inferências de um estudo que não se aprofundará nas nuances das

variações sociais e nos distintos usos dessas estruturas gramaticais em contextos variados de comunicação.

Com relação à classificação dos verbos, há diferenciações mais abrangentes em comparação com Milani (2019), pois Masip (2010) leva em consideração critérios fonéticos ao caracterizar todos os verbos como tônicos. Segundo ele, as análises espectrográficas mostrariam que os verbos predicativos (ação, estado ou processo) têm a intensidade de pronúncia mais acentuada do que os verbos copulativos (como ser e estar). Os verbos também são classificados segundo sua morfologia (irregulares, anômalos, defectivos e polirrizos), pela sua função (auxiliares, intransitivos, impessoais, reflexivos, recíprocos, pronominais) e pelo seu significado (copulativos, incoativos, predicativos, entre outros).

Masip (2010) conceitua os tempos verbais como aqueles que se referem ao momento em que o processo verbal ocorre, do ponto de vista da comunicação, com a forma marcada sendo a do presente. Quanto aos modos, o indicativo expressaria o caráter objetivo, enquanto o subjuntivo seria representado pelo subjuntivo e pelo imperativo, com o indicativo sendo a forma marcada.

O autor também estabelece comparações entre o português e o espanhol no que diz respeito à abordagem morfológica do verbo, considerando-a muito abundante em ambos os idiomas. No entanto, ele enfatiza a sua abordagem superficial no ensino da língua espanhola no Brasil. Em relação aos tempos verbais, Masip aponta a existência de três terminologias de classificação, seguindo a proposta da *Real Academia Española* (RAE, 1973), para a composição da sua gramática. A seguir, será apresentada a abordagem do presente do indicativo, conforme proposta pelo autor:

Figura 13 – O presente do indicativo

VERBO COPIAR	
PORTUGUÊS	ESPAÑOL
presente do indicativo	presente de indicativo
copio [kopíu] copias [kopíás] copia [kopía] copiamos [kopiámus] copiais [kopiáís] copiam [kopiáu]	copio [kópjo] copias [kópjas] copia [kópja] copiamos [kopjámos] copiais [kopjáis] copian [kópjan]
presente do subjuntivo	presente de subjuntivo
copie [kopí] copies [kopíis] copie [kopí] copiemos [kopiêmus] copieis [kopiéis] copiem [kopiê]	copie [kópje] copies [kópjes] copie [kópje] copiemos [kopjémos] copieís [kopjéis] copien [kópjen]

Fonte: Masip (2010, p. 154).

O enfoque da gramática quanto à abordagem do presente do indicativo demonstra semelhança àquela adotada por Milani (2019). Ambos os autores delegam atenção à forma composicional dos verbos, especialmente no que se refere às desinências para a correta conjugação. Além disso, Masip (2010) aborda os vários tipos de irregularidades verbais, como a alteração da vogal temática (-o) para (ue) ou da vogal radical (-e) para (-i), conforme o tipo de verbo, adentrando nas diversas irregularidades que a língua pode abranger.

Nesse contexto, a tabela de conjugação de Masip (2010) diverge ao apresentar a transcrição fonética, de modo que o aluno possa compreender a posição da sílaba tônica em cada uma das línguas. A caracterização temporal do presente, de acordo com o autor, refere-se à ação atual, contínua ou inacabada.

Figura 14 – Ejercicios de verbos irregulares (presente de indicativo y subjuntivo) (cf. III.3.3.2)

7. Ejercicios de verbos irregulares (presente de indicativo y subjuntivo) (cf. III.3.3.2)

Ejemplo: Aquí no *tiñen* trajes

a) Lo siento, no (poder, nosotros) _____ quedarnos.

b) En casa, nos acostamos pronto. Y (dormir, nosotros) _____ enseguida.

c) Cuando (encontrar, yo) _____ lo que busco, lo compraré enseguida.

d) Tal vez (querer, él) _____ visitarme la semana que viene.

e) Yo (preferir) _____ acostarme pronto y levantarme pronto

f) Vosotros (pedir) _____ muchas cosas, pero no ofrecéis nada a cambio.

g) Quizá el benjamín nos (pedir) _____ un regalo muy caro este año. ¿Qué le (decir) _____ ?

h) ¿Y si el mayor (elegir) _____ algo todavía más caro?

Fonte: Masip (2010, p. 185).

O exercício propõe que o aprendiz conjugue os verbos no presente do indicativo. Contudo, conforme a estruturação da atividade, dilui-se qualquer alusão a fins comunicativos. As construções sintáticas estão dispostas em um sequenciamento de orações isoladas, sem qualquer contextualização. Nesse sentido, retomando o questionário norteador, a atividade segue de acordo com a exploração da norma padrão, sem qualquer menção ao fenômeno da variação linguística. A variante do presente (com valor de futuro) é apresentada sem qualquer alusão à noção de futuridade. Ou seja, os verbos conjugados, quando não no subjuntivo, estarão totalmente restritos ao momento da enunciação, não proporcionando ao aluno a

percepção de que o presente, com valor de futuro, poderia ter diferentes possibilidades de uso, incluindo possibilidades para se expressarem no porvir, não somente restrito ao "*futuro simple*" como forma mais prototípica.

Além disso, em resposta aos condicionamentos linguísticos e extralinguísticos, observa-se uma completa inatenção a esses elementos. Marcas que poderiam ser expressas pela presença de advérbios nessas construções, como "*mañana*," "*esta semana*," "*esta noche*", poderiam conduzir o aluno à noção prospectiva. Conforme os estudos de Sarmiento e Sanchez (1989) atestam que a sinalização de ocorrência para além do momento enunciativo em que se situa o falante usualmente teria o aporte desses marcadores de futuro previamente citados. No entanto, alusões desse tipo não foram previamente tratadas no escopo teórico, o que reverberou na composição do exercício. Noções extralinguísticas, como os contextos de uso da variante, também não foram contempladas.

Sugestões de melhoria poderiam incluir a inserção de diálogos curtos entre amigos ou familiares, com projeções para a oralidade do uso da língua, os quais, estatisticamente, confluiriam para a projeção da perífrase de futuro, conforme Sedano (2006) apontou em seu complexo estudo das variantes. Seria oportuna a disposição de situações contextuais entre falantes com vínculos de proximidade afetiva, sejam amigos ou familiares, em diálogos projetados para a realização de planos mais imediatos, não tão distantes do momento enunciativo. Esses diálogos confluiriam para o uso coloquial do idioma, no qual se sobressairiam tanto a perífrase quanto o presente (pro futuro), de forma intercambiável. Nesse sentido, o autor atribui importância ao uso informal do idioma, cujas marcas reverberariam na predisposição das demais variantes, em detrimento do "*futuro simple*" normatizado como tempo padrão relativo às ações do porvir.

Em continuidade ao questionário norteador, os valores modais assumidos pela variante são completamente ignorados. Se vê pertinente retomar a teoria e estabelecer comparações, pois, embora Milani (2019) não contemple a abordagem da modalidade nas atividades, a autora aponta que o presente do indicativo pode ter um valor modal de futuro, conforme se observa na página 240 sobre os usos dos tempos verbais. Aqui, Masip (2010, p. 148) restringe o presente à sua caracterização temporal, atribuindo-lhe o valor de ação atual, contínua ou inacabada. Nesse sentido, qualquer valor que aluda ao futuro não foi contemplado na teoria, e tais lacunas informativas, conseqüentemente, ecoaram na composição das atividades.

Em síntese, a atividade não aflora qualquer alusão de cunho linguístico, com ampla sobreposição das formas dos verbos, sem o mínimo empenho em esboçar qualquer noção de contemplação à variação morfossintática, foco desta investigação. Em resposta ao

questionário norteador, conclui-se que não há contemplação do quão heterogêneo pode ser o idioma sob nenhum espectro. Nesse sentido, a gramática normativa de Masip se vê imersa na rigidez das regras, com adesão mínima aos espectros linguísticos não normativos.

