



INSTITUTO DE LINGUAGENS E LITERATURAS (ILL)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM (PPGLin)
MESTRADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

NICAELE SOUSA DA SILVA NERI

**ANÁLISE DA ABORDAGEM DO TEMPO VERBAL FUTURO NO LIVRO
DIDÁTICO “SE LIGA NAS LINGUAGENS – PORTUGUÊS” DO ENSINO MÉDIO**

ACARAPE

2025

NICAELE SOUSA DA SILVA NERI

**ANÁLISE DA ABORDAGEM DO TEMPO VERBAL FUTURO NO LIVRO
DIDÁTICO “SE LIGA NAS LINGUAGENS – PORTUGUÊS” DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, como requisito à obtenção do título de mestre em Estudos da Linguagem. Área de concentração: Linguagem e Integração.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Fernandes Torres.

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da UNILAB
Catalogação de Publicação na Fonte.

Neri, Nicaele Sousa da Silva.

N364a

Análise da abordagem do tempo verbal futuro no livro didático
"Se liga nas linguagens - português" do ensino médio / Nicaele
Sousa da Silva Neri. - Redenção, 2025.
145f: il.

Dissertação - Curso de Mestrado em Estudos da Linguagem,
Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade da
Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção,
2025.

Orientador: Prof. Fábio Fernandes Torres.

1. Língua portuguesa - Tempo verbal. 2. Língua portuguesa -
Modalidade. 3. Livros didáticos - Ensino médio. I. Título

CE/UF/BSP

CDD 469.8

NICAELE SOUSA DA SILVA NERI

**ANÁLISE DA ABORDAGEM DO TEMPO VERBAL FUTURO NO LIVRO
DIDÁTICO “SE LIGA NAS LINGUAGENS – PORTUGUÊS” DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, como requisito à obtenção do título de mestre em Estudos da Linguagem.

Aprovada em: 24/04/2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Fábio Fernandes Torres (Presidente)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

Profa. Dra. Camila Maria Marques Peixoto (Examinadora externa ao programa)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

Profa. Dra. Gleicyane Feitosa Gomes Torres (Examinadora externa)

Instituto Federal do Ceará (IFCE)

Profa. Dra. Léia Cruz de Menezes Rodrigues (Examinadora interna)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação a Deus, e a Nossa Senhora de Fátima por me concederem força, sabedoria e fé ao longo desta jornada.

Ao meu marido, Renato Neri, pelo amor, companheirismo, paciência e encorajamento constantes.

Aos meus filhos, Luís Gustavo e Rafael, que são minha maior motivação e fonte de alegria, por entenderem os momentos em que precisei me ausentar para alcançar este objetivo.

Aos meus pais, pelo amor incondicional, pelos valores que me ensinaram e pelo apoio em todas as etapas da minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus e a Nossa Senhora de Fátima, pela força, pela sabedoria e pelas bênçãos que recebi durante esta jornada acadêmica.

Ao meu marido, Renato, pelo companheirismo, amor, cuidado, paciência e motivação nos momentos mais desafiadores.

Aos meus filhos, Luís Gustavo e Rafael, pela compreensão e alegria que trouxeram, mesmo quando precisei dividir meu tempo com os estudos.

A minha mãe, pelo amor, incentivo e apoio incondicional, que foi fundamental em cada etapa da minha vida e principalmente nessa.

Ao meu pai, pelas palavras de incentivo e em sempre se preocupar em proporcionar um bom estudo aos filhos.

Aos meus irmãos, Niquelma e Alfredo, e aos meus sobrinhos Maria Fernanda, Evaldo Filho e Ana Luísa, por todas as palavras de encorajamento, pelo carinho e cuidado com meus filhos que tanto me fortaleceu e que fez com que eu pudesse enfrentar essa jornada.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Fábio Fernandes Torres, pela orientação valiosa, paciência e dedicação que tornaram possível a realização deste trabalho.

Às minhas amigas e colegas da turma de mestrado Anne, Adriely, Bruna, Lara e Marcleide, pelo apoio mútuo e por compartilharem comigo esta trajetória, tornando-a mais leve, divertida e significativa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGLin) e à equipe de professores, por proporcionarem o conhecimento e os recursos necessários para minha formação.

As três professoras que compõem a banca avaliadora, Profa. Dra. Camila Maria Marques Peixoto e a Profa. Dra. Gleicyane Feitosa Gomes Torres, pelas contribuições valiosíssimas obtidas no exame de Qualificação II e a disposição em contribuir, novamente, agora na etapa da defesa e a Profa. Dra. Léia Cruz de Menezes Rodrigues, pelas contribuições durante a disciplina de Teorias Linguísticas, foram essenciais.

À CAPES, pelo apoio financeiro com a manutenção da bolsa de auxílio.

A todos que, de forma direta ou indireta, contribuíram para que este sonho se tornasse realidade, meu mais sincero agradecimento.

“O futuro não é algo que se prevê, mas algo que se constrói.”

Antoine de Saint-Exupéry

RESUMO

Esta dissertação analisa como o tempo verbal futuro é abordado no livro didático *Se liga nas Linguagens – Português*, utilizado no Ensino Médio. O estudo se fundamenta em uma perspectiva funcionalista da língua, com ênfase no funcionalismo norte-americano e na Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU), vertente que entende a gramática como um sistema dinâmico, moldado pelo uso e pelas necessidades comunicativas. O objetivo é verificar se o tratamento dado a essa categoria verbal contribui para o desenvolvimento da competência linguística funcional. Para isso, examinamos em que medida o livro didático explora as nuances de tempo, aspecto e modalidade (TAM) a partir das contribuições de Reichenbach (1947), Comrie (1985) e Givón (1984; 1990; 1995; 2001), reconhecendo que o futuro não se limita a expressar ações posteriores, mas também envolve especulações, intenções e projeções temporais diversas. Esta pesquisa descreve as lacunas e os acertos na abordagem do futuro no material didático, seguindo a concepção de gramática de uso defendida por Neves (1994; 1997; 2018; 2022) e as reflexões de Travaglia (2005; 2016) sobre o ensino de gramática e aproximando o ensino das categorias verbais à realidade comunicativa. Nesta pesquisa, a gramática é concebida como um instrumento de comunicação, no qual a relação entre forma e função desempenha um papel central. Metodologicamente, analisamos no livro *Se liga nas Linguagens – Português* do Ensino Médio, as estratégias pedagógicas empregadas, os exemplos práticos oferecidos e os exercícios propostos, a partir das seguintes categorias de análise: a) o tempo verbal, que permite situar os eventos em diferentes momentos – passado, presente ou futuro; b) o aspecto verbal, que vai além da simples localização temporal da ação, oferecendo nuances sobre sua duração, completude ou frequência e a c) modalidade, que não se refere apenas a uma estrutura gramatical, mas é um recurso para expressar atitudes, intenções possibilidades, obrigações ou necessidades em relação ao conteúdo enunciado. Os resultados apontaram para a prevalência das abordagens descritivas e normativas, com pouca ênfase na aplicação comunicativa do tempo verbal futuro. O material didático apresenta o futuro de forma prescritiva, enfatiza a conjugação e a identificação das formas verbais e não explora a funcionalidade discursiva. A pesquisa evidenciou a necessidade de tratar o tempo futuro, contemplando a relação com o aspecto e a modalidade, favorecendo uma abordagem ampla e próxima da realidade comunicativa, alinhada aos princípios do funcionalismo linguístico.

Palavras-chave: Tempo. Tempo Futuro. Aspecto. Modalidade. Ensino.

ABSTRACT

This dissertation analyzes how the future verb tense is addressed in the textbook *Se liga nas Linguagens – Português*, used in Brazilian high schools. The study is grounded in a functionalist perspective of language, with emphasis on American functionalism and on Usage-Based Functional Linguistics (UBFL), an approach that views grammar as a dynamic system shaped by use and communicative needs. The main objective is to verify whether the treatment given to this verbal category contributes to the development of functional linguistic competence. To achieve this, we examine to what extent the textbook explores the nuances of tense, aspect, and modality (TAM) based on the contributions of Reichenbach (1947), Comrie (1985), and Givón (1984; 1990; 1995; 2001), recognizing that the future tense is not limited to expressing subsequent actions but also involves speculations, intentions, and various temporal projections. This research describes both the gaps and the strengths in the textbook's approach to the future tense, following the concept of usage-based grammar advocated by Neves (1994; 1997; 2018; 2022) and Travaglia's (2005; 2016) reflections on grammar teaching, bringing the teaching of verbal categories closer to communicative reality. In this study, grammar is conceived as a communication tool, in which the relationship between form and function plays a central role. Methodologically, we analyze the textbook *Se liga nas Linguagens – Português* used in high school, focusing on the pedagogical strategies employed, the practical examples provided, and the proposed exercises, based on the following categories of analysis: a) tense, which allows situating events at different moments—past, present, or future; b) aspect, which goes beyond mere temporal location of the action, offering nuances about its duration, completeness, or frequency; c) modality, which is not just a grammatical structure but a resource for expressing attitudes, intentions, possibilities, obligations, or necessities related to the utterance's content. The results indicate a predominance of descriptive and normative approaches, with little emphasis on the communicative application of the future tense. The textbook presents the future tense in a prescriptive manner, emphasizing conjugation and the identification of verb forms, without exploring its discursive functionality. The research highlights the need to address the future tense while considering its relationship with aspect and modality, promoting a broader approach that is closer to communicative reality and aligned with the principles of linguistic functionalism.

Keywords: Tense. Future Tense. Aspect. Modality. Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Campos de atuação social da BNCC	58
Figura 2	– Representação do tempo	66
Figura 3	– Classificação das oposições aspectuais	87
Figura 4	– Definição e explicação de verbo	105
Figura 5	– Texto para introduzir Flexão Verbal	108
Figura 6	– Flexões Verbais	109
Figura 7	– Tempos simples e compostos	110
Figura 8	– As flexões do verbo na prática	112
Figura 9	– Verbos auxiliares e suas funções	115
Figura 10	– Indicação de aspecto verbal	117
Figura 11	– Indicação de Modalização	121
Figura 12	– Atividades sobre indicação de Modalização	122
Figura 13	– Atividades sobre indicação de Modalização II	124
Figura 14	– Forma e Função nos Tempos Verbais	126
Figura 15	– Futuro com função de presente	129
Figura 16	– Futuro e a função estilística	130
Figura 17	– A língua nas ruas	131

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Representação dos tempos de Reichenbach (1947)	64
Quadro 2 – Representação dos tempos de Reichenbach no português	65
Quadro 3 – Formação do tempo Futuro	70
Quadro 4 – Modalidades Epistêmicas	90

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
2.1	Funcionalismo	20
2.1.1	Do Funcionalismo Norte- Americano à Linguística Funcional Centrada no Uso: fundamentos e desdobramentos	23
2.2	Concepções de Ensino e tipos de gramática	32
2.2.1	Gramática Normativa	36
2.2.2	Gramática Descritiva	37
2.2.3	Gramática Gerativa	39
2.2.4	Gramática Internalizada	40
2.2.5	Visão Funcionalista da Gramática	41
	Considerações finais do capítulo	44
3	O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: HISTÓRIA, IMPORTÂNCIA E CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO	45
3.1	História do Livro Didático de Língua Portuguesa e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)	45
3.2	O Papel do Livro Didático no Ensino de Língua Portuguesa	52
3.3	Formação dos Currículos de Língua Portuguesa ao Longo do Tempo	54
	Considerações finais do capítulo	60
4	TEMPO, ASPECTO E MODALIDADE	61
4.1	Tempo	61
4.1.1	Noção de tempo	61
4.1.2	O tempo futuro	66
4.1.3	O tempo futuro nas gramáticas	68
4.1.4	O tempo futuro nos estudos variacionistas	75
4.1.5	O tempo futuro e ensino	80
4.2	Aspecto	83
4.2.1	Aspecto: tipo da situação	84

4.2.2	Aspecto perfectivo e imperfectivo	85
4.2.3	Aspecto e tempo futuro	87
4.3	Modalidade	89
4.3.1	Modalidade deôntica e epistêmica, realis e irrealis	89
4.3.2	Modalidade e tempo futuro	91
	Considerações finais do capítulo	93
5	METODOLOGIA	94
5.1	O método de abordagem e o tipo de pesquisa	94
5.2	Universo para compor a pesquisa	96
5.3	Procedimentos de análise de dados	100
5.3.1	Categoria de tempo	100
5.3.2	Categoria de aspecto	101
5.3.3	Categoria de modalidade	102
	Considerações finais do capítulo	103
6	ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO	104
6.1	Proposta teórico-metodológica apresentada pelo Livro Didático para abordagem do ensino dos verbos	104
6.2	O tempo e o tempo futuro no livro didático <i>Se liga nas Linguagens – Português</i>	107
6.3	O aspecto e o aspecto no livro didático <i>Se liga nas Linguagens – Português ...</i>	114
6.4	A modalidade e a modalidade no livro didático <i>Se liga nas Linguagens – Português</i>	120
6.5	A relação entre forma e função	125
	Considerações finais do capítulo	132
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
	REFERÊNCIAS	137

1 INTRODUÇÃO

A análise das situações de uso da língua materna numa sociedade em constantes processos de evolução se faz cada vez mais necessária. Nesse sentido, a diversidade do português brasileiro, como de qualquer outra língua, torna-se incontestável e é amplamente reconhecida tanto pelos linguistas quanto pelos próprios usuários da língua. Diante disso, o ensino da língua portuguesa na educação básica precisa acompanhar essa dinâmica, proporcionando aos estudantes uma compreensão mais ampla e funcional do uso real da língua. Nessa perspectiva, o livro didático, ainda principal recurso pedagógico em muitas escolas, desempenha um papel crucial, pois sua abordagem pode tanto promover quanto limitar uma visão mais reflexiva sobre os fenômenos linguísticos. Assim, muitos desses fenômenos, como o tempo verbal futuro, têm sido alvo de atenção de pesquisadores por sua complexidade e pelas implicações que seu tratamento didático pode gerar.

O estudo do tempo verbal no ensino de língua portuguesa é fundamental para o desenvolvimento da competência comunicativa¹ dos estudantes, pois o domínio dos tempos verbais permite que expressem nuances de tempo, aspecto e modalidade em suas interações cotidianas. Dentre esses tempos, o tempo futuro destaca-se pela complexidade de sua forma e uso. No contexto educacional, a abordagem do futuro no livro didático pode ser decisiva para que os estudantes compreendam como expressar ações projetadas no tempo, especulações ou intenções de modo eficaz e adequado.

O tempo futuro, em si, guarda um interesse por aquilo que não pode ser visto, nem tocado, e a forma que o ser humano encontra para satisfazer o desejo de alcançar o tempo futuro é falando sobre ele, ou seja, é por meio da linguagem que o futuro se realiza. No entanto, ao passo que reconhecemos que o futuro se realiza pela linguagem, a ele também cabe a expressão de um estado de coisas a ser verificado posteriormente, e essa incerteza de concretude atribui ao tempo futuro um valor modal que pode comprometer o valor de verdade da enunciação. Uma peculiaridade bem característica desse tempo é a representação através de uma forma verbal que expressa um momento que não ocorreu e o relaciona aos aspectos cognitivo-comunicativos que

¹ Segundo Neves (1997), Dell Hymes (1974) propôs a investigação das regras de uso da língua, levando em conta o contexto linguístico e social em que a comunicação ocorre, conceito que denominou **competência comunicativa**. Nesse sentido, a corrente funcionalista define a competência comunicativa como o conhecimento necessário para empregar adequadamente as formas linguísticas e utilizar a linguagem como instrumento de interação social. É por meio dessa competência que o falante consegue identificar a escolha linguística mais adequada a cada situação comunicativa.

envolvem a modalidade e suas manifestações de intenções, desejos e graus de certeza/incerteza.

Assim, como já mencionado, o fenômeno tempo como categoria linguística tem causado grande interesse aos linguistas e tem sido motivação para muitas pesquisas em programas de pós-graduação por todo o país. Para expressar o tempo futuro, no português brasileiro, podemos nos deparar com diferentes formas, entre elas: a) a forma de futuro simples (“No próximo ano farei um doutorado”); b) a forma de presente (“No próximo ano faço um doutorado”); c) a forma perifrástica com o verbo *ir* no presente + infinitivo (“No próximo ano vou fazer um doutorado”); d) a forma perifrástica com o verbo *ir* no futuro + infinitivo (“No próximo ano irei fazer um doutorado”); e) a forma perifrástica com o verbo *haver* no presente + *de* + infinitivo (“No próximo ano hei de fazer um doutorado”); e f) a forma perifrástica com o verbo *haver* no futuro + *de* + infinitivo (“No próximo ano haverei de fazer um doutorado”).

Por ser expresso em diferentes formas, com diferentes nuances funcionais, houve a necessidade de investigar como essas formas são ensinadas na escola, mais especificamente, como são apresentadas e discutidas no livro didático de língua portuguesa do ensino médio. Para essa finalidade, é necessário ancorar-se em uma abordagem teórica que contemple a análise das formas linguísticas em uso no discurso. Sob esse ponto de vista, a abordagem funcionalista foi o alicerce para as análises e reflexões desenvolvidas no decorrer da pesquisa, pois descrições gramaticais tradicionais não satisfazem uma proposta de pesquisa que busque investigar a real motivação comunicativa do uso das formas verbais em estudo.

Assim, para compor a base teórica da nossa pesquisa, nos valem das contribuições de alguns autores. Entre eles, podemos destacar Givón (1984; 1990; 1995; 2001), especialmente pelo tratamento que o autor oferece à modalidade, ao considerá-la uma categoria da interação discursiva, que se distribui entre o modo deôntico e o epistêmico. Por seus trabalhos relacionados à língua em uso, em especial sobre a gramática funcional do português, Neves (1994; 1997; 2018; 2022) também foi de grande importância para o desenvolvimento da nossa pesquisa. E ainda contamos com as contribuições de Travaglia (2005, 2016) por sua dedicação em estudar ensino de verbos, principalmente o aspecto verbal, e o ensino da gramática, em uma perspectiva funcional e discursiva, na qual ela é vista como um sistema de recursos que possibilitam a comunicação e a construção de sentidos em diferentes contextos.

Estudos como os de Silva (2017) e Lima e Silva (2021) apontam a predominância de uma perspectiva estática da língua nos livros didáticos, priorizando aspectos formais na

abordagem do tempo verbal. Costa (2023) destaca que o futuro é tratado de maneira superficial nesses materiais, assim também Alcântara (2010) evidencia que, nos livros analisados, prevalece uma abordagem estruturalista voltada à memorização da conjugação verbal. Essas pesquisas indicam que a forma como o tempo futuro é abordado nem sempre proporciona uma visão abrangente ou funcional de seu uso. Muitas vezes, o ensino desse tempo verbal se restringe à apresentação de suas formas, sem explorar suas múltiplas aplicações e variações, o que pode comprometer o desenvolvimento de uma competência linguística mais efetiva nos estudantes. Além disso, observa-se uma lacuna nos materiais didáticos em relação ao uso do futuro, devido ao seu valor semântico em expressar incertezas, hipóteses ou planejamentos, funcionalidades que são cruciais no uso real da língua. Dessa forma, investigar como o tempo futuro é trabalhado nos livros didáticos, considerando as categorias de tempo, aspecto e modalidade (TAM), é fundamental para a construção de sentidos nas interações verbais. Diferentemente dos estudos mencionados, que analisam o ensino do tempo futuro de maneira mais ampla ou em meio a outras categorias verbais, esta pesquisa propõe uma análise focalizada nesse tempo verbal específico, a partir de uma perspectiva funcionalista. Ao eleger o livro *Se liga nas Linguagens – Português* do Ensino Médio como único *corpus*, busca-se aprofundar a investigação, observando de que modo esse material didático apresenta as formas, os usos e os valores modais do tempo futuro.

Portanto, a opção por analisar apenas um livro didático justifica-se pela necessidade de conduzir uma investigação mais detalhada, capaz de proporcionar uma leitura minuciosa das abordagens relacionadas ao tempo verbal futuro, considerando a complexidade das categorias gramaticais envolvidas: tempo, aspecto e modalidade. A delimitação do *corpus* a um único exemplar do componente de Língua Portuguesa, o livro *Se liga nas Linguagens – Português* do Ensino Médio, está alinhada à proposta qualitativa da pesquisa, que prioriza a descrição e a interpretação de fenômenos linguísticos no contexto do material didático, em vez de uma comparação quantitativa entre diferentes obras.

Diante da importância do livro didático no ensino de língua portuguesa e considerando o papel central do tempo verbal na construção do significado, esta pesquisa possui o seguinte questionamento: Como o tempo verbal futuro é abordado no livro didático *Se liga nas Linguagens – Português* do Ensino Médio? A investigação explora não apenas a dimensão temporal, mas também suas interações com o aspecto e a modalidade. Ao levantar essa questão, avaliamos em que medida o livro didático contribui para o desenvolvimento da competência linguística dos estudantes, permitindo-lhes interpretar e empregar adequadamente as formas

verbais do futuro em diferentes contextos comunicativos.

Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar como o tempo verbal futuro é abordado no livro didático *Se liga nas Linguagens – Português* utilizado no Ensino Médio, avaliando de que forma o tratamento dessa categoria verbal contribui para o desenvolvimento da competência linguística. Verificando em que medida o livro didático explora as nuances de tempo, aspecto e modalidade (TAM), considerando que o futuro não se limita a expressar ações a serem realizadas, mas envolve também especulações, intenções e projeções temporais diversas.

Para alcançar esse objetivo, a pesquisa se desdobra nos seguintes objetivos específicos: a) analisar a abordagem dada ao tempo futuro no livro didático, identificando como os traços funcionais desse tempo verbal são apresentados; b) descrever como o livro didático trata o aspecto verbal, identificando os traços aspectuais no tempo futuro, apesar de ser um tempo que possui restrições em relação a essa categoria, devido ao seu valor modal e suas situações abstratas; e c) verificar o tipo de modalidade e o valor modal do tempo futuro apresentado no material em estudo, por meio de exemplos que expressem diferentes graus de certeza ou incerteza em relação a eventos futuros, bem como verificar a presença de marcadores modais no livro, como verbos auxiliares ou expressões modais.

Com base nesse cenário, as perguntas que norteiam este trabalho são: a) de que maneira o tempo verbal futuro é abordado no livro didático *Se liga nas Linguagens – Português* do Ensino Médio, e quais traços funcionais essa abordagem evidencia? Como o aspecto verbal é apresentado em relação ao tempo futuro no material analisado, e que marcas aspectuais, ainda que limitadas, são observadas? Que tipos de modalidade e valores modais estão associados ao uso do futuro no livro didático, e como esses elementos contribuem para a expressão de graus de certeza, hipótese ou planejamento?

A relevância desses questionamentos permite que esta pesquisa se justifique não apenas por seu impacto no ensino de Língua Portuguesa, mas também por sua contribuição aos estudos linguísticos sobre o tempo verbal futuro. Enquanto pesquisadora e professora atuante na rede pública de ensino, buscamos contribuir para um ensino mais reflexivo e crítico do português brasileiro. O estudo está inserido em um campo científico que visa verificar e interpretar o tempo futuro sob uma perspectiva funcionalista, considerando não apenas sua estrutura formal, mas também suas funções comunicativas em situações reais de uso.

Além disso, ao analisar o tratamento do tempo futuro no livro didático, a pesquisa pode fornecer subsídios para aprimoramentos no ensino dessa categoria verbal, favorecendo abordagens que contemplem suas nuances temporais, aspectuais e modais. A delimitação de critérios para a análise linguística no livro didático também possibilita novas investigações acadêmicas sobre o ensino de verbos, contribuindo para reflexões futuras acerca da gramática pedagógica e da prática docente.

A estrutura deste trabalho está organizada da seguinte forma: são seis capítulos, para além desta Introdução, que corresponde ao capítulo primeiro. O segundo capítulo apresenta os pressupostos do Funcionalismo Linguístico e seus principais modelos, com destaque para o funcionalismo norte-americano e para a Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU), vertente a que esta pesquisa se filia mais diretamente. Há também um panorama teórico sobre os tipos de gramática relacionados ao ensino de língua portuguesa em sala de aula, com ênfase no ensino dos verbos no tempo futuro.

O terceiro capítulo discute a história e a importância do livro didático de Língua Portuguesa, destacando seu papel na construção do currículo e sua regulamentação pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Além de contextualizar a evolução desse material e sua influência nas práticas de ensino.

O quarto capítulo revisa os estudos sobre as categorias de Tempo, Aspecto e Modalidade (TAM) e suas funções na língua portuguesa. De forma mais ampla discutimos sobre o Tempo e, ao longo do capítulo, as discussões vão estreitando-se para o tempo futuro, seguindo para as categorias aspecto e modalidade, que também permeiam a expressão do futuro.

O quinto capítulo apresenta a metodologia adotada para a análise do livro didático. Traçamos três procedimentos metodológicos. O primeiro caracteriza o teor da investigação, por meio do método de abordagem e o tipo de pesquisa escolhidos; o segundo delinea o universo para compor a pesquisa e, o terceiro apresenta os procedimentos que são utilizados na análise dos dados, a partir das categorias elaboradas.

O capítulo 06 expõe, analisa e discute os dados coletados. Com foco na abordagem do tempo verbal futuro, a análise observa como as categorias de tempo, aspecto e modalidade (TAM) são representadas. Investiga se o livro didático trata o futuro de maneira a contemplar seus usos mais variados e as implicações semânticas e pragmáticas no uso da língua. Consideramos aspectos como a variedade de formas verbais apresentadas, os contextos

comunicativos exemplificados, e a profundidade com que as nuances de incerteza, intenção e previsão são exploradas. Os exercícios propostos também foram analisados, a fim de verificar se estimulam a aplicação prática do futuro em contextos comunicativos autênticos.

Por fim, nas considerações finais são sintetizadas as principais conclusões desta pesquisa sobre o ensino do tempo verbal futuro no livro didático de língua portuguesa, refletindo sobre as implicações pedagógicas dos achados e as contribuições do estudo para a área de ensino de gramática. Essa seção apresenta também sugestões para futuras pesquisas e para aprimoramento da abordagem do tempo futuro, especialmente no que diz respeito à integração de contextos de uso real da língua, visando auxiliar na formação de uma competência comunicativa mais robusta e funcional.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo tem como objetivo apresentar uma visão abrangente do Funcionalismo linguístico, com ênfase na vertente norte-americana, explorando seus fundamentos teóricos, principais autores e conceitos centrais. A partir dessa abordagem, busca-se compreender como essa perspectiva contribui para uma concepção de gramática voltada para o uso real da língua em contextos comunicativos.

Além disso, o capítulo delinea um panorama dos diferentes tipos de gramática destacando suas finalidades, seus modos de abordagem e suas implicações para o ensino de língua portuguesa, com foco especialmente sobre o ensino dos verbos no tempo futuro. Ao articular os pressupostos do Funcionalismo com a prática pedagógica, pretende-se oferecer subsídios teóricos que fundamentem uma abordagem mais significativa do ensino de gramática, em consonância com os objetivos da educação linguística contemporânea.

2.1 Funcionalismo

O funcionalismo é uma abordagem teórica da linguagem que busca compreender as estruturas linguísticas a partir de suas funções comunicativas. Em oposição a perspectivas mais formalistas, que privilegiam a descrição abstrata das formas linguísticas, o funcionalismo considera que os elementos gramaticais surgem, se organizam e se mantêm em função das necessidades comunicativas dos falantes em contextos reais de uso. Assim, a linguagem é vista como um instrumento dinâmico, moldado pela interação entre forma e função, em que aspectos como intenção comunicativa, contexto situacional e cognição têm papel central na explicação das escolhas linguísticas. No caso dos tempos verbais, por exemplo, o funcionalismo não se limita à descrição morfológica das formas, mas investiga como elas expressam valores temporais, aspectuais e modais de acordo com as intenções do falante e a situação comunicativa em que ocorrem.

Uma forma eficaz de sintetizar a proposta central das teorias funcionalistas é considerá-las a partir do modo como os falantes utilizam a língua para se comunicar em contextos reais. Nessa perspectiva, o linguista funcionalista deve orientar sua análise com base na competência comunicativa dos usuários da língua, isto é, na capacidade de empregar os recursos linguísticos de maneira adequada às intenções, aos interlocutores e às situações de uso, conforme Neves (1994).

qualquer abordagem funcionalista de uma língua natural, na verdade, tem como questão básica de interesse a verificação de como se obtém a comunicação com essa língua, isto é, a verificação de modo como os usuários da língua se comunicam eficientemente (Neves, 1994, p. 109).

Pensando nisso, um ponto central que conduz a reflexão sobre a perspectiva funcionalista é a noção de “função”. E para explicar essa noção, Neves (1997) diz que o termo apresenta tanta variedade de empregos, que fica difícil tecer características para uma teoria linguística que seja realmente “funcional”. Assim, a linguista destaca as concepções do termo “função” na visão de alguns autores como Martinet (1994), Danes (1987), Dillinger (1991), Anscombre & Zaccaria (1990), Halliday (1973), entre outros. Fundamentada nas análises de Danes (1987), a autora observa que esses termos correspondem a diferentes conceitos atribuídos por diferentes linguistas funcionalistas, sempre ligados ao propósito comunicativo e ao contexto discursivo.

Martinet garante que o termo funcional só tem sentido para os linguistas no que diz respeito ao papel que a língua desempenha para os homens em sua experiência comunicativa. Já para Dillinger, o termo função é usado na linguística para designar relações entre uma forma e outra, uma forma e seu significado e entre o sistema de formas e seu contexto. Anscombre & Zaccaria, assim como Halliday, afirmam que a função de uma entidade linguística é constituída pelo papel que ela desempenha no processo comunicativo. Dessa forma, Neves (2022a) define que

Por Funcionalismo, ou Gramática Funcional, entende-se, em geral, uma teoria da organização gramatical das línguas naturais que procura integrar-se em uma teoria global da interação social. Trata-se de uma teoria que, propondo que as relações entre as unidades e as funções das unidades tem prioridades sobre seus limites e sua posição, entende a gramática como suscetível às pressões de uso. (Neves, 2022a, p.15)

Ao considerar os usos da língua em contextos reais, o funcionalismo permite que o ensino de língua materna, na escola, se dê de forma mais significativa, articulando forma e função. Essa articulação é especialmente relevante no tratamento de categorias verbais como o tempo futuro, que não pode ser compreendido apenas por sua morfologia ou classificação tradicional, mas precisa ser analisado em termos de seus usos, valores modais, implicações comunicativas e contextuais.

Em linhas gerais, o Funcionalismo é uma vertente da linguística que investiga como as estruturas gramaticais se organizam em função das necessidades comunicativas dos falantes. Essa abordagem parte do princípio de que os usos reais da linguagem, leva em consideração os participantes da interação, seus objetivos e o contexto discursivo, são fundamentais para

explicar as escolhas linguísticas. Por isso, os estudos funcionalistas se baseiam em dados autênticos de fala e escrita, extraídos de situações concretas de comunicação, evitando construções artificiais ou descontextualizadas que não reflitam o funcionamento da língua em uso. Cunha (2021) ressalta que “os funcionalistas concebem a linguagem como um instrumento de interação social” (p.158). Para a autora, o modelo funcionalista de análise linguística tem duas premissas basilares: a) a língua desempenha funções que são externas ao sistema linguístico; b) as funções externas influenciam a organização interna desse sistema. E ainda que os pressupostos funcionalistas “advogam que uma dada estrutura da língua não pode ser proveitosamente estudada, descrita ou explicada sem referência à sua função comunicativa”. (Cunha, 2021, p.163).

Diferentemente das teorias formais, o funcionalismo pretende explicar a língua com base no contexto linguístico e na situação extralinguística. De acordo com essa concepção, a sintaxe é uma estrutura em constante mutação em consequência das vicissitudes do discurso, ao qual se molda. Ou seja, há uma forte vinculação entre discurso e gramática: a sintaxe tem a forma que tem em razão das estratégias de organização de informação empregadas pelos falantes no momento da interação discursiva. (Cunha, 2021, p.163)

Com base nisso, Cunha (2021) reforça a noção central do funcionalismo de que a gramática não é um sistema fixo e autônomo, mas sim um conjunto de recursos moldados pelas exigências da interação comunicativa. A ênfase recai sobre o papel ativo dos falantes, que organizam suas escolhas sintáticas com base em objetivos comunicativos, nas informações que desejam destacar e na necessidade de tornar a mensagem mais clara e eficiente para o interlocutor. Desse modo, a língua é compreendida como um sistema dinâmico, sensível às condições do uso e em constante adaptação às demandas do discurso.

No Funcionalismo a semântica ganha a atenção necessária, a pragmática torna-se um componente mais abrangente, dado que a linguagem está subordinada ao uso e se estuda a semântica e a sintaxe nessa ordem de hierarquia, pois, a partir do uso da língua em seus contextos socio-discursivos é que a gramática se constitui. Ela é um conjunto de formas, padrões e práticas que servem às funções que os falantes precisam desempenhar discursivamente, é por isso também que a maleabilidade da gramática se adapta às necessidades comunicativas. Reconhecemos, assim como Cunha (2021), que na gramática de qualquer língua há padrões estáveis que são sistematizados pelo uso e que, dessa forma, o uso é que modifica as regras gramaticais e não o inverso.

Dessa forma, ao oferecer uma perspectiva que articula linguagem, cognição e interação,

o Funcionalismo propõe uma visão integrada da gramática como um instrumento adaptável às finalidades comunicativas. Longe de ser um sistema fechado e imutável, a gramática é concebida a partir do uso e continuamente reformulada em função das necessidades discursivas dos falantes. Essa abordagem fornece subsídios valiosos para o ensino da língua, pois favorece uma compreensão dinâmica da estrutura linguística, aproximando o ensino de gramática das práticas reais de uso da linguagem.

2.1.1 Do Funcionalismo Norte-Americano à Linguística Funcional Centrada no Uso: fundamentos e desdobramentos

O Funcionalismo norte-americano surge como uma resposta crítica ao formalismo da gramática gerativa, propondo uma abordagem centrada no uso da linguagem. Diferentemente da perspectiva gerativista, que busca descrever uma competência linguística idealizada e inata, o Funcionalismo entende a linguagem como uma atividade comunicativa, fortemente condicionada por fatores cognitivos, discursivos e sociais. Assim

A Linguística Funcional norte-americana adquire projeção a partir da década de 1970, passando a identificar as pesquisas cuja característica principal é analisar a língua do ponto de vista do contexto linguístico e da situação extralinguística. A proposta é que o estudo do discurso e da gramática seja simultâneo, para que se possa entender como a língua se configura. Parte-se do princípio de que há uma simbiose entre discurso e gramática: o discurso e a gramática interagem e se influenciam mutuamente. (Cezário e Cunha, 2013, p.14)

Entre os principais nomes desse modelo estão Talmy Givón, Paul Hopper, Sandra Thompson, Elizabeth Traugott e Joan Bybee, cujos trabalhos destacam a importância do uso real da língua para a formação e organização das estruturas gramaticais. Essa perspectiva enfatiza que a gramática não é um conjunto fixo de regras abstratas, mas um sistema dinâmico, flexível e adaptável às necessidades comunicativas. Por isso, ao invés de buscar a forma "ideal" da língua, os funcionalistas investigam como as estruturas gramaticais emergem, se desenvolvem e se consolidam a partir de padrões recorrentes de uso.

A vertente norte-americana do Funcionalismo tem em Talmy Givón uma de suas principais referências, sendo por vezes denominada funcionalismo givoniano, em reconhecimento ao papel central do autor na consolidação e na sistematização dessa abordagem. Suas contribuições foram fundamentais para reafirmar a ideia de que a gramática é moldada pelo uso e pelas funções comunicativas, enfatizando a importância dos dados empíricos extraídos de contextos reais de interação.

Todos os funcionalistas compartilham pelo menos um pressuposto fundamental indispensável, o postulado da não autonomia: a ideia de que a linguagem (e a gramática) não pode ser descrita nem explicada de forma adequada como um sistema autônomo. Para compreender o que é a gramática, e como e por que ela se constitui da maneira que se constitui, é necessário fazer referência aos parâmetros naturais que moldam a linguagem e a gramática: cognição e comunicação, o cérebro e o processamento linguístico, a interação social e a cultura, a mudança e a variação, a aquisição e a evolução (Givón, 1995, p. xv, tradução nossa)²

Dessa forma, Givón (1995) postula a não autonomia do sistema linguístico, ou seja, a noção de que a língua, assim como a gramática, precisa de parâmetros pertencentes a toda a situação comunicativa e propõe que a linguagem deve ser estudada como um fenômeno adaptativo, produto de pressões comunicativas e cognitivas, e que sua estrutura evolui historicamente em função dessas demandas. Para ele, a sintaxe, longe de ser uma estrutura autônoma, reflete estratégias discursivas recorrentes e formas funcionalmente motivadas. Assim, categorias gramaticais como tempo, aspecto, modalidade são analisadas a partir de suas funções no discurso, em que são considerados a intenção dos falantes, o contexto da interação e os efeitos pragmáticos das escolhas linguísticas. Com isso, o funcionalismo givoniano oferece uma perspectiva dinâmica da linguagem, em que o uso real é a chave para compreender como a gramática se organiza e se transforma ao longo do tempo.

Givón (1995) caracteriza essa concepção com um grupo de premissas que proporcionam, de maneira mais clara, como a visão funcionalista norte-americana da linguagem atua, sejam elas:

- A linguagem é uma atividade sociocultural;
- A estrutura serve a uma função cognitiva ou comunicativa;
- A estrutura é não arbitrária, motivada e icônica;
- Mudança e variação estão sempre presentes no uso da língua;
- O significado é dependente do contexto e não atômico;
- As categorias não são discretas;
- A estrutura é maleável, não rígida;
- As gramáticas são emergentes;

² All functionalist subscribe to at least one fundamental assumption sine qua non, the non-autonomy postulate: that language (and grammar) can be neither described nor explained adequately as an autonomous system. To understand what grammar is, and how and why it comes to be this way, one must make reference to the natural parameters that shape language and grammar: cognition and communication, the brain and language processing, social interaction and culture, change and variation, acquisition and evolution.

- As regras gramaticais permitem desvios.

Assim, de acordo com os princípios basilares do Funcionalismo givoniano, as estruturas linguísticas são analisadas a partir de suas funções, ou seja, por que são usadas, para que servem e como se adaptam às intenções dos falantes. E que devem ser considerados fatores como a organização da informação, a intenção comunicativa, o contexto da enunciação, o conhecimento compartilhado entre os interlocutores e as estratégias cognitivas envolvidas na produção e compreensão das mensagens.

O Funcionalismo linguístico, ao concentrar-se na linguagem em uso, parte de conceitos fundamentais que permitem compreender o funcionamento real da gramática. Tais conceitos explicam como e por que as estruturas linguísticas se organizam da forma como ocorrem nas línguas naturais, especialmente em contextos comunicativos. A partir dessa perspectiva, o Funcionalismo interpreta a gramática como um sistema motivado por princípios de natureza cognitiva e comunicativa, nos quais a codificação das estratégias linguísticas está diretamente relacionada às necessidades da interação. Entre os princípios centrais que orientam essa abordagem, destacam-se a iconicidade, a marcação e a gramaticalização.

Em linhas gerais, iconicidade é a relação entre cognição e gramática que admite que a estrutura da língua reflita a estrutura da experiência, ou seja, a estrutura do mundo. Trata-se de uma correlação motivada entre forma e função, na qual os padrões estabelecem uma relação próxima com o significado que expressam. Porém há casos em que essa relação não é clara e acabam revelando-se de maneira aparente arbitrária uma vez que o significado original do elemento linguístico se perdeu total ou parcialmente. Assim, Givón (1990) aponta três subprincípios básicos da iconicidade: quantidade, integração e ordenação linear.

Segundo o subprincípio da quantidade, uma maior quantidade de informação tende a ter uma maior quantidade de forma (elementos linguísticos), enquanto uma informação mais simples e previsível tende a apresentar uma menor quantidade de elementos linguísticos, sendo, portanto, menos complexa gramaticalmente. O subprincípio da integração explica que os conteúdos mais próximos cognitivamente estarão mais integrados estruturalmente. Assim, há uma correlação da distância linear entre expressões e à distância conceptual entre as ideias que representam. E o subprincípio da ordenação linear prevê que a ordem de um enunciado mostra a relevância dada aos fatos pelo falante, uma vez que a informação mais importante tende a ocupar o primeiro lugar da cadeia sintática. Além disso, as informações têm uma tendência de

ocorrer na oração na ordem do acontecimento dos fatos, correspondendo à sequência cronológica dos eventos descritos.

A noção de iconicidade contribui significativamente para explicar a relação entre o tempo verbal e os usos reais da língua. No caso dos tempos verbais, essa correspondência pode ser observada, por exemplo, na tendência de que a ordem dos verbos em um enunciado reflita a ordem cronológica dos eventos narrados, e ainda, a complexidade morfológica das formas verbais costuma se relacionar à distância temporal ou ao grau de certeza em relação ao evento referido. Essa perspectiva permite compreender que as escolhas verbais dos falantes não são aleatórias, mas sim, motivadas por fatores discursivos e cognitivos, revelando a funcionalidade da gramática em situações concretas de comunicação.

Outro princípio funcionalista que se relaciona com o princípio da iconicidade é, segundo Givón (1995), o da marcação. Segundo o referido autor, a marcação pode ser classificada como um metaprincípio, responsável pela correlação entre a complexidade estrutural e funcional. Assim, diz respeito à presença *versus* ausência nas distinções binárias entre um par contrastivo. Podemos, segundo Givón (1995), estabelecer três critérios para análise da marcação: a) complexidade estrutural, a estrutura marcada tende a ser mais complexa ou maior que a estrutura não-marcada; b) distribuição de frequência, a estrutura marcada tende a ser menos frequente que sua correspondente não marcada; c) complexidade cognitiva, a estrutura marcada necessita de um esforço mental maior, portanto, o tempo de processamento é também mais longo, fazendo com que a estrutura seja cognitivamente mais complexa que a estrutura não-marcada. Vale ressaltar que, para Givón (1995), a marcação depende do contexto, pois uma estrutura pode ser marcada num contexto e não-marcada em outro, sendo explicada, portanto, através de fatores cognitivos, socioculturais e comunicativos.

O princípio da marcação proposto por Givón (1995) ajuda a explicar como e por que diferentes formas verbais são usadas para expressar o futuro. Inicialmente a forma não marcada mais comum para indicar futuro era o futuro simples, sendo usado em contextos gerais, enquanto as construções perifrásticas eram consideradas formas mais marcadas por fornecerem nuances específicas ou eram usadas em contextos menos frequentes. Hoje, percebe-se que esse processo se inverteu, e é evidente a mudança do uso das formas mais marcadas para formas menos marcadas para indicar futuridade, à medida que construções perifrásticas se tornam mais comuns e adquirem novas funções gramaticais.

Dentro da perspectiva funcionalista, mais um conceito fundamental para compreender a dinâmica entre uso e forma linguística é o de gramaticalização. Givón (1995) e Hopper (1998) definem como uma mudança de um item lexical em um elemento gramatical ou de uma estratégia discursiva em uma estrutura sintática, e que parte de uma compreensão funcionalista de gramática como mecanismo mutável e instável, que é moldado pelo uso e sujeito a pressões comunicativas e cognitivas. Dessa forma, a gramaticalização é vista como resultado do uso reiterado de certas expressões em contextos específicos evidenciando estruturas linguísticas que emergem do uso real e das estratégias comunicativas dos falantes, refletindo a interação entre forma, função e contexto ao longo do tempo.

Sobre o processo de gramaticalização, Cunha e Tavares (2016) simplificam afirmando que,

O paradigma de gramaticalização busca, então, descrever e explicar, concomitantemente, um tipo especial de variação e mudança linguística e a manutenção das formas que estão em processo de mudança. Em outras palavras, em um dado domínio funcional, novos usos estão em constante processo de emergência. Isto não implica, necessariamente, a substituição dos usos mais antigos, os quais podem ainda permanecer na língua e interagir com os mais novos. (Cunha e Tavares, 2016, p.26)

Para ilustrar o processo de gramaticalização, Gibbon (2014) demonstra o movimento da perífrase IR (presente) + infinitivo e do verbo IR no domínio funcional do futuro, que leva em consideração as categorias de tempo, aspecto e modalidade, tais categorias serviram como instrumentos para nossas análises. O verbo IR tem seu processo de gramaticalização dentro da perífrase, percorrendo um caminho de abstração semântica e categorial que vai de verbo IR pleno a verbo IR auxiliar de futuro. À medida que trilha seu caminho de gramaticalização, a perífrase IR (presente) + infinitivo estende seu uso para outras funções.

Percebe-se que a gramaticalização, tal como é contemplada aqui, pode ser vista como um paradigma retomado e desenvolvido no quadro da linguística funcional norte-americana que está associado aos fenômenos de variação e mudança linguística. Com o desenvolvimento dessa linha de pesquisa, a gramaticalização não é mais vista somente como a reanálise de material léxico em material gramatical, mas também como a reanálise de padrões discursivos em padrões gramaticais e de funções ao nível do discurso em funções semânticas, ao nível da oração.

Gibbon (2014) diz que

A gramaticalização não é um processo abrupto, discreto. Pelo contrário, ela tem um desenrolar lento e gradual, com estágios que se alternam. O processo de gramaticalização é também um processo cíclico no qual novas formas gramaticais análogas (mas não idênticas) são geradas. Por esse motivo, a mudança é quase imperceptível aos usuários da língua (Gibbon, 2014, p. 98).

A gramaticalização, ao ocorrer de maneira lenta, gradual e quase imperceptível, revela como as formas linguísticas evoluem a partir de estruturas mais lexicais até se tornarem unidades gramaticais mais abstratas e automatizadas. Esse processo, além de não ser linear, pode se renovar ciclicamente, gerando novas formas gramaticais que atendam a necessidades comunicativas emergentes. Demonstrando as manifestações da maleabilidade da gramática frente às pressões do uso e da interação discursiva, confirmando a visão funcionalista de que o uso precede e motiva a forma.

Cunha e Tavares (2016) consideram que a gramaticalização passa a ser entendida como um processo diacrônico e um *continuum* sincrônico que atingem tanto as formas que vão do léxico para a gramática como as formas que mudam no interior da gramática. O parâmetro analítico de gramaticalização, tal como concebido na literatura linguística contemporânea, passa a ser fonte para o entendimento de estruturas linguísticas sincrônicas.

Quando se trata do tempo futuro, a gramaticalização pode ser observada na evolução de certas construções verbais que passam a expressar o futuro. Por exemplo, embora a gramática normativa apresente a categoria tempo futuro codificada pelo futuro simples, essa expressão é cada vez mais rara, em vários contextos, sendo as formas perifrásticas as mais frequentes. Assim, o processo de gramaticalização é central para entender como se desenvolve o uso das formas perifrásticas para expressar o futuro, e como construções originalmente lexicais (verbo IR igual a movimento espacial) passam a ter funções gramaticais (verbo IR + infinitivo) à medida que são usadas com maior frequência para marcar o tempo futuro, deixando em evidência que esse processo envolve mudanças semânticas, sintáticas e fonéticas ao longo do tempo.

Ainda sobre temas em que se abrigam no Funcionalismo linguístico, destacamos as categorias de transitividade e plano discursivo que possuem grande relevância para o estudo da linguagem. Sobre a transitividade, a tradição da gramática a concebe como uma propriedade do verbo. Assim, são considerados transitivos os verbos que são acompanhados de objeto direto ou indireto, ou intransitivos os que não possuem complementos. Para Givón (2001, p.109) a “transitividade é um fenômeno complexo que envolve os componentes sintático e semântico”. O evento transitivo prototípico é definido pelas propriedades semânticas do agente, paciente e

verbo na oração-evento, respectivamente: a. Agentividade: ter um *agente* intencional, ativo; b. Afetamento: ter um *paciente* concreto, afetado; c. Perfectividade: envolver um evento concluído, pontual. Em vista disso, transitividade de uma oração não é determinada pelo tempo verbal, mas pelas características do verbo e pela estrutura da oração.

Portanto, uma oração no futuro pode ter alta ou baixa transitividade, a depender dos elementos presentes na frase. Assim, uma oração no futuro com alta transitividade possui um verbo que exige um objeto direto e apresenta uma ação clara e afetiva entre o sujeito e o objeto. Por exemplo: “Ele comprará um carro”, há um sujeito em que o agente está claro, o verbo indica uma ação concreta e delimitada e o objeto direto é afetado pela ação. Já em uma oração no futuro com baixa transitividade pode não exigir um objeto direto ou pode ter uma ação menos definida. Como por exemplo em: “Ele viajará amanhã”, sujeito possui um agente claro, mas a ação é menos concreta e não possui objeto direto.

Para que a comunicação aconteça satisfatoriamente, ou seja, para que os interlocutores possam partilhar a mesma perspectiva, o falante orienta o ouvinte a respeito do grau de centralidade e perifericidade dos enunciados que constituem seu discurso. A noção do plano discursivo refere-se à organização estrutural do texto, compreendendo as dimensões de figura e fundo. A partir disso Cunha e Tavares (2016) afirmam que

Por figura entende-se aquela porção do texto narrativo que constitui a comunicação central e apresenta a sequência temporal de eventos concluídos, pontuais, afirmativos, *realis*, sob a responsabilidade de um agente. Por sua vez, fundo apresenta material que corresponde à descrição de ações e eventos simultâneos à cadeia da figura, incluindo a descrição de estados, a localização dos participantes da narrativa e os comentários avaliativos. (Cunha e Tavares, 2016, p.33).

Givón (1995) distingue esses dois pontos por critério de frequência de marcação, para ele, o elemento marcado é a figura, o menos frequente. E o não marcado, em contrapartida, representa o fundo. Em uma narrativa, a figura expressa a sequência de ações e o fundo as informações para dar suporte as orações da figura. Martelotta (1998) extrapola o domínio da narrativa e testa a possibilidade de aplicação desses conceitos em outros tipos de estruturas textuais, demonstrando que as noções de figura e fundo também podem ser úteis na análise de textos descritivos, procedurais ou opinativos. O autor mostra que um trecho narrativo dentro de um contexto maior não narrativo assume o papel de fundo, pois está em posição secundária em relação ao foco central do texto.

Assim, encontramos no funcionalismo givoniano uma base bastante produtiva para a

nossa pesquisa em virtude de ser o modelo funcionalista que se organiza em torno dos princípios básicos que constroem a gramática funcional, nos permitindo analisar o tempo como categoria não-discreta, discursiva. E, assim como Gibbon (2000), concordamos que ao apresentar a gramática como instrumento de codificação linguística que envolve as funções cognitivo comunicativas de significação lexical, semântico-proposicional e pragmático-discursiva, a gramática funcional nos concede um espaço para discussões discursivo-pragmáticas que nos permitiu analisar como o livro didático trata o tempo futuro não apenas como uma estrutura formal, mas também em sua dimensão funcional, considerando os contextos de uso e as intenções comunicativas subjacentes

Dando continuidade à discussão sobre os desdobramentos do Funcionalismo linguístico, é importante destacar o surgimento da Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU) que congrega pressupostos teóricos da Linguística Funcional norte americana e da Linguística Cognitiva, uma vertente que aprofunda ainda mais a relação entre gramática e uso real da língua. A LFCU parte do pressuposto de que a estrutura linguística é moldada e constantemente modificada pelas experiências concretas de uso nas interações comunicativas. Diferentemente de abordagens que veem a gramática como um sistema relativamente autônomo, a LFCU defende que os padrões gramaticais emergem do uso recorrente em contextos discursivos.

Nessa abordagem, assume-se que as categorias linguísticas são baseadas na experiência que temos das construções em que elas ocorrem, do mesmo modo que as categorias por meio das quais classificamos objetos da natureza e da cultura são baseadas na nossa experiência com o mundo. Todos os elementos que compõem o processo que leva ao desenvolvimento de novas construções gramaticais surgem do uso da língua em contexto e envolvem habilidades e estratégias cognitivas que também são mobilizadas em tarefas não linguísticas. (Cunha, Bispo e Silva, 2013, p. 14)

Assim, a LFCU reforça a ideia de que o conhecimento linguístico dos falantes é construído gradualmente, com base em experiências linguísticas anteriores e “busca descrever e explicar os fatos linguísticos com base nas funções (semântico-cognitivas e discursivo-pragmáticas) que desempenham nos diversos contextos de uso da língua” (Cunha, Bispo e Silva, 2013, p. 15).

Segundo Cunha, Bispo e Silva (2013), as análises linguísticas pautadas em uma perspectiva funcionalista centrada no uso levam em consideração fatores como a frequência de uso dos elementos linguísticos, a modelagem estrutural condicionada pelo contexto discursivo e as inferências pragmáticas que se manifestam nas situações de interação comunicativa.

Assim, para a Linguística Funcional Centrada no Uso, a frequência desempenha papel

crucial na formação e consolidação de padrões gramaticais. De acordo com Bybee (2006) a repetição de determinadas construções em contextos comunicativos específicos contribui para sua fixação na competência linguística dos falantes, fazendo com que construções mais frequentes tenham uma tendência de se tornarem mais acessíveis cognitivamente e gramaticalmente menos marcadas.

Outro conceito central é o de construção, entendido como a unidade básica da gramática. Uma construção é uma forma linguística associada a um significado e a uma função discursiva, podendo incluir desde expressões fixas até padrões sintáticos mais complexos. Nesse sentido, “a construção gramatical é um esquema que une forma e função, constituindo-se parte do nosso conhecimento sobre a língua” (Cunha, Bispo e Silva, 2013, p. 21). É a partir de construções já consolidadas que os falantes são capazes de gerar novas formas, capazes de se adaptar às exigências comunicativas dos contextos de interação. Isso mostra que, para a LFCU, a gramática é não apenas um sistema de formas, mas também um repertório de estratégias cognitivas e discursivas moldadas historicamente pelo uso.

A LFCU também dá ênfase ao papel da cognição e da experiência na formação do conhecimento linguístico, em que cognição se refere “ao conjunto de operações mentais configuradoras de nosso sistema conceitual, tendo como base o contato do indivíduo com o ambiente físico e sociocultural em que vive” (Cunha, Bispo e Silva, 2013, p. 18). Dessa forma, os usuários da língua extraem regularidades a partir das situações de uso e armazenam essas informações de modo sensível ao contexto, à intencionalidade comunicativa e à função discursiva.

Ao considerar a LFCU no contexto do ensino de gramática, especialmente no que diz respeito ao tempo futuro, observa-se que essa abordagem contribui para uma compreensão mais realista e contextualizada do fenômeno verbal. Em vez de apresentar o futuro como uma categoria fixa, desvinculada do uso efetivo da língua, a LFCU propõe que ele seja ensinado a partir de seus usos reais em situações de comunicação. Isso implica observar, por exemplo, como o tempo futuro pode indicar não apenas um momento posterior ao da fala, mas também graus variados de certeza, intenção, suposição ou promessa, dependendo do contexto.

Assim, o ensino do tempo futuro no livro didático pode ser enriquecido ao incorporar dados reais de uso, analisando diferentes formas de expressão da futuridade (como o uso de locuções verbais, do presente com valor de futuro ou de advérbios temporais), de modo que os alunos percebam como as escolhas verbais são motivadas por fatores pragmáticos e discursivos.

A LFCU, portanto, fornece ferramentas teóricas e metodológicas para tornar o ensino do tempo verbal mais significativo, ao conectar forma, função e uso em contextos autênticos.

Dessa forma, a Linguística Funcional Centrada no Uso oferece uma base sólida para repensar o ensino da gramática, especialmente no que tange às categorias verbais como o tempo futuro. Ao integrar forma, significado e contexto, essa abordagem permite que o ensino ultrapasse a memorização de regras e valorize a observação de padrões reais de uso.

Portanto, o Funcionalismo torna-se um veículo ideal para investigar a língua no contexto linguístico e em situações extralinguísticas, pois a sintaxe passa a ser mutante e adaptável ao discurso e a partir dos principais princípios e categorias que direcionam os estudos funcionalistas, compreendemos a relação e a interdependência entre os domínios da sintaxe, semântica e pragmática. Assim, Cunha (2021) enfatiza que não há estruturas linguísticas que sejam independentes de significados, se os fatores discursivos contribuem para a codificação sintática, então a pragmática tem de ser incorporada à gramática, ou seja, cabe também à descrição sintática investigar as circunstâncias discursivas que envolvem as estruturas linguísticas, os seus contextos específicos de uso e os propósitos comunicativos dos interlocutores.

Em nosso trabalho, damos destaque aos pressupostos funcionalistas, por corroborarmos com as premissas que regem essa abordagem, como a perspectiva de que o uso da língua determina suas formas e funções. Esse embasamento nos permite investigar como o tempo futuro é abordado no livro didático, considerando não apenas sua codificação morfológica, mas também sua relação com aspectos pragmáticos e discursivos. Além disso, essa abordagem possibilita examinar o futuro em seu domínio funcional, que leva em consideração, não só o tempo, mas também o aspecto e a modalidade, a fim de compreender a variação e a dinâmica do uso do futuro na língua portuguesa.

2.2 Concepções de Ensino e tipos de gramática

O ensino de gramática tem sido um dos pilares do ensino de Língua Portuguesa, mas suas abordagens variam de acordo com concepções teóricas e metodológicas que influenciam a forma como os conteúdos são apresentados aos estudantes. Ao longo do tempo, diferentes tipos de gramática foram propostos, cada um com objetivos e funções distintas no ensino. Dessa forma, esta seção buscou discutir as principais concepções de ensino da gramática e os tipos existentes.

Dessa forma, comecemos nossa discussão sobre ensino, admitindo, assim como Halliday, McIntosh e Strevens (1974), que, ao ensinar uma língua, podemos realizar três tipos de ensino: o prescritivo, o descritivo e o produtivo. “Evidentemente não são mutuamente exclusivos, podendo todos ter seu lugar nas aulas de língua materna, desde que sejam razoavelmente equilibrados e compreendidos seus propósitos” (Halliday, McIntosh e Strevens, 1974, p. 260).

O ensino prescritivo tem como objetivo fazer com que o aluno substitua os seus padrões de atividade linguística que são inaceitáveis por outros padrões aceitáveis. E isso acaba interferindo na habilidade linguística existente e sendo, dessa forma, um ensino proscritivo, pois a cada “faça isso” corresponde um “não faça aquilo” (Travaglia, 2005).

O ensino prescritivo significa, portanto, selecionar os padrões, em qualquer nível, que são favorecidos por alguns membros da comunidade linguística, inclusive os mais influentes, e usar práticas padronizadas de ensino, para persuadir os estudantes a se conformarem àqueles padrões. (Halliday, McIntosh e Strevens, 1974, p. 261)

Neste tipo de ensino há limitações, pois objetiva levar o aluno a dominar a norma culta ou língua padrão e ensinar variedade escrita da língua que foca na correção formal. Em relação ao ensino formal, evidenciamos que há uma predisposição em atribuir ao ensino de temas da língua, como por exemplo a ortografia, como temática própria do ensino prescritivo, o que acaba gerando uma certa rejeição a este assunto em contexto de ensino e aprendizagem da língua materna. Apesar disso, sabemos que, se trata de um assunto que faz parte do estudo da língua, independente da concepção de ensino, dado que, nessa situação, não há um padrão que necessita ser alterado ou substituído por um padrão que os usuários da língua já detêm, uma vez que este assunto faz parte da natureza formal da língua, que deve, em um momento apropriado, ser ensinado na sala de aula, com o objetivo de somar às competências e habilidades linguísticas do aluno.

O ensino descritivo tem como objetivo explicar o funcionamento da linguagem e, em particular, de uma determinada língua. Nesse enfoque, busca-se compreender e explicitar as habilidades linguísticas já adquiridas, sem a intenção de modificá-las, mas sim de mostrar de que forma podem ser aplicadas. Assim, “no ensino linguístico descritivo a língua materna deve desempenhar o papel principal, pela simples razão de ser a língua que o aluno melhor conhece” (Halliday, McIntosh e Strevens, 1974, p. 266), podendo se trabalhar com todas as variedades linguísticas pelo fato de o falante precisar saber sobre a instituição linguística de que se utiliza, ele precisa conhecer a estrutura e funcionamento, a forma e a função, da mesma maneira que

precisa saber sobre outras instituições sociais para melhor atuar em sociedade.

Ainda com relação ao ensino descritivo, podemos dizer que ele tem como parâmetro a funcionalidade da língua, ou seja, o ponto central desse tipo de ensino é descrever as atualizações linguísticas em seu estado de uso, assim, estabelece ligação direta com a nossa pesquisa e com pesquisas desenvolvidas nos estudos da linguagem.

O terceiro tipo de ensino que pode ser trabalhado para tratar da abordagem linguística em sala de aula denomina-se ensino produtivo. De maneira oposta ao ensino prescritivo em que o foco é a substituição de padrões linguísticos do aluno, as abordagens que se sustentam o ensino produtivo têm por objetivo adicionar habilidades linguísticas, sem deixar de lado as que o aluno já tem acumuladas, com o intuito de que sejam adquiridas as competências e habilidades de utilizar a língua em diferentes situações, conforme destaca Halliday, McIntosh e Stevens (1974, p. 276)

O ensino produtivo da língua interessa-se por ajudá-lo a estender o uso de sua língua materna de maneira mais eficiente. Ao contrário do ensino prescritivo, o produtivo não pretende alterar padrões que o aluno já adquiriu, mas aumentar os recursos que possui, e fazer isso de modo tal que tenha a seu dispor, para uso adequado, a maior escala possível de potencialidades de sua língua, em todas as diversas situações em que tem necessidade delas.

Deste modo, vemos que no ensino produtivo há abertura para o estudo da língua em suas diferentes situações sociais. Então, tomar a língua como objeto de estudo em seus diferentes contextos de atuação é muito positivo para o aluno, pois desenvolve nele um amplo conhecimento, tanto no que diz respeito ao vocabulário quanto aos mecanismos gramaticais que são ativados em consonância com o que é exigido no contexto de uso.

Dentro disso, o professor não evidencia uma norma para o aluno memorizar, ele leva o aluno a utilizar a língua de diferentes maneiras, baseado nos conhecimentos internos que o aluno já tem de seu próprio idioma. Esse tipo de ensino leva em conta que “a criança precisa, entretanto, aprender as variedades da língua adequadas a diferentes situações, a amplitude e o uso de seus registros e línguas restritas” (Halliday, McIntosh e Stevens, 1974, p. 277), afinal, “é a amplitude e o uso de diferentes variedades da Língua Materna, mais do que a real introdução de novos padrões e elementos, que constitui o foco do ensino linguístico produtivo” (Halliday, McIntosh e Stevens, 1974, p. 277).

Concordamos com Travaglia (2005) quando afirma que o ensino produtivo é sem dúvida

o mais adequado para desenvolver a competência comunicativa, já que este desenvolvimento implica a aquisição de novas habilidades de uso da língua e o ensino produtivo visa ao desenvolvimento de novas habilidades.

Nesse sentido, as propostas de estudo de língua, que se orientam por uma concepção de ensino produtivo, vão além da mera memorização de regras e paradigmas gramaticais, buscando articular o conhecimento linguístico à prática efetiva da comunicação. No ensino de Português, é preciso compreender que, antes de ser um componente curricular, é uma língua falada, é preciso ser ensinada levando em consideração a linguagem enquanto elemento fundamental da comunicação humana (Fontes, 2015).