A abordagem da gramática em relação às perífrases encontra-se na seção III.3.3.6 (Aspecto verbal). Na concepção de Masip (2010, p. 178), o aspecto verbal é um conceito que abarca todos os matizes da progressão verbal. Nesse sentido, para além das noções de presente, passado e futuro, surgem outras camadas, como as dimensões de tempo acabado ou inacabado, além de ações imediatamente anteriores ou posteriores a outra.

Neste contexto, o autor delinea considerações profundas sobre a carga aspectual presente nos tempos verbais, especialmente os pretéritos, apontando que tanto o português quanto o espanhol compartilham semelhanças em relação às dimensões de ação acabada ou inacabada. Embora não seja o foco principal deste estudo, a questão da perfectividade e da immediaticidade das ações foi ressaltada, pois serve como um ponto de partida para uma análise mais ampla sobre outras formas de progressão verbal. O autor, assim, amplia o escopo teórico ao abordar também as locuções verbais ou perífrases verbais, que desempenham um papel relevante na construção temporal e aspectual das línguas. Algumas tipologias perifrásticas e o que indicam são expressas conforme a figura a seguir:

Figura 15 – O aspecto verbal: Construções perifrásticas

<p>Locuciones verbales o perífrasis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • de obligación perentoria o moral: <ul style="list-style-type: none"> ▶ haber de + infinitivo: <i>Yo he de hacer;</i> ▶ haber que + infinitivo: <i>Hay que moverse;</i> ▶ tener que + infinitivo: <i>Tenemos que salir;</i> ▶ deber + infinitivo: <i>Debes trabajar;</i> • de duda o conjetura: <ul style="list-style-type: none"> ▶ venir a + infinitivo: <i>Esto vendrá a costar 1.000 pesetas;</i> ▶ deber de + infinitivo: <i>Deben de ser las 8;</i> • que indican acciones a punto de empezar (aspecto ingresivo): <ul style="list-style-type: none"> ▶ ir a + infinitivo: <i>Voy a cenar;</i> ▶ pasar a + infinitivo: <i>Pasemos a comentar lo sucedido;</i> ▶ estar a punto de + infinitivo: <i>La película está a punto de empezar;</i>
--

Fonte: Masip (2010, p.179).

A apresentação da variante perifrástica de futuro se mostra inclusa em um rol de construções que indicam diferentes matizes de progressão verbal. A perífrase "ir a + infinitivo" é representada pelo seu aspecto ingressivo (indica ações prestes a começar), junto a outras perífrases como "*pasar a + infinitivo*" e "*estar a punto de + infinitivo*". A forma como

Masip valora o entendimento às noções que as perífrases podem assumir induz essa investigação a problematizar a carência desta perspectiva quanto ao tratamento das demais variantes conforme as suas respectivas abordagens teóricas. Nesse sentido, o autor deveria ir além, e, se partirmos de uma perspectiva sociolinguística, a perífrase de futuro poderia ser apresentada de forma comparada às suas demais variantes, para identificar as possibilidades concretas de escolha e o contexto adequado para seu uso — em situações nas quais o futuro simples provavelmente não seria o mais apropriado.

Nesse sentido, gramáticos como Fanjul (2005, p. 86) teorizam a abordagem das variantes de forma mais intuitiva, destacando prontamente as analogias entre as duas variantes: o “futuro simple” e a perífrase “ir a + infinitivo”, sinalizando que ambas expressam valores semelhantes em relação aos acontecimentos futuros ou planos. Contudo, a perífrase estaria mais inclinada a indicar acontecimentos futuros mais próximos ao presente. Dessa forma, o aprendiz tem a oportunidade de observar fatores morfológicamente alternantes desde o primeiro encontro com as estruturas, uma proposta que se mostrou fragmentada na gramática de Masip, em vista da apresentação das variantes em locais distintos do material, sem qualquer estabelecimento de elos entre as formas.

Para gramáticos como Bosque e Demonte (1999, p. 3348), a perífrase de infinitivo se insere no bloco aspectual, juntamente com o valor temporal de futuro, visto que ambos são valores dominantes nessas construções. Nesse sentido, ao abordar os seus valores semânticos, destaca-se a sua noção aspectual de imediatez da ação, que é bastante frequente em construções como “¿- *Qué hora es?* - *Van a ser las tres*” ao qual subtendesse “*Están a punto de ser las tres*” não seriam substituíveis pelo futuro simples, ou, caso ocorresse essa substituição, haveria uma alteração no significado, ou a construção se tornaria agramatical.

Nesse sentido, embora as variantes compartilhem a noção comum de futuridade, o valor aspectual ingressivo orientaria a uma escolha morfossintática mais adequada. Logo, Masip poderia propor reflexões dessa natureza ao sugerir que o “*futuro simple*”, ainda normatizado como a forma mais padronizada de expressão do porvir, nem sempre seria a escolha mais apropriada de ação futura e intenções subjacentes. Nesse caso, o uso do “*futuro simple*”, sem critérios adequados, levaria a uma alternativa deliberada sem justificativa linguística.

Quanto à classificação adverbial, convém pontuar que o autor apresenta os advérbios em três categorias: qualificativos (que expressam qualidades dos verbos), determinativos (que expressam circunstâncias) e pronominais (que substituem os advérbios propriamente ditos). O que chama a atenção, contudo, é a não contemplação da função dos advérbios como indutores

e condicionantes de ações futuras. Não há menções, nem exemplos, que abordem a noção prospectiva inerente a essa classe de palavras como ilustrado a seguir:

Figura 16 – Classificação adverbial

CLASIFICACIÓN ADVERBIAL	
<ul style="list-style-type: none"> ● Adverbios calificativos. Expresan cualidades del verbo (Son denotativos o extensos, desde el punto de vista semántico.): <ul style="list-style-type: none"> ▶ de modo: <i>bien, mal, mejor, peor, alto, bajo, conforme, duro, buenamente</i> y los adjetivos calificativos terminados en <i>-mente</i>. 	
<ul style="list-style-type: none"> ● Adverbios determinativos. Expresan circunstancias del verbo (Son connotativos, desde el punto de vista semántico.): <ul style="list-style-type: none"> ▶ de lugar: <i>encima, debajo, delante, detrás, dentro, fuera, lejos; arriba, abajo, adelante, atrás, adentro, afuera</i>; ▶ de tiempo: <i>antes, después, mientras, pronto, tarde, temprano</i>; ▶ de cantidad: <i>mucho, poco, bastante, demasiado, apenas, casi, más, menos, medio</i>; ▶ afirmativos: <i>necesariamente, absolutamente, ciertamente, también</i>; ▶ negativos: <i>tampoco</i>. 	
<ul style="list-style-type: none"> ● Adverbios pronominales. Sustituyen a los adverbios propiamente dichos: <ul style="list-style-type: none"> ▶ demostrativos: <i>Aquí, ahí, allí, acá, allá, acullá, entonces, ahora, hoy, ayer, mañana, así, tal, tanto, sí, no</i>; ▶ relativos: <i>dondequiera que, adonquiera que, cuando quiera que, como quiera que, cuanto quiera que</i>; ▶ indefinidos: <i>en alguna parte, a alguna parte, alguna vez, siempre, jamás, nunca, algo, nada, acaso, tal vez, quizá</i>; ▶ interrogativos / exclamativos: <i>¿dónde?, ¿adónde?, ¿cuándo?, ¿cómo?, ¿cuánto?, ¿sí?, ¿no? ¡dónde!, ¡adónde!, ¡cuándo!, ¡cómo!, ¡cuánto!, ¡sí!, ¡no!</i> 	

Fonte: Masip (2010, p. 181).

Nesse sentido, ao retomar a questão 2 do roteiro norteador de análise, observa-se a ausência de elementos linguísticos relacionados ao uso das variantes de futuro. Essa retomada se fez necessária, tendo em vista a proposição de novos estudos apresentados em uma seção subsequente do capítulo. As oportunidades de retomada ao estudo do presente do indicativo, atrelado aos advérbios determinativos, em conformidade com os estudos anteriormente mencionados, indicam que, de todas as variantes possíveis, o presente transbordaria sua noção de temporalidade para além do momento enunciado, se ativado por esses condicionantes. Convém inferir que tal abordagem teórica não se concretiza em sua gramática.

Figura 17 – Exercício de irregularidades verbais (futuro)

13. Ejercicios de verbos irregulares (futuros) (cf. III.3.3.2)	
Ejemplo: Ya verás como <i>leerá</i> la carta	
a)	¿(caber)_____ la cama en la habitación?
b)	¿(tener, ellos)_____ tiempo de despedirse?
c)	¿(poder)_____ tu madre soportar tanto dolor?
d)	¿(querer)_____ ellos firmar el testamento como está?
e)	¿(saber)_____ contestar a las preguntas que nos hagan?
f)	Estoy seguro de que (salir, ellos)_____ a recogernos a la estación.
g)	Este mueble (valer)_____ 80 euros a lo sumo.
h)	(venir, ellos)_____ sin los niños, ya verás.

Fonte: Masip (2010, p. 187).

A questão 13 do material de Masip (2010) é a única atividade em todo o capítulo que trata do “futuro simple” do indicativo, visto que a grande maioria dos exercícios propostos foca no tratamento dos verbos irregulares no pretérito e nas contraposições entre os modos indicativo e subjuntivo no presente.

Nesse sentido, o tratamento deste tempo verbal ficou restrito a uma questão elementar de completar espaços, nos moldes dos típicos exercícios estruturais privilegiados em muitos desses materiais. A questão não proporciona qualquer tipo de alusão à existência das demais variantes, restringindo os alunos ao uso da forma mais prototípica de futuro, sem considerar os sentidos ou valores que poderiam ser atribuídos aos verbos conjugados nas sentenças. Essa prática de atividades parece ser comum, ainda hoje, em muitos materiais de língua espanhola. De acordo com as concepções de Pontes (2009), existem problemas no tratamento das variações linguísticas, visto que o mesmo ainda se estende à língua espanhola, na qual ainda predomina uma abordagem estruturalista, que deixa de lado as questões inerentes ao contexto pragmático-discursivo.

Assim como o exercício 07, previamente analisado nesta pesquisa, as estruturas sintáticas encontram-se completamente fora de contexto, isoladas, o que dificulta a análise sob o prisma da identificação dos elementos condicionantes para a escolha de alguma variante mais adequada ao contexto. Ao recorrer para o roteiro norteador da pesquisa, muitas questões podem ser respondidas, pois existe uma nula alusão a qualquer elemento de ordem linguística ou extralinguística como fator condicionante para a escolha de uma variante. Se, aliás, esta não for a pauta do exercício, a conjugação dos verbos não prevê qualquer relação com elementos linguísticos circunscritos às sentenças, e muito menos é possível inferir sobre os contextos comunicativos aos quais estas sentenças estariam inseridas, o que naturalmente conduz à simples atenção à norma.

Essa dificuldade de dedução decorre da carência de dados que permitam inferir sobre os contextos aos quais se desenvolvem as sentenças, especialmente ao se considerar a complexidade do idioma e as múltiplas camadas de escolhas das variantes. Tomando como exemplo a variação de registro formal, que poderia influenciar a escolha do “*futuro simple*” em detrimento de outras variantes, como a perífrase ou o presente, em contextos tão fragmentados, noções de cunho externo à língua, como as noções de tratamento entre os interlocutores, tendem a ser desconsideradas.

Conforme os estudos de Sedano (2006), na modalidade escrita, seja através de obras literárias ou contos, por exemplo, há uma maior predisposição ao uso do “*futuro simple*” em detrimento do futuro sintético, com uma prevalência sutil da perífrase na capital Madrid. O

entendimento dessas alternâncias poderia ser esclarecido aos aprendizes por meio de fragmentos autênticos de obras literárias, nos quais a forma prototípica poderia ser mais destacada, em contraposição a fragmentos de diálogos pautados pela coloquialidade no continente americano, nos quais haveria uma predominância da forma perifrástica. Bauhr (1992, p. 71) aponta que a forma composta ir a + infinitivo tende a ser mais usada na América do que na Península, principalmente no que tange à fala infantil, coloquial e inculta. Logo, a proposição de contextos autênticos, para além da fragmentação observada na atividade, proporcionaria ao aluno a consciência das variadas possibilidades de uso das formas prospectivas. Contudo, não apenas isso: fatores de ordem social ou geográfica tenderiam a influenciar as escolhas, instruindo-os a perceber que os leques de possibilidades e seus usos não são fortuitos, mas inclinados à preferência por variantes conforme os cenários particulares em que ocorram. Nesse sentido, nas palavras de Santos *et al.*, (2015, p. 9): “[...] a língua é uma instituição social e, portanto, não pode ser estudada como uma estrutura autônoma, independente do contexto situacional, da cultura e da história das pessoas que a utilizam como meio de comunicação.”

Dessa forma, qualquer perspectiva de estudo de uma variante morfológica sem considerar o meio no qual ela ocorre implicaria uma visão limitadora do funcionamento do idioma. Masip, ao ser indiferente com o contexto comunicativo de aprendizado, acaba comprometendo a efetividade das atividades. Isso reverbera na composição das questões, pois não há abrangência suficiente para permitir qualquer exercício que considere uma situação comunicativa mínima. Nesse sentido, ao retomarmos o questionário norteador dos usos de gêneros autênticos, conforme descrito ao longo desta análise, observamos que todas as questões da unidade são estruturais, em resposta à completa ausência de qualquer gênero autêntico que pudesse contemplar a heterogeneidade da língua. Isso denota uma ênfase excessiva nas análises sintáticas, com o objetivo de encaixar os verbos conforme a conjugação correta, de acordo com as tabelas previstas na abordagem teórica. Em retomada aos PCNEM (Brasil, 2000) para que se desenvolva a competência comunicativa é necessário que se desenvolva a capacidade de distinção das diversas variantes linguísticas e isso só é possível através do contexto comunicativo. Ao atribuir importância à composição de textos produzidos para fins comunicativos reais, o aluno poderia refletir sobre a presença e atuação dessas variantes em situações de comunicação genuínas, correspondendo, assim, às variações naturais no uso dessas formas.

Nesse sentido, os aprendizes são privados da exposição a casos concretos de uso do idioma. Nas palavras de Moreno Fernández (2004), é necessária a apresentação da língua de

forma que todos os elementos dos processos de ensino girem em torno de conteúdos que permitam apreciar a sua importância. Dessa forma, a inoperância tende a comprometer o entendimento abrangente das variantes da língua, limitando-se a amostras artificiais e isoladas, sem o contexto real e cotidiano.

Em retomada à questão 07 do roteiro de análise que orienta esta pesquisa, o gramático não abrange o tratamento modal para a futuridade na atividade. Conforme exposto no embasamento teórico desta investigação, o futuro tende a assumir a bifurcação de efeitos e condições distintas, tanto no seu valor estritamente temporal quanto na atitude dos falantes em relação às ações que podem ser expressas. Masip (2009, p. 147-148) apresenta as conjugações completas do português e do espanhol, com suas nomenclaturas e caracterizações temporais, atribuindo ao futuro imperfeito suas características prototípicas de ação vindoura e inacabada, sem expor outras possibilidades valorativas para este tempo verbal. O foco recai sobre a ação futura posterior ao momento enunciado, perspectiva que se reflete nas abordagens da atividade, vide a total desatenção à proposição do exercício.

Nesse sentido, o comprometimento da competência comunicativa do aluno ocorre pela restrição do uso do “futuro simple”, que é limitado à noção temporal sem qualquer atribuição que envolva as intenções dos falantes. Masip restringe a perspectiva à “prototipicidade” do tempo em todas as sentenças, fazendo com que o aluno se limite à pura marcação temporal.

Dessa forma, retomam-se os trabalhos de Gómez Torrego (2005), que compreende que o “futuro simple” pode expressar, além de seu valor estritamente temporal, uma modalidade potencial ou de probabilidade, inclusive por meio da marcação de elementos léxicos, como palavras como “*posiblemente*”. Além disso, o futuro simples pode adquirir valor imperativo para certos enunciados ou servir como intensificador de uma qualidade negativa. Matte Bon (1995) compartilha dessas noções, uma vez que o “*futuro simple*” pode denotar noções de probabilidade.