Que o ensino valorize a gramática em uso, considerando os aspectos discursivos, pragmáticos e contextuais da linguagem. Comtemplando não apenas a estrutura formal da língua, mas também sua função social, permitindo que os estudantes desenvolvam competências para interpretar, produzir e interagir em diferentes situações comunicativas. Assim, a língua, sendo fator social, acompanha as mudanças da sociedade e varia junto com ela, sendo carregada de sentido, conteúdo e ideologia fazendo assim com que as normas não sejam suficientes para suprir as especificidades dos fenômenos linguísticos.

É com base nisto, que vamos discutir, de maneira bem mais específica, sobre o ensino de gramática, algo que não é novo, mas que, apesar de possuir várias discussões sobre o tema, ainda desperta muitas incertezas relacionadas ao ambiente escolar, mais precisamente no ensino de língua portuguesa. Para isso admitimos que a língua ultrapassa qualquer conceito gramatical por não ser presa ao tempo, pronta e acabada, e que por meio da linguagem e da interação social os indivíduos são habilitados a atuarem nas diversas situações da sociedade que fazem parte.

Para iniciarmos nossas discussões sobre a gramática tomamos como referência Neves (2022b), que orienta como se deve proceder em relação a este assunto.

Toda vez que se fala em **gramática** é necessário especificar-se muito claramente de que é que se está falando, exatamente. É possível ir desde a ideia de gramática como “mecanismo geral que organiza as línguas” até a ideia de gramática como “disciplina”, e, neste último caso, não se pode ficar num conceito único, sendo necessária uma incursão por múltiplas noções, já que são múltiplos os tipos de “lições” que uma gramática da língua pode fornecer: no modelo normativo puro, a gramática como o conjunto de regras que o usuário deve aprender para falar e escrever corretamente a língua; no modelo descritivo ou expositivo, a gramática como conjunto que descreve os fatos de uma dada língua; no modelo estruturalista, a gramática como descrição das formas e estruturas de uma língua; no modelo gerativo, a gramática como o sistema de regras que o falante aciona intuitivamente ao falar ou entender sua língua; e assim

por diante. (Neves, 2022b, p. 29)

Assim sendo, Neves (2022b) afirma que gramática não possui um conceito único, como era defendido antes dos estudos linguísticos, o conceito que priorizava somente a unificação das normas. De acordo com a autora temos os modelos: normativo, descritivo, estruturalista e gerativo, cada qual com suas especificações e destinados aos objetivos de cada estudioso. Considerando que nosso foco é a análise da abordagem do tempo futuro no livro didático sob a perspectiva funcionalista, compreender as diferentes concepções de gramática nos permite avaliar em que medida o material analisado prioriza uma abordagem formal ou funcional do ensino verbal.

2.2.1 Gramática Normativa

Toda língua, para assim ser chamada, precisa de um conjunto de regras que normatizem um padrão, que agreguem e sistematizem uma estrutura, com o propósito de que ela alcance a condição de idioma. Validando, assim, a relevância que a gramática normativa possui, antes mesmo de qualquer crítica da sua aplicabilidade no meio social, em que está inserida.

Para Travaglia (2005) essa gramática

É aquela que estuda apenas os fatos da língua padrão, da norma culta de uma língua, norma essa que se tornou oficial. Baseia-se, em geral, mais nos fatos da língua escrita e dá pouca importância à variedade oral da norma culta, que é vista, conscientemente ou não, como idêntica à escrita. Ao lado da descrição da norma ou variedade culta da língua (análise de estruturas, uma classificação de forma morfológicas e léxicas), a gramática normativa apresenta e dita normas de bem falar e escrever, normas para a correta utilização oral e escrita do idioma, prescreve o que se deve e o que não se deve usar na língua. Essa gramática considera apenas uma variedade da língua como válida, como sendo a língua verdadeira. (Travaglia, 2005. p.30-31)

O autor afirma que essa gramática é uma espécie de lei que regula o uso da língua em uma sociedade, normas de bom uso para falar e escrever bem, “entendido o bom uso aqui mais em um sentido de utilizar a língua apenas em sua variedade culta, padrão” (Travaglia, 2005, p.226). E nesse “bom uso”, consagrado pelos bons escritores, a interação comunicativa não é levada em consideração, as características da língua oral são ignoradas, bem como outras variedades da língua. E os fatores que levam essa depreciação são fatores não linguísticos, baseados em parâmetros equivocados como “purismo e vernaculidade, classe social de prestígio (econômico, cultural, político), autoridade (gramáticos, bons escritores), lógica e história (tradição)” (Travaglia, 2005, p.226).

É o meio social que acaba explicando vários acontecimentos linguísticos, e a gramática normativa não ficaria de fora. Para criar uma gramática, é necessária a participação da sociedade, nesse caso representada por uma parcela pequena, que possui poder político e econômico. É o que chamamos de variedade de prestígio, que determina o que é certo ou errado, em outras palavras, são delimitações feitas por uma minoria socialmente privilegiada. A grande desventura da gramática normativa é a de defender uma posição dessa minoria, deixando de lado questões que inquietam uma grande maioria.

Assim, a norma é privilegiada, o falar bem é o que interessa para a gramática normativa, e qualquer tentativa de contrariar essa norma será imputada como um erro grave. Observa-se dessa forma que o ensino de gramática que adentra as escolas está preso a esse conjunto de regras e conceitos que são transmitidos de modo degenerado, fragmentário, prescritivo, dogmático e irrefletido, causando uma insatisfação generalizada por parte de alunos, professores e estudiosos da língua. Aceitamos a ideia de que a língua, como fator social que é, varia e evolui com tempo e que cada variação deve ser dada a devida importância, não permitindo que o conhecimento da norma represente tudo na língua.

2.2.2 Gramática Descritiva

Diferente da gramática normativa, que estabelece regras para o ‘bom uso’ da língua, a gramática descritiva busca compreender como os falantes de fato utilizam os recursos linguísticos em diferentes contextos. Nesta subseção, exploramos os princípios dessa abordagem e sua relevância para o tratamento dos tempos verbais e à forma como o futuro é apresentado nos materiais didáticos.

A gramática descritiva tem como objetivo principal descrever os enunciados de uma determinada língua em um dado momento de sua existência. “Portanto a gramática descritiva trabalha com qualquer variedade da língua e não apenas com a variedade culta e dá preferência para a forma oral desta variedade.” (Travaglia 2005, p. 32). O que interessa para esse tipo de gramática são as particularidades do que é escrito ou falado, e por depender de fatores linguísticos e extralinguísticos não são sempre iguais e engessados como vimos na gramática normativa.

Para a gramática descritiva, nenhum dado é desqualificado como não pertencendo à língua. Ou seja, em princípio, nenhuma expressão é encarada como erro, o que equivaleria, num outro domínio, à anormalidade. Ao contrário, a gramática descritiva encara — considera um fato a ser descrito e explicado — a língua falada ou escrita

como sendo um dado variável (isto é, não uniforme), e seu esforço é o de encontrar as regularidades que condicionam essa variação. (Possenti, 1996, p.75-76)

Nesse sentido, a descrição dos enunciados é feita a partir de resultados de uma interação que busca por regularidades que possam condicionar a capacidade de especificar aquilo que o falante produz. Dessa forma acaba caracterizando a língua como um produto, assim, Castilho (2010) explica que

A Gramática Descritiva segue por aqui, (i) interpretando a língua como uma estrutura homogênea, composta por signos, os quais são identificados pelos contrastes que estabelecemos entre eles; (ii) distribuindo tais signos por unidades organizadas em níveis hierarquicamente dispostos: o fonológico, o morfológico e o gramatical. Para o estudo da língua assim concebida, não é necessário levar em conta o falante historicamente situado, pois o que interessa aqui é o enunciado que resulta da interação. (Castilho, 2010, p. 44)

Para o autor, o enunciado constitui o elemento de interesse da gramática descritiva, o qual é analisado com signo organizado em níveis e estruturas. A partir disso, percebemos a importância desse tipo de gramática, dado que perceber as diferentes estruturas dos enunciados não é algo tão simples, pois o contexto que cada um está inserido depende de fatores linguísticos e extralinguísticos, consequentemente não são sempre iguais, são bastante complexos devido seu caráter variacional.

Perini, com o propósito de diminuir as lacunas não preenchidas por outras teorias linguísticas, traz a público uma gramática descritiva do português. Na obra, o autor “propõe uma maneira realmente nova de descrever a estrutura do português – partindo de princípios teóricos muito mais rigorosos do que aqueles em que se baseiam as gramáticas atualmente disponíveis, para chegar a uma análise bastante diferente da usual” (Perini, 2003, p. 21). De modo que, com base nas ideias descritivas, ele apresenta uma proposta mais atual com as contribuições da Linguística, com o intuito de reforçar a necessidade de existência de outras visões que não se prendam somente à norma.

Perini também argumenta sobre os aspectos defasados nos estudos gramaticais e salienta que

outro aspecto da desatualização dos estudos gramaticais é a falta de incorporação dos resultados teóricos e práticos da pesquisa linguística das últimas décadas. Não é exagero afirmar que as gramáticas portuguesas de hoje representam a situação dos estudos linguísticos por volta dos princípios do século XX – quase um século de atraso, portanto. Aconteceu muita coisa nesse tempo, e muito pouco foi assimilado; como resultado, as gramáticas, além de todos os seus outros defeitos, são também arcaicas, tanto na descrição que oferecem quanto nas teorias em que se baseiam. (Perini, 2003, p. 22)

Sendo assim, o autor não ignora os estudos normativos, mas enfatiza como é complicado ensinar uma língua parada no tempo, que não evolui e não muda. E leva em consideração o elemento tempo como primordial para o estudo da língua, pois é um tipo de estudo que deve estar em constante atualização acompanhando as mudanças.

É necessário, ainda, deixarmos claro, conforme explica Travaglia (2005), que o ensino descritivo também leva em consideração a gramática normativa.

O ensino descritivo existe não só a partir das gramáticas descritivas, mas também no trabalho com as gramáticas normativas; todavia, nestas a descrição feita é só da língua padrão, da norma culta escrita e de alguns elementos da prosódia da língua oral, enquanto nas descritivas trabalha-se com todas as variedades da língua. (Travaglia, 2005, p.39)

Assim, compreender o papel desempenhado pela gramática descritiva é de suma importância dentro dos estudos desenvolvidos pela linguística e pelo presente estudo, a medida que concordamos com Perini (2016, p. 188) quando ele diz que “um dos princípios básicos da descrição gramatical é o de que temos que estabelecer uma relação entre formas (tais como percebidas pelo receptor) e significados” e ainda que “as formas são o ponto de partida necessário para a interpretação” (Perini, 2016, p.188). Dessa maneira para relacionarmos as formas verbais do futuro com os conceitos que elas comunicam, teremos que descrevê-las.

2.2.3 Gramática Gerativa

As ideias transformacionais de Noam Chomsky são a origem da gramática gerativa, a qual pressupõe a capacidade que uma determinada língua possui para gerar enunciados com estruturas sintáticas diversas.

Chomsky afirma que

por uma gramática generativa entendo simplesmente um sistema de regras que, de um modo explícito e bem definido, atribui descrições estruturais a frases. Obviamente, cada falante de uma língua dominou e interiorizou uma gramática generativa que exprime o seu conhecimento da sua língua. Isto não quer dizer que ele tenha consciência das regras da gramática ou sequer possa vir a ter consciência delas, ou que as suas afirmações acerca do seu conhecimento intuitivo da língua sejam necessariamente corretas. (Chomsky, 1975, p. 89)

O referido autor, traz a definição dessa gramática, com ênfase no conhecimento que cada falante possui da sua língua, independentemente das regras linguísticas impostas. O componente criativo da linguagem humana é utilizado para produzir enunciados coerentes e comuns a determinados grupos sociais. E o mais importante dessa produção é que ultrapassa

qualquer estrutura e gera diversas maneiras de se comunicar, baseadas na realidade dos falantes.

Ainda sobre a criatividade linguística defendida por Chomsky (1975, p. 86), ele defende que “a gramática de uma língua particular deve ser completada por uma gramática universal que dê conta do aspecto criativo do uso da linguagem e que formule as regularidades profundas que, por serem universais, são omitidas da gramática propriamente dita”. O referido autor mostra a importância da existência de uma gramática mais ampla e que deveria dar apoio às gramáticas de cada língua, já que ela se responsabiliza pelo aspecto criativo.

Em relação a estrutura da gramática gerativa, Chomsky acredita que deve consistir em um sistema de regras e de maneira iterativa, podendo gerar um número indefinidamente grande de estruturas. E ainda, que este sistema de regras pode ser analisado em três componentes principais de uma gramática, os componentes sintático, fonológico e semântico (Chomsky, 1975). Esses três elementos estão totalmente interligados: o sintático fornece meios capazes de gerar uma estrutura com significado; o fonológico representa foneticamente a estrutura criada pelo sintático; e o semântico determina a interpretação da estrutura gerada.

Apesar da abordagem privilegiar a estrutura sintática colocando-a como elemento central na organização da língua. No contexto da análise do livro didático, essa perspectiva contribui para a compreensão dos mecanismos relacionados à formação das sentenças, incluindo os tempos verbais. No entanto, sua ênfase na estrutura formal pode limitar a consideração dos aspectos pragmáticos e discursivos envolvidos no uso do futuro na comunicação real.

2.2.4 Gramática Internalizada

Baseada nas construções linguísticas dos seres humanos, a gramática internalizada independe de qualquer contato com a escola, pois é a partir das estruturas inatas que o indivíduo é capaz de se comunicar perfeitamente dentro do seu grupo social, ou seja, esse indivíduo já utiliza a gramática, mesmo que não saiba disso. Travaglia (2005) ressalta que

Importa, pois, registrar, reafirmar e destacar aqui que a gramática internalizada é a que constitui não só a competência gramatical do usuário, mas também a competência textual e sua competência discursiva e, portanto, a que possibilita sua competência comunicativa. (Travaglia, 2005, p.30)

De maneira mais clara, quando uma criança começa a falar, já se percebe construções compreensíveis e que por mais simples que sejam, atrelam-se a uma estrutura que se adequa ao

contexto comunicativo, naquele momento ela já está utilizando uma gramática. Assim, podemos afirmar que aprender uma língua é aprender uma gramática, sendo comprovado, dessa forma, a capacidade que o ser humano possui de utilizar uma língua e, por consequência, uma gramática e ser compreendido.

Assim, concordamos com Sousa (2023), quando a autora esclarece que a gramática internalizada

diz respeito ao conjunto de regras que o falante domina, de forma a habilitá-lo a utilizar a língua para suas intenções comunicativas. Nesse sentido, não é necessário que haja um ensino formal da língua para que se chegue ao conhecimento dessa gramática, já que parte de um amadurecimento linguístico que ocorre progressivamente. (Sousa, 2023, p.58)

A partir disso, podemos dizer que a gramática internalizada vai sendo aprendida de maneira natural. A experiência é a base para a construção dela, por meio de tentativas, ouvindo e falando que se obtém mais conhecimentos. É algo intuitivo causado pela exposição à convivência com os outros, a atividades sociais de uso da língua, podendo ser, desde as conversas familiares às atuações mais formais. Em outras palavras, é uma gramática inerentemente ligada à exposição das pessoas aos usos da língua. Como ressaltam também Cunha e Tavares (2016, p.18) “a gramática é o agregado maleável e internalizado das formações vindas da língua em uso, do discurso, das experiências com a interação linguística que os seres humanos acumulam durante a vida”.

Dessa forma, a concepção de gramática internalizada evidencia que o conhecimento linguístico dos falantes não se restringe às regras normativas, mas abrange um sistema dinâmico e intuitivo, moldado pelo uso e pela interação social. Essa perspectiva reforça a importância de considerar as variações e os processos cognitivos que influenciam a produção e a compreensão da língua. No contexto do ensino, compreender essa dimensão da gramática possibilita promover um aprendizado que valorize tanto a sistematicidade da língua quanto sua funcionalidade na comunicação.

2.2.5 Visão Funcionalista da Gramática

Ao considerar a língua como um fenômeno funcional, dinâmico e moldado pelas necessidades comunicativas dos falantes, a gramática sob a ótica funcionalista oferece importantes contribuições para o ensino. Essa perspectiva rompe com a visão normativa e estruturalista da gramática tradicional, propondo um ensino mais centrado no uso real da língua,

nos contextos de interação e nas funções que as estruturas gramaticais desempenham na comunicação. Assim, a gramática passa a ser concebida não como um conjunto de regras fixas a serem decoradas, mas como um sistema flexível de recursos linguísticos que os falantes mobilizam para atingir objetivos comunicativos específicos, analisando como os elementos linguísticos se organizam para atender a propósitos discursivos e cognitivos.

Neves (2022b) menciona a necessidade de revisar concepções arraigadas na tradição, entre elas, a de que

A gramática de uma língua em funcionamento não tem regras rígidas de aplicação, como nos fizeram crer. E, para o uso da língua nativa, de modo nenhum ocorre que o falante primeiro precise estudar “regras” que a disciplina gramatical lhe oferece em manuais escritos por eleitos. Qualquer falante nativo de uma língua é competente para produzir e entender enunciados dessa língua, num amadurecimento natural. Eficiência e excelência são outra conversa, mas isso a nossa disciplina gramatical em voga também não ensina. Ninguém que tenha estudado todo o quadro de entidades e as definições oferecidas pelos manuais terá passado, simplesmente por isso, a falar e escrever melhor. (Neves, 2022b, p.79 e 80)

Baseado nisso, a gramática funcionalista surge como uma necessidade de encontrar explicações para fatos que as gramáticas formais não conseguiram esclarecer. Assim, Neves (2022a, p.15) afirma que “por uma gramática funcional entende-se, em geral, uma teoria da organização gramatical das línguas naturais que procura integrar-se em uma teoria global da interação social”, ou seja, o que a caracteriza é justamente essa ligação entre organização gramatical e interação, já que ela “entende a gramática como acessível às pressões do uso” (Neves, 2022a, p. 15). Diante disso, a gramática funcionalista tem por base a competência comunicativa, e considera a capacidade do indivíduo de atuar de maneira interacional no ambiente em que vive, não apenas codificando e decodificando expressões, mas, além disso, interpretando-as e usando-as, fazendo com que a interação ocorra.

De acordo com Neves (1994) para Mackenzie a gramática funcional tem como hipótese fundamental a existência de uma relação não arbitrária entre a instrumentalidade do uso da língua (o funcional) e a sistematicidade da estrutura da língua (a gramática). Ou seja, a gramática funcional pretende explicar regularidades nas línguas, e através delas, aspectos recorrentes de como pessoas usam a língua.

Neves (1994) apresenta também o ponto de vista de Halliday, que segundo ela, para o referido autor, uma gramática funcional é interpretada como um sistema semântico. Em que o termo semântico não se refere, apenas, ao significado das palavras e sim a todo o sistema de

significados da língua. As estruturas semânticas nos permitem “pensar sobre” a experiência, e podendo, assim, interpretá-las de maneira construtiva para alcançarmos os nossos objetivos comunicativos.

Castilho (2010) afirma que

a Gramática Funcional procura correlacionar as classes, as relações e as funções com as situações sociais concretas em que elas foram geradas. Para situar a língua em seu contexto social, ela ultrapassa o limite da sentença e avança na análise de textos extensos. Esse ramo de estudos “desencapsulou” a língua de seus rígidos limites estruturalistas e gerativistas, estabelecendo correlações entre os fatos gramaticais e os dados da comunidade que os gerou. Pode-se dizer que a Gramática Funcional reage contra a “pasteurização” da língua sustentada pela atitude formalista, que postula a língua como uma atividade mental ou como um código. (Castilho, 2010, p. 68)

Ser funcional é quebrar paradigmas impostos pelo formal, que concede características fechadas e arbitrárias à língua, como se esta fosse simplesmente um código imutável. Por conta disso, se faz necessário uma concepção de língua que seja determinada por suas situações comunicativas e não somente pela análise de sua forma. A visão ampla e integrada da estrutura, significado e uso da linguagem proporciona uma compreensão mais profunda dos fenômenos gramaticais, pois são analisados no funcionamento da língua em contextos reais, os quais são motivados por fatores discursivos, cognitivos e sociais. Dessa forma, a gramática funcionalista não apenas descreve as estruturas linguísticas, mas também esclarece seu papel na construção do sentido e na interação verbal.

No ensino tradicional, a gramática costuma ser abordada como um conjunto de formas desvinculadas de seu uso. Por exemplo, os tempos verbais não são apenas apresentados como marcações de tempo cronológico, mas como recursos que expressam atitudes, avaliações, hipóteses, planejamentos e relações de certeza ou incerteza. Como no caso do tempo futuro, que pode indicar previsão, promessa, intenção ou suposição. Isso permite reconhecer e compreender o valor pragmático das formas gramaticais.

Dessa forma, o Funcionalismo oferece contribuições valiosas para ensino de língua materna, ao propor uma abordagem centrada no uso real da língua e nas necessidades comunicativas dos falantes. Especificamente no caso do tempo futuro verbal, essa perspectiva permite compreender que sua escolha e realização não se baseiam apenas em regras formais, mas estão profundamente ligadas à intenção do falante, ao grau de certeza sobre o evento, ao contexto discursivo e às estratégias de organização da informação. Ao reconhecer que o tempo futuro pode expressar não só projeções temporais, mas também valores modais e inferenciais,

o ensino ganha em profundidade e em relevância. Assim, o trabalho com esse tempo verbal em sala de aula torna-se mais significativo quando se considera sua variação de uso, os marcadores contextuais que o acompanham e a forma como ele se constrói em diferentes gêneros e situações comunicativas. Desse modo, o ensino de língua, ancorado na perspectiva funcionalista, favorece o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos e amplia a consciência sobre como esse instrumento de comunicação se organiza e se transforma.

Considerações finais do capítulo

Neste capítulo, tratamos do aparato teórico que de embasou esta dissertação. Assim, o Funcionalismo Linguístico, centrado no uso da língua para fins comunicativos, entende que a gramática não deve ser vista apenas como um conjunto de regras formais, mas como um sistema que serve a propósitos comunicativos específicos, e ainda destaca que a língua é moldada pelas necessidades práticas dos falantes.

A abordagem funcional contrasta com a visão prescritiva e propõe uma gramática mais descritiva e principalmente mais pragmática, fazendo com que o ensino se beneficie com uma compreensão mais abrangente do funcionamento da língua em situações de comunicação autênticas. No contexto do livro didático, essa integração pode contribuir na articulação dos aspectos formais da gramática com a funcionalidade língua, possibilitando uma aprendizagem mais significativa.

Para compreender o papel do livro didático de Língua Portuguesa no ensino, é essencial conhecer sua trajetória histórica e os processos que regulamentam sua produção e distribuição. Assim, o próximo capítulo discutirá a evolução do livro didático, destacando como suas concepções foram se transformando ao longo do tempo, buscando compreender de que forma o livro didático influencia as práticas pedagógicas e a abordagem da Língua Portuguesa no contexto educacional brasileiro.

3 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: HISTÓRIA, IMPORTÂNCIA E CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO.

O livro didático ocupa uma posição central no ensino de Língua Portuguesa, sendo um dos principais recursos utilizados por professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem. Ao longo da história da educação no Brasil, sua estrutura e abordagem metodológica passaram por transformações significativas, refletindo as mudanças nas concepções de língua, gramática e ensino. De um modelo inicialmente baseado na gramática normativa e no ensino prescritivo, os livros didáticos foram gradativamente incorporando abordagens mais comunicativas e funcionais, acompanhando as diretrizes educacionais e os avanços da Linguística.

No contexto do ensino de gramática, especialmente no que se refere às categorias verbais, o livro didático desempenha um papel fundamental na sistematização dos conteúdos e na apresentação das regras e usos da língua. Dessa forma, compreender a história e a importância do livro didático de Língua Portuguesa, bem como a construção do currículo são essenciais para percebermos a influência desse dispositivo na prática pedagógica e na aprendizagem dos alunos.

Este capítulo tem como objetivo apresentar a trajetória do livro didático de Língua Portuguesa, destacando sua evolução histórica, sua relevância no ensino da gramática. Para isso, abordamos os seguintes tópicos: a história do livro didático no Brasil e as diretrizes do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o papel do livro didático no ensino de língua portuguesa, e ainda, a construção dos currículos de Língua Portuguesa ao longo do tempo.

3.1 História do Livro Didático de Língua Portuguesa e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

O ensino de Língua Portuguesa no Brasil sempre esteve atrelado ao uso de materiais didáticos que sistematizassem o aprendizado da norma culta e da escrita. Desde o período colonial, quando a educação era voltada para a catequização dos indígenas e a formação das elites, os primeiros manuais e gramáticas tinham um caráter essencialmente normativo, buscando fixar regras e consolidar a escrita da língua.

De acordo com Oliveira (2013), a partir da expansão da escolarização e a oficialização do português como língua nacional, o livro didático tornou-se um instrumento fundamental no

processo de ensino-aprendizagem. Sousa (2021) comenta que no século XIX, com a criação das primeiras escolas públicas e a regulamentação do ensino, os manuais de gramática e ortografia ganharam destaque, sendo baseados na tradição gramatical portuguesa, consolidando um modelo de ensino centrado na memorização de regras e na análise sintática.

De extrema importância para se estudar a história da educação, o Livro Didático (LD) é a prova das circunstâncias do ensino de determinado lugar, pois ele é uma amostra dos interesses políticos e ideológicos de uma nação. Segundo Mantovani (2009) “o livro didático será entendido como um material impresso, estruturado, destinado ou adequado a ser utilizado num processo de aprendizagem ou formação” (Mantovani, 2009, p.16). Há séculos livros são usados como material de ensino, como afirmam Oliveira, Guimarães e Bomény (1984), mas, somente a partir da segunda metade do século XX, é que surge a prática da produção dos livros didáticos, em uma época em que se enfatizava as teorias da aprendizagem e da instrução.

Por registrar e disseminar práticas culturais de uma determinada sociedade, o livro didático se torna uma rica ferramenta que nos auxilia a compreender não só a forma como são desenvolvidos os processos pedagógicos, mas reflete também as aspirações políticas, sociais e econômicas de uma certa época e comunidade. Ele é, pois, um documento, um instrumento político, cultural, econômico e pedagógico, que se revela de importância estratégica para a existência e funcionamento do sistema educacional como um todo, estendendo sua influência a amplos setores do mercado editorial bem como a instituições estatais. (Sousa, 2021, p. 151)

A história do livro didático aqui no Brasil, resumidamente, se deu segundo Carmagnani (1999b *apud* Castilho, 2008) em quatro períodos. No primeiro período, em 1930, surgem os primeiros LD no Brasil, já que adotar livros importados estava sendo um custo muito alto, dessa forma o ensino de Língua Portuguesa tornou-se mais estruturado, e os livros didáticos passaram a seguir diretrizes curriculares mais definidas. De acordo com Bunzen (2011), somente em 1931, a disciplina recebe o nome de Português com objetivos e conteúdos normatizados. O objetivo geral da disciplina, segundo a nova regulamentação, é “proporcionar ao estudante a aquisição efetiva da língua portuguesa, habilitando-o a exprimir-se corretamente, comunicando-lhe o gosto da leitura dos bons escritores” (Zilberman, 1996, p. 23-24). A disciplina estava organizada, estruturalmente, em três segmentos: gramática, leitura e outros exercícios, de acordo com a seguinte distribuição:

A leitura se fará em todo o curso; a matéria gramatical, com os respectivos exercícios, vai repartida, em cada série, por três unidades, cada uma das quais se lecionará dentro de um trimestre; os trabalhos indicados no programa sob a denominação de "outros exercícios" se distribuirão por todo o ano letivo pelo modo que o professor julgar mais conveniente. (Zilberman, 1996, p. 24)

O segundo momento, datado em 1938, foi criada uma comissão nacional do livro didático, que se preocupava com as questões político-ideológicas em primazia às questões pedagógicas. Nesse período, era considerado livro didático, segundo os documentos, “os compêndios e os livros de leitura de classe, que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares” (Oliveira; Guimarães e Bomény, 1984, p.22 e 23).

É nesse período, também, de acordo com Bunzen (2011), que houve o movimento de afirmação de um ensino de língua materna direcionado para um sentimento nacionalista, em que se intensificou o trabalho com a língua literária e o respeito pelo patrimônio nacional em contraposição às ameaças estrangeiras. Assim, a leitura escolar, segundo as prescrições das “Instruções Metodológicas de 1942, devia voltar-se para a formação de uma ‘consciência patriótica’ e ‘humanística’ por meio de textos literários importantes para a formação de uma ‘personalidade integral’ dos alunos” (Bunzen, 2011, p.897). Ainda segundo o autor, percebe-se no geral

que o Programa de Português de 1951 priorizava exercícios práticos de gramática e textos literários, atendendo a dois objetivos: “a habilitação do aluno para falar e escrever corretamente” e “a missão do professor de despertar no aluno o amor pela língua pátria e o gosto literário” (Bunzen, 2011, p.898-899).

Foi somente a partir da década de 1960, com a influência do estruturalismo e da linguística moderna, que os livros começaram a apresentar novos métodos de ensino, incluindo exercícios de interpretação de texto e atividades voltadas para a oralidade.

É então que gramática e texto, estudo *sobre* a língua e estudo *da* língua começam a constituir realmente uma disciplina com um conteúdo articulado: ora é na gramática que se vão buscar elementos para a compreensão e a interpretação do texto, ora é no texto que se vão buscar estruturas linguísticas para a aprendizagem da gramática. Assim, nos anos 1950 e 1960, ou se estuda a gramática a partir do texto ou se estuda o texto com os instrumentos que a gramática oferece. Além disso, os manuais didáticos passam a incluir exercícios - de vocabulário, de interpretação, de redação, de gramática. (Soares, 2002, p.167)

Com a popularização do ensino devido a progressiva transformação das condições sociais e culturais, o LD passa a ter destaque no ensino de língua portuguesa, em que “os livros se organizam em unidades, cada uma constituída de texto para interpretação e de tópico gramatical” (Soares, 2002, p.168), no entanto a gramática teve primazia sobre os textos. Soares (2002) explica que esta persistente primazia da gramática talvez seja devido a força da tradição que vem sendo enraizada desde o sistema jesuítico e que ainda hoje é dada uma grande importância aos tópicos gramaticais nas aulas de português nas escolas brasileiras.

Soares (2002) também enfatiza que já não se remete ao professor a responsabilidade de formular exercícios ou propor questões, o autor do livro didático assume essa responsabilidade. Dessa forma as propostas em torno do ensino de língua portuguesa eram elaboradas para facilitar o trabalho do professor na organização da prática pedagógica desde a programação do conteúdo até a divisão do tempo escolar em séries e unidades (Bunzen e Rojo, 2008).

Nessa terceira fase, é importante ressaltar o rígido controle de conteúdo produzido que não atendiam às necessidades da escola, mas somente aos interesses do governo. Nos anos de 1970, como disciplina curricular, o português, bem como as demais disciplinas sofreram mudanças radicais. Segundo Soares (2002), não foi uma mudança como as anteriores que aconteceu de maneira progressiva e em resposta a novas condições geradas por transformações sociais e culturais que ocorrem de maneira natural, foi uma mudança devido a intervenção do governo militar. A denominação da disciplina foi modificada não era mais o português, mas *comunicação e expressão*, nas séries iniciais, *comunicação em língua portuguesa*, nas séries finais e, no 2º grau, o foco comunicação desaparece da denominação e passa a ser *Língua portuguesa e literatura brasileira*. (Soares, 2002)

E por fim, no quarto momento, década de 80, com a redemocratização do país a denominação da disciplina passa a ser novamente português. As normas governamentais instauradas no país centralizavam as medidas relacionadas ao ensino, à seleção e à distribuição de livro didático. Data desse período a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), uma das principais políticas públicas educacionais do Brasil, responsável por garantir o acesso a livros e materiais didáticos para estudantes e professores da educação básica. Criado para democratizar o ensino e assegurar a qualidade dos recursos pedagógicos utilizados nas escolas, o PNLD desempenha um papel fundamental na construção do currículo escolar e no apoio ao processo de ensino-aprendizagem.