Logo, em relação às possibilidades que se instauram na atividade 13, poderia haver atribuições relativas aos verbos em uso para cada sentença, com o objetivo de desenvolver as competências pragmáticas dos alunos, permitindo-lhes perceber as nuances para além do significado temporal. As sentenças *a)*, *b)* e *c)*, nesse sentido, tenderiam a transmitir valores de probabilidade e conjectura respectivamente. Por outro lado, as sentenças *g)* e *h)* estariam relacionadas a previsões de certeza.

A partir da análise empreendida na gramática de Masip, pode-se compreender a completa não contemplação de referências ao fenômeno da variação nas formas de futuro. Qualquer alusão ao fenômeno, seja no que diz respeito aos contrastes de uso entre as formas,

numa oposição entre a Península Ibérica e a Hispanoamérica, não é realizada, além da ausência de noções relacionadas ao registro, como os contextos ou os valores modais aplicáveis às formas, que foram completamente deixados de lado.

Em retomada à hipótese básica que regeu esta pesquisa, com base nos apontamentos decorrentes das observações aplicadas às atividades e à composição teórica da gramática de Masip, pode-se concluir que a hipótese foi validada. Isso porque a não contemplação do fenômeno revela a perspectiva descritiva adotada pelo autor, sem qualquer inclusão da diversidade linguística dos elementos morfossintáticos, excluindo qualquer relação entre as três variantes e sem alusão aos seus papéis de alternância nos contextos. A carência de alusões às possibilidades de escolha dos falantes converge para a tradicional visão normativa do idioma.

No que tange à hipótese secundária, esta não foi atendida, visto que não houve sequer uma abordagem parcial do fenômeno aplicável às formas. A gramática de Masip seguiu a tendência de ser mais objetiva, com atenção voltada para as formas e estruturas da classe, considerando o futuro simples como a principal possibilidade de codificação da noção prospectiva. Não foi aberto espaço teórico para um exercício de reflexão entre as demais formas. Nesse sentido, as projeções para a elaboração de uma gramática mais atenta aos fenômenos sociais inerentes ao idioma não foram correspondidas como o esperado.

6.3 Gramática Espanhola para Brasileiros (2019) e “Gramática Española para Brasileños” (2010): Quadro comparativo de resultados

Nesta seção, apresenta-se o quadro comparativo com base nas análises realizadas das gramáticas nas subseções 6.1 e 6.2, tomando como parâmetro o questionário norteador de análise proposto na metodologia (Capítulo 5) desta investigação. A disposição deste quadro auxiliará na verificação das obras analisadas, permitindo uma visualização mais intuitiva de como as variantes de futuro foram abordadas nas diferentes gramáticas.

Quadro 20 – Quadro comparativo de resultados

EIXO TEÓRICO	PERGUNTAS NORTEADORAS	Gramática de Espanhol para Brasileiros (Milani, 2019)	<i>Gramática Española para Brasileños (Masip, 2010)</i>
PRECEITOS GERAIS SOCIOLINGÜÍSTICOS			
Concepção de língua	Quais as concepções de	A gramática não	As concepções não são

	língua e ensino adotadas pelos autores das gramáticas selecionadas?	apresenta clareza em sua concepção de língua e ensino. Não são observadas pretensões para o ensino da língua que valore a heterogeneidade linguística.	apresentadas formalmente. Embora o autor disponha no prefácio da proposição de uma gramática simples e acessível, pertinente ao aprendizado de línguas com papel na formação de professores e alunos e que valore interações comunicativas embora não condizente com a natureza social da língua.
Variação e Mudança Linguística Norma-padrão e norma não-padrão	Os gramáticos ao expor os contextos de uso das formas de futuro, o fazem a partir da noção da norma-padrão prevista pela Real Academia Española (RAE) ou levam em consideração a variação linguística? Os gramáticos explicitam as funções e os contextos de uso das formas de expressões de futuro em língua espanhola? As gramáticas abordam diferentes mecanismos morfossintáticos e pragmático-discursivos de marcação do tempo futuro?	A gramática não alude ao fenômeno da variação linguística morfossintática de futuro. As inferências sobre presença das formas alternantes podem ser feitas na atividade 02 da página 306, durante as transformações da perífrase para o futuro simple, no entanto, tal proposta se restringe a uma perspectiva estrutural. Nesse sentido, o tratamento dado ao futuro se mostra restrito à proposição descritiva da norma.	O fenômeno da variação não é contemplado pela obra de Masip. Em todas as atividades e explicações presentes na unidade III, não se menciona em nenhum possibilidades de alternância entre as variantes. As atividades restritas ao presente do indicativo incidem no seu valor básico de ação referente ao momento da enunciação. Qualquer alusão de relação entre as variantes é inexistente. A perspectiva adotada pelo gramático está plenamente integrada à norma padrão do idioma.
Condicionamentos linguísticos e extralinguísticos	As gramáticas aludem aos condicionamentos linguísticos (advérbios, locuções adverbiais) e extralinguísticos (sexo, classe social, escolaridade, idade, usos regionais, níveis de formalidade, interlocutor e contexto interacional) relacionados aos usos das formas de futuro?	Milani (2019, p. 240), ao tratar do valor de ação futura com relação ao presente do indicativo não oferecer qualquer tipo de contribuição aos marcadores temporais (advérbios ou locuções adverbiais). Algumas estruturas sintáticas são apresentadas, mas se discute a presença desses elementos como condicionantes para ação da variante. Os condicionamentos extralinguísticos não foram contemplados.	O quadro teórico observável não dispôs de nenhuma referência aos condicionantes linguísticos e extralinguísticos.
Usos de gêneros autênticos e as variedades da língua espanhola	Os autores exploram o fenômeno da variação linguística do futuro, através da proposição de gêneros textuais autênticos, além de considerar distintos contextos de uso destas	A gramática explora o uso de gêneros autênticos diversos, mas não os concatena com o estudo das variantes de futuro.	Observa-se inoperância em relação à presença de qualquer abordagem a partir de textos autênticos. As 22 atividades presentes na unidade III, que abordam pessoa, número, tempo, conjugação, modo e aspecto

	formas verbais?		são de caráter estrutural, sem imersão em gênero discursivos dessa natureza.
Variação na expressão de futuro: valores temporais e modais	Os autores abordam valores modais associados ao futuro (probabilidade, improbabilidade, caráter imediato ou não da ação, previsões, predições, intencionalidade, dentre outros.	Alguns valores modais atribuídos às variantes são apresentados, por exemplo, para o presente do indicativo (ações futuras, mandatos, ações habituais) ao futuro simple e à perífrase ir a + infinitivo também são apresentados valores, mas as suas análises não ultrapassam o escopo teórico dos capítulos.	A abordagem é feita de forma bastante tangencial, ao futuro simple as observâncias ficam restritas à suas características temporais (ação futura, inacabada).

Fonte: Elaborado pelo autor.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação dedicou-se a analisar, sob a ótica da sociolinguística laboviana, o fenômeno da variação das formas de futuro presente do indicativo (pro futuro), a perífrase *ir a* + infinitivo e o *futuro simple* em gramáticas didáticas de língua espanhola para brasileiros. Para fins de conclusão, faz-se necessário estabelecer uma retomada do percurso teórico-metodológico traçado, além de sinalizar os principais resultados e as contribuições desta pesquisa, com seus potenciais efeitos para o ensino da língua espanhola.

No primeiro capítulo, que orienta esta pesquisa, a introdução promoveu discussões com o intuito de contextualizar a investigação. Nesse sentido, foram abordados aspectos como a relevância da língua espanhola, a importância das políticas linguísticas que regem o ensino deste idioma no Brasil, a relevância dos estudos sobre variação linguística, as perspectivas de gramáticos em seus estudos sobre as variantes de futuro e seus valores e usos, além das distintas pesquisas que se dedicaram à investigação do fenômeno nos livros didáticos.

O segundo capítulo, alinhado aos estudos de Lyons (1977), Comrie (1985), Coroa (2005), Reichenbach (1947), Pontes (2012), Olano (1988) e Givón (1984), buscou estabelecer um entendimento sobre as noções de Tempo, Aspecto e Modalidade (complexo TAM). Além disso, foram apresentadas as distintas possibilidades de uso das variantes de futuro, a partir de duas perspectivas: gramaticais e linguísticas, com o apoio de estudiosos como Matte Bon (1995), Gómez Torrego (2005), Sedano (2006), Orozco (2007), entre outros.

No terceiro capítulo, revisitam-se alguns conceitos básicos da Sociolinguística, além de promover um breve percurso histórico sobre a consolidação da linguística como ciência, muitas vezes atribuída a Ferdinand de Saussure no início do século XX, até o surgimento da Sociolinguística, por meio das investigações de Labov (1972, 1978, 1994, 2001, 2008). Foram discutidas as contribuições de López Morales (2004), Tarallo (2005), Cezario, Votre e Martelotta (2011) e Moreno-Fernández (2010), especialmente no que diz respeito às conceituações sobre variedade, variação, variável e variante, além dos estudos que classificam as variações linguísticas em função do espaço geográfico, dos aspectos sociais e do contexto comunicativo. Discutiu-se também a importância do estudo da variação para o ensino de línguas, com base nas proposições de teóricos como Bortoni-Ricardo (2004) e Faraco (2008), entre outros, além de referências aos documentos oficiais que regem o ensino de línguas no Brasil.

No quarto capítulo, descreve-se um panorama dos processos de institucionalização do ensino da língua espanhola no Brasil, com os valiosos aportes teóricos de Leffa (1999),

abordando momentos-chave para o ensino do idioma, desde sua inclusão no currículo do Colégio Pedro II, passando por legislações como a Lei Rocha Vaz e a Reforma Capanema, até a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1961 e seus desdobramentos. Ainda neste capítulo, discutem-se os estudos sobre a concepção de livro didático, com base em Choppin (2001), Lajolo (1996) e outros, além dos principais estudos que analisam a variação linguística nos livros didáticos de língua espanhola, como os desenvolvidos por Pontes e Oliveira (2023) e Freitas e Pontes (2022).

O quinto capítulo apresenta a metodologia adotada, detalhando o traçado escolhido para a viabilização do estudo. Neste capítulo, também é apresentado o questionário norteador da pesquisa, composto por sete perguntas, que orientam as análises das gramáticas selecionadas.

No sexto capítulo, realiza-se a análise detalhada de ambas as gramáticas selecionadas: *Gramática Espanhola para Brasileiros* (2019) e *Gramática Española para Brasileños* (2010). A partir dos estudos conduzidos, considerou-se pertinente retomar as hipóteses iniciais, a fim de destacar as divergências em relação aos resultados alcançados, além de responder às questões do questionário norteador, para cumprir os objetivos específicos da pesquisa.

Com relação à primeira hipótese, supunha-se que os autores das gramáticas selecionadas abordariam o futuro gramatical, com ênfase na composição perifrástica *ir + a + infinitivo* e no uso do presente com valor de futuro, associando essas formas à supressão das manifestações variáveis de codificação do futuro e à inibição do fenômeno na composição teórica e prática do corpus analisado. A análise realizada no capítulo 6 demonstrou que ambas as gramáticas não desenvolvem qualquer discussão ou perspectiva teórica favorável ao entendimento da variação do futuro, o que se comprova pela inexistência de qualquer referência ao fenômeno. Tanto o presente, o futuro e a perífrase são considerados de forma isolada, com exceção de uma única questão presente na obra de Milani (2019) sobre a conversão entre a perífrase e o *futuro simple*. De modo geral, não há uma perspectiva que vá além da forma verbal, sem alusão ao contexto de uso. Nesse sentido, nossa hipótese inicial foi confirmada.

Com base na hipótese secundária, sugeriu-se que as gramáticas analisadas deveriam, ao menos parcialmente, abordar a variação linguística nas formas de futuro. Acredita-se que essas gramáticas devem oferecer condições didáticas que favoreçam a compreensão dos diferentes contextos de uso dessas formas, levando em consideração suas múltiplas possibilidades valorativas e os condicionamentos externos à língua em uso.

A partir dos resultados observados, pode-se afirmar que ambas as gramáticas não corresponderam ao esperado, pois não fazem qualquer menção ao fenômeno. As possibilidades contextuais de apresentação das variantes foram completamente suprimidas na obra de Masip, enquanto Milani (2019) aborda o uso do presente em gêneros autênticos, mas sem implicações para a noção de futuridade, restringindo o verbo ao seu valor prototípico. Assim, a análise de ambas as obras leva à conclusão de que a hipótese secundária não foi atendida.

Considerando o que foi apresentado, sob um ponto de vista sociolinguístico, no que tange à abordagem da variação das formas de futuro, conclui-se que a *Gramática Espanhola para Brasileiros* de Milani (2019):

- a) Não aborda de maneira eficaz o fenômeno da variação;
- b) Sob nenhuma circunstância alude aos condicionamentos da variação linguística, no que diz respeito às variantes investigadas;
- c) Dispõe de gêneros autênticos, mas não consegue estabelecer uma conexão entre esses gêneros e um estudo linguístico da variação, utilizando-os apenas para atividades estruturais;
- d) Alude a alguns valores modais das variantes, mas não aplica um estudo reflexivo destas na composição dos exercícios.

Com relação à *Gramática Española para Brasileños* de Masip (2010), as conclusões são as seguintes:

- a) Não faz qualquer alusão ao fenômeno da variação das formas de futuro;
- b) Não considera os fatores sociais nem linguísticos como condicionantes para o uso do *futuro simple*, do presente como *pro futuro* e da perífrase *ir a + infinitivo*;
- c) Não contempla qualquer tipo de atividade que explore gêneros autênticos, restringindo o estudo à análise de sentenças descontextualizadas e com foco na estrutura do verbo;
- d) Há pouca referência às noções modais, mesmo na abordagem teórica da classe.

Para finalizar, consideram-se como contribuições deste trabalho os seguintes aspectos:

- a) A análise, sob a perspectiva da Sociolinguística, das formas de futuro presente do indicativo (*pro futuro*), da perífrase *ir a + infinitivo* e do *futuro simple* em gramáticas didáticas de língua espanhola para brasileiros. Acredita-se que a pesquisa contribui

para preencher, ainda que modestamente, uma lacuna nas investigações sobre essas formas, sob a ótica sociolinguística;

- b) A partir dos resultados constatados, com base na análise das gramáticas, buscou-se construir melhorias no processo de produção de atividades e na forma como são abordados os fenômenos linguísticos no construto teórico das gramáticas analisadas. Tais propostas poderão contribuir para a elaboração de futuras gramáticas;
- c) As propostas de adaptações didáticas do corpus analisado podem servir como guia para a elaboração de questões mais amplas e inclusivas ao fenômeno da variação, além de possibilitar a proposição de exercícios que integrem essas variantes, levando em conta os condicionamentos sociais e linguísticos envolvidos.