O PNLD surgiu a partir do Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985 e se constituiu como sendo uma política pública executada pelo Ministério da Educação-MEC e a Fundação de Assistência ao Estudante – FAE, que mais tarde com a sua extinção, quem assume essa responsabilidade é o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE.

Art. 2º. O Programa Nacional do Livro Didático será desenvolvido com a participação dos professores do ensino de 1º Grau, mediante análise e indicação dos títulos dos livros a serem adotados.

§ 1º A seleção far-se-á escola, série e componente curricular, devendo atender às peculiaridades regionais do País.

§ 2º Os professores procederão a permanentes avaliações dos livros adotados, de modo a aprimorar o processo de seleção.

Art. 3º. Constitui requisito para o desenvolvimento do Programa, de que trata este Decreto, a adoção de livros reutilizáveis.

§ 1º Para os efeitos deste artigo, deverá ser considerada a possibilidade da utilização dos livros nos anos subsequentes à sua distribuição, bem como a qualidade técnica do material empregado e o seu acabamento.

§ 2º A reutilização deverá permitir progressiva constituição de bancos de livros didáticos, estimulando-se seu uso e conservação. (Brasil, 1985)

A partir do texto do decreto, nota-se a preocupação em estabelecer um sistema mais estruturado para a distribuição gratuita de livros nas escolas públicas. Nos anos 1990, o PNLD passou por reformulações importantes, impulsionadas pela nova Constituição de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Nesse período, foram implementados mecanismos de avaliação e de seleção dos livros didáticos. Assim passou a ser atribuição do PNLD não somente comprar e distribuir os livros didáticos, mas também analisar, avaliar e indicar as obras didáticas, pedagógicas e literárias em caráter gratuito e regular.

De acordo com Costa (2023), o processo de avaliação pedagógica dos livros didáticos aconteceu pela primeira vez em 1996. Naquele ano diferentes coleções didáticas disponibilizadas no mercado foram avaliadas por uma equipe de especialistas de cada área, que fizeram observações sobre os livros didáticos que concorreriam ao PNLD do ano seguinte, em 1997.

Essa primeira avaliação foi responsável por um avanço significativo no que se refere à qualidade no processo de elaboração dos livros didáticos no Brasil. O principal papel da avaliação dos livros didáticos é o de assegurar a qualidade de todos os materiais distribuídos pelo governo federal às escolas das redes públicas de ensino. Em cada edital do PNLD é constituída uma comissão técnica específica que orienta, supervisiona e valida todos os resultados do processo de avaliação, bem como também é constituída uma equipe destinada a fazer a avaliação do material, essa equipe é formada por docentes das redes públicas e privadas de ensino superior e da educação básica que estejam inseridos no banco de avaliadores do MEC. (Costa, 2023, p.41)

Dessa forma, Bunzen (2009) comenta que de uma maneira ou de outra o PNLD, ao estabelecer critérios para avaliação dos livros didáticos de português, traça e legitima alguns caminhos teóricos e metodológicos relacionados aos objetos de ensino, incorporando um campo de atuação política para mudanças em relação ao currículo prescrito em língua materna. Nesse processo, o edital, a ficha de avaliação da área de língua portuguesa e o guia nacional do livro didático são documentos em que encontramos os critérios que são adotados e mostram também a representação do que seria um livro de língua portuguesa de qualidade.

Ao longo dos anos, o programa passou por diversas reformulações, buscando atender às demandas educacionais do país e alinhando-se a diretrizes como as dos Parâmetros Curriculares

Nacionais (PCNs) e, mais recentemente, as da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Com isso, a seleção e a distribuição dos livros didáticos passaram a seguir critérios que consideram não apenas a adequação pedagógica, mas também aspectos relacionados à inclusão, diversidade e uso de novas tecnologias.

Durante a primeira década dos anos 2000, o PNLD passou por um processo significativo de modernização e ampliação, consolidando-se como uma política educacional essencial para a distribuição de materiais didáticos no Brasil. Inicialmente focado no Ensino Fundamental, o programa expandiu sua cobertura para o Ensino Médio em 2004, garantindo que um maior número de estudantes tivesse acesso a livros de qualidade. Além disso, em 2006, foi criado o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), que posteriormente foi integrado ao PNLD, fortalecendo a distribuição dos materiais para essa etapa de ensino. Outra inovação marcante desse período foi a introdução de livros de literatura no programa em 2007, incentivando o hábito da leitura entre os alunos da rede pública. Em 2010, o PNLD também passou a contemplar materiais específicos para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), ampliando seu impacto para um público historicamente menos assistido. Essas mudanças demonstram o compromisso do programa em atender às necessidades educacionais do país, promovendo equidade no acesso a recursos pedagógicos e acompanhando as transformações do ensino ao longo dos anos.

A partir de 2010, o PNLD passou por mais transformações para acompanhar as novas demandas educacionais, incorporando diferentes formatos e alinhando-se a diretrizes curriculares mais recentes. Com a crescente digitalização da educação, o programa incluiu a distribuição de obras em formatos digitais, possibilitando um ensino mais dinâmico e acessível. A partir da aprovação da BNCC, em 2017, houve um impacto direto na seleção e estruturação dos livros didáticos, exigindo que os materiais distribuídos pelo programa estivessem alinhados às competências e habilidades previstas no documento.

Além disso, o PNLD passou a abranger não apenas os livros dos alunos, mas também materiais complementares e recursos específicos para os professores, incluindo guias didáticos detalhados e ferramentas de apoio ao planejamento pedagógico. Em 2020, a distribuição foi ampliada para incluir conteúdos paradidáticos e tecnologias educacionais interativas, reforçando o compromisso com um ensino mais inovador. Assim, o PNLD segue evoluindo para garantir um acesso igualitário a materiais de qualidade, promovendo a inclusão digital e fortalecendo o ensino público brasileiro.

Sabe-se que os livros e materiais didáticos desempenham um papel muito importante para incentivar práticas educativas interdisciplinares, e a perspectiva de áreas do conhecimento é capaz de abordar com profundidade os complexos fenômenos e determinações que atravessam a vida das juventudes brasileiras na contemporaneidade. Em um país como o Brasil no qual persistem profundas desigualdades sociais, esses bens culturais constituem-se como artefatos fundamentais para uma oferta educacional de qualidade, equitativa e adequada às necessidades dos estudantes do séc. XXI. Para tanto, o PNLD 2026 preconiza que os livros e materiais didáticos que devem chegar às escolas públicas de Ensino Médio precisam: a) estar articulados com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com as propostas curriculares regionais; b) ser orientados por uma abordagem interdisciplinar; c) contribuir para o acesso a informações científicas, construção de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades essenciais para uma formação integral, crítica e qualificada; d) contribuir com o enfrentamento das desigualdades sociais e a construção de práticas educacionais equitativas; e) auxiliar e valorizar o trabalho docente. (Brasil, 2024)

Dessa forma, o PNLD avalia os livros de Língua Portuguesa para o Ensino Médio com base em critérios rigorosos para garantir a qualidade pedagógica e a adequação às diretrizes educacionais. Um dos principais aspectos é a conformidade com a BNCC, assegurando que as obras estejam alinhadas às competências e habilidades previstas para essa etapa de ensino. Além disso, a avaliação leva em conta a coerência metodológica, a atualização dos conteúdos e a diversidade textual, garantindo que os estudantes tenham acesso a uma ampla variedade de gêneros discursivos, fundamentais para o desenvolvimento da competência comunicativa. Outro critério essencial é a organização do Manual do Professor, que deve fornecer orientações didáticas detalhadas e estratégias eficazes para o trabalho com os livros em sala de aula. Dessa forma, o PNLD busca assegurar que os materiais didáticos do Ensino Médio não apenas consolidem e aprofundem os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, mas também promovam um ensino significativo e alinhado às necessidades socioculturais dos alunos.

Ao longo de sua trajetória, o PNLD consolidou-se como uma das mais importantes políticas públicas educacionais do Brasil, garantindo o acesso a materiais didáticos para milhões de estudantes da rede pública. Desde suas primeiras iniciativas até as reformulações mais recentes, o Programa evoluiu para atender às demandas educacionais de cada época, incorporando novas tecnologias, ampliando sua abrangência e alinhando-se a diretrizes como a BNCC. Assim, seu percurso demonstra não apenas um compromisso contínuo com a educação, mas também a necessidade de constantes adaptações para acompanhar as transformações sociais, garantindo que os recursos didáticos sejam cada vez mais eficazes e acessíveis. O processo de avaliação dos livros didáticos de Língua Portuguesa pelo PNLD reflete um compromisso com a qualidade, pois, estabelece critérios que garantem a adequação dos materiais à BNCC, à diversidade textual e à formação crítica dos estudantes, desempenhando, assim, um papel essencial na construção de um ensino eficiente. O PNLD não apenas regula a

distribuição de livros, mas também influencia diretamente a prática educativa, contribuindo para a formação de leitores críticos e cidadãos mais preparados para os desafios da sociedade contemporânea.

Dessa forma toda história sobre as concepções de ensino da Língua Portuguesa impactou diretamente na estrutura e nos objetivos dos livros didáticos. A mudança da abordagem mais normativa para abordagens mais descritivas e funcionais reflete não apenas avanços na linguística, mas também novas demandas educacionais. Assim, compreender essa trajetória nos direciona a um olhar crítico sobre papel do livro didático na formação dos estudantes e sua influência no ensino da gramática, incluindo a abordagem das categorias verbais, como o tempo futuro.

Assim o livro didático de Língua Portuguesa no Brasil reflete as mudanças nas concepções de ensino da língua. De um modelo inicialmente normativo e prescritivo, os livros evoluíram para abordagens mais comunicativas e contextualizadas, acompanhando as pesquisas em linguística e as transformações educacionais do país. Compreender essa evolução torna-se essencial para analisarmos como os livros didáticos atuais tratam as categorias verbais e o ensino do tempo futuro, tema central desta pesquisa.

3.2 O Papel do Livro Didático no Ensino de Língua Portuguesa

O livro didático tem desempenhado um papel central no ensino de Língua Portuguesa na história da educação brasileira, como vimos na seção anterior. Como recurso amplamente utilizado em sala de aula, ele influencia diretamente as práticas pedagógicas, organizando os conteúdos a serem trabalhados e servindo como guia tanto para professores quanto para alunos. Sua importância vai além da mera transmissão de regras e conceitos gramaticais; ele também reflete as concepções teóricas e metodológicas que orientam o ensino da língua em diferentes momentos históricos.

Dessa forma, compreender o papel do livro didático no ensino de Língua Portuguesa implica analisar sua estrutura, seus objetivos pedagógicos e sua influência na formação linguística dos estudantes. Assim, discutiremos as funções do livro didático, sua importância na organização do ensino da gramática e sua contribuição para o desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos.

Oliveira, Guimarães e Bonémy (1984), ao realizarem um estudo exploratório de cunho

historiográfico sobre os livros didáticos no Brasil publicados desde a década de 30, elencam as funções que tal instrumento apresenta a partir de três justificativas da importância do livro didático. Segundo os autores, a função principal de um livro didático é permitir a aprendizagem, por isso tem de ser um instrumento que favoreça tal ação, dando origem a função pedagógica. Nessa visão, os autores reconhecem a complexidade de avaliar com precisão a eficácia de um livro didático quanto ao seu objetivo pedagógico, por não ser só o livro um fator de aprendizagem no processo educativo, ainda que, na maioria das vezes, o livro didático é o único instrumento acessível e à disposição do professor para que se possa realizar seu trabalho pedagógico. Ele organiza os conteúdos de maneira sistemática, oferecendo atividades, textos e explicações que estruturam o aprendizado. No ensino de Língua Portuguesa, seu papel vai além da simples apresentação de regras gramaticais, incluindo também o desenvolvimento da leitura, da escrita e da interpretação textual, propondo atividades que auxiliam na alfabetização, na ampliação do repertório linguístico, na compreensão das normas e variações da língua. Para os professores, podemos afirmar, que o material didático também funciona como um suporte metodológico, pois ajuda na organização das aulas e na escolha de estratégias pedagógicas.

O segundo ponto destacado por Oliveira, Guimarães e Bonémy (1984) é a função econômica. Grande parte dos custos destinados à política educacional no Brasil são utilizados com a produção, compra e distribuição de livros didáticos. O que se chama de “dependência da produção editorial”, pois as editoras obtêm seus lucros a partir dos programas de compra e distribuição de livros didáticos. Os autores afirmam, ainda, que “para algumas editoras, os programas federais são a sua razão de ser, ou sua condição de sobrevivência” (p. 15). Nessa perspectiva, o livro didático funciona como um grande patrimônio econômico, interferindo na geração de empregos, na distribuição de renda e na movimentação de boa parte da economia do país.

A terceira importância do livro didático é a função ideológica. Como vimos na seção anterior, a constituição do LD perpassa pela ideia de disseminar ideais políticos, comportamentais, econômicos, familiares, religiosos etc., sendo ele um mecanismo que reflete toda as manifestações ideológicas e culturais de uma sociedade. Oliveira, Guimarães e Bonémy (1984) apontam que “os livros das diferentes disciplinas acabam se parecendo cada vez mais uns com os outros, deixando poucas opções reais ao professor em termos de conteúdo, abordagem ou método” (p. 17). Com isso, a função pedagógica fica em segundo plano, coberta pela necessidade social de preservar a cultura, os valores e as ideologias.

Assim, cientes da importância e da influência do livro didático na educação, pode-se afirmar que ele é um aparato que estimula muitas reflexões sob os mais diferentes aspectos e visões teóricas possibilitando ser fonte de inúmeras pesquisas. As investigações em torno do livro didático são muitas, e nos últimos anos estudos científicos buscam investigar as problemáticas fomentadas por esse instrumento didático e suas consequências para os contextos nos quais tal objeto mantém importância. Freitas e Rodrigues (2008) destacam a importância desse veículo na vida escolar dos alunos

O livro didático faz parte da cultura e da memória visual de muitas gerações e, ao longo de tantas transformações na sociedade, ele ainda possui uma função relevante para a criança, na missão de atuar como mediador na construção do conhecimento. O meio impresso exige atenção, intenção, pausa e concentração para refletir e compreender a mensagem, diferente do que acontece com outras mídias como a televisão e o rádio, que não necessariamente obrigam o sujeito a parar. O livro, por meio de seu conteúdo, mas também de sua forma, expressa em um projeto gráfico, tem justamente a função de chamar a atenção, provocar a intenção e promover a leitura. (Freitas e Rodrigues, 2008, p.1)

Quando bem elaborado, o livro didático pode contribuir para o desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos, ajudando-os a compreender e a produzir textos de maneira eficiente em diferentes contextos. No entanto, quando apresenta uma abordagem excessivamente normativa ou descontextualizada, pode gerar uma visão engessada da língua, dificultando a aplicação dos conhecimentos gramaticais na prática.

O livro didático continua a ser uma peça-chave no ensino de Língua Portuguesa, desempenhando um papel essencial na organização dos conteúdos e no direcionamento das práticas pedagógicas. Seu impacto na formação dos alunos depende não apenas da qualidade do material, mas também da forma como é utilizado pelos professores em sala de aula. Assim, compreender suas funções, seus desafios e suas transformações ao longo do tempo são fundamentais para uma análise crítica e reflexiva sobre o ensino da língua no Brasil.

3.3 Formação dos Currículos de Língua Portuguesa ao Longo do Tempo

O ensino de Língua Portuguesa no Brasil passou por diversas transformações ao longo da história, refletindo mudanças nas concepções pedagógicas e nas necessidades educacionais da sociedade, conceitos já mencionados nas seções anteriores. Desde os primeiros modelos de ensino, fortemente influenciados pela tradição gramatical normativa, até a incorporação de abordagens mais comunicativas e interativas, os currículos foram sendo reformulados para acompanhar novas perspectivas sobre a linguagem e o aprendizado.

No período colonial, a educação formal era voltada principalmente para a elite e estava centrada no ensino do latim e da gramática normativa do português. Razzini (2010) delinea uma trajetória do ensino de língua portuguesa a partir de estudo da legislação do nível secundário, dos programas de ensino e dos manuais didáticos do Colégio Pedro II (escola secundária padrão da elite brasileira). A autora divide este período em quatro fases: na primeira fase (1838 a 1869), a disciplina era restrita ao primeiro ano e contemplava o estudo da gramática; na segunda fase (1870 a 1889), a disciplina passa a ser trabalhada nos três primeiros anos e a fazer parte dos exames preparatórios, neste período autores portugueses e brasileiros são trabalhados e há indicação de gramáticas selecionadas; a terceira fase (1890 a 1930) é regulamentada a precedência do exame de português sobre as demais disciplinas, neste momento aumenta a importância da disciplina que absorve alguns conteúdos de Retórica e Poética, a literatura é conteúdo meramente decorativo e a gramática volta a ser o foco; na quarta fase (1931 a 1944), ainda segundo Razzini (2010), são características deste período a incorporação definitiva da literatura ao currículo escolar, o fim dos exames preparatórios e a exigência de conclusão de ensino secundário. Em 1931, com a criação do Conselho Nacional Educação e da Comissão Nacional do Livro Didático (1938), é o fim da hegemonia do Colégio Pedro II. A partir da década de 1930, é firmado o novo controle do Estado sobre a educação secundária e sobre os livros didáticos.

A Reforma Capanema de 1942 e 1943 estendeu o ensino de Português para as últimas fases do secundário, que passou a ser chamado de 2º Ciclo, dividido entre Clássico e Científico. Nas primeiras três séries do secundário, foi introduzida a leitura patriótica, deslocando a leitura literária para as últimas séries, em que se estudava Português, mas principalmente história da literatura brasileira e portuguesa.[...] O ensino do vernáculo (gramatical e literário) sob orientação lusitana, centrado no bem falar e no bem escrever dos modelos tradicionais da leitura literária, sobreviveria na escola secundária brasileira até o final da década de 1960, dificultando a entrada de escritores modernistas nos livros didáticos. (Razzini, 2010, p.56)

Com a expansão do sistema educacional no século XIX e a implementação das primeiras diretrizes oficiais no século XX, o ensino da língua passou a ser gradualmente estruturado em currículos nacionais. Razzini (2010) declara que a Lei 5.692 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1971, decretou a falência de um modelo longo de ensino que passou a “ênfasis a função instrumental da língua, sua articulação com outras disciplinas, a influência dos meios de comunicação de massa, e seu comprometimento com a cultura brasileira, independente da origem lusitana” (Razzini, 2010, p. 56). Como já mencionado na primeira seção deste capítulo, tudo isso ocorre para atender as necessidades do governo em que colocava a educação segundo os objetivos e a ideologia do regime militar. Dessa forma, a resolução nº 8 do Conselho Federal de Educação, de 1º de dezembro de 1971, derivada do Parecer 853/71,

estabelecia as matérias que formavam o núcleo comum e as disciplinas obrigatórias para compor o currículo e no “*Art.1º*. O núcleo-comum a ser incluído, obrigatoriamente, nos currículos plenos do ensino de 1º e 2º graus abrangerá as seguintes matérias: a) Comunicação e Expressão b) Estudos Sociais c) Ciências” (Brasil, 1971). Deve-se enfatizar que “Comunicação e Expressão” se referem ao ensino de Língua Portuguesa. De acordo com Soares (2002), a matéria se configurava da seguinte forma

A concepção da língua como sistema, prevalente até então no ensino da gramática, e a concepção da língua como expressão estética, prevalente inicialmente no ensino da retórica e da poética e, posteriormente, no estudo de textos, são substituídas pela concepção da língua como comunicação. Os objetivos passam a ser pragmáticos e utilitários: trata-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos - verbais e não verbais. Ou seja, já não se trata mais de estudo *sobre* a língua ou de estudo *da* língua, mas de desenvolvimento do *uso* da língua. (Soares, 2002, p.169)

Nesse período, os textos trabalhados em sala de aula já não eram escolhidos exclusivamente por critérios literários, mas por critérios de intensidade da presença nas práticas sociais. Dessa forma,

textos de jornais e revistas, histórias em quadrinho, publicidade, humor passam a conviver com os textos literários; amplia-se, assim, o conceito de “leitura”: não só a recepção e interpretação do texto verbal, mas também do texto não verbal; a linguagem oral, outrora valorizada para o exercício da oratória, em seguida esquecida nas aulas de português, volta a ser valorizada, mas agora para a comunicação no cotidiano - pela primeira vez aparecem em livros didáticos de língua portuguesa exercícios de desenvolvimento da linguagem oral em seus usos cotidianos. (Soares, 2002, p.170)

A partir da segunda metade década de 1980, com o processo de redemocratização do Brasil, a educação passou por transformações significativas, refletindo novas perspectivas pedagógicas e sociais. O ensino de Língua Portuguesa começou a se reformular para incorporar abordagens mais comunicativas e voltadas para o uso real da língua. A denominação da disciplina volta a ser *português*, eliminando a denominação de *comunicação e expressão*, uma medida realizada através do Conselho Federal de Educação que atendeu a insistentes protestos na área educacional.

Na verdade, os protestos contra as denominações *comunicação e expressão* e *comunicação em língua portuguesa* não representavam apenas um desejo de retorno à denominação anterior, *português*, mas significavam a rejeição de uma concepção de língua e de ensino de língua que já não encontrava apoio nem no contexto político e ideológico da segunda metade dos anos 1980 (época da redemocratização do país) nem nas novas teorias desenvolvidas na área das ciências linguísticas que então começavam a chegar ao campo do ensino da língua materna. (Soares, 2002, p.171)

A partir da segunda metade do século XX, com o avanço das ciências linguísticas e das

teorias educacionais, houve uma reavaliação das metodologias de ensino, buscando maior ênfase na leitura, na produção textual e na oralidade. A Constituição Federal de 1988 reforçou o direito à educação pública e de qualidade para todos, levando à formulação de novas diretrizes educacionais. Com isso, o ensino da língua passou a ter um enfoque mais democrático e inclusivo, promovendo a valorização da diversidade linguística e cultural do Brasil. Nos anos 1990, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o ensino de Língua Portuguesa passou a ser estruturado em torno de três eixos principais: oralidade, leitura e produção de textos. Essa abordagem consolidou a ideia de que aprender a língua envolve muito mais do que apenas decorar regras gramaticais, sendo essencial desenvolver a competência comunicativa dos alunos. De acordo com Bunzen (2011, p.905) “os PCN podem ser compreendidos como uma crítica ao dito ‘ensino tradicional’, apostando em um trabalho com a língua(gem) baseada nas práticas sociais”.

Nessa perspectiva de ensino-aprendizagem instaurada pelos PCN (1998), o objeto de ensino passa a ser o *gênero*, não mais os textos, as frases ou as palavras. Além disso, os PCN de LP, segundo determinados critérios de circulação social pública e de menor domínio dos alunos, elegem quatro agrupamentos para um trabalho com crianças e jovens, a saber: literários, de imprensa, publicitário e de divulgação científica. Dessa forma, a disciplina assume uma perspectiva de um trabalho com a língua em uso nos diferentes gêneros e textos que circulam na sociedade contemporânea, afastando-se de uma visão reducionista de língua(gem) e da perspectiva técnica ou comunicativa dos anos 70 e 80 (Bunzen, 2011, p. 906).

Nos últimos anos, com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), seguindo a perspectiva já introduzida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o currículo de Língua Portuguesa passou a ser organizado de forma mais integrada, priorizando o desenvolvimento de competências comunicativas e a relação entre a língua e seu uso social.

A BNCC estabelece que o ensino de Língua Portuguesa deve garantir aos alunos o desenvolvimento de competências comunicativas e discursivas, permitindo que utilizem a linguagem de maneira eficiente e crítica nas diversas situações da vida social. Os três princípios fundamentais da base para Língua Portuguesa são: a linguagem como prática social em que o ensino da língua deve ser voltado para o uso real e significativo da linguagem; a centralidade do texto em que o aprendizado deve ocorrer por meio da leitura e da produção de textos de diferentes gêneros; e o desenvolvimento de competências e habilidades, com o foco na formação de leitores críticos e produtores de textos competentes.

O objetivo norteador da BNCC de Língua Portuguesa é garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para a participação social e o exercício da cidadania, pois é por meio da língua que o ser humano pensa, comunica-se, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo

e produz conhecimento. (...) O texto é o centro das práticas de linguagem e, portanto, o centro da BNCC para Língua Portuguesa, mas não apenas o texto em sua modalidade verbal. Nas sociedades contemporâneas, textos não são apenas verbais: há uma variedade de composição de textos que articulam o verbal, o visual, o gestual, o sonoro – o que se denomina multimodalidade de linguagens. Assim, a BNCC para a Língua Portuguesa considera o texto em suas muitas modalidades: as variedades de textos que se apresentam na imprensa, na TV, nos meios digitais, na publicidade, em livros didáticos e, conseqüentemente, considera também os vários suportes em que esses textos se apresentam. (Brasil, 2017, p.63)

Para atender aos seus objetivos, a BNCC estruturou o ensino de Língua Portuguesa em campos de atuação social, que orientam a seleção de textos e práticas linguísticas. Essa organização busca garantir que os alunos desenvolvam suas competências em diferentes contextos comunicativos.

Figura 01 – Campos de atuação social da BNCC

ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO
ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS	
Campo da vida cotidiana		Campo da vida pessoal
Campo artístico-literário	Campo artístico-literário	Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo jornalístico-midiático	Campo jornalístico-midiático
	Campo de atuação na vida pública	Campo de atuação na vida pública

Fonte: Brasil, 2017, p.493

Dessa forma, o campo da vida cotidiana apresenta textos como notícias, relatos, receitas, bilhetes, mensagens instantâneas. No campo das práticas artísticas e literárias se encontram os poemas, contos, romances, crônicas, peças de teatro. Textos expositivos, artigos científicos, mapas conceituais, resumos fazem parte do campo das práticas de estudo e pesquisa. No campo da vida pública estão os discursos políticos, manifestos, debates, textos argumentativos e ainda o campo jornalístico-midiático que estão inseridos as notícias, reportagens, podcasts, vídeos, posts em redes sociais. Esses campos mostram que o ensino de Língua Portuguesa vai além da gramática e da literatura, integrando a língua ao dia a dia do aluno.

A BNCC também estabelece habilidades específicas para cada ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio, organizadas em três eixos de integração: “leitura, produção de textos, oralidade (escuta e produção oral) e análise linguística/semiótica”. (Brasil, 2017, p.492).

O eixo de leitura permite a compreensão e interpretação de textos verbais, visuais e multimodais, o desenvolvimento da leitura crítica e a identificação de gêneros e suas características discursivas. Para a produção de textos, busca-se desenvolver a escrita e a oralidade em diferentes gêneros e contextos, em que haja o uso adequado da gramática e da norma padrão quando necessário, e ainda trabalhar a reescrita. No eixo da oralidade e análise linguística/semiótica, busca-se o uso consciente da língua falada e suas variações, proporcionando uma reflexão sobre o funcionamento da língua e suas regularidades e ainda estabelecer uma relação entre linguagem e contexto social. Dessa forma, a gramática não é ensinada isoladamente, mas dentro da análise dos textos e da produção escrita, seguindo o conceito de ensino contextualizado.

A BNCC trouxe uma organização curricular mais dinâmica, garantindo que o ensino de Língua Portuguesa esteja alinhado às demandas sociais, culturais e tecnológicas. Ao estruturar o currículo com base em campos de atuação e eixos estruturantes, a BNCC fortaleceu a ideia de que aprender a língua vai além da memorização de regras, sendo um processo que envolve compreensão, interpretação e produção de significados.

A formação dos currículos de Língua Portuguesa ao longo do tempo reflete as transformações educacionais e sociais do Brasil. Desde as primeiras abordagens normativas e conteudistas até a valorização do ensino da língua como prática social, observa-se um movimento contínuo de reformulação curricular, buscando atender às demandas de cada época. Assim, com a introdução dos PCNs nos anos 1990 e, posteriormente, a BNCC, consolidou-se uma perspectiva que prioriza o uso da linguagem em contextos reais, o desenvolvimento da competência comunicativa e a diversidade de gêneros discursivos. Essas mudanças evidenciam o papel do currículo não apenas como um instrumento prescritivo, mas como um elemento essencial para a construção de práticas pedagógicas significativas e alinhadas às necessidades dos estudantes.

Dessa forma, a evolução curricular da disciplina demonstra um esforço contínuo de adaptação às novas demandas educacionais, tecnológicas e sociais. Entretanto, desafios persistem, especialmente no que se refere à formação docente e à implementação efetiva dessas diretrizes nas escolas. Ainda assim, o percurso histórico da disciplina revela avanços importantes, consolidando a Língua Portuguesa como um eixo estruturante para o desenvolvimento do pensamento crítico e da participação cidadã dos estudantes.

Considerações finais do capítulo

Neste capítulo, discutimos o papel do livro didático de Língua Portuguesa ao longo da história, analisando sua evolução e sua relevância no ensino. Inicialmente, aborda-se a trajetória do livro didático de Língua Portuguesa, desde seus primeiros registros até sua consolidação como ferramenta essencial no ensino. Discute-se como, ao longo do tempo, esses materiais refletiram diferentes concepções de língua e gramática, passando de uma abordagem normativa e prescritiva para perspectivas mais interativas e voltadas ao uso real da língua.

Além disso, destaca-se a importância do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) na democratização do acesso ao livro didático, garantindo sua distribuição gratuita às escolas públicas, ao mesmo tempo em que se destaca a importância das diretrizes curriculares e como refletem nas concepções linguísticas e pedagógicas predominantes em diferentes momentos históricos. Por fim, discute-se a construção do currículo livro didático de língua portuguesa, enfatizando como ele influencia a abordagem dos conteúdos.

No próximo capítulo, abordaremos as categorias de Tempo, Aspecto e Modalidade, pois acreditamos que elas são essenciais para a construção do significado dos verbos e que compreendê-las torna-se fundamental para promover uma análise mais profunda do uso do tempo futuro em contextos diversos.

4 TEMPO, ASPECTO E MODALIDADE

Este capítulo aprofunda as categorias Tempo, Aspecto e Modalidade - TAM, tendo em vista que o objetivo desta dissertação é analisar como o tempo futuro é tratado no livro didático *Se liga nas Linguagens – Português* do Ensino Médio, verificando se as diferentes nuances aspectuais e modais são abordadas. Para isso, basear-nos-emos nos pressupostos funcionalistas. Assim, iniciamos com a categoria tempo, na qual esta pesquisa se insere de forma mais ampla, a discussão que vai estreitando-se para o tempo futuro, seguido da discussão das categorias aspecto e modalidade (nesta sequência) que também permeiam a expressão do futuro. Essas categorias inter-relacionam-se em um domínio funcional complexo, denominado por Givón (1984) de domínio TAM (tempo-aspecto-modalidade), que será tratado ao longo deste capítulo a partir das perspectivas de diversos autores com o propósito de relacioná-las aos estudos linguísticos do tempo futuro.

4.1 Tempo

Para tratarmos de questões referentes à expressão do tempo na língua portuguesa, destacamos como base teórica Comrie (1985), em função do aprofundamento do tratamento dispensado pelo autor à questão dos tempos verbais, dentre outros autores, como Reichenbach (1947), Klein (2009), Corôa (1998,2005) e Abraçado (2020).

Inicialmente, realizaremos uma distinção entre as dimensões que envolvem a noção de tempo, isto é, o tempo físico, tratado cronologicamente e que é definido na língua inglesa como *time* e a categoria linguística tempo verbal, em inglês *tense*, em seguida apresentamos o conceito básico de tempo verbal. Logo depois, passaremos a discutir a questão da multifuncionalidade dos tempos verbais, principalmente quando são analisados contextos sintáticos complexos nas gramáticas normativas. E, por fim, apresentaremos o tratamento do tempo futuro nos estudos variacionistas e trataremos de certas especificidades de como a categoria tempo verbal é trabalhada no ensino básico de educação.

4.1.1 Noção de tempo

Tomar o tempo como objeto de investigação se faz necessário pelo caráter desafiador que o assunto traz à ciência, há muito esse assunto vem sendo estudado e ainda há muito a se investigar sobre o tempo. Com um conceito extremamente amplo, complexo, e multidisciplinar por natureza, é preciso ter cuidado. Nosso objetivo não é resgatar a evolução histórico-filosófica

do conceito de tempo com profundidade, pois, certamente, não seria uma tarefa fácil e se afastaria dos nossos propósitos. Nosso interesse neste estudo é o tempo linguístico, contudo achamos necessário revisitar alguns conceitos de outras áreas, para conseguirmos definir exatamente de que tempo estamos falando.

Assim, começando por uma breve pincelada na noção filosófica do tempo, tomemos como base o pensamento de Aristóteles (384-322 a.C) que afirma que tempo e movimento estão intimamente relacionados. Sob essa perspectiva, Abraçado (2020, p.16) diz que “temos conhecimento do tempo porque vemos que o tempo passa à medida que o movimento acontece.” E ainda que

o tempo é passível de divisão, sendo composto de passado e futuro: o passado como o que já foi e não é mais e não pode tornar a ser; o futuro como instância do tempo que ainda não é, portanto, está em devir; o presente como aquilo que ainda não é e ainda não foi. O presente, assim, constitui o limite que separa passado e futuro: o agora (Abraçado, 2020, p. 16)

Dessa forma temos um movimento de um “antes” (passado) e um “depois” (futuro), ligados por um “agora” (presente). Ainda no campo filosófico, as considerações de Santo Agostinho sobre o tempo são bem inquietantes, no entendimento dele “o passado já não existe, o futuro ainda não veio e não se pode atribuir realidade ao presente, porque o presente não tem nenhuma duração” (Abraçado, 2020, p.19). Dessa forma, Santo Agostinho torna a “medida” do tempo uma atividade mental e não o movimento dos astros como se acreditava desde os primórdios da humanidade, em que se baseava a “medida” do tempo nos movimentos periódicos do Sol e da Lua.

Com o nascimento da ciência moderna, o tempo começou a ser objeto de estudo da Matemática e da Física. Com isso estudiosos como Galileu (1564-1642) defendiam o tempo como uma quantidade mensurável, isto é, o tempo é contínuo e possui infinitos instantes. Já para Newton (1990)

O tempo absoluto, verdadeiro e matemático, por si mesmo e da sua própria natureza, uniformemente sem relação com qualquer coisa externa e é também chamado de duração tempo relativo, aparente e comum é alguma medida de duração perceptível e externa (seja exata ou não uniforme) que é obtida através do movimento e que é normalmente usada no lugar do tempo verdadeiro, tal como uma hora, um dia, um mês, um ano." (Newton, 1990, p. 7)

Com base nesse pequeno parágrafo, Klein (2009) destaca alguns pontos interessantes sobre o pensamento de Newton. Primeiro, que o tempo não seria nem uma ordem, definida por “anterior” ou noções semelhantes; e nem estaria de forma alguma relacionado ao passado,

presente, futuro. Mas tanto em sua compreensão absoluta quanto relativa, Newton iguala o tempo à duração. Assim, o segundo ponto a se destacar na citação acima, para Klein (2009), é que não se pode medir o tempo “real”, seja ele qual for. Ao invés disso, medimos a duração das coisas às quais nossos sentidos têm acesso. E para ele, esta duração é o que Newton chamou de “tempo relativo”; que se mede pelo movimento, e o resultado são as horas, os dias, os anos etc. E por último que o tempo real é sempre o mesmo e ainda assim, “flui”. Newton não diz se flui em uma direção, embora esta pareça a hipótese mais natural. Real o tempo é, apesar de não se afetar por qualquer coisa, e nem estar relacionado com nada “externo”.

Antes de nos firmarmos aos estudos sobre o tempo verbal, consideramos importante especificar os sentidos relacionados ao termo “tempo”. O inglês faz distinção entre o tempo físico e utiliza o termo *time* para especificá-lo, e o tempo linguístico é representado pelo termo *tense*. Ao passo em que *time* (tempo) é um conceito extralinguístico, *tense* (tempo verbal) trata-se de um fenômeno linguístico, ou seja, uma categoria da gramática que tem como função codificar diferentes tempos em uma língua. Bittencourt (2014) coloca que *time* é uma entidade experiencial e um constructo mental, enquanto *tense*, é considerado pela autora, uma das estratégias desenvolvidas com o objetivo de mapear o tempo através da linguagem ou através da gramática.

No português, bem como em muitas línguas neolatinas, há somente um termo para se referir as noções distintas do Tempo. O que acaba criando uma ideia errada de que só é possível expressar o tempo através do tempo verbal. Klein (2009) defende que uma língua que não flexiona seus verbos para o tempo verbal, pode facilmente adicionar um advérbio, como, por exemplo: no passado, agora ou no futuro, ou ainda caracterizações mais diferenciadas como amanhã, neste exato momento ou daqui a sete anos.

Como mencionado anteriormente, nosso objetivo principal é tratar do tempo linguístico expresso por morfemas verbais, isto é, o tempo verbal. Corôa (2005) diz que

Em qualquer definição, dentro de uma ou de outra teoria linguística, enfatizados no seu caráter dinâmico ou não, os verbos estão sempre associados à noção temporal. É inegável que, embora não detendo o monopólio de sua manifestação são os verbos os elementos linguísticos que mais de imediato situam a ação, estado, evento ou processo na sua relação temporal com a enunciação e o falante/ ouvinte. (Côrôa, 2005, p. 34)

Reichenbach (1947), como um dos percussores dessa ideia, pressupõe uma interpretação temporal que gira em torno de três pontos teóricos na linha do tempo: o momento do evento, o momento da fala e sistema de referência. Assim, o momento do evento (ME) é o tempo do

enunciado, que se refere ao tempo em que o evento é comunicado na “realização da fala”; o momento da fala (MF) é o tempo do acontecimento discursivo em que acontece a “realização da fala”; o momento de referência (MR) se relaciona aos eventos históricos e naturais, marcados pela medição das horas ou por meio de calendários.

O momento do evento, como podemos constatar, é o que se manifesta de forma mais concreta. Capta o intervalo de tempo em que ocorre o processo, evento, ação ou estado. O momento da fala, como o próprio rótulo sugere, relaciona-se ao ato comunicativo e à pessoa do discurso. O sistema de referência, por outro lado, é o mais complexo, devido a sua natureza estritamente teórica. (Abraçado, 2020, p.34-35)

Assim, a determinação dos valores referenciais dos tempos verbais, baseado nesses parâmetros de pontos de referências, ocorre em relação ao ponto temporal do momento da fala (MF), ou seja, que é com base em MF que se estabelecem as relações de presente, passado e futuro em que um dado acontecimento pode ser anterior, simultâneo ou posterior a MF.

Essa representação dos “pontos” temporais, proposta por Reichenbach, também pode aparecer como E, R e S, significando, respectivamente, Momento do Evento (ME ou E), Momento de Referência (MR ou R) e Momento da Fala (MF ou S) – do inglês *Event time*, *Reference time* e *Speech time*.

Observemos, a seguir, a representação das combinações propostas por Reichenbach (1947), que preveem relações entre E, R e S. Na ligação entre E, R e S, os traços significam anterioridade temporal e as vírgulas, simultaneidade.

Quadro 1 – Representação dos tempos de Reichenbach (1947)

ESTRUTURA	NOVO NOME	NOME TRADICIONAL
ME–MR–MF	Passado anterior	Passado perfeito
ME, MR–MF	Passado simples	Passado simples
MR–ME–MF	Passado posterior	
MR–MF, ME		
MR–MF–ME		
ME–MF, MR	Presente anterior	Presente Perfeito
MF, MR, ME	Presente Simples	Presente
MF, MR–ME	Presente posterior	Futuro simples
MF–ME–MR	Futuro anterior	Futuro perfeito
MF, ME–MR		
ME–MF–MR		
MF–MR, ME	Futuro simples	Futuro simples
MF–MR–ME	Futuro posterior	

Fonte: Reichenbach, 1947

Essas representações de tempos verbais, embora não se apliquem necessariamente a

todas as línguas naturais, podem ser tomadas como referência para caracterizar algumas línguas. Assim, das possibilidades apresentadas por Reichenbach, o paradigma dos tempos verbais em português pode ser gramaticalizado em seis formas simples expostas no quadro a seguir, segundo Gonçalves (2013).

Quadro 2 – Representação dos tempos de Reichenbach no português

Tempo Verbal	Estrutura
Pretérito Perfeito	ME–MR, MF (E–R,S)
Pretérito Imperfeito	ME, MR–MF (E, R–S)
Pretérito mais-que-perfeito	ME–MR–MF (E–R–S)
Presente	ME, MR, MF (E, R, S)
Futuro do Presente	MR, MF–ME (R, S–E)
Futuro do Pretérito	MR–MF–ME (R–S–E)

Fonte: Gonçalves, 2013, p.32.

Corôa (2005) também reconhece essa concepção e aponta que os pontos de referências ME, MF e MR são responsáveis por caracterizar os tempos verbais em português. Segundo ela, o presente gramatical expresso pelo verbo não se reduz ao momento da fala, mas sim a uma fração de tempo em que está inclusa este momento, é por isso que algumas vezes o que se indica por presente pode estar associado a um momento passado e outras vezes ao futuro, dessa forma, o uso do presente não corresponderia necessariamente ao momento da fala. Em relação aos tempos do pretérito, em português, Corôa (2005) traz que eles tradicionalmente se encontram dividido em três, pretérito perfeito, mais-que-perfeito e imperfeito, os quais refletem o mundo mais objetivamente porque são usados para relatar eventos, estados ou processos já acontecidos.

No que se refere ao futuro, Corôa (2005) evidencia que suas formas não podem ignorar a importância das oposições modais. De acordo com a autora, o futuro pode ser do presente e do pretérito, e ele apresenta cinco possibilidades matemáticas, sendo elas: MF, MR – ME; MR – MF – ME; MF – ME – MR; MF – ME, MR e MF – MR – ME. Assim sendo, podemos perceber que o tempo é construído como base no ato de enunciar.

Outro ponto de vista para explicar o tempo linguístico é o de Comrie (1985, p. 2) que assume que o tempo pode ser representado como uma linha reta, com o passado representado à esquerda e o futuro à direita e o momento presente por um ponto 0 nessa linha. Segundo ele, esta representação nos permite demonstrar diagramaticamente uma série de explicações sobre o tempo. Por exemplo, dizer que um evento ocorreu no passado é localizá-lo à esquerda de 0, como mostra a figura a seguir.

Figura 02 – Representação do tempo

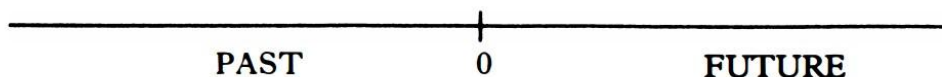


Figure 1. Representation of time

Fonte: Comrie, 1985, p.2

Essa representação do tempo, esquematizada por Comrie (1985), se torna bem apropriada para uma explicação do tempo verbal na linguagem humana. Para Klein (2009) a experiência do tempo é fundamental para a cognição e ação humana. Assim, todas as línguas que conhecemos desenvolveram maneiras para codificar o tempo, e em muitas delas, a expressão do tempo está estruturalmente conectada ao verbo.

Comrie (1985) estabelece, ainda, a escolha da situação de fala como ponto de referência para o centro dêitico, ou seja, o momento presente (para o tempo), o ponto presente (para espaço), e o falante e ouvinte (para pessoa). No que diz respeito ao tempo verbal em questão, o ponto de referência é tipicamente o momento presente, e os tempos verbais localizam situações ao mesmo tempo que o momento presente, ou antes do momento presente, ou posterior ao momento presente. Assim, três tempos verbais básicos formam a espinha dorsal da referência temporal em gramática: presente, passado e futuro.

O tempo futuro desempenha um papel crucial na expressão de intenções, previsões e possibilidades, permitindo que falantes projetem ações e eventos que ainda estão por acontecer. Compreender o tempo futuro em suas múltiplas formas é essencial para um ensino da língua que valorize tanto a precisão quanto a autenticidade comunicativa.

4.1.2 O tempo futuro

As noções de tempo mencionadas anteriormente, em resumo, assumem a existência de três tempos básicos: passado, presente e futuro. Pela complexidade do tema, dar conta de todos eles, não é tarefa simples. Assim, optamos em aprofundar nossa pesquisa no tempo futuro. No que se refere a esse tempo, não podemos desconsiderar a sua instabilidade, fluidez e a complexidade das suas relações com a modalidade.

A noção de tempo futuro não faz parte de nossa experiência de vida; conhecemos somente o passado e o presente. O futuro, de natureza incerta, é visto como uma projeção do vir a ser, uma expectativa, uma noção condicionada a intenções e planos, pertencente ao domínio do vago e do indefinido. O tempo futuro é, portanto,

“imaginado”, “suposto”, ele é um tempo que não existe realmente. (Gonçalves, 2013, p.33)

Dessa forma qualquer estudo sobre o futuro deve ser levado em conta as suas oposições modais, pois qualquer referência que façamos ao futuro vem sempre permeada de expectativas, suposições ou desejos.

Para Jerpersen (1958) há diversas formas de expressar futuridade, todas elas atravessadas por nuances modais. Segundo o autor, é compreensível que as expressões que se referem a um tempo posterior sejam menos definidas e explícitas, uma vez que “não sabemos muito sobre o futuro como sobre o passado” (Jerpersen, 1958, p. 260). No futuro, não se pode contrariar algo de modo tão categórico quanto se pode negar um evento passado, já que o próprio futuro se apresenta apenas como possibilidade. O futuro existe em forma de expectativa ou antecipação, não tem existência material como o passado e o presente, que se realizam através da memória e da percepção. Silva (1997) comenta que não se pode afirmar sobre o que não se conhece, ou seja, sobre o que existe apenas em forma de antecipação.

Câmara Jr. assinala que a categoria de tempo “repousa essencialmente na dicotomia PASSADO: PRESENTE, exprimindo-se no presente os fatos vindouros em que não há uma tonalidade modal” (Câmara Jr., 1972, p. 140). Para o autor, sentenças como “O garoto virá mais cedo” e “O garoto viria mais cedo”, o evento se coloca à direita do momento da enunciação (do momento de fala) no eixo temporal. Temos, então, estabelecidas as primeiras relações estruturadas relevantes para eventos que virão, nelas o ME está sempre precedido por MF. Como visto no Quadro 2, o futuro situa o evento em um período posterior ao momento da fala, e que, segundo Corôa (2005), pode ser representado por algumas possibilidades matemáticas também expressas anteriormente.

Para Meillet (1982) a expressão do futuro se aproxima mais de um fenômeno de modalização do que de uma simples marcação temporal, pois emerge inicialmente como expressão de intenção ou obrigação. “Para indicar a ação futura, recorre-se muitas vezes a formas que significam a intenção de fazer algo” (Meillet, 1982, p. 145), evidenciando a natureza intrinsecamente subjetiva das referências ao futuro, frequentemente marcadas por traços de afetividade, intenção ou desejo.

Para Coseriu (1957), conforme aponta Gonçalves (2013), segue a mesma perspectiva de Meillet, ao compactuarem com a ideia de que o futuro não se baseia apenas em uma projeção temporal, mas se constrói a partir de valores modais, como a incerteza, a vontade e a

possibilidade, todos eles ancorados no presente. Assim, Coseriu (1957) observa que em muitas línguas a categoria de futuro apresenta certo grau de instabilidade, variando conforme o grau de modalização implicado. E afirma que

Por isso, não surpreende que em muitas línguas o futuro seja materialmente "fraco" (isto é, instável), sendo expresso pelo presente ou constantemente reconstruído por meio de formas de valor modal. Isso se deve ao fato de que o sentido de projeção da existência, em maior ou menor grau, é comum a todos os seres humanos; e não é surpreendente, portanto, que as formas modais se "temporalizem". (Coseriu, 1957, p.14, tradução nossa³)

A expressão da futuridade não se restringe às formas verbais do futuro. Nas línguas românicas se utiliza muito o presente para indicar futuro, fazendo uso, principalmente, de formas perifrásticas que também manifestam a ideia de futuridade. Assim, exemplos como: *Pode deixar, eu faço o depósito amanhã* (presente futuro), *Eu vou fazer o depósito*, (ir+infinitivo), *Estou para fazer o depósito* (Estar para + infinitivo) são formas futurizadas, e utilizam o presente do indicativo para expressar um evento posterior ao momento da fala.

Para Fleischman (1982), a relação entre temporalidade e modalidade nas formas de futuro pode ser vista como um equilíbrio, assim quanto mais uma forma expressa o tempo, menos ela transmite modalidade (como intenção, desejo ou possibilidade), e vice-versa. Quando esse equilíbrio se rompe em favor da temporalidade, os falantes tendem a criar expressões, geralmente usando verbos auxiliares modais, para recuperar a força modal perdida. Essa oscilação constante entre tempo e modalidade é o principal motivo da instabilidade do futuro nas línguas, levando sempre uma predisposição de reformulação dessas formas.

Definir a referência de futuro como modo ou como tempo, segundo Comrie (1985), é uma questão empírica que somente pode ser respondida com base na investigação de expressão da referência de futuro em vários idiomas. De acordo com o autor, deve-se notar, por enquanto, que o chamado tempo futuro deixa uma clara previsão sobre algum estado de coisas futuro e, desta forma, é claramente distinta das construções modais.

Portanto *vai chover amanhã* é uma afirmação bem definida sobre um estado de coisas que abarca certo tempo subsequente ao momento presente e sua verdade pode ser testada no tempo futuro pela observação se, de fato, chove ou não. Isso pode ser contrastado com *pode chover amanhã*, que é simplesmente uma afirmação sobre um mundo possível em que há chuva amanhã, o valor de verdade dessa afirmação não pode ser avaliado pela observação se chove ou não amanhã (uma vez que tanto a presença quanto a ausência da chuva são compatíveis com *pode chover*) – na verdade,

³ Por ello no es de extrañar que en muchas lenguas el futuro sea materialmente "débil" (inestable) y se exprese por el presente o se rehaga periódicamente mediante formas de valor modal, pues el sentido de la existencia, en medida mayor o menor, es propio de todos los hombres; y no es de extrañar que las formas modales se "temporalicen"

a avaliação da verdade de uma afirmação modal é extremamente difícil, envolvendo a demonstração da existência ou não existência de certo mundo possível que pode não coincidir com o mundo atual (Comrie, 1985, p. 44, tradução nossa)⁴

Comrie (1985), assim como Fleischman (1982), defende que as formas futurizadas são associadas ao tempo presente, pois, no futuro, o tempo é posposto e direcionado a um segundo plano, sendo realizado, na maioria das vezes, por uma forma verbal do presente. Além disso, para o autor, os únicos tempos verbais que se distinguem são o *passado* e o *não passado*.

Outra observação relevante que pode constituir uma oposição ao conceito simétrico do tempo é o de que muitas línguas, incluindo maioria das línguas europeias, têm uma distinção gramatical clara entre passado e não passado, mas nenhuma distinção gramatical muito clara entre futuro e não futuro, em particular entre futuro e presente. Em muitas línguas europeias, o chamado presente é na verdade a forma verbal normalmente usada para indicar referência de tempo futuro. (Comrie, 1985, p.44, tradução nossa)⁵

Saber que o futuro não representa uma referência ao tempo futuro da mesma maneira que o passado representa tempo passado, visto que as noções de futuro não envolvem fatos concretos, mas hipóteses, desejos e projeções, já percebemos. Dessa forma, Givón (1995) diz que podemos incluir tanto o tempo presente quanto o passado na modalidade *realis*, pois nesses tempos é possível verificar a ocorrência do evento em determinado tempo. Diferente do futuro, em virtude de representar um valor temporal dos fatos que ainda não foram vivenciados, o futuro caberia na modalidade *irrealis*. (características que serão aprofundadas mais adiante quando falamos sobre modalidade).

Gibbon (2014, p. 116), quando fala sobre o futuro e suas referências, defende que

apesar da sua modalidade inerente, o “tempo futuro” apresenta na língua formas que podem se ancorar em um momento posterior ao momento de fala, independente dos matizes modais que codificam. E ainda, dentro das ações futuras, há relações de anterioridade, posterioridade e cotemporalidade que devem ser analisadas, pois revelam aspectos importantes relacionados com a perífrase IR (presente) + infinitivo.

⁴ Thus, it will rain tomorrow is a very definite statement about a state of affairs to hold at a certain time subsequent to the present moment, and its truth can be tested at that future time by seeing whether it does in fact rain or not. This can be contrasted with it may rain tomorrow, which is simply a claim about a possible world in which there is rain tomorrow ; the truth value of this statement cannot be assessed by observing whether or not it rains tomorrow (since both presence and absence of rain are compatible with may rain) - indeed, evaluation of the truth of such a modal statement is extremely difficult, involving demonstrating the existence or non-existence of a certain possible world which may not coincide with the actual world.

⁵ Another relevant observation that might constitute an objection to the symmetrical conceptualization of time is that many languages, including most European languages, have a clear grammatical distinction between past and non-past, but either no grammatical distinction or a much less clear grammatical distinction between future and non-future, in particular between future and present. In many European languages, the so-called present tense is in fact the normal verb form used to indicate future time reference

Essas relações de anterioridade, posterioridade e cotemporalidade citadas pela autora, comprovam mais uma vez a característica de instabilidade do tempo futuro que se verifica através da alternância entre as formas simples e perifrásticas.

Em vista disso, podemos perceber que analisar e estabelecer significados para a categoria tempo verbal, no nosso caso o tempo futuro, é um trabalho extenso, levando em consideração que na maioria das vezes serão encontradas mais de uma função para uma determinada forma verbal, tanto no domínio da temporalidade, como no âmbito do modo e modalidade. E por mais incerto que possa ser, podemos afirmar que o futuro existe e que se realiza na estrutura da língua mesmo que o evento seja projetado para adiante.

4.1.3 O tempo futuro nas gramáticas

No estudo da gramática, diferentes abordagens têm sido desenvolvidas ao longo do tempo, cada uma com propósitos e públicos específicos. Entre elas, destacam-se as gramáticas históricas, que investigam a evolução da língua e suas transformações ao longo dos séculos; as gramáticas normativas, que prescrevem regras e orientações para o uso formal da língua; e as gramáticas produzidas por linguistas, que frequentemente exploram a língua em suas manifestações naturais, descrevendo suas estruturas e funções sem a intenção de normatizar. Esta seção abordará essas três perspectivas, discutindo suas características, objetivos e relevância para o entendimento do tempo futuro na língua portuguesa.

A gramática histórica oferece uma perspectiva essencial para o estudo da língua, pois se dedica a investigar as transformações que ocorrem ao longo do tempo nos diversos níveis linguísticos. No caso do português, a análise histórica do tempo verbal futuro revela as mudanças nas formas e nos usos dessa categoria, refletindo as influências culturais e as dinâmicas de contato linguístico que moldaram a língua atual.

Vasconcelos (1900) sobre a formação do tempo futuro, afirma que primeiramente foram formas perifrásticas constituídas pelo verbo no infinitivo e formas sincopadas do verbo auxiliar *haver*, que era conjugado no presente para formar o futuro; e conjugado também no pretérito imperfeito para formar o condicional. Como mostra o quadro a seguir

Quadro 03 – Formação do tempo Futuro

FUTURO 1º	CONDICIONAL
-----------	-------------

<i>Amar hei – amar-ei</i>	<i>Amar hia – amar-ia</i>
<i>Amar has – amar -ás</i>	<i>Amar hias – amar-ias</i>
<i>Amar há – amar-á</i>	<i>Amar hia – amar-ia</i>
<i>Amar hemos – amar-emos</i>	<i>Amar híamos – amar-íamos</i>
<i>Amar heis – amar-eis</i>	<i>Amar hieis – amar-ieis</i>
<i>Amar ham – amar-am</i>	<i>Amar hiam – amar-iam</i>

Fonte: Vasconcelos, 1900, p. 174

Barbosa (1822), ao tratar da questão do futuro lá no século XIX, mostra a divisão desse tempo em duas perspectivas, a primeira refere-se ao futuro imperfeito, relativo ao futuro do presente do indicativo no português contemporâneo, e a segunda faz referência ao futuro perfeito, também chamado de futuro anterior ou passado, correspondente ao futuro composto no português.

Ainda de acordo com Barbosa (1822), o futuro imperfeito é aquele que exprime durações não acabadas, as quais há continuações dentro dos espaços, manifestando uma existência ao momento de fala “Serei”; começada e por concluir “Haverei de ser”; ou continuada “Estarei sendo”; podendo ser uma existência indeterminada e não acabada “Eu serei presente”, “Eu estarei presente amanhã à tua partida”. Por sua vez, o futuro perfeito aponta uma ação acabada em relação a outro tempo futuro “Amanhã, ao nascer do sol, antes de tu chegares, terei partido”.

Ao definir o tempo futuro, Pereira (1919), considera o uso etimológico da palavra *futurus* como aquilo que há de ser, para exprimir uma ação em um tempo que ainda está por vir. E complementa dizendo que

Possui ele duas formas, uma *simples* (*amarei*) e a outra *composta* (*terei amado*). A forma *simples* (*historicamente composta* = *amare* + *haheo* = *amar* + *hei* = *amarei*) é chamada *futuro imperfeito*, porque indica mera futuridade, enuncia uma ação realizável, contemporânea, às vezes, com um outro facto a realizar-se: *Irei, ou irei quando ele vier*. A forma *composta* é chamada *futuro perfeito*, por isso que enuncia um facto anterior a um outro mais afastado, procede dessa circunstância a razão dos diversos nomes com que é conhecido em gramática — *futuro perfeito, anterior* ou *passado: terei ou haverei amado*. Em sua forma *simples*, tem o *futuro* duas aplicações secundárias: a) Pelo imperativo, em prescrições ou mandamento: *Amarás o teu próximo como a ti mesmo, não furtarás, não matarás*. b) Para exprimir dúvida ou afirmação atenuada; *Ele é homem de bem. Será ou não — Não sei se acabará a guerra este ano — Esse será o sentido de suas palavras*. (Pereira, 1919, p.502)

Com a Nomenclatura Gramatical Brasileira, de 1958, a sistemática de futuro foi padronizada: *futuro do presente* (*simples* e *composto*) e *futuro do pretérito* (*simples* e *composto*), em substituição à denominação, vigente na época, *de condicional* (*simples* e *composto*).

As gramáticas normativas apresentam classificações apenas com características

morfológicas, deixando de lado observações ou um estudo mais aprofundado sobre os usos das várias construções de futuro possíveis no português brasileiro, como se todas as construções fossem as mesmas para todas as situações de comunicação.

Já pós NGB, Cunha (1968), começa sua apresentação sobre o tempo chamando atenção para o valor dos tempos verbais, ou seja, para as várias nuances significativas que um tempo verbal pode apresentar nos textos. Para exemplificar, o autor menciona o presente do indicativo, que, para além da expressão de um fato atual, também pode ser usado para caracterizar: a) uma ação habitual ou uma faculdade do sujeito, dissociadas da ideia de tempo “Aos domingos **vou** ao cinema” ou “Aquela moça **canta** bem”; b) uma ação passada, principalmente para dar maior vivacidade a certas narrações “D. João VI **chega** ao Brasil e **abre** os portos do país às nações estrangeiras”; c) uma ação futura “Amanhã **é** muito tarde”.

Cunha e Cintra (2016) admitem que na língua falada o futuro simples é de emprego relativamente raro. E afirmam que preferimos, na conversação, substituí-lo por locuções constituídas: a) do presente do indicativo do verbo *haver* + preposição *de* + infinitivo do verbo principal, para exprimir intenção de realizar um ato futuro “Eu sou novo e sei trabalhar... **Hei de arranjar** emprego...”; b) presente do indicativo do verbo *ter* + preposição *de* + infinitivo do verbo principal, para indicar uma ação futura de caráter obrigatório, independente da vontade do sujeito “**Temos de recriar** de novo o mundo” e c) presente do indicativo do verbo *ir* + infinitivo do verbo principal, para indicar uma ação futura imediata “**Vai casar** com meu melhor amigo”. O autor admite, também, o uso do presente “para marcar um fato futuro, mas próximo; caso em que, para impedir qualquer ambiguidade, se faz acompanhar geralmente de um adjunto adverbial: Amanhã mesmo **vou** para Belo Horizonte e lá **pego** o avião pro Rio.” (Cunha e Cintra, 2016, p.463).

Lima (2024), ao tratar dos tempos verbais, estabelece que o futuro possui duas modalidades: futuro do presente (*louvarei*) e futuro do pretérito (*louvaria*). Em relação aos verbos auxiliares, o autor diz que a finalidade deles é expressar “certos aspectos especiais não traduzíveis pelas formas simples” (Lima, 2024, p.182). Porém, não especifica que aspectos seriam esses, e deixa de lado os efeitos de sentidos que permeiam o estudo dos tempos verbais. Inclusive chega a apresentar o verbo *ir* como auxiliar, mas apenas em construções com o gerúndio, como em “a tarde *ia* morrendo”, apesar de fazer uso do verbo *ir* como auxiliar, quando escreve: “A mesma vogal ainda *vai aparecer* em, por exemplo, poente (po-E-nte) e poedeira (po-E-deira)” (Lima, 2024, p. 172).

Sacconi (1990) reconhece o valor temporal do futuro e o relaciona ao momento ou a época em que se realiza o fato, mas não faz referência à modalidade. Apesar de indicar que o futuro do presente composto indica “a possibilidade de um fato passado” (Sacconi, 1990, p.241). O autor também afirma que o presente, no intuito de realçar, pode ser representado “pelo futuro do presente, desde que esteja claro na frase pelo menos um elemento que dê ideia de tempo” (Sacconi, 1990, p.234) e exemplifica “Vou amanhã em Brasília”. Interessante que mesmo sem reconhecer o uso do verbo *ir* como auxiliar, o autor ao exemplificar o uso do presente para indicar futuro coloca a frase “Logo que voltar, **vou prestar** contas à diretoria” (Sacconi, 1990, p.235).

Faraco & Moura (2003) corroboram com a ideia de que o presente pode ser utilizado para representar o futuro, porém não especificam a necessidade do uso do advérbio. Apesar de não se referirem à forma perifrástica ao tratarem do tempo futuro, quando falam de locução verbal, mostram (ainda que sem qualquer comentário) o verbo *ir* como auxiliar combinado com infinitivo ou gerúndio, dando como exemplos “vou viajar, vai partir e vou saindo” (Faraco e Moura, 2003, p.356).

Para Bechara (2019), quando aborda os tempos verbais, se emprega o presente para indicar o futuro quando se quer dar ênfase a uma decisão já tomada “Amanhã eu *vou* a cidade”. O autor também faz referência ao estudo dos verbos auxiliares modais, e deixa evidente que esses verbos determinam “com mais rigor o modo como se realiza ou se deixa de realizar a ação verbal” (Bechara, 2019, p.253). E ainda salienta que o auxiliar *ir* + *verbo no infinitivo*, admite a ideia de “movimento para realizar um intento futuro (próximo ou remoto): *ir escrever*” (Bechara, 2019, p. 254). O gramático também corrobora com a ideia de que as perífrases verbais têm aplicações variadas e que, em alguns casos, o auxiliar pode emprestar um valor semântico ao verbo principal.

Apesar de alguns gramáticos admitirem a posterioridade do tempo verbal futuro considerando o momento de fala, ainda prevalece nas gramáticas normativas a abordagem de aspectos que estão relacionados à temporalidade dessa categoria, e assim, são deixadas de lado questões fundamentais que envolvem a referência ao futuro, como a modalidade, aspecto e os efeitos de sentido.

Já as gramáticas elaboradas por linguistas têm como principal objetivo descrever a língua em sua forma mais natural e funcional, buscando compreender como as estruturas

linguísticas são utilizadas para expressar significados e realizar funções comunicativas. No caso do tempo verbal futuro, essa abordagem permite analisar não apenas suas formas e usos mais recorrentes, mas também as variações e adaptações que ocorrem em contextos diferentes, revelando aspectos sutis e dinâmicos da língua portuguesa.