REFERÊNCIAS

- AARON, J. E. El futuro epistémico y la variación: gramaticalización y expresión de la futuridad desde 1600. **Moenia**: Revista lucense de lingüística & literatura, Local, v. 13, p. 253-274, 2007. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2867383&orden=1&info=link>. Acesso em 20 set. 2024.
- ALKMIN, T. A. Sociolinguística: parte I. *In*: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001. v. 1.
- ABRAÇADO, J. **O tempo, o tempo linguístico e o tempo verbal**. São Paulo: Contexto, 2020.
- ALARCOS LLORACH, E. **Gramática de la lengua española**. Madrid: Espasa Calpe, 1994.
- ALARCOS LLORACH, E. "Cantaría", modo, tiempo y aspecto. *In*: ALARCOS, Emilio. **Obras completas**. Madrid: [s. n.], 1980. p. 106-119. Primeiro publicado nas Actas do IX Congresso Internacional de Linguística Românica, Lisboa, 1959.
- AZEREDO, J. C. **Gramática Houaiss da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Publifolha, 2008.
- BAGNO, M. **Preconceito Linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1999.
- BAGNO, M. **A norma oculta**: língua e poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2011.
- BAGNO, M. **Sete erros aos quatro ventos**: a variação linguística no ensino de português. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- BALDINI, L. J. S. **A nomenclatura gramatical brasileira interpretada, definida, comentada e exemplificada**. 1999. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.
- BAUHR, G. Sobre el futuro cantare y la forma compuesta voy a cantar em español moderno. **Moderna Sprak**, Biblioteca Nacional da Suécia, v. 1, n. 86, p. 69-79, 1992.
- BERSCHIN, H. Futuro analítico y futuro sintético en el español peninsular y colombiano. **Lingüística Española Actual**, Madrid, v. IX, n. I, p.101-110, 1987.
- BING, J. Friendly deception: status and solidarity. *In*: BUCHOLTZ, Mary *et al.* (ed.). **Cultural Performances**: proceedings of the 1994 Berkeley women and language conference. Berkeley, CA: Berkeley Women and Language Group, 1995. p. 44-49.

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, Cambridge University Press, 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: 25 maio 2024.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M. O tratamento do conceito de "relativismo cultural" nas séries iniciais da escolarização. *In*: COX, M. I. P. (org.). **Que português é esse?** Vozes em conflito. Mato Grosso: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso, 2008. p. 67-82.

BORTONI-RICARDO, S. M. O impacto da sociolinguística na educação. *In*: BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

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

BRAGA, J. A emergência da América do Sul na agenda da política externa brasileira nos governos Lula da Silva (2003-2010). **Espaço & Economia**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10. p. 1-25, 2017. Disponível em: <https://journals.openedition.org/espacoeconomia/2803>. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, código e suas tecnologias**. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica –Língua Estrangeira, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2006.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Lei da Reforma do Ensino Médio. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 8 out. 2024.

BRITTO, L. P. E. **A sombra do caos: ensino de língua portuguesa x tradição gramatical**. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

BUGEL, T. O espanhol na cidade de São Paulo: quem ensina qual variante a quem? **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, v. 33, p. 117-141, 1999.

BUGEL, T. Aspectos ideológicos y culturales de la enseñanza actual del español como lengua extranjera en la ciudad de San Pablo -Brasil. *In*: CONGRESO INTERNACIONAL DE ASELE, 11., 2000, Zaragoza. **Actas del [...]**. Zaragoza: ASELE, sept. 2000. p. 239-246. Disponível em: Acesso em: 20 abr. 2024.

CAMPOS, M.H.C. **Tempo, aspecto e modalidade**. Porto: Porto Editora, 1997.

CARMAGNANI, A. M. A concepção de professor e de aluno no livro didático e o ensino de redação em LM e LE. *In*: CORACINI, M. J. (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes. 1999. p. 127-133.

CARRASCO GUTIÉRREZ, A. Reichenbach y los tiempos verbales del español. **Dicenda. Estudios de Lengua y Literatura Españolas**, Madrid, n. 12, p. 69-86, 1994. Disponível em: <https://revistas.ucm.es/index.php/DICE/article/view/DICE9494110069A>. Acesso em: 19 mai. 2024.

CASTILHO, A. T. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

CASTRO, F. F. **Las perífrasis verbales en el español Actual**. Madrid: Editorial Gredos, 1999.

CEZARIO, M. M.; VOTRE, S. Sociolinguística. *In*: MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2011.

CHOMSKY, N. **Aspects of the Theory of Syntax**. Cambridge: MIT Press, 1965.

CHOPPIN, A. Pasado y presente de los manuales escolares. **Revista Educación y Pedagogía**. Medellín, v. XIII, n. 29-30, p. 209 a 229, ene./sep. 2001. Disponível em: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/7515/6918>. Acesso em: 12 nov. 2024.

CLAES, J.; ORTIZ LÓPEZ, L.A. Restricciones Pragmáticas y Sociales en la Expresión de Futuridad en el Español de Puerto Rico. **Spanishin Context**, Universidad de Puerto Rico, 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: 25 maio 2024.

COAN, M.; PONTES, V. Variedades linguísticas e o ensino de espanhol no Brasil. **Revista Trama**, Fortaleza, v. 9, n. 18, p. 179 a 191, 2. Semestre 2013. Disponível em: <http://erevista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/8252>. Acesso em: 10 nov. 2024.

COELHO, I. L.; SOUZA, C, M, N; GÖRSKI, E, M; MAY, G, H. **Para conhecer sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015.

COMRIE, B. **Aspect**. Cambridge University Press: Cambridge, 1976.

COMRIE, B. **Tense**. Cambridge University Press: Cambridge, 1985.

CORÔA, M. L. M. S. **O tempo nos verbos do português**: uma introdução à sua interpretação semântica. Brasília, DF: Thesaurus, 1985.

COSERIU, E. Sobre el futuro romance. **Revista Brasileira de Filologia**, Rio de Janeiro, 3, p. 1-19, 1957.

CUNHA, C. **Gramática do português contemporâneo**. Belo Horizonte: Editora Bernado Álvares, 1970.

CUNNINGSWORTH, A. **Choosing your coursebook**. Oxford: Heinemann, 1995.

CYRANKA, L. F. M. contribuição das investigações da Sociolinguística Educacional para o ensino da Língua Portuguesa. [Entrevista concedida a] SILVA, Edilania Viana da; FREITAS, Lucia Maria Almeida de. **Cadernos de Letras da UFF Dossiê: Variação linguística e práticas pedagógicas**, São Paulo, n. 51, p. 15-22, 2015.

DIAS, L. F. O estudo de classes de palavras: problemas e alternativas de abordagem. *In*: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucema, 2001.

DÍAZ-PERALTA, M. **La expresión de futuro en el español de Las Palmas de Gran Canaria**. Las Palmas: Cabildo de Gran Canaria, 2010.

DIK, S. C. **Copula auxiliarization, how and why?** [*S. l.*]: HarrisRamat, 1987. p. 53-84.

DUARTE, M, E, L. A expressão da modalidade deôntica e epistêmica na fala e na escrita e o padrão sv. **Revista do GELNE**, Natal, v. 14, p. 77-94, 2012. Número especial.

DUCROT, O. **A quoi sert le concept de modalité?** *In*: DITTMAR, N.; REICH, A. (ed.). *Modality in language acquisition*. Berlin: Walter de Gruyter, 1993. p. 111-130.

DUENÁS, C. R.; HERMOSO, A. G. **Gramática del español lengua extranjera**. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, 2011.

ECKERT, P. The whole woman: sex and gender differences in variation. **Language Variation and Change**, Cambridge University Press, v. 1, n. 3, p. 245-267, 1989.

ELCOCK, W. D. **The Romance languages**. London: Faber & Faber, 1960.

ERES FERNÁNDEZ, I. G. M. La producción de materiales didácticos de español lengua extranjera en Brasil. **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos**, Madrid, n. 10, p. 59-80, 2000. Suplemento "El hispanismo en Brasil".

FANJUL, A. **Gramática y Práctica de Español para Brasileños**. São Paulo: Moderna Paradidático, 2005.

FARACO, C, A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FARACO, C. A. Norma culta brasileira: construção e ensino. *In*: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. (org.). **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola, 2015. p. 19-30.

FERNÁNDEZ, F. M. **Vademecum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)**. Espana, S.G. E.L., 2004. p. 737-752.