Neves (2018), apresenta o tempo futuro de forma detalhada e contextualizada, indo além da simples classificação e conjugação de formas verbais. Ela explora como o futuro se manifesta de maneiras distintas dependendo da situação comunicativa e do propósito do falante, valorizando, assim, as funções pragmáticas do tempo verbal. A linguista discute o uso do futuro em várias situações de comunicação, mostrando que, além do futuro simples, há outras formas usadas para indicar ações futuras, como o presente do indicativo com valor de futuro ou as locuções com verbos auxiliares. Esse enfoque ilustra como o futuro no português pode expressar diferentes graus de certeza, intenção ou planejamento, dependendo do contexto. Como descreve o exemplo a seguir

*“Quando eu **tiver** uma casa bem confortável **escreverei** um tratado de sociologia”.*
Há duas formas de tempo **futuro**, mas na segunda (**escreverei**) acentua-se mais a certeza de ocorrência, embora se trate de um futuro (indicativo); e na primeira (**tiver**) acentua-se apenas a possibilidade de ocorrência (subjuntivo). (Neves, 2018, p.178)

Ela também analisa o futuro como uma escolha que se adapta às convenções dos gêneros discursivos. Por exemplo, no discurso formal, o futuro simples tende a ser mais frequente, enquanto na linguagem coloquial, há uma preferência pelo uso do presente com valor futuro ou pelas locuções verbais. Ao abordar o futuro dessa maneira, Neves (2018) oferece uma visão que valoriza a diversidade do uso linguístico e o ajuste do tempo verbal às condições comunicativas, o que é particularmente relevante no ensino, pois auxilia alunos e professores a entenderem o futuro em sua variabilidade prática.

Bagno (2012), sobre o tempo futuro adota uma abordagem voltada para o uso real e comunicativo da língua. Ele observa que, no português brasileiro contemporâneo, o futuro simples é cada vez menos frequente na fala cotidiana, sendo amplamente substituído por outras construções, como o uso do verbo "ir" seguido do infinitivo especialmente na linguagem coloquial.

Considerando a forma *falarei* muito "pedante" e a forma composta *vou falar* muito "informal", muitas pessoas adotam uma solução de compromisso: conjugam o auxiliar no futuro simples (irei) exagerando a ideia de futuro que já está desde sempre implicada na semântica do verbo ir (todo deslocamento no espaço, toda ida, é também um deslocamento no tempo). O mesmo vale, menos frequentemente, para a forma iria falar no lugar de falaria ou de ia falar. Essas composições ocorrem exclusivamente na

fala/escrita monitorada de pessoas letradas e, portanto, não pertencem ao vernáculo geral brasileiro. (Bagno, 2012, p.579)

O linguista aponta que essa preferência pelo "futuro perifrástico" em vez do futuro simples tem a ver com a busca por expressões mais diretas e econômicas, características da língua falada. Ele explica que o futuro simples é mais comum na linguagem formal e escrita, enquanto na fala, o presente do indicativo com valor de futuro e o futuro perifrástico são preferidos.

Além disso, Bagno (2012) enfatiza que esses usos alternativos do futuro devem ser abordados no ensino de gramática, pois refletem a realidade da língua em uso. Ele destaca a importância de ensinar o tempo futuro de maneira que os alunos compreendam a variedade de formas disponíveis para expressar o futuro em português brasileiro, mostrando como essas escolhas se adequam ao contexto e à intenção comunicativa. Essa abordagem torna o estudo do futuro mais relevante e funcional para os alunos, ajudando-os a entenderem a língua em sua diversidade.

4.1.4 O tempo futuro nos estudos variacionistas

É de comum acordo entre os pesquisadores da língua que a expressão do tempo futuro, no português brasileiro, é um fenômeno variacionista, cuja codificação pode ser expressa por diversas formas. Assim, o estudo sobre tempo futuro motivou várias pesquisas, inclusive a nossa, dentre os quais, destacamos Gibbon (2000, 2014), Oliveira (2006), Bragança (2008, 2017), Torres (2009), Sousa (2010), Gonçalves (2013), Vieira (2014) e Adriano (2019).

A pesquisa de Gibbon (2000) mostra que as formas futuro perifrástico e presente do indicativo se comportam como variantes para expressar o tempo futuro, pois a primeira está ocupando espaço do futuro do presente, caracterizando os contextos discursivos que priorizam o uso de uma ou outra forma. A autora propôs um percurso de gramaticalização para o verbo IR como auxiliar de tempo futuro. Para isso, utilizou a concepção de tempo como categoria linguística e as relações do tempo futuro com aspecto e modalidade, propondo um grupo de variáveis formais, semânticas e discursivas para delimitar o contexto linguístico/discursivo que influencia uma e outra forma variante. Os resultados atestaram que o fenômeno em estudo sofre influência de motivações de natureza diversa; semânticas (como, por exemplo, tipo semântico do verbo principal); discursivas (como pessoa do discurso) e formais (como paralelismo formal). Além disso, comprovou-se que o fator social idade atua sobre o fenômeno, apontando para uma

possível mudança em progresso.

Oliveira (2006), na pretensão de mostrar o processo de auxiliarização do verbo IR na formação do futuro perifrástico com o infinitivo, descreveu e analisou a indicação e o uso do futuro verbal na norma culta brasileira no sentido de contribuir para a sua caracterização. Para essa realização, foram identificados os contextos linguísticos que condicionam a variação da expressão do futuro verbal e as possíveis relações entre os usos das formas verbais de futuro e fatores sociais do tipo idade, sexo/gênero, região, modalidade, década e tipo de texto ou situação. Constatou-se, assim, que o futuro simples se mantém mais ou menos estabilizado na língua escrita formal, em que ainda é a forma preferida; o presente é mais usado na língua falada e se mantém historicamente em contextos bem específicos; as perífrases com IR se inserem cada vez mais na língua escrita e chegam mesmo a superar o futuro simples na língua falada; evidencia-se um processo de gramaticalização do verbo IR, que passa de pleno a auxiliar na composição da forma perifrástica com o infinitivo para expressar o futuro.

Bragança (2008), por sua vez, verificou o estágio de processo de gramaticalização do verbo IR, que tem assumido a função de auxiliar em construções perifrásticas para expressar tempo, em especial para expressão do futuro do presente. Em razão disso, a pesquisadora considera os pressupostos funcionalistas que estará em diálogo com outro modelo que procura dar conta da heterogeneidade estruturada da língua e de seus processos de mudança: a Teoria Variacionista. De maneira mais específica, os fundamentos que orientam a pesquisa são os da gramaticalização, assim, o estudo evidenciou a confirmação da gramaticalização de IR para expressar tempo e a consequente emergência da construção perifrástica com IR para concorrer com a forma sintética na expressão do futuro do presente.

Torres (2009), por seu turno, baseado na associação de postulados da Sociolinguística Variacionista e do Funcionalismo Linguístico trata da variação de tempo futuro no português falado em Fortaleza codificado por perífrases gerundivas. O fenômeno apresenta seis variantes: a) *futuro iminente perifrástico simples*, b) *futuro iminente perifrástico estendido* - que compõem a subvariável *futuro iminente*; c) *futuro médio perifrástico simples*, d) *futuro médio perifrástico estendido* - que compõem a subvariável *futuro médio*; e) *futuro resultativo perifrástico simples* e f) *futuro resultativo perifrástico estendido* - que compõem a subvariável *futuro resultativo*. Trata-se também da variante denominada gerundismo para a qual foi proposta uma definição baseada em critérios: forma, aspecto, modalidade e natureza temporal. A pesquisa apontou que a frequência de uso de perífrases gerundivas codificando tempo futuro é condicionada por

fatores extralinguísticos como o sexo e a profissão dos falantes e por fatores linguísticos como o tipo do verbo (auxiliar ou modal) e presença de uma marca de tempo futuro.

Sousa (2010) analisou o uso das formas perifrásticas gerundivas (*ir+estar+gerúndio*) no discurso (gênero aula) dos professores de Natal, Caicó e Serra Negra do Norte, cidades potiguaras. O estudo procurou esclarecer as razões que levam o falante a utilizar uma forma de futuro estruturalmente mais longa em detrimento de outra mais curta; investigou como se deu a manifestação da gramaticalização e da marcação princípios funcionalistas propostos por Givón. Após o estudo, os resultados apontaram o surgimento de uma nova forma de expressão de futuro com tendência a gramaticalizar-se. Assim, observou-se que formas perifrásticas gerundivas vem sendo usada para renovar/substituir velhas formas/funções com valor igual ou aproximado de futuro. E que as formas mais novas convivem harmonicamente com as mais velhas, desempenhando a mesma função de futuro.

Gonçalves (2013), em uma perspectiva diacrônica, investigou a expansão das perífrases verbais, marcadoras de futuro, levando em conta os processos de gramaticalização pelos quais essas perífrases foram submetidas, estudando a expressão da modalidade e do tempo. Em um primeiro momento, a pesquisadora analisou a trajetória de gramaticalização do verbo *ir*, tanto em sua forma lexical quanto em sua forma gramatical (*ir* + infinitivo). Logo após, foi examinada a gradativa expansão da perífrase na marcação de tempo futuro, em comparação aos usos da forma sintética (*-rei*). Em uma terceira etapa, a análise foi baseada na investigação dos processos de gramaticalização dos verbos modais *poder* e *dever*, quando acompanhados de um verbo no infinito (*Modal+infinitivo*), na indicação de possibilidade/probabilidade. Por último, foi levada em consideração, a construção gerundiva, *ir* + *estar* + gerúndio, que vem se consolidando como mais uma forma de expressar futuro na língua. Assim, o intuito da pesquisa foi determinar em que estágios as perífrases verbais tornaram-se mais frequentes, demonstrando a instabilidade das formas de futuro que estão inseridas em um contínuo processo cíclico de alternância entre formas sintéticas e analíticas. Dessa forma constatou-se que o processo de gramaticalização da perífrase *ir* + infinitivo, para marcar futuro, assim como outras perífrases (*modal* + infinitivo e *ir* + *estar* + gerúndio) vêm ocupando cada vez mais espaço na língua para indicar futuridade.

Vieira (2014), por seu lado, analisa à luz do Sociofuncionalismo, a variação entre futuro do presente, futuro perifrástico (*IR* + *INFINITIVO*) e presente com valor de futuro, considerando condicionamentos linguísticos e extralinguísticos a partir de dados extraídos da

mídia cearense impressa. O *corpus* foi coletado a partir de exemplares de quatro jornais que compõem a mídia cearense impressa, são eles: *Diário do Nordeste*, *O Povo*, *O Estado CE* e *Aqui CE* (que saiu de circulação em fevereiro de 2014). A pesquisa se dedica a relacionar a extensão do vocábulo à escolha da variante de codificação do tempo futuro. Também buscou verificar se a presença de marcas de futuridade (advérbios, locuções adverbiais de tempo e orações temporais *etc.*) influencia na escolha da variante de codificação do tempo futuro. A autora também buscou fazer uma revisão do tratamento dado ao tempo futuro dentro da tradição gramatical, esse levantamento apontou que, historicamente, as variantes inovadoras são pouco utilizadas. Quando citadas, de modo geral, é indicada somente a possibilidade de o presente exprimir outras noções de tempo, como a de futuridade. No caso da perífrase, há mais menção à formação perífrase IR + gerúndio do que a formação perifrástica IR + infinitivo. Nos poucos casos perífrase IR + infinitivo é apontada como codificadora de tempo futuro, na oralidade. Com isso, concluiu-se que, apesar dos notáveis avanços dos estudos Linguísticos nas últimas décadas, esse conhecimento ainda não foi suficiente para aproximar o ensino da Gramática Tradicional, da língua em uso.

A pesquisa de Gibbon (2014), em complementaridade a Gibbon (2000), investiga a perífrase IR (presente) + infinitivo (vou fazer) em amostras oral e escrita gaúchas, buscando descrever e analisar seu comportamento nas referidas amostras. Por apresentar base teórica de orientação funcionalista, esta pesquisa situa seu fenômeno de estudo em um domínio complexo, que resulta da interação de motivações de natureza diversa. Postulou a futuridade como um domínio complexo, caracterizado pela projeção de uma situação posterior ao momento de fala, que engloba o domínio funcional do futuro, além de compartilhar traços com outros domínios, especialmente da habitualidade e do imperativo/comando. A diversidade de formas encontradas indica a dimensão do processo de expansão que a perífrase IR (presente) + infinitivo vem atravessando. Num primeiro momento, foram encontradas formas que compartilham traços de aspecto, modalidade e tempo, mas que se estenderam para além do domínio funcional do futuro. Assim, a pesquisadora observou o comportamento e a expansão da perífrase IR (presente) + infinitivo referente a tempo, aspecto e modalidade e que a perífrase vem não apenas se consolidando, mas também expandindo suas funções no domínio funcional do futuro.

Bragança (2017), seguindo a mesma tradição de pesquisa de Bragança (2008), buscou destacar a complexidade no que diz respeito a expressão do futuro do presente. Dessa forma, em Bragança (2017), é proposta uma articulação teórico-metodológica entre os campos

variacionista, funcionalista e dialógico para constituição de uma abordagem transdisciplinar para tratamento de fenômenos em variação/mudança, com o objetivo de promover uma nova chave de leitura, suficientemente ampla para acomodar preceitos dos três campos teóricos mencionados, especialmente para exame da expressão do futuro do presente e de fenômenos similares. A pesquisa baseia-se na literatura sobre esse fenômeno, visto sob uma ótica funcionalista; e o campo variacionista, considerando mais detidamente aspectos históricos do seu surgimento e desenvolvimento. Sob um novo olhar, a pesquisadora indica o modo como algumas facetas sobre a expressão do futuro do presente ainda podem ser examinadas, e vislumbra a possibilidade de potencialização do estudo de fenômenos em variação/mudança, quando esses são tomados em relação a dinâmicas sociais particulares, por meio da eleição dos gêneros do discurso como *locus* de análise da variação linguística (e estilística), considerando ser nesse âmbito que se dá a relação entre formas, funções e significado social da variação, e de produção de respostas para o papel do significado das práticas sociais para os usos efetivos da língua e, reversamente, o papel desses para a constituição daquele.

E ainda, sobre os estudos do tempo futuro, destacamos a pesquisa de Adriano (2019) que descreveu como a expressão de futuro está e como foi codificada sua estrutura sintática ao longo do tempo, assim o autor delineia um percurso histórico da realização de futuro do português brasileiro, verificando como e quais mudanças sintáticas ocorreram ao longo da história relacionadas às expressões de futuridade. Para o autor conseguir verificar essas mudanças ao longo do tempo, foram selecionados textos de séculos diferentes desde o século XVI ao século XXI. O investigador pode traçar a evolução da expressão de futuridade, através dos séculos analisados. Entre seus resultados, o que mais nos chamou atenção foram as análises sobre o verbo ‘ir’, que já era usado como um verbo de movimento espacial, também passou a ser usado com uma ideia de prospecção, delimitando um “espaço menor” na linha temporal. A partir do momento em que a forma ‘haver-de’ começa a entrar em desuso no sistema linguístico, o verbo ‘ir’ é alavancado, expressando não só movimento espacial e prospecção, mas expressando fortemente um traço *irrealis*, com uma leitura de evento em potencial. Assim, concluiu-se também que o fato de haver preferência pelo tempo perifrástico, não parece ser uma conjuntura de “tudo ou nada” para o movimento do verbo, isso aponta direções para outros tópicos a serem descobertos e explorados.

Como se pode constatar, os diversos trabalhos realizados sobre o tempo futuro direcionam para um processo de mudança em curso, apesar da variação dos resultados em

virtude da variação dos dados analisados. Em síntese, o que mais se tem documentado até agora é que a mudança acontece por um processo de substituição da forma simples pela forma perifrástica através da gramaticalização, principalmente do verbo *ir* como auxiliar, para indicar futuro.

4.1.5 O tempo futuro e ensino

Em termos de ensino de gramática nas escolas, vivenciamos um contínuo convite à reflexão, principalmente, devido as inúmeras pesquisas no campo linguístico. O ensino de língua portuguesa no sistema educacional brasileiro ainda está associado a uma concepção de gramática que reconhece apenas a gramática normativa como legítima e não concebe a língua como interação social, sendo assim, a noção de ensinar língua materna se restringe ao ensino de normas e regras prescritas por uma tradição gramatical pautada na memorização de conceitos e formas desvinculadas do uso concreto da língua.

Com a finalidade de relacionarmos o nosso objeto de estudo, tempo futuro, ao ensino de língua portuguesa como língua materna nas escolas, não poderíamos deixar de citar alguns dos principais documentos que fundamentam a educação brasileira. Assim, desde a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN), percebe-se um esforço das políticas educacionais de ensino em se considerar um método que abarque o estudo dos conteúdos gramaticais com base nas reais condições de utilização da língua, e dessa forma, possam estar vinculadas às práticas efetivas de linguagem.

Publicados em meados de 1997, os PCN se caracterizam por ser um documento cujo objetivo consiste em direcionar o trabalho docente e, desse modo, preservar uma qualidade para o ensino e o acesso ao conhecimento elaborado ao longo dos anos pela sociedade para o exercício da cidadania. O documento ressalta, ainda, que o ensino dos conteúdos de língua portuguesa deve ocorrer de forma contextualizada, considerando o real uso das práticas de linguagem, de forma a propiciar uma reflexão acerca das particularidades das categorias linguísticas.

A organização dos conteúdos de Língua Portuguesa deve se dar em função do eixo USO- REFLEXÃO – USO, o que pressupõe um tratamento cíclico, pois, de modo geral, os mesmos conteúdos aparecem ao longo de toda a escolaridade, variando apenas o grau de aprofundamento e sistematização. Para garantir esse tratamento cíclico é preciso sequenciar os conteúdos segundo critérios que possibilitem a continuidade das aprendizagens. (Brasil, 1998, p. 36).

Passados mais de vinte anos da publicação dos PCN, e atestados os poucos avanços no

que diz respeito ao ensino de gramática nas escolas brasileiras, surge a elaboração de uma nova proposta curricular, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para orientar e padronizar parte dos conteúdos trabalhados nas escolas de Educação Básica do país.

A BNCC se divide em competências e habilidades que o aluno deve desenvolver ao longo de toda a Educação Básica. Assim, “competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana” (Brasil, 2018, p.8). Em outras palavras, os estudantes precisam não apenas “saber”, mas principalmente “saber fazer”, mobilizando os conhecimentos e habilidades adquiridos para resolver problemas da vida.

Sobre o assunto dos verbos, a BNCC apresenta algumas habilidades bem específicas, principalmente no eixo do ensino fundamental, pois, como já se previa nos PCN, há um movimento cíclico em que os mesmos conteúdos são retomados durante toda a escolaridade, e o que vai variar é o grau de aprofundamento e sistematização. Dentre essas habilidades destacamos a (EF08LP17) que tem como finalidade fazer com que o aluno seja capaz de “explicar os efeitos de sentido do uso, em textos, de estratégias de modalização e argumentatividade (sinais de pontuação, adjetivos, substantivos, expressões de grau, verbos e perífrases verbais, advérbios etc.)” (Brasil, 2018, p. 137). E ainda a (EF08LP22) que tem o objetivo de utilizar “conhecimentos linguísticos e gramaticais: ortografia, regência, e concordâncias nominal e verbal, modos e tempos verbais, pontuação etc.” (Brasil, 2018, p. 139). No ensino médio a habilidade que mais se aproxima do nosso objeto de estudo é a (EM13LP07) que visa

Analisar, em textos de diferentes gêneros, marcas que expressam a posição do enunciador frente àquilo que é dito: uso de diferentes modalidades (epistêmica, deôntica e apreciativa) e de diferentes recursos gramaticais que operam como modalizadores (verbos modais, tempos e modos verbais, expressões modais, adjetivos, locuções ou orações adjetivas, advérbios, locuções ou orações adverbiais, entonação etc.), uso de estratégias de impessoalização (uso de terceira pessoa e de voz passiva etc.), com vistas ao incremento da compreensão e da criticidade e ao manejo adequado desses elementos nos textos produzidos, considerando os contextos de produção. (Brasil, 2018, p. 499)

As habilidades mencionadas demonstram a preocupação em se trabalhar os tempos verbais não somente com base nas estruturas morfossintáticas, mas levar em consideração os efeitos de sentidos que os verbos possuem nas diferentes situações comunicativas. De forma que os conhecimentos linguísticos possam ser entrelaçados aos conhecimentos gramaticais com

o intuito de produzir significações ao uso real da língua, com criticidade e considerando o contexto envolvido.

Com base nos dois documentos, citados acima, compreendemos que processo de ensino deve ser direcionado a uma reflexão sobre a língua, sobre o seu funcionamento na sua realidade cotidiana que pode ser manifestada na diversidade de textos orais ou escrito, e não ser submetido somente a uma mera recepção de conteúdos gramaticais. Ao aluno, deve ser proporcionado condições para a construção de significação de um dado enunciado, e que ele possa perceber que esse enunciado está ancorado na gramática e no léxico. Dessa forma, será permitido ao aluno compreender que essa construção de significação é efeito da correlação que as marcas gramaticais mantêm com os demais elementos que constituem o enunciado. E assim, tentar combater o ensino baseado na transmissão acrítica de conteúdos que coloca o aprendiz numa posição passiva durante o processo de escolarização, ocasionando alunos desencantados com o aprendizado e pouco estimulados. Infelizmente, dentre os componentes curriculares da nossa educação básica, o ensino de Português tem sido um forte mantenedor dessa tradição, gerando no aluno um sentimento de incapacidade e insegurança frente ao uso de sua própria língua.

Sendo assim, como será alvo de nossas análises mais adiante, o livro didático como ainda é o principal recurso utilizado pela maioria das escolas para o ensino da língua portuguesa, ao tratar sobre análise linguística, muitos desses materiais utilizam o texto apenas como um pretexto para se trabalhar conceitos e terminologias gramaticais vagos. Assim, o destaque no ensino se dá nos estudos metalinguísticos com fim em si mesmos.

Essa questão se evidencia quando se trata do ensino da categoria verbal. O tratamento dado ao verbo, em geral, limita-se à exposição de modelos de conjugação, com todas as formas temporais e modais, sem que se explique, por exemplo, por que alguns verbos permitem certas construções e outros não permitem. Os exemplos apresentados restringem-se em mostrar o verbo conjugado e não são discutidas as marcas que o sujeito enunciator deixa de si mesmo ao utilizar as formas verbais para expressar-se. Não há um percurso didático no sentido de levar o aluno a entender o uso dessas formas verbais, por exemplo, as perífrases verbais que em sua maioria são mencionadas, mas suas raízes não são explicadas, principalmente o uso das perífrases que utilizam a forma do presente e o infinitivo para indicar futuro, situação tão corriqueira, e tão presente em construções reais de fala.

Com isso, acreditamos que o desenvolvimento de mecanismos de funcionamento da língua e seu universo de possibilidades possa transformar a competência de leitura e produção de textos e torná-las mais dinâmica e viva. A escola precisa estar sensível ao conhecimento do aluno e a partir de uma abordagem didático-pedagógica produtiva, proporcionar diversas experiências de letramento, a fim de ampliar a competência linguística em diferentes interações sociais.

4.2 Aspecto

Na seção 4.1.1 desse capítulo enfatizamos a diferença entre o tempo (*time*), que envolve situações extralinguísticas, e tempo (*tense*) que se refere a uma categoria da gramática com a função de codificar diferentes tempos em uma língua. No entanto, somente essas duas distinções não abarca toda a noção de Tempo, que pode ser expresso por duas categorias linguísticas: o tempo (*tense*) e o aspecto. Essas categorias estão totalmente relacionadas, e seus limites, muitas vezes, não são rigidamente fixados na prática, no entanto, apresentam distinções do ponto de vista semântico. Enquanto o tempo (*tense*) refere-se ao que podemos denominar de tempo externo, o aspecto está ligado à concepção do chamado tempo interno. Comrie (1985, p.3) define aspecto como “diferentes modos de ver a constituição temporal interna de uma situação”, assim, as noções semânticas de aspecto, referem-se a noções de duração, instantaneidade, começo, desenvolvimento e fim. Em outras palavras, o aspecto expressa uma ideia mais concreta e objetiva da ação, já que exprime as diferentes maneiras de se contemplar a constituição temporal interna de uma situação, ou seja, indica o espaço temporal ocupado pela situação em seu desenvolvimento, marcando a sua duração e o tempo gasto pela situação em sua realização. Para Travaglia (2016),

Aspecto é uma categoria verbal de TEMPO, não dêitica, através da qual se marca a duração da situação e/ou suas fases, sendo que estas podem ser consideradas sob diferentes pontos de vista, a saber: o do desenvolvimento, o do completamento e o da realização da situação. (Travaglia, 2016, p. 42)

Nesta seção trataremos da categoria verbal do aspecto conforme os estudos linguísticos. Para isso, iniciamos com um apanhado sobre o que é aspecto a partir de duas propostas de análise: a primeira refere-se ao tipo de situação, proposta estruturada na tipologia verbal quadripartida de Vendler (1967) que considera os seguintes tipos verbais: atividades, estados, processo culminado e culminação. A segunda proposta é discutir as noções de perfectividade e imperfectividade aspectuais e suas subcategorias. Em seguida buscamos fazer a relação entre aspecto e o tempo futuro.

4.2.1 Aspecto: tipo da situação

O aspecto da situação ou aspecto lexical refere-se às subdivisões dos tipos verbais de acordo com as características temporais das situações que descrevem. Assim tomamos como base a proposta de Vendler (1967) em que distingue as classes aspectuais dos verbos em: atividade, processo culminado, culminação e estado.

Para Vendler (1967), a categoria de **atividade** descreve situações enquadradas num intervalo de tempo sem um ponto final definido. Assim, se for verdade que alguém está correndo ou empurrando um carrinho agora, mesmo que a ação pare no momento seguinte, ainda será verdade que a pessoa correu ou empurrou um carrinho. Dessa forma, para o autor, atividades não precisam de um término, sendo verdadeiras mesmo quando interrompidas.

Já a categoria de **processo culminado** descreve situações em que há necessariamente um ponto final num período de tempo. Vendler (1967) afirma que mesmo que seja verdade que alguém está desenhando um círculo ou está correndo um quilômetro agora, se a pessoa parar no momento seguinte, pode não ser verdade que ele desenhou um círculo ou correu um quilômetro. Em outras palavras, se alguém para de correr um quilômetro, não correu um quilômetro; se alguém parar de desenhar um círculo, não desenhou um círculo.

De acordo com Vendler (1967), **culminação** pode ser caracterizado da seguinte forma: “*A won a race between t^1 to t^2 means that the time instant at which A won that race is between t^1 and t^2 .*”⁶ (Vendler, 1967, p.106). Assim, somente é possível dizer que alguém ganhou uma corrida, se realmente ganhou em um instante de tempo. De forma que esses verbos captam o começo ou o clímax de uma situação e não podem acontecer em uma extensão temporal, ou seja, fazem descrição de situações pontuais em que há um ponto final num instante. Portanto, para evitarmos qualquer confusão entre os termos, de maneira concisa, a diferença entre processo culminado e culminação está no tempo envolvido, o primeiro tipo de verbo pode durar um período de tempo; o segundo deve acontecer em um determinado instante do tempo.

E a última categoria proposta por Vendler (1967) é a de **estado**, que pode ser descrita como uma situação em que: “*A loved somebody from t^1 to t^2 means that at any instant between t^1 and t^2 A loved that person*”⁷ (Vendler, 1967, p.106), ou seja, um verbo de estado descreve

⁶ A venceu uma corrida entre t^1 e t^2 significa que o instante de tempo em que A venceu essa corrida está entre t^1 e t^2 .

⁷ A amou alguém de t^1 e t^2 significa que em algum instante entre t^1 e t^2 A amou aquela pessoa.

situações que ocorrem em todos os instantes entre t^1 e t^2 , fazendo com que seu valor de verdade somente seja validado se ocorrer em todos os pontos de um determinado período. Para sintetizar, o autor diz que

o conceito de **atividades** exige períodos de tempo que não são únicos ou definitivo. **Processo culminado**, por outro lado, implica a noção de algo único e períodos de tempo definidos. De forma semelhante, enquanto **culminação** envolve resultados únicos e instantes de tempo definidos, **estados** envolvem instantes de tempo em um sentido indefinido e não único. (Vendler, 1967, p.106. Tradução nossa)⁸

Portanto, a partir das classes denominadas por Vendler (1967), pode-se notar que aspecto é uma categoria que compõe a significação das formas verbais, e que seus traços básicos podem ser modificados de acordo com conjugação da forma verbal e também por conta da relação com categorias gramaticais no discurso. Como o exemplo mencionado por Coan (2003) sobre o verbo correr, a autora julga interessante o que ocorre com esse verbo, que se não fosse considerado o contexto, ele poderia ser caracterizado como um verbo de atividade. Contudo, no exemplo “O dia de hoje TEM me CORRIDO muito bem, minha senhora” (França Júnior, 1871 *apud* Coan, 2003, p.101), o verbo correr é verbo de estado.

4.2.2 Aspecto perfectivo e imperfectivo

Comrie (1985), como visto no início da seção, define o aspecto como os diferentes modos de examinar uma situação. A partir dessa definição o autor propõe a distinção entre perfectividade e imperfectividade, para ele, “perfectividade indica a visão de uma situação como um todo único, sem a distinção das várias fases separadas que formam/constroem a situação, enquanto a imperfectividade presta atenção especial à estrutura interna da situação” (Comrie, 1985, p. 16).

De acordo com Comrie (1985), é importante ressaltar algumas caracterizações frequentemente inadequadas sobre a noção de aspecto, pois algumas delas são bastante difundidas na literatura linguística geral e em gramáticas de línguas individuais, que podem levar a avaliações incorretas sobre o papel do aspecto. Costuma-se afirmar que aspecto perfectivo descreve uma situação de curta duração e o aspecto imperfectivo indica uma situação de longa duração. Para o autor é fácil encontrar exemplos em línguas individuais que contradizem essa afirmação, pois tanto as formas perfectivas quanto as imperfectivas podem

⁸ Concept of activities calls for periods of time that are not unique or definite. Accomplishments, on the other hand, imply the notion of unique and definite time periods. In an analogous way, while achievements involve unique and definite time instants, states involve time instants in an indefinite and nonunique sense.

ser usadas para se referir uma extensão de tempo, sem qualquer implicação necessária da duração ser longa ou curta.

Sobre o aspecto perfectivo, Comrie (1985) também explica que em relação a algumas definições devemos levar em consideração o valor semântico trazido por elas.

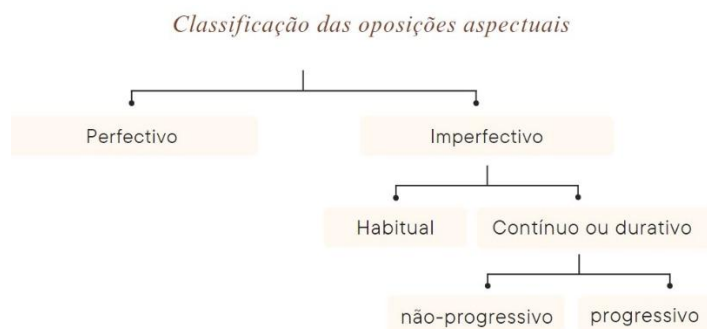
Uma caracterização muito frequente do aspecto perfectivo é que ele indica uma ação concluída. Deve-se notar que a palavra em questão nessa definição é "concluída", não "completa": apesar da semelhança formal entre as duas palavras, há uma distinção semântica importante que se revela útil na discussão do aspecto. O perfectivo de fato denota uma situação completa, com início, meio e fim. O uso de "concluída", no entanto, coloca ênfase demais na terminação da situação, enquanto o uso do perfectivo não coloca necessariamente mais ênfase no fim de uma situação do que em qualquer outra parte da situação; ao invés disso, todas as partes da situação são representadas como um todo único. (Comrie, 1985, p. 18. Tradução nossa)⁹

Dessa forma, Bittencourt (2014) diz que podemos compreender que uma situação perfectiva pode ser vista como um bloco, uma situação completa, enquanto uma situação imperfectiva enfatiza o fato de a situação ser composta por fases que compõem sua estrutura interna, de maneira que evidencia a ideia de que a situação está em curso.

Comrie descreve a imperfectividade como a expressão de uma ação ou estado que está em andamento, sem referência à sua conclusão e se refere a uma situação interna ou contínua, que pode incluir ações que estão acontecendo no momento, ações repetidas ou habituais, e estados duradouros. Com isso, o linguista representa as subdivisões mais típicas da imperfectividade na figura a seguir.

Figura 03 – Classificação das oposições aspectuais

⁹ A very frequent characterisation of perfectivity is that it indicates a completed action. One should note that the word at issue in this definition is 'completed', not 'complete': despite the formal similarity between the two words, there is an important semantic distinction which turns out to be crucial in discussing aspect. The perfective does indeed denote a complete situation, with beginning, middle, and end. The use of 'completed', however, puts too much emphasis on the termination of the situation, whereas the use of the perfective puts no more emphasis, necessarily, on the end of a situation than on any other part of the situation, rather all parts of the situation are presented as a single whole.



Fonte: Comrie, 1985, p.25.

Comrie, ao observar a interação que a imperfectividade apresenta com outros aspectos gramaticais, como o tempo e o modo, nos fornece uma imagem mais completa da ação descrita, tornando possível evidenciar a maneira de ver as ações como processos contínuos ou habituais, em vez de eventos completos e discretos. Esse discernimento é fundamental para a compreensão das estruturas verbais e da semântica em muitas línguas, no caso da nossa pesquisa, é indispensável para entendermos os valores aspectuais presentes no tempo futuro.

4.2.3 Aspecto e tempo futuro

Sobre aspecto e tempo futuro, alguns autores mencionam que esse tempo não apresenta aspecto marcado. Câmara Jr. (1957, p. 130) aponta que o “tempo futuro” não é marcado aspectualmente, mas que “possui, a rigor, um certo aspecto imperfeito”. Para Travaglia (2016, p.153), os tempos do futuro flexionais (futuro do presente e futuro do pretérito), em si, não indicam aspecto por dois motivos diferentes: a) em primeiro lugar, eles marcam o tempo futuro que atribui à situação uma realização virtual, até certo ponto abstrata, que enfraquece as noções aspectuais que estão sendo atualizadas, dificultando a percepção das mesmas, ou as anula; b) em segundo lugar, estes tempos têm um valor modal, proveniente de seu valor de futuro, que restringe a expressão do aspecto.

No entanto, apesar de algumas limitações que o futuro apresenta em relação ao aspecto, Travaglia (2016), afirma, também, que pode haver atualização do aspecto no tempo futuro pela atuação de outros recursos, tais como as perífrases e os adjuntos adverbiais. E ainda destaca uma observação interessante de que quando temos aspecto com o tempo futuro, a situação apresentada como futura normalmente é presente ou passada em relação a uma outra situação que pode ser expressa em outra oração ou especificada pelo contexto, ou ainda ter relação a um dado momento expresso por adjunto adverbial de tempo.

Por conta dessas particularidades atribuídas ao tempo futuro, Gibbon (2014) acredita que podemos tratá-lo como uma categoria verbal distinta, pois é um tempo verbal, mas que dificilmente é expresso sem algum traço de modalidade, e que não apresenta aspecto marcado, mas o imperfeito é um aspecto que pode se manifestar na expressão de futuridade.

Característica como a necessidade de ‘atualizar’ o aspecto, relacionada à futuridade, acaba sendo responsável pela entrada de novas formas para codificar o tempo futuro. A perífrase IR (presente) + infinitivo é uma das formas mais utilizadas, e demonstra que a presença do verbo IR como auxiliar reporta-se ao aspecto inerente a ele, designando um deslocamento de um ponto a outro no espaço, com a ação apresentada em seu início indicando um aspecto inceptivo permitindo ao falante inserir sua visão na ação futura. Fleischman (1982) acredita que houve a perda do sentido de deslocamento espacial e foi acrescentado outro sentido, o de movimento temporal, que foi atribuído ao verbo auxiliar a partir do seu sentido de deslocamento. Assim, ocorreu mudança de um sentido mais concreto, o de deslocamento no espaço, para um sentido mais abstrato, o deslocamento no tempo.

Ainda sobre a identificação do aspecto no tempo futuro pela atuação das perífrases, Gibbon (2014) mostra que uma das características dessa forma é o fato de que seu auxiliar revelar um traço aspectual advindo da significação do verbo pleno IR (de deslocamento, como visto anteriormente). Esse traço possibilitou, também, o desenvolvimento de um outro tipo particular de aspecto compatível à expressão de futuridade, o da visão prospectiva. Segundo Anderson (1973, p.765 *apud* Gibbon, 2014, p. 123) “a visão prospectiva é um tipo de aspecto no qual o falante vê adiante, lança os olhos sobre o futuro a partir do momento presente.”

Dentro do domínio funcional do futuro, assumido por Gibbon (2014), a autora, para obter indícios de aspecto em suas análises e dentre os grupos de fatores incluiu a habitualidade da situação no futuro. As ocorrências mostraram que a forma perifrástica na expressão do fato habitual está ligada diretamente ao fato de que é usada em alguns contextos em que o presente do indicativo não pode ocorrer para codificação da futuridade. Desse modo, “é possível pensar que nos contextos em que o presente pode provocar ambiguidade, sugerindo uma interpretação tanto de futuro como de habitual, a perífrase entraria, assegurando a interpretação da futuridade” (p.197) e assim garantindo o aspecto habitual da situação de futuro.

Dessa forma, assim como Gibbon (2014), acreditamos que a expressão de futuridade não está limitada ao tempo verbal futuro, mas sim relacionada a um jogo entre as categorias

tempo, aspecto e modalidade, no qual em algum momento uma dessas categorias se evidencia sobre as outras duas. E no caso do tempo futuro, apesar de algumas restrições em relação a atualização do aspecto, vimos que há recursos que proporcionam essa atualização.

4.3 Modalidade

Consideramos, agora, a modalidade, categoria que também faz parte da significação dos tempos verbais. Para Fleischman (1982), esta categoria está relacionada a uma ampla gama de nuances semânticas expressas pela língua, tais como: justificativa, intenção, necessidade, desejo, possibilidade, etc. Segundo a autora, tradicionalmente, a “modalidade é definida como aquilo que tem relação com a atitude do falante sobre o conteúdo proposicional da sua declaração” (Fleischman, 1982, p.13)

Nesta seção especificamos os principais conceitos que envolvem modalidade, baseando-se, principalmente, nos estudos de Givón (2001). Fazemos, também, um apanhado de como essa categoria se realiza no tempo futuro, para assim, percebermos a importância da modalidade no entendimento desse tempo verbal.

4.3.1 Modalidade deôntica e epistêmica, realis e irrealis.

De acordo com Givón (2001), a estrutura proposicional dos papéis semânticos e gramaticais da oração, o tipo de predicação e transitividade, bem como os itens lexicais preenchem as várias lacunas nessa estrutura e permanecem em grande parte inalterados pela modalidade envolvida na proposição, uma vez que a modalidade codifica a atitude do falante, em relação à proposição. Por atitude, o linguista entende principalmente dois tipos de julgamento feitos pelo falante em relação à informação proposicional contida na oração: a) o julgamento epistêmico – verdade, probabilidade, certeza, crença e evidência; b) o julgamento avaliativo (deôntico) – desejo, preferência, intenção, habilidade, obrigação e manipulação.

Esses dois subtipos de modalidades, segundo Givón (2001), nem sempre se excluem, na verdade, cruzam-se de formas altamente específicas, pois, ambos admitem, pelo menos em princípio, gradação do nível de comprometimento do falante. Assim, o autor, afirma que

Quatro modalidades proposicionais exibem as consequências funcionais e gramaticais mais fortes na linguagem humana. Embora a definição das modalidades epistêmicas usadas na linguagem natural seja mais apropriadamente dada em termos de suas funções cognitivas e/ou comunicativas, também se pode reconhecer a longa tradição lógica que nos transmitiu essas categorias modais, uma tradição que remonta - pelo menos - a Aristóteles. Esta tradição, com sua preocupação quase exclusiva com os

aspectos epistêmicos da modalidade, de fato seguiu seu curso natural. Mas conseguiu formular noções modais que se assemelham de perto às nossas modalidades definidas comunicativamente. (Givón, 2001, p.301, tradução nossa)

Sobre essas noções modais, Givón apresenta uma reformulação e faz uma equivalência com as quatro modalidades epistêmicas tradicionais, vejamos a seguir:

Quadro 04 – Modalidades Epistêmicas

Modalidades Epistêmicas	
Tradição Lógica	Equivalência comunicativa
a) Verdade necessária	Pressuposição
b) Verdade factual	Asserção <i>realis</i>
c) Verdade possível	Asserção <i>irrealis</i>
d) Não verdade	Negação

Fonte: Givón, 2001, p.301

Dessa forma, Givón (2001) afirma que a “tradição lógica tratou a modalidade como uma propriedade de proposições desligadas do seu contexto comunicativo” (p.301), embora, mais tarde, tenha sido reconhecida como pragmática e não semântica. Assim, o referido autor reformula em termos dos estados epistêmicos e dos objetivos comunicativos dos dois participantes na transação comunicativa (falante e ouvinte). Dessa forma, segue a reformulação comunicativa da modalidade epistêmica de acordo com Givón (2001 *apud* Torres, 2014, p.105).

- a) pressuposição - a pressuposição é dada como certa para ser verdade, por definição, acordo prévio, convenção culturalmente compartilhada, por ser óbvio a todos os presentes na situação de fala ou por ter sido proferida pelo falante e permanecer incontestável pelo ouvinte.
- b) asserção *realis* - a proposição é fortemente aceita para ser verdade, mas a contestação do ouvinte é considerada adequada, mesmo que o falante tenha evidências ou outras fortes razões para defender a sua forte crença.
- c) asserção *irrealis* - a proposição é fracamente aceita para ser possível, provável ou incerta (subtipos epistêmicos), necessária, desejável ou indesejável (subtipos deônticos), mas o falante não está pronto para sustentar a asserção com evidências e a contestação do ouvinte é prontamente recebida, esperada ou mesmo solicitada.
- d) asserção negativa – a proposição é fortemente aceita para ser falsa, porque entra em contradição com a crença explícita ou assumida pelo ouvinte, cuja contestação é antecipada.

Givón (2001) salienta, também, o legado infeliz da tradição lógica em relacionar *realis* e *irrealis* como um contraste entre, respectivamente, eventos reais e irreais, ou seja, afirmações com ou sem valor de verdade, sendo que, quando *realis* e *irrealis*, são tratados em termos cognitivos e comunicativos, o foco do contraste muda de duas maneiras bem significativas.

Assim, para o autor, cognitivamente passamos de questões de verdade lógica a questões de certeza subjetiva, ao passo que comunicativamente vamos da semântica orientada para o falante à pragmática interativa em que envolve negociação social entre falante e ouvinte.

Givón (2001) relata que “um dos testes mais sensíveis para modalidade entre diferentes línguas envolve o comportamento referencial dos sintagmas nominais sob vários escopos modais” (Givón, 2001, p.303). Assim o autor agrupa as quatro modalidades proposicionais em duas “super-modalidades”: a) modalidade factual: pressuposição e asserção *realis*; b) modalidade não-factual: asserção *irrealis* e negação. No que se refere a relação modalidade-tempo-aspecto, segundo Givón, o tempo futuro faz parte da modalidade não-factual e possui aspecto habitual/repetitivo.

De forma resumida, conforme Givón, a modalidade epistêmica está posta no âmbito *irrealis*, abarcando um significado inerente de incerteza, apontando baixa probabilidade em relação à ocorrência dos fatos. Já a modalidade deontica está relacionada ao uso da linguagem para expressar vontade e desejo ou para conseguir a reparação dessa vontade por meio da exigência feita aos outros, em que ocorre uma escala classificatória do fato que vai desde o obrigatório ao permitido. Daí a relação entre modalidade deontica e futuridade, pois a expressão de julgamentos deonticos acabam tendo sua realização efetuada no futuro. De acordo com o linguista, “intenção, habilidade, preferência, permissão e obrigação são projeções de futuro e o futuro é, por definição, um modo *irrealis*” (Givón, 2001, p. 308).

4.3.2 Modalidade e tempo futuro

Modalidade e tempo futuro sempre tiveram uma estreita relação, algumas vezes com limites que são difíceis de serem identificados. Há diversos posicionamento de autores sobre o assunto. Lyons (1977, p. 677 *apud* Gibbon, 2000, p. 43) afirma que o futuro não é igual ao passado do ponto de vista da experiência e que a futuridade não é um conceito temporal puro, ela necessariamente inclui um elemento de predição ou relaciona uma noção modal.

Sobre o ponto de vista de Mateus *et al* (1989, *apud* Gibbon, 2000, p.44), o futuro é uma categoria linguística que reserva sempre um valor modal, pois o falante busca sempre marcar nos enunciados que utiliza o futuro a necessidade, impossibilidade, probabilidade, possibilidade do acontecimento das ações. Os autores afirmam que, além de ter um valor de tempo nos enunciados de futuro, também é possível incorporar valores modais.

Corôa (2005) diz que qualquer estudo que envolva o tempo futuro inevitavelmente não se pode ignorar as oposições modais. Para Jespersen (1958), a futuridade pode ser expressa de diversas maneiras, todas marcadas por algum grau de modalidade. Isso ocorre porque o futuro, ao contrário do passado, é incerto e não se baseia em experiências concretas. Por ser apenas uma possibilidade, as formas linguísticas que o expressam carregam inevitavelmente traços modais em sua construção.

Ainda de acordo com Corôa, pode-se formular a hipótese de que o futuro, seja qual for a ligação com o possível, o virtual ou o incerto, expressa sempre um pensamento que parte do possível para a certeza, dessa maneira, interpretações antecipadas fornecem empregos modais, ao passo que interpretações posteriores fornecem os empregos temporais. “Como o movimento do futuro vai de um conjunto de mundos possíveis (m) para um mundo que é (m_0), mesmo interpretações modais se orientam para a certeza e esta certeza cresce à medida que se aproxima dos empregos puramente temporais.” (Corôa, 2005, p.56-57).

Para Fiorin (1996) a não-factuality dos acontecimentos expressos pelo futuro faz com que haja sempre um valor modal acoplado ao valor temporal.

O valor temporal do futuro determina que, a menos que a proposição exprima uma verdade atemporal, ele não pode expressar uma modalidade factual, pois seu valor de verdade não pode ser determinado no momento da enunciação. Por conseguinte, a única possibilidade de fazer asserções no futuro depende da avaliação que o enunciador faz da necessidade, probabilidade, possibilidade ou impossibilidade da ocorrência de um dado estado de coisas. (Fiorin, 1996, p.154)

Segundo Fleischman (1982), parece haver conexões lógicas e universais entre a ideia de futuro e o grupo de modalidades *irrealis* associado a ela. Para a autora se uma língua tiver uma expressão de futuro, a temporalidade e a modalidade estarão copresentes. E complementa que a ligação conceitual entre futuridade e o “spectrum” de modalidades *irrealis* parece explícita, pois “aquilo que ainda está para ocorrer é um fato desconhecido e incerto, portanto *irrealis*; eventos futuros existem na forma de predições, intenções, vontades, desejos, obrigações e coisas parecidas” (Fleischman, 1982, p. 133). Dessa forma, se constitui uma projeção hipotética advinda do conhecimento experiencial do homem.

A partir dos posicionamentos acima mencionados, destacamos a relevância da modalidade no tempo futuro, que está presente não só na sua expressão, mas também na sua formação. A relação entre modalidade e tempo futuro é fundamental para a compreensão de como expressamos diferentes atitudes, possibilidades e certezas sobre eventos que ainda não

ocorreram.

A modalidade e o tempo futuro trabalham juntos para permitir que os falantes expressem atitudes e julgamentos sobre eventos futuros. Essa interação entre essas duas categorias é crucial para uma comunicação mais precisa, permitindo uma compreensão profunda da linguagem e suas capacidades expressivas.

Considerações finais do capítulo

Neste capítulo discutimos as categorias de Tempo, Aspecto e Modalidade (TAM), pois acreditamos que essas categorias são uma base sólida para o ensino do tempo futuro, promovendo uma abordagem que transcende a memorização de regras gramaticais. As categorias TAM permitem aos estudantes perceberem as nuances e as intenções comunicativas envolvidas no uso do futuro, proporcionando um enriquecimento da competência comunicativa. Com o apoio desse estudo, a abordagem do tempo futuro passa a ser mais contextualizado e funcional, evidenciando o papel da língua como ferramenta para expressar diferentes perspectivas temporais, graus de certeza e atitudes do falante. Assim, o aprendizado da gramática se torna mais significativo e aplicável ao uso real da língua, contribuindo para uma prática pedagógica que valorize tanto a sistematicidade quanto a funcionalidade da linguagem no cotidiano escolar.

Dessa forma, nossa investigação se fundamenta na observação de como as categorias de Tempo, Aspecto e Modalidade (TAM) são abordadas no ensino do futuro no livro didático, com o interesse de identificar as estratégias didáticas, as explicações teóricas e os exemplos práticos que os autores utilizam para ensinar essa categoria verbal. Para isso, precisamos definir os procedimentos metodológicos necessários para guiar a pesquisa, assunto que tratado no próximo capítulo.

5 METODOLOGIA

Neste capítulo, descrevemos o percurso metodológico adotado para guiar esta pesquisa, tendo em vista que nosso principal objetivo que é fazer uma análise da abordagem dada ao tempo Futuro pelo livro didático *Se liga nas Linguagens – Português* do Ensino Médio, identificando como os traços funcionais codificados por este tempo verbal são explicitados. Para isso, investigamos as diferentes nuances aspectuais e modais que permeiam o uso do futuro, incluindo o papel dos verbos auxiliares nas perífrases verbais que indicam situações futuras. A pesquisa se insere em uma perspectiva funcionalista, que considera a língua um instrumento de comunicação e enfatiza a relação entre forma e função no uso linguístico.

Assim, a metodologia foi delineada de modo a permitir a análise do tratamento dado ao futuro verbal no material didático, com especial atenção às categorias de tempo, aspecto e modalidade (TAM). Esta pesquisa prevê três procedimentos metodológicos. No primeiro momento, caracterizamos o teor desta investigação, apresentamos nosso método de abordagem e o tipo de pesquisa escolhidos; no segundo, delineamos o universo utilizado para compor a pesquisa e, no terceiro, apresentamos os procedimentos utilizamos nas análises dos dados, a partir das categorias elaboradas e tomando como referência os aportes teóricos que sustentam esta pesquisa.

5.1 O método de abordagem e o tipo de pesquisa

Esta pesquisa se caracteriza por ser de natureza descritiva e interpretativa, com abordagem qualitativa, para podermos compreender os resultados com base nas reflexões teóricas aplicadas ao objeto em estudo, o Livro Didático. Como orienta Martins (2000), a pesquisa qualitativa se refere a “um estudo para conhecer as contribuições científicas sobre o tema, tendo como objetivo recolher, selecionar, analisar e interpretar as contribuições teóricas existentes sobre o fenômeno pesquisado” (Martins, 2000, p. 28).

Assim, a investigação qualitativa atua em níveis de realidade em que os dados se apresentam como indicadores e tendências que são possíveis de serem observadas.

A investigação qualitativa trabalha com valores, crenças, hábitos, atitudes, representações, opiniões e adequa-se a aprofundar a complexidade de fatos e processos particulares e específicos a indivíduos e grupos. A abordagem qualitativa é empregada, portanto, para a compreensão de fenômenos caracterizados por um alto grau de complexidade interna. (Paulilo, 1999, p.135)

Observa-se que a pesquisa qualitativa é uma imersão no universo da subjetividade, através dela, se consegue aprofundar as intenções e motivos a partir dos quais ações e relações adquirem sentido. Sua utilização é, portanto, indispensável quando os temas pesquisados demandam um estudo interpretativo. A escolha pela pesquisa qualitativa está alinhada com a perspectiva funcionalista adotada no presente estudo, já que permite explorar a abordagem dada ao tempo Futuro no livro didático considerando seu propósito comunicativo, e de maneira contextualizada, investigar não apenas a estrutura gramatical em si, mas também como ela é apresentada em situações comunicativas e em que medida os exemplos e exercícios contribuem para uma aprendizagem significativa.

Sobre a pesquisa do tipo descritiva, Prodanov e Freitas (2013) explicam que ela busca “descobrir a frequência com que um fato ocorre, sua natureza, suas características, causas, relações com outros fatos” e por isso “os fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados, sem que o pesquisador interfira sobre eles, ou seja, os fenômenos do mundo físico e humano são estudados, mas não são manipulados pelo pesquisador” (Prodanov e Freitas, 2013, p. 52). A pesquisa descritiva foi escolhida por seu potencial em caracterizar as práticas pedagógicas utilizadas no livro didático analisado, fornecendo uma visão detalhada das metodologias e estratégias aplicadas ao ensino do tempo Futuro. Essa abordagem permite uma compreensão ampla de como o conteúdo gramatical é apresentado, possibilita ainda categorizar suas diferentes formas de uso e documentar a diversidade de estratégias adotadas no tratamento com esse tempo verbal.

Prodanov e Freitas (2013), mais uma vez, pontuam que qualquer trabalho científico precisa situar “quem já escreveu e o que foi publicado sobre o assunto” (p. 78). Nesse sentido, esta investigação partirá de uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de relacionar e discutir questões apontadas por outros pesquisadores sobre a abordagem de verbos no tempo futuro e como esse fenômeno está descrito no livro didático de português. Aperfeiçoar estudos que confirmam a existência do fenômeno apresentado se torna relevante por alguns motivos; primeiro, porque abre espaço para evidenciar um campo de conhecimento que merece estudo científico e, segundo, porque, partindo de análises já realizadas, poderemos enriquecer o conhecimento sobre o objeto. Investigar o ensino de gramática em específico, o tempo futuro, no livro didático é uma forma de possibilitar reflexões que possam tornar esse objeto de estudo mais significativo para professores e alunos da rede pública de ensino.

5.2 Universo para compor a pesquisa

O corpus desta pesquisa é constituído pelo livro “*Se liga nas Linguagens – Português*”, dos autores Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi. E foi selecionado com base nas seguintes razões: a) ter sido recomendado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2021; b) ser adotado em 24 das 33 escolas estaduais que oferecem ensino médio na região da Ibiapaba no Ceará; e c) ter sua publicação recente no ano de 2020 com a vigência no biênio em que a pesquisa foi realizada 2023-2025.

A escolha do livro didático *Se liga nas Linguagens – Português do Ensino Médio*, publicado recentemente e aprovado pelo PNLD 2021, não se deu apenas por sua coincidência com o momento da pesquisa, mas sobretudo por representar uma obra atual, que, a princípio, poderia refletir avanços nas diretrizes do ensino de gramática, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes.

Além disso, essa coleção foi amplamente adotada por escolas da rede pública na região em que se desenvolveu a pesquisa, o que reforça sua relevância como objeto de análise. Considera-se que a escolha de um único livro didático se justifica pelo caráter qualitativo e analítico da pesquisa, que prioriza uma abordagem detalhada e aprofundada do tema em vez de uma comparação ampla entre obras. A análise concentrada permite observar de maneira mais minuciosa as formas pelas quais o tempo futuro é apresentado, tanto no que diz respeito às estruturas gramaticais quanto aos traços funcionais relacionados ao aspecto e à modalidade verbal.

Ainda que outras coleções tenham sido igualmente recomendadas pelo PNLD, optou-se por essa obra em função de sua ampla adoção e do seu compromisso declarado com o trabalho com gêneros textuais que se mostram mais próximos da contemporaneidade, a exemplo de anúncios, textos jornalísticos, entrevistas, fotos e textos de redes sociais, o que, em tese, favoreceria uma abordagem mais funcional da gramática. Por isso, reconhece-se, contudo, que essa escolha impede generalizações sobre o conjunto dos livros adotados, mas, ainda assim, oferece contribuições significativas ao revelar como uma obra de grande alcance trata o tempo verbal futuro no contexto do ensino médio.

O foco da análise está nas unidades que tratam especificamente da abordagem dada aos tempos verbais, com ênfase no Futuro. O propósito é verificar como esse tempo verbal está sendo contemplado no livro didático e como proporciona aos alunos um ensino que enfatize a língua em uso tendo em vista as categorias de tempo, aspecto e modalidade.

A perspectiva desenvolvida pelos autores ao produzirem o Livro Didático parte de cinco princípios listados, por eles, na apresentação do Manual do Professor. Em primeiro lugar, segundo os autores, partilham a concepção de que educação não deve privilegiar uma única dimensão, sendo necessário desenvolver competências que mobilizem conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, e o pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho, como recomenda a BNCC. Em segundo lugar, porque entendem que o mundo contemporâneo exige novas competências para saber lidar com as informações. Como terceiro princípio, os autores reconhecem no texto da BNCC o diálogo com propostas oficiais anteriores a ela e com estudos recentes de grande importância, como as competências socioemocionais e a metacognição. Em quarto lugar, os autores afirmam que dialogam com a visão de que é papel da escola formar jovens autônomos, moral e intelectualmente, críticos e autocríticos. E por fim, reconhecem a importância da BNCC em nortear (e não “engessar”) os currículos e propostas pedagógicas das escolas do Brasil.

De acordo com a visão geral do Guia do PNLD 2021 a obra destina-se a professores(as) e estudantes da 1ª à 3ª série do Ensino Médio. É composta de um Livro do Estudante (LE), um Manual do Professor (MP) e um videotutorial que constitui o Material Digital do Professor (que não é alvo de estudo nesta pesquisa).

O livro segue uma estrutura tradicional de divisão em duas partes, uma destinada à Literatura e outra à Análise Linguística/Semiótica. Ambas as partes apresentam seções específicas que organizam o trabalho com as Competências Gerais, as Competências Específicas e as habilidades previstas para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio. Parte de uma perspectiva enunciativo-discursiva, da linguagem vista como interação e orientada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Desenvolve a Literatura sob o ponto de vista cronológico, acompanhando a sucessão dos Movimentos Literários, e traz leituras interdisciplinares que unem o passado histórico e o momento presente. A análise Linguística/Semiótica é desenvolvida por meio de textos objetivos e análises de enunciados curtos, e a obra traz a apresentação de um pequeno panorama de conteúdos gramaticais.

Segundo o Guia do PNLD 2021, o Livro do Estudante (LE) é formado por um volume único com um total de 32 capítulos, dos quais 15 abordam à Literatura e 17 à Análise Linguística/Semiótica. O volume se organiza em duas grandes partes, que possuem seções e boxes que organizam o trabalho com as competências gerais, as competências específicas e as habilidades de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, de acordo com as orientações da Base

Nacional Comum Curricular (BNCC).

O LE mostra a proposta da obra na seção Apresentação, que é seguida pela descrição das seções e dos boxes, e pelo Sumário. As duas partes distintas do LE trazem um texto introdutório e compartilham as seguintes seções e boxes: *Pra Começar*, que mostra o percurso do capítulo e um texto introdutório; *Biblioteca Cultural*, que apresenta uma bibliografia complementar comentada; *Desafio de Linguagem*, com textos a serem lidos; *Dica de Professor*, com sugestões para o(a) estudante; *Sabia?*, que oferece um comentário extra sobre o assunto que está sendo estudado; *Investigue*, que representa um convite à pesquisa; *Fala Aí*, com possibilidades para explorar a oralidade; *Lembra?*, que oportuniza a revisão de conceitos; *Boxes-Conceito*, que sintetiza conceitos; e *Boxes Informativos*, contendo informações extras.

O Manual do Professor (MP) traz as orientações ao docente propriamente ditas e reproduz o Livro do Estudante, com respostas e comentários para as atividades dos 32 capítulos. No MP há informações sobre a proposta da obra, sua relação com a BNCC e o desenvolvimento de competências e habilidades, orientações sobre a aprendizagem por meio de metodologias ativas, sobre o uso da tecnologia no ensino aprendizagem, sobre a interdisciplinaridade, o trabalho com projeto de vida e a promoção da saúde mental.

O MP também aborda teoricamente as propostas de avaliação formativa, diagnóstica e cumulativa, e traça uma comparação entre modelos tradicionais de avaliação e os considerados mais adequados. E ainda fornece subsídios para o planejamento das propostas, trazendo orientações específicas para cada capítulo do LE e sugestões complementares, referentes à gestão da sala de aula, com indicação de cronograma bimestral, trimestral, semestral e anual de uso do material.

É de nosso interesse para esta pesquisa a segunda parte do material em que trata a Análise Linguística/Semiótica, com atividades sobre fenômenos gramaticais. Nela, são explorados temas relacionados à compreensão dos fatores envolvidos na interação, aos aspectos fonológicos e aos processos de formação de palavras. Além disso, abordam-se as categorias gramaticais sob a perspectiva da morfologia, bem como questões ligadas à sintaxe.

Também na seleção dos textos, nas atividades propostas, nas abordagens teóricas e na organização do conteúdo, os autores criam um trabalho marcado pela precisão conceitual e pela progressão (dentro do volume). Foi levado em consideração o equilíbrio entre atividades mais densas e complexas e outras mais simples ou de realização mais ágil. Os autores consideram,

ainda, que um livro didático instigante e diversificado não causa dispersão, mas sim favorece o diálogo com as novas práticas de comunicação. Isso se reflete em atividades que exploram o universo lúdico, a cultura juvenil e a cultura digital, elementos atrativos para os adolescentes e eficazes como ponto de partida para reflexões.

A seção “Pra começar” propõe uma atividade de leitura para construir conceitos iniciais e introduzir a exposição didática do componente gramatical em estudo. A próxima seção é identificada pelo nome do componente linguístico em estudo, no nosso caso o verbo, e apresenta atividade de leitura para a construção de conceitos, desenvolvendo a exposição didática por meio de explicações, exemplos, esquemas e tabelas. Por fim, a seção dedicada às atividades, intitulada “[nome do tópico em estudo] NA PRÁTICA”, promove a exploração dos conceitos abordados por meio da análise de textos de diferentes gêneros, fortalecendo a competência leitora por meio da prática analítica, e, dessa maneira, contribui para a sistematização dos conceitos estudados. Além disso, alguns exercícios incentivam a problematização dos conceitos, possibilitando a comparação entre diferentes variedades linguísticas. E os textos utilizados na parte destinada à Análise Linguística/Semiótica se mostram mais próximos da contemporaneidade, como anúncios, textos jornalísticos, entrevistas, fotos, tirinhas e textos de redes sociais.

Ao trabalhar com a Análise Linguística/Semiótica, o professor deverá aproximar a obra daquilo que é preconizado pela BNCC no que se refere à reflexão sobre a língua em uso. O trabalho pode ser complementado com a promoção da análise dos fatos da língua, ao invés de tratar apenas da norma padrão.

No eixo da escrita, percebemos que, embora a obra apresente diversas propostas de produção textual, gêneros relevantes para o ensino médio, como o ensaio, o artigo de opinião, o artigo de divulgação científica e os seminários, não são contemplados. A seção Desafio de Linguagem, presente em todos os capítulos, traz sugestões interessantes para a produção de gêneros multimodais, como gifs, playlists e podcasts. No entanto, essas atividades demandam pesquisa complementar por parte do(a) professor(a) quanto à estrutura composicional, garantindo que os estudantes tenham suporte adequado para desenvolver suas práticas de escrita. Além disso, observa-se que as propostas de produção textual são breves e, frequentemente, não apresentam etapas bem definidas para sua realização, como preparação, produção e revisão. Assim, cabe ao(a) professor(a) organizar e complementar as atividades com pesquisas em outros materiais para garantir uma abordagem mais estruturada do processo de escrita.