- FERGUSON, C. A. Simplified registers and linguistics theory. *In*: OLBER, L. K.; MENN, L. (ed.). **Exceptional language and linguistics**. Cambridge: Academic Press, 1982. p. 49-66.
- FIORIN, J. L. **As astúcias da enunciação**. São Paulo: Ática, 1996.
- FONSECA, F. I. Dêixis e pragmática linguística. *In*: FARIA, I. Hub *et al.* (org.). **Introdução à linguística geral e portuguesa**. Lisboa: Caminhos, 1996. p. 437-445.
- GARCÉS, M. P. **Las formas verbales en español valores y usos**. Madrid: Verbum, 1997.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, L. **El aspecto gramatical en la conjugación**. Madrid: Arco/Libros, 1998.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, L. El pretérito imperfecto: repaso histórico y bibliográfico. *In*: Ed. GARCÍA FERNÁNDEZ, L.; CAMUS BERGARECHE, B. **El pretérito imperfecto**. Madrid: Gredos, 2004.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- GILI GAYA, S. **Curso superior de sintaxis española**. Barcelona: Publicaciones Y Ediciones Spes, 1961. Ed. consultada, 1979.
- GILI GAYA, S. **Curso superior de sintaxis española**. 13. ed. Barcelona: Bibliografía, 1980.
- GIVÓN, T. Tense-Aspect-Modality. *In*: GIVÓN, T. **Syntax: a functional typological introduction**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1984. v. 1, p. 269-320.
- GIVÓN, T. **Functionalism and grammar**. Philadelphia: J. Benjamins, 1995.
- GÓMEZ TORREGO, L. **Perífrasis verbales: sintaxis, semántica y estilística**. Madrid: Arco/Libros, 1988.
- GÓMEZ TORREGO, L. **Gramática didáctica del español**. São Paulo: Ediciones SM, 2005.
- GONZÁLEZ, C. A. Variação linguística em livros de português para o EM. *In*: ZILLES, A. M.; FARACO, C. A. (org.). **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola, 2015. p. 225-248.
- 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**, v. 4, n. 3, p. 34, 2010. 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: 20 out. 2024.
- GUIMARÃES, A. História do Ensino de Espanhol no Brasil. **Scientia Plena**, Universidade Federal de Sergipe, v. 7, n. 11, 2012. Disponível em: <https://www.scientiaplenua.org.br/sp/article/view/173>. Acesso: 3 abr. 2024.

GUTIÉRREZ, M. J. **On the future of the future tense in the Spanish of the southwest. Spanish in four continents: studies in language contact and bilingualism.** Ed. by Carmen Silva-Corvalán. Washington, DC: Georgetown University Press. 1995. p. 214-223.

HERNÁNDEZ, A. C. Sobre el Tiempo en el Verbo Español. **Revista Española de Lingüística**, España, v. 3, fasc. 1, p.143-178, 1973. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=40924>. Acesso em: 19 maio 2024.

ILARI, R. **A expressão do tempo em português: expressões da duração e da reiteração, os adjuntos que focalizam eventos, momentos estruturais na descrição dos tempos.** São Paulo: Contexto, 1997.

ILARI, R. **A expressão do tempo em português: expressões da duração e da reiteração, os adjuntos que focalizam eventos, momentos estruturais na descrição dos tempos.** São Paulo: Contexto, 2001.

INSTITUTO CERVANTES. **Diccionario de Términos Clave de ELE.** Madrid: Instituto Cervantes, 1997.

INSTITUTO CERVANTES. **El español en el mundo.** Madrid: Libreros: Alcalá de Henares, 2024.

JAMES, D. Women, men and prestige speech forms: a critical review. *In*: BERGVALL, Victoria L., BING, Janet M.; FREED, Alice F. (ed.). **Rethinking language and gender research: theory and practice.** London: Longman, 1996.

KATNY, A. Lexical and grammatical exponents of modality in polish and German. *In*: DITTMAR, N.; REICH, A. (ed.). **Modality in language acquisition.** Berlin: Walter de Gruyter, 1993. p. 41-58.

KENEDY, E. Gerativismo. *In*: MARTELOTTA, M. E. (org.). **Manual 89 de Linguística.** São Paulo: Editora Contexto, 2011.

KIEFER, F. On defining modality. **Folia Linguística**, Alemanha, v. 21, n. 1, p. 67-93, 1987.

KRAVISKI, E. R. A. **Estereótipos culturais: o ensino de espanhol e o uso da variante argentina em sala de aula.** 2007. Dissertação (Mestrado em Letras) – Curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

LABOV, W. **Sociolinguistic patterns.** Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LABOV, W. Where does the Linguistic variable stop: A response to Beatriz Lavandera. **Sociolinguistic Working Paper**, Texas, v. 44, p. 6-22, 1978.

LABOV, W. **Principles of linguistic change: internal factors.** Oxford: Blackwell, 1994.

LABOV, W. **Principles of linguistic change: social factors.** Oxford: Blackwell, 2001.

LABOV, W. **Padrões Sociolinguísticos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LAJOLO, M. **Livro didático: um (quase) manual de usuário.** Em **Aberto**, Brasília, DF, v. 16, n. 69, p. 3-7, 1996.

LAMÍQUIZ, V. **Morfosintaxis estructural del verbo español.** Sevilla, Spain: Universidad de Sevilla, 1972.

LASTRA, Y.; BUTRAGUEÑO, P. M. Futuro perifrástico y futuro morfológico en el corpus sociolingüístico de la Ciudad de México. **Oralia**, Almería, Espanha, n. 13, p.145-171, 2010. Disponível em: <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/ORALIA/article/view/8107>. Acesso em: 20 maio 2024.

LEÃO, A. C. **O ensino das línguas vivas.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935.

LEEMAN, J.; MARTÍNEZ, G. (2007). From identity to commodity: Ideologies of Spanish in heritage language textbooks. **Critical Inquiry in Language Studies**, v. 4, n. 1, p. 35-65, 2007.

LEFFA, Vilson J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional.** Contexturas, APLIESP, Universidade Católica de Pelotas, n. 4, p. 13-24, 1999.

LOBATO, L. M. P. **Sintaxe gerativa do português.** Belo Horizonte: Vigília, 1986.

LÓPEZ MORALES, H. **Sociolingüística.** Madrid: Biblioteca Hispánica Románica Gredos, 2004.

LYONS, J. **Introdução à teoria linguística.** São Paulo: Ed. Nacional, 1971.

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

MARCOS MARÍN, F.; SATORRE GRAU, F. J.; VIEJO SÁNCHEZ, M. L. **Gramática española.** Madrid: Síntesis, 1998.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARTELOTTA, M. E. **Manual de linguística.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MARTINEZ, G. (2003). Classroom based dialect awareness in heritage language instruction: A critical applied linguistic approach. **Heritage Language Journal**, The University of Arizona, v. 1, p. 1-14, 2003.

MASIP, V. **Gramática española para brasileños.** São Paulo: Parábola, 2010.

MATOS, D. C. V. da S. **Formação intercultural de professores de espanhol: materiais didáticos e contexto sociocultural brasileiro.** 2014. 372 f. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

MATTE, B. F. **Gramática comunicativa del español: de la idea a la lengua.** Madrid: Edelsa, 1995.

MATTE, B. F. **Las maneras de hablar del futuro en español: del sistema codificado a las interpretaciones contextuales** | marcoELE. 2006. Disponível em: <https://marcoele.com/las-maneras-de-hablar-del-futuro-en-espanol-del-sistema-codificado-a-las-interpretaciones-contextuales/>. Acesso em: 15 out. 2024.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **Contradições no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 2005.

MCDONOUGH, J.; SHAW, C.; MASUHARA, H. **Materials and methods in ELT: A teacher's guide**. Chichester: Wiley-Blackwell, 2013.

MEILLET, A. L'Evolution des forms grammaticales. *In*: MEILLET, A. **Linguistique historique et linguistique Générale**. Paris: Champion, 1912. p.130-148.

MILANI, E. M. **Gramática de espanhol para brasileiros**. São Paulo: Saraiva, 2019.

MOLINA, O. **Quem engana quem? Professor x livro didático**. Campinas, Papirus, 1987.

MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (org.). **Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2008.

MONTAGUE, R. Pragmatics and intensional logic. **Synthese**, Boston, USA, v. 22, p. 68-94, 1970.

MONTES, G.; JOSÉ, J. **Sobre la categoría de futuro en el español de Colombia**. Thesaurus, Madrid, v. XVII, p. 527-555, 1962.

MORENO, C.; HERNÁNDEZ, C.; KONDO, C. M. **Gramática – el referente que a una teoría y práctica**. Madrid: Anaya, 2007.

MORENO FERNÁNDEZ, M. F. El modelo de la lengua y la variación lingüística. *In*: SÁNCHEZ LOBATO, Jesús *et al.* **Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)**. Madrid: Sociedad general española de librerías, 2004. p. 737-752.

MORENO FERNÁNDEZ, M. F. **Las variedades de la lengua española y su enseñanza**. Madrid: Arco/Libros, 2010.

MORENO, J. Vitalidad del futuro de indicativo en la norma hablada culta del español de México. **Anuario de Letras**, Universidade Nacional Autônoma do México, v. VIII, p. 81-102, 1970b.

NEVES, M. H. M. **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto, 2007.

OLIVEIRA, L. E. **Gramatização e escolarização: contribuições para uma história do ensino das línguas vivas no Brasil (1757-1827)**. São Cristóvão: Editora UFS; Aracaju: Editora Oviedo Teixeira, 2010.

OLIVEIRA, L. E. **A historiografia brasileira da literatura inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)**. 1999. 189 f. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999. Disponível em <http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/teses/tese19.doc>. Acesso em: 20 maio 2024.

OROZCO, R. **A sociolinguistic study of Colombian Spanish in Colombia and New York City**. 2004. Dissertation (Doctoral) – New York University, New York, 2004.

OROZCO, R. Distribution of future time forms in Northern Colombian Spanish. *In*: D. EDDINGTON (ed.). **Selected proceedings of the 7th Hispanic linguistics symposium**. Somerville, USA: Cascadilla Proceedings Project, 2005. p. 56-65.

OROZCO, R. Colombian Spanish in New York: The Impact of linguistic constraints on the expression of futurity. *In*: CAMERON, R.; POTOWSKI, K. (ed.). **Spanish in contact: Educational, social, and linguistic inquiries**. Amsterdam: John Benjamins, 2006. p. 311-328.

OROZCO, R. The impact of linguistic constraints on the expression of futurity in the Spanish of New York Colombians. *In*: POTOWSKI, Kim; CAMERON, Richard. **Spanish in contact: policy, social, and linguistic inquiries**. Amsterdam: John Benjamins, 2007a. p. 311-328.

OROZCO, R. Social constraints on the expression of futurity in Spanish-speaking urban communities. *In*: HOLMQUIST, Jonathan *et al.* (ed.). **Selected Proceedings of the Third Workshop on Spanish Sociolinguistics**. Somerville, MA, USA: Cascadilla Proceedings Project, 2007b. p.103-112.

OROZCO, R.; THOMS, J. J. **The future tense in Spanish L2 textbooks**. *Spanish in context*, v.11, n.1, 2014. p. 27-49. Disponível em: <https://benjamins.com/catalog/sic.11.1.02oro>. Acesso em: 20 maio 2024.

OLANO, C. O. **La modalidad (con especial referencia a la lengua española)**. *Revista de Filología Española*, Espanha, v. 68, n. 1/2, p. 97-117, 1988. Disponível em: <https://xn--revistadefilologiaespaola-uoc.revistas.csic.es/index.php/rfe/article/view/414>. Acesso em: 20 abr. 2024.

PARRET, H. **Enunciação e pragmática**. Trad. de Eni Pulcinelli Orlandi *et al.* Campinas: Editora da Unicamp, 1988.

PEREIRA, L. L. O. **La enseñanza de la variación lingüística en las formas de tratamiento en español a través de músicas: propuestas de actividades**. 2014. 77 f. Monografia (Graduação em Letras Espanhol e suas Literaturas) – Centro de Humanidades I, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

PEREIRA, L. L. O. **A tradução de textos teatrais como recurso didático para o ensino da variação linguística no uso das formas de tratamento em espanhol para aprendizes brasileiros**. 2016. 316 f. Dissertação (Mestrado em Tradução) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

PONTES, V. O. **Abordagem das categorias verbais de tempo, aspecto e modalidade por livros didáticos de língua portuguesa e de língua espanhola: uma análise contrastiva.** Monografia (Especialização em Linguística Aplicada) – Curso de Especialização em Linguística Aplicada, Faculdade 7 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.** 265 f. 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: 8 maio 2024.

PONTES, V. O.; FERNANDES, W. A. El análisis de las formas de futuro en el libro didáctico Cercanía Joven. **Hispanista**, Niterói, v. 19, n. 73, p. 1-13, 2018. Disponível em: <http://www.hispanista.com.br/artigos%20autores%20e%20pdfs/artigo585.htm>. Acesso em: 20 maio 2024.

PONTES, V. O; FRANCIS, M. (2014). As variedades linguísticas nas atividades de tradução em livros didáticos de espanhol do PNLD 2011. **Revista Mutatis Mutandis**, Universidade de Antioquia, Colômbia, v. 7, 83-99, 2014.

PONTES, V. O.; NOBRE, J. L. A variação linguística em livros didáticos de espanhol do PNLD 2011. **Caminhos em Linguística Aplicada**, Universidade de Taubaté, v. 18, p. 39-64, 2018. Disponível em: <http://periodicos.unitau.br/ojs/index.php/caminhoslinguistica/article/view/2478>. Acesso em: 10 maio 2024.

PONTES, V. O.; OLIVEIRA, B. M. N. **As formas de futuro nos livros didáticos de espanhol do PNLD (2012 –2018): uma análise sociolinguística.** 2023. Dissertação (Mestrado em Linguística), Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/23836>. Acesso em: 5 abr. 2024.

PRETI, D. A propósito do conceito de discurso urbano oral culto: a língua e as transformações sociais. *In*: PRETI, D. **O discurso oral culto.** São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1997. p. 17-27.

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. **Nueva gramática de la lengua española, morfología y sintaxis I.** Madrid: Espasa, 2009.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Nueva gramática de la lengua española.** Madrid: Espasa Libros, 2010.

REICHENBACH, H. **Elements of Symbolic Logic.** New York: Macmillan Company, 1947.

RODRIGUES, D. S. **O tratamento da variação linguística em livros didáticos de Língua Inglesa**. 2005. 83 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2005.

SASTRE RUANO, M. A. **El indicativo**. Salamanca: Ediciones Colegio de España, 1995.

SANTOS, H. S. O papel de estereótipos e preconceitos na aprendizagem de línguas estrangeiras. *In: CONGRESO BRASILEÑO DE HISPANISTAS*, 2., 2002, São Paulo. **Anales del [...]**. São Paulo: [s. n.], 2002. p. 203-228.

SANTOS, H. S. **Quem sou eu? Quem é você? Será que a gente pode se entender?:** as representações no ensino/aprendizagem do espanhol como língua estrangeira. 2005. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

SANTOS, S.; SANTANA, J. L.; SANTANA, A. L. F. A variação linguística e o preconceito linguístico no âmbito escolar. *In: FÓRUM PERMANENTE DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL*, 9., 2015, Aracaju. **Anais [...]**. Aracaju: ENFOPE, 2015. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/enfope/article/view/1238>. Acesso em: 20 nov. 2024.

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

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

SEDANO, M. El futuro morfológico y la expresión ir a + infinitivo en el español hablado de Venezuela. **Verba**, Santiago de Compostela, v. 21, p. 225-240, 1994.

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: 22 maio 2024.

SEDYCIAS, J. **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo, Parábola Editorial, 2005.

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

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

SILVA, E. V.; FREITAS, L. M. A. **Cadernos de Letras da UFF Dossiê: Variação linguística e práticas pedagógicas**, v. 25, n. 51, p. 15-2, 2015

TARALLO, F. **A pesquisa sociolingüística**. São Paulo: Ática, 2005.

TÉLLEZ, E. **Expression of futurity by spanish second language learners and heritage speakers**. 2019. Dissertation (Doctoral) - Rutgers, the State University of New Jersey, New Jersey, 2019.

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

VAN EK, J. A.; TRIM, J. L. M. (org.). **Across the Threshold.** Oxford: Pergamon, 1984.

WIENREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística.** São Paulo: Parábola, 2006.