Dessa forma, a definição do universo desta pesquisa garante que as informações representem e sejam adequadas aos objetivos propostos. A escolha desse material foi fundamentada em critérios que possibilitam uma análise consistente e alinhada à problemática do estudo. Assim, espera-se que a investigação realizada forneça subsídios para uma compreensão mais aprofundada do fenômeno estudado, contribuindo para futuras reflexões e desdobramentos na área.

5.3 Procedimentos de análise de dados

As gramáticas tradicionais de modo geral apresentam formas engessadas para expressar o futuro (futuro do presente, futuro do pretérito, futuro composto e o futuro do subjuntivo), no entanto para expressar o tempo futuro há uma diversidade de formas, principalmente através de perífrases verbais, em que os verbos possuem a função de se associarem com outros verbos na forma infinitiva para expressar a ideia de futuro. Como metodologia de análise proposta, buscaremos investigar como ocorre a codificação do tempo nos enunciados em que esse tempo verbal está, assim como, analisar os valores temporais, modais e aspectuais associados a ele.

A coleta de dados consistiu em identificar as seções do livro didático que abordam o tempo verbal Futuro. Feita essa identificação, descrevemos o conteúdo teórico oferecido, ou seja, as definições, explicações e exemplos sobre o tempo verbal estudado presentes nas seções. Além disso, analisamos as atividades que visam à aplicação de conhecimentos acerca do conteúdo trabalhado por entendermos que é neste momento que os livros levam o aluno a aliar teoria e prática, algo fundamental para o processo de ensino/aprendizagem de qualquer conteúdo.

Em virtude disso, para investigarmos a multifuncionalidade do tempo futuro, trabalhamos as categorias de tempo, aspecto e modalidade verbal para nos permitir fazer uma análise que englobe tanto os aspectos formais como, e principalmente, os aspectos funcionais do nosso objeto de estudo. A seguir discorreremos sobre tais categorias para situarmos melhor nossos passos metodológicos na pesquisa.

5.3.1 Categoria de tempo

No Capítulo 4, na seção 4.1 que versa sobre a categoria *tempo*, vimos a necessidade de conseguirmos distinguir o tempo físico, o tempo cronológico e o tempo linguístico. Benveniste (2006, p.71) ressalta que tempo físico é como “um contínuo uniforme, infinito, linear,

segmentável à vontade”, é um intervalo entre o início e o fim de um movimento do mundo físico. Já o tempo cronológico denominado por Benveniste (2006) de tempo *crônico*, é o tempo dos acontecimentos que engloba nossa própria vida. Para o autor, é este tempo que faz parte da nossa visão de mundo e da nossa existência pessoal, pois é com ele que localizamos os acontecimentos no tempo.

É o tempo linguístico que se caracteriza por estar ligado ao exercício da fala, ou seja, o tempo linguístico é estabelecido no momento da enunciação que é tomado como referência para localizar o tempo do acontecimento. E para expressar essa categoria, são utilizadas formas linguísticas, as quais são a fonte de interesse dessa pesquisa, as formas linguísticas responsáveis por determinar uma ação futura, em suma, o tempo verbal futuro.

Portanto, neste estudo, realizamos uma análise do futuro em relação ao seu comportamento como tempo verbal, nosso intuito é verificar como o livro didático: a) identifica valores temporais, partindo desde sua função prototípica aos deslizes de funções; b) descreve as diferentes formas à disposição do falante para expressão de tempo futuro, inclusive advérbios e locuções adverbiais; e c) discute a relação temporal que o futuro estabelece com outras situações de enunciados levando em consideração o contexto discursivo.

5.3.2 Categoria de aspecto

Esta categoria expressa uma ideia mais concreta e objetiva da ação, razão pela qual exprime as diferentes formas de se conceber a constituição temporal interna de uma situação. Travaglia (2016) define a categoria aspecto da seguinte maneira:

“**Aspecto** é uma categoria verbal de TEMPO, não dêitica, através da qual se marca a duração da situação e/ou suas fases, sendo que estas podem ser consideradas sob diferentes pontos de vista, a saber: o do desenvolvimento, o do completamento e o da realização da situação” (Travaglia, 2016, p. 43. Destaque no original).

Diante desse conceito, considera-se que *aspecto* é uma categoria relacionada ao tempo, uma vez que indica o espaço temporal ocupado pela situação em seu desenvolvimento, marcando a sua duração, ou seja, o tempo gasto pela situação em sua realização. Logo, considera-se que uma das diferenças entre a categoria *tempo* e a categoria *aspecto* é o valor dêítico. O tempo é dêítico, em virtude de apontar para o momento da ação, seja ela, anterior, concomitante ou posterior à situação. Ao passo qu

e o *aspecto* não é dêitico, conforme Travaglia (2016), pois ele se refere à situação em si. Como ele afirma, “o **tempo** é ‘um TEMPO externo à situação’ e o **aspecto** é ‘um TEMPO interno à situação’” (Travaglia, 2016, p. 42. Destaques no original).

Assim, o aspecto das situações expressas pelos verbos no tempo futuro também é alvo de investigação na nossa pesquisa, devido à forte inter-relação entre aspecto e tempo na categoria verbal, como visto nas definições propostas por Travaglia (2016). Sendo necessário levar em consideração, sobretudo no ensino de língua portuguesa, as relações entre tempo e aspecto e os valores dos enunciados que não são dados, mas sim construídos no e através do enunciado. Por exemplo, verificamos se os exercícios oferecem contexto suficiente para que os alunos possam diferenciar entre ações futuras pontuais e contínuas, e assim, buscamos mostrar que apesar do futuro ser um tempo que tem muitas restrições em relação ao aspecto, devido ao seu valor modal e suas situações abstratas, é possível encontrar exemplos dessa categoria a partir do uso das perífrases indicativas de futuro por meio da visão prospectiva da situação.

5.3.3 Categoria de modalidade

A modalidade também é uma das categorias que nos interessa bastante no presente estudo, em razão de estar envolvida diretamente na expressão de subjetividade por meio do uso de recursos linguísticos. Para Givón (2001), a modalidade não está totalmente ligada ao futuro, podemos assim, dizer que pertence ao domínio *irrealis*. Assim, o tempo verbal futuro e modalidades não factuais se cruzam continuamente na linguagem, principalmente o que o autor julga por modalidade epistêmica, a qual ele atribui valores semânticos de verdade, probabilidade, possibilidade, (in)certeza e crença.

Dessa forma, investigamos a modalidade, segundo a perspectiva funcionalista norteadas por Givón (2001), através da verificação de como os enunciados trabalhados no livro didático abordam essa categoria, a fim de analisar o tipo de modalidade e o valor modal do tempo futuro apresentado no material em estudo. Verificamos se há exemplos de frases que expressam diferentes graus de certeza ou incerteza em relação a eventos futuros, bem como a presença de marcadores modais no livro, como verbos auxiliares ou expressões modais que indicam modalidade. Sempre tendo em vista que, do ponto de vista funcionalista, a modalidade não é apenas uma estrutura gramatical, mas um recurso para expressar atitudes e intenções. Portanto, se torna interessante avaliar os exercícios no livro didático e identificar como eles incentivam os alunos a modalizarem seus enunciados em contextos comunicativos reais.

A partir das categorias acima apresentadas, procuraremos descrever como se encontra a abordagem do tempo futuro no livro didático “*Se liga nas Linguagens – Português*” do Ensino Médio, considerando a influência dos estudos acerca da variação linguística, em particular, acerca dos usos das expressões verbais do futuro. Em termos metodológicos, faremos uma análise da obra, observando, principalmente o modo de abordagem das categorias tempo, modalidade e aspecto nas seções nos exercícios propostos para os alunos. Conforme Givón (2001), as categorias gramaticais de tempo, aspecto e modalidade estão profundamente interligadas ao uso comunicativo. A pesquisa buscará avaliar em que medida o material didático reflete essa interconexão, e como proporciona aos alunos uma compreensão funcional do uso do tempo Futuro em diferentes contextos discursivos. Sendo assim, nos permitirá estabelecer um contraponto entre o que é proposto no livro didático e os diversos trabalhos que investigam o tempo verbal futuro nos moldes funcionalistas.

Esta pesquisa será limitada à análise do livro didático “*Se liga nas Linguagens – Português*” do Ensino Médio recomendado pelo PNLD 2021, o que pode restringir a diversidade de abordagens encontradas no mercado editorial. Além disso, a análise concentra-se exclusivamente no material didático escrito, sem considerar a forma como o conteúdo é trabalhado em sala de aula pelos professores, o que seria um complemento importante para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem do tempo Futuro.

Considerações finais do capítulo

Neste capítulo metodológico, foram apresentados os procedimentos adotados para a análise da abordagem do tempo Futuro no livro didático, com foco nas categorias de tempo, aspecto e modalidade. Fizemos uma visão detalhada do nosso objeto de estudo, com intuito de demonstrar os princípios e condições em que o livro foi produzido. A abordagem qualitativa e descritiva escolhida permite uma análise detalhada e aprofundada do material didático, considerando não apenas a forma como o tempo futuro é abordado, mas também suas funções comunicativas, conforme a perspectiva funcionalista.

Dessa forma, esperamos que os procedimentos metodológicos aqui delineados forneçam ferramentas sólidas para investigar o tratamento do tempo futuro no Ensino Médio, visando contribuir para a melhoria do ensino de gramática e para uma maior conscientização sobre a importância de uma abordagem comunicativa e funcionalista no ensino de línguas. Vejamos no próximo capítulo, as análises.

6 ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO

Neste capítulo, discutimos a maneira de como o livro didático *Se liga nas Linguagens – Português*, dos autores Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi, aborda o ensino do tempo verbal futuro e como essa categoria encontra-se correlacionada às categorias aspecto e modalidade.

Para isso, analisamos a abordagem em todas as seções que integram o capítulo investigado e observamos que as seções que desenvolvem práticas de linguagem - leitura, produção de textos, oralidade (escuta e produção oral) e análise linguística/semiótica não são apresentadas de forma isolada, mas se entrelaçam. Essa integração faz com que os conteúdos se misturem, dificultando uma delimitação clara entre as seções, e como mencionado na seção 5.2, do capítulo metodológico, cabe ao professor organizar e complementar as atividades com pesquisas em outros materiais para garantir uma abordagem mais estruturada.

6.1 Proposta teórico-metodológica apresentada pelo Livro Didático para abordagem do ensino dos verbos.

Os livros didáticos assumem um papel central ao oferecer propostas teórico-metodológicas que orientam a abordagem dos conteúdos em sala de aula. Esta seção tem como objetivo analisar a forma como o livro didático selecionado apresenta e desenvolve o ensino dos verbos, considerando tanto os fundamentos teóricos que embasam sua proposta quanto os métodos empregados para facilitar a compreensão e aplicação desse conteúdo pelos estudantes.

No livro em análise¹⁰, a categoria dos verbos é abordada no capítulo 24, dentro da segunda parte da obra *Análise Linguística/Semiótica*, sendo tratada como uma categoria gramatical sob a perspectiva da morfologia. Logo no início do capítulo, a seção “Pra começar” tem o objetivo por meio de atividades, estimular a recuperação de conceitos e práticas já desenvolvidos em anos anteriores ou internalizados/intuitivos. Os autores apresentam a seguinte introdução na tentativa de recuperar conhecimentos já adquiridos.

Os verbos — principalmente sua estrutura morfológica, que é bastante complexa — são estudados desde os primeiros anos escolares. Para iniciar a revisão e o aprofundamento do estudo dessa classe gramatical, vamos observar algumas formas verbais sob as perspectivas semântica (sentido) e sintática (função). (Ormundo e

¹⁰ As figuras e citações referentes ao Livro Didático em análise foram retiradas do Manual do Professor (MP) que traz as orientações ao docente propriamente ditas e reproduz o Livro do Estudante, com respostas e comentários para as atividades dos 32 capítulos.

Siniscalchi, 2020, p. 231)

Para iniciar o estudo, os alunos são orientados a lerem uma tirinha e, a partir dela, responderem as questões seguintes, conforme apresentamos na figura 04. Assim, o objetivo é despertar habilidades voltadas à análise dos efeitos de sentido promovidos pelo manejo dos verbos, corroborando a ideia de que os efeitos de sentido para estudar uma língua em uso é a melhor forma de entender como determinados fenômenos acontecem.

Adiante, na página 231 do material analisado, vemos como o conceito de verbo foi construído para diferenciar semanticamente verbos que indicam ação ou atividade, de verbos que expressam estado, enfatizando também a função sintática que esses verbos assumem a depender do valor semântico atribuído a eles. E de maneira bem sutil, o livro mostra que a noção de tempo está associada ao verbo, conforme a figura 04.

Figura 04– Definição e explicação de verbo

CAPÍTULO
24

Verbo

PERCURSO DO CAPÍTULO

- Verbo sob a perspectiva semântica
- Funções do verbo no sintagma verbal
- Flexões verbais
- Verbos auxiliares
- Formas nominais

Leia nossa proposta de abordagem do tema no Suplemento para o professor, p. LXVIII.

Pra começar

Os verbos — principalmente sua estrutura morfológica, que é bastante complexa — são estudados desde os primeiros anos escolares. Para iniciar a revisão e o aprofundamento do estudo dessa classe gramatical, vamos observar algumas formas verbais sob as perspectivas semântica (sentido) e sintática (função).

Leia a tirinha do cartunista paranaense Benett e responda às questões a seguir.



Em razão da natureza dinâmica da internet, com milhares de sites sendo criados ou desativados diariamente, é possível que algum endereço citado neste capítulo não esteja mais disponível.

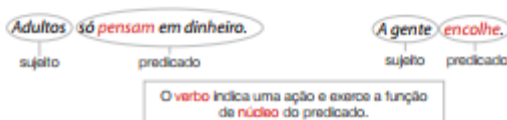
3. No segundo quadrinho, a personagem emprega formas verbais relativas à primeira pessoa do plural (nós, implícito na desinência), incluindo-se no grupo adulto porque está considerando uma transformação inevitável. No terceiro, ela usa formas que remetem à terceira pessoa do plural (eles) ao referir-se aos adultos, agora excluindo-se do grupo.

4. Encolher, nesse contexto, significa "diminuir, ficar menor", dando a entender que o adulto perde algumas de suas capacidades, como sugere a fala do segundo quadrinho. O uso desse verbo é especialmente expressivo porque o opõe diretamente ao verbo crescer, usado na formulação da pergunta inicial.

1. Por que o texto da pergunta, no primeiro quadrinho, não apresenta um traço como nos demais? *Porque não é uma fala da personagem da tirinha; é de alguém que não está em cena e não é determinado.*
2. Qual é a expectativa de resposta para essa pergunta convencional? *Em geral, indica-se uma profissão.*
3. Compare as pessoas e as formas verbais usadas no segundo e no terceiro quadrinhos para caracterizar as ações dos adultos. Em que elas diferem? O que explica essa diferença?
4. Que significado tem, no contexto da tira, o verbo encolher? Por que seu uso é especialmente expressivo nesse caso?

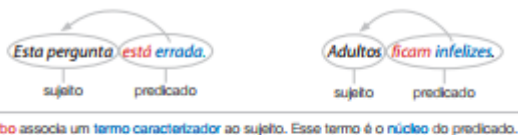
Fugindo da resposta mais convencional à pergunta "O que você quer ser quando crescer?", a personagem apresenta uma reflexão sobre a natureza do ser adulto em oposição à do ser criança. Com essa finalidade, a menina emprega o verbo *virar*, que evidencia uma mudança de estado. E, para explicar esses dois "estados", vale-se de verbos que descrevem as ações praticadas em cada fase, com clara crítica àquelas que caracterizam o adulto.

Querer, crescer, brincar, imaginar, perder, trabalhar, pensar, ter e encolher são verbos, assim como ser, estar, virar e ficar. Há, contudo, uma diferença semântica entre eles: enquanto os do primeiro grupo indicam ação ou atividade, os do segundo expressam estado. Sintaticamente, o comportamento dos dois tipos de verbo é diferente, pois apenas os primeiros exercem a função de núcleo do predicado, aquela parte da oração que, geralmente, declara algo sobre o sujeito. Acompanhe a análise.



231

1. Seguimos, nesta obra, a organização proposta pela NGB, que distingue os predicados verbal, nominal e verbo-nominal. Alertamos, todavia, para o fato de que essa tradição tem sido questionada por muitos linguistas modernos. Evanildo Bechara, por exemplo, aponta que todo predicado tem por núcleo um verbo, ainda que este tenha um valor mais vago ou amplo, como é o caso de *ser*. Se desejarmos ler sobre o tema, sugerimos as páginas 41 e 192 de *Gramática escolar da língua portuguesa*, do referido autor (Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2. ed., 2010).



Assim como os demais verbos, os que indicam estado, chamados **verbos de ligação**, são fundamentais para a construção do enunciado, embora não sejam o núcleo do predicado. Note a diferença entre *Esta pergunta está errada* e *Esta pergunta continua errada*. São os verbos que nos permitem saber como o produtor do texto avalia a ação que se desenrola no tempo.

Verbo é a classe de palavras que expressa ação, estado, fenômeno da natureza ou outros processos, situando-os em relação ao momento da enunciação. Desempenha papel fundamental no predicado, podendo atuar como núcleo deste.

No que tange ao ensino de verbo, geralmente, gasta-se a maior parte do tempo das aulas nas atividades de memorização das tabelas de flexão dos tempos verbais, nos exercícios de conjugação, com a finalidade de aprender as formas verbais. Muitas vezes, as atividades são realizadas sem reflexão, desconsiderando o sentido que tais tempos verbais podem exprimir dentro do contexto e que podem relevar intenções comunicativas do sujeito enunciador. Conforme adiantado, o tratamento dado ao verbo pode ser predominantemente formal, em virtude da preocupação excessiva com os aspectos morfológicos e da quase exclusão dos aspectos semânticos importantes para a abordagem dessa classe. Acreditamos, assim, ser fundamental para a compreensão dos tempos verbais as relações semânticas e pragmáticas implicadas neles.

6.2 O tempo e o tempo futuro no livro didático *Se liga nas Linguagens – Português*

O estudo das categorias verbais é essencial para compreender como a língua organiza e expressa as relações temporais. Entre essas categorias, o tempo verbal ocupa um lugar central, permitindo situar os eventos em diferentes momentos – passado, presente ou futuro. No contexto do ensino de língua portuguesa, o tratamento dado aos tempos verbais nos livros didáticos desempenha um papel significativo, pois orienta a formação de competências linguísticas e comunicativas dos alunos.

Nesta seção, será analisado como o tempo verbal futuro é apresentado no livro didático *Se Liga nas Linguagens – Português*. Essa análise abrange tanto a definição teórica quanto os exemplos e atividades propostos, com o objetivo de verificar em que medida o material didático promove a reflexão sobre a flexão verbal e sua funcionalidade na comunicação. Além disso, discutimos as conexões estabelecidas entre o ensino do tempo futuro e os aspectos contextuais e pragmáticos que influenciam seu uso na língua real.

Na seção “Flexão do Verbo” (componente linguístico em estudo) do livro didático os autores complementam a definição de verbo, apresentada anteriormente, da seguinte maneira

Para ficar completa, a definição exposta precisa tratar de outro aspecto fundamental: as várias flexões do verbo, uma vez que essa não é a única classe de palavras a indicar ações e estados. Substantivos abstratos como *lançamento*, *aprovação*, *tristeza* e *hipertensão*, entre outros, também podem fazê-lo. Contudo, nenhum deles é capaz de expressar, em sua forma, informações relativas ao momento e aos participantes da ação. (Ormundo e Siniscalchi, 2020, p. 231)

Ormundo e Siniscalchi (2020) deixam claro que, diferentemente de outras classes gramaticais, o verbo tem a capacidade única de indicar o momento (tempo) e os participantes

da ação (pessoa). Demonstrando, assim, a exclusividade do verbo em expressar essas informações, dessa forma as flexões verbais são colocadas como elementos centrais na construção do tempo futuro. Isso sugere que, para ensinar o futuro, o foco deve estar na funcionalidade dessa flexão.

A definição parece mais descritiva do que normativa, abrindo espaço para discutir a importância da flexão em contextos de uso real. Quando os autores mencionam que substantivos abstratos, como “lançamento” e “aprovação”, denotam ações ou estados, mas não expressam informações temporais, pode ajudar os alunos a entenderem por que o verbo é indispensável para a comunicação de quando uma ação ocorre, especialmente em contextos futuros.

Seguindo na mesma seção do livro, vejamos na figura 05, a forma como os autores introduzem o tema de flexão verbal.

Figura 05 – Texto para introduzir Flexão Verbal

Para observar essa característica, leia esta letra de “O verbo flor”, canção composta por Renato Rocha e interpretada pelo grupo MPB4, e responda às perguntas.

O verbo flor	Que no coração
É conjugável	Poderá durar
Por quase todas	E ser eterna
As pessoas	Quando o coração conjugar:
Em certos tempos	
Definidos	Quando eu flor
A saber:	Quando tu flores
Quase nunca no outono	Quando ele flor
No inverno quase não	E você flor
Quase sempre no verão	Quando nós
E demais na primavera	Quando todo mundo flor

ROCHA, Renato. O verbo flor. Intérprete: MPB4. In: MPB4. *Adivinha o que é*. [S.I.]: Ariola Records, 1981. 1 CD. Faixa 4.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi, 2020, p. 232.

Como é notável, o principal recurso expressivo dessa letra de música é a de associar o substantivo *flor* e a “forma verbal” *flor*, com o objetivo de chamar a atenção do aluno para a estrutura das palavras dessa classe gramatical. É interessante que os autores despertam, intencionalmente, que a flexão de número nos substantivos não corresponde a flexão de número e pessoa nos verbos. A semelhança é apenas formal e neste caso, somente pelo emprego poético se consegue fazer correspondência a um tempo verbal conhecido, o futuro do subjuntivo, caso

“*flor*” fosse verbo e não um nome. A partir de então são apresentados quatro tipos de flexões sofridas pelo verbo, conforme a figura 06.

Figura 06 – Flexões Verbais

- **Flexão de pessoa:** refere-se às três pessoas do discurso: a que fala (1ª), a com quem se fala (2ª) e a de quem se fala (3ª).
- **Flexão de número:** indica o número de participantes do processo verbal, podendo ser singular ou plural.
- **Flexão de modo:** exprime a maneira como o enunciador se posiciona diante do processo verbal.
 - **indicativo:** apresenta um fato como plausível, independentemente de a frase ser afirmativa, negativa ou interrogativa. Mesmo quando se refere ao futuro, o verbo nesse modo sugere que a ação é vista como algo que ocorrerá: *Ele chegará hoje à tarde.*
 - **subjuntivo:** indica suposições e fatos considerados possíveis, mas de realização incerta: *Tomara que **encontre** o documento.* É mais usado em orações subordinadas e se relaciona, principalmente, com verbos ou expressões que indicam proibição, receio, necessidade, desejo, dúvida e pedido: *Peço que você **entregue** o material ainda hoje.*
 - **imperativo:** emprega-se na expressão de ordens, conselhos, súplicas, encorajamentos e pedidos, noções geralmente diferenciadas pela entonação, no caso da fala, e pelo contexto, na fala e na escrita: *Venha por aqui.*
- **Flexão de tempo:** situa o processo verbal em relação ao momento da enunciação, indicando se ocorreu antes dela, ao mesmo tempo que ela ou depois dela.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi, 2020, p.233.

Apesar de ter sido usado um texto para contextualizar a seção sobre flexão verbal, em nenhum momento esse texto é retomado para exemplificar as definições dos tipos de flexões que ocorre com o verbo, deixando para o aluno a missão de perceber as diferenças das flexões de número e pessoa nos verbos e nos nomes.

A explicação aborda as quatro principais flexões do verbo (pessoa, número, modo e tempo), contextualizando cada uma. Destaca o futuro em diferentes modos (indicativo e subjuntivo), ajudando a diferenciar intenções comunicativas. Sobre as flexões, como pessoa e número, a abordagem é bem básica e não há exemplos que ilustrem variações complexas, como concordância irregular ou uso em contextos informais. E o futuro poderia ser trabalhado em suas outras formas, como por exemplo o futuro perifrástico.

Na flexão de modo com foco no futuro os autores colocam que “Mesmo quando se refere ao futuro, o verbo nesse modo sugere que a ação é vista como algo que ocorrerá: *Ele chegará hoje à tarde.*” (Ormundo e Siniscalchi, 2020, p. 233). Dessa forma o indicativo apresenta o futuro como provável e o uso do exemplo dado sugere certeza, o que é adequado para o indicativo. No modo subjuntivo é enfatizado a incerteza e a possibilidade, mas os exemplos

dados “Tomara que encontre o documento” não incluem o tempo futuro explicitamente. Um exemplo como “Tomara que ele chegue amanhã” seria bem mais pertinente. Ainda sobre o subjuntivo, é interessante perceber a forma como os autores definem esse modo como o modo que quase sempre resulta do processo de subordinação, algo bem diferente do que as gramáticas tradicionais fazem no geral. E em relação ao Imperativo: Apesar de ser um modo que raramente combina com o futuro, o uso contextual (como “Aviseme depois!”) poderia ser explorado para ampliar a análise.

Percebemos, ainda, na Figura 06 que a flexão de tempo é descrita de forma bem objetiva, indicando passado, presente e futuro em relação ao momento da enunciação. Identifica-se, neste momento, uma referência a linha de tempo de Reichenbach (1948), na qual o autor propõe que o tempo verbal não é determinado apenas pela relação com o momento da fala, mas também pela interação entre três pontos principais: o momento do evento (ME) que é quando a ação ocorre; o ponto de referência temporal (MR) e o momento da enunciação (MF). No entanto, no livro didático em análise, os autores simplificam a flexão de tempo ao associá-la diretamente à relação “antes, durante ou depois” do momento de fala. Com base em Reichenbach (1948), essa explicação ignora a complexidade de tempos como o futuro do pretérito, em que a referência temporal e o momento de enunciação se distanciam, por exemplo: “Ele chegaria amanhã” (evento posterior ao ponto de referência, mas antes do momento de fala). A descrição, trabalhada no livro, não discute também usos alternativos, como formas de presente com valor de futuro (*Eu chego amanhã*), e as formas perifrásticas (*Eu vou chegar amanhã*).

A seguir, na figura 07, é exposto um quadro com o paradigma de conjugação de um verbo de primeira conjugação em todos os seus tempos nas formas simples e composta nos modos indicativo e subjuntivo.

Figura 07 – Tempos simples e compostos

Modo	Tempo	Forma simples	Forma composta
Indicativo	Presente	<i>canto</i>	
	Pretérito perfeito	<i>cantei</i>	<i>tenho cantado</i>
	Pretérito imperfeito	<i>cantava</i>	
	Pretérito mais-que-perfeito	<i>cantara</i>	<i>tinha cantado</i>
	Futuro do presente	<i>cantarei</i>	<i>terei cantado</i>
	Futuro do pretérito	<i>cantaria</i>	<i>teria cantado</i>
Subjuntivo	Presente	<i>cante</i>	
	Pretérito perfeito		<i>tenha cantado</i>
	Pretérito imperfeito	<i>cantasse</i>	
	Pretérito mais-que-perfeito		<i>tivesse cantado</i>
	Futuro	<i>cantar</i>	<i>tiver cantado</i>

! Ao apresentar os modos verbais, alguns linguistas, como Evanildo Bechara e Marcos Bagno, incluem o modo condicional (eliminado pela NGB), que se referiria a fatos que dependem de determinada condição, expressos pelo futuro do pretérito do indicativo. O primeiro estudioso inclui, ainda, o modo optativo, que evidenciaria que a ação corresponde a um desejo. Optamos por seguir a tradição, mas sugerimos a leitura dos textos que apresentam essa abordagem, os quais podem oferecer informações para responder a dúvidas dos alunos. *Gramática escolar da língua portuguesa*, de Evanildo Bechara (Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010, p. 194), e *Gramática pedagógica do português brasileiro*, de Marcos Bagno (São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 555 a 560).

Fonte: Ormundo e Siniscalchi, 2020, p.233.

O quadro está organizado em três colunas principais: a) modo, em que divide os tempos entre indicativo e subjuntivo; b) tempo, nessa coluna são apresentados os tempos verbais de forma linear e clara; e c) forma simples e composta, onde podemos ver como cada tempo pode ser expresso, permitindo a comparação entre as formas sintéticas e analíticas. O quadro é bem segmentado, o que facilita a visualização e o aprendizado. Além disso, o uso de exemplos concretos (*canto*, *tenho cantado*, *cantaria*, *teria cantado*) é adequado para ilustrar os tempos, no entanto não traz exemplos simples e muitos menos exemplos práticos, evidenciando o ensino prescritivo e a perspectiva da gramática normativa.

O texto ao lado do quadro, direcionado aos professores, cita linguistas como Evanildo Bechara e Marcos Bagno, o que agrega uma fundamentação teórica importante. Além disso, menciona a exclusão do “modo condicional” pela NGB (Norma Gramatical Brasileira), situando a questão histórica. Dessa forma, o quadro reflete a norma padrão e demonstra a sistematicidade da língua. Porém, não podemos deixar de destacar que o texto ao lado ao sugerir leitura de autores como Bagno, que discute a relação entre a gramática normativa e o uso efetivo da língua em situações reais, os autores estão preocupados em evidenciar um ponto de vista funcional da língua, mas, infelizmente, não realizam na prática e deixam a critério do professor demonstrar ou não contextos autênticos de comunicação.

Na sequência, na subseção intitulada “As flexões do verbo na prática”, são propostas atividades a partir dos gêneros tirinha e um trecho de um artigo destinado ao público adolescente. As questões que seguem, apesar de sinalizarem para o tempo verbal em referência ao momento da fala, não conduzem o aluno a essa reflexão. Não é feito um percurso didático que o leve à compreensão do uso dos tempos verbais como parte integrante da enunciação. A

maior parte das questões exige a identificação (principalmente a partir do paradigma das conjugações), a transcrição e a classificação das formas verbais.

Figura 08 – As flexões do verbo na prática

2. Este trecho foi reproduzido de um artigo publicado em uma revista de entretenimento destinada ao público adolescente.

10 situações que te fazem prometer nunca mais stalkear uma pessoa

Mas, por razões óbvias, você nunca cumpre a promessa.

Eu *stalkeio*, tu *stalkeias*, ele *stalkeia*. E quer saber? Seria um desafio se, com a quantidade de recursos que temos hoje, disséssemos *não* para essa atividade totalmente instrutiva. Afinal, ela te ajuda a descobrir os gostos do alvo, facilita a abordagem para os mais tímidos e te deixa mais íntima daquele seu amor platônico. Mas, em alguns momentos, acontecem coisas que te fazem prometer, mesmo que por poucos segundos, nunca mais xeretar a vida alheia.

OTTO, Isabella. Publicado em: 23 ago. 2018. Disponível em: <<http://capricho.abril.com.br/vida-real/momentos-voce-prometeu-nunca-mais-stalkear-pessoa-853156.shtml>>. Acesso em: 6 abr. 2020.

- O verbo da língua inglesa *to stalk* significa “perseguir”, “assediar”. Qual expressão do texto traduz a mesma ideia? *A expressão “xeretar a vida alheia”.*
- Considerando os morfemas que os falantes do português têm usado ao empregar o verbo *stalkear*, em que conjugação ele foi incluído? *Na 1ª conjugação (verbos terminados em -ar).*
- Como você conjugaria o verbo na primeira pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo, do futuro do pretérito do indicativo e do pretérito imperfeito do subjuntivo? *Eu “stalkeei”, eu “stalkearia”, eu “stalkeasse”.*
- O que lhe permitiu saber as formas desse verbo? *Stalkear tem seguido o paradigma de outros verbos com a mesma terminação, como passear.*

Vem até aqui. Preciso falar com você! – é preciso evitar essa construção?

Segundo a norma-padrão, deve haver **uniformidade de tratamento** em relação aos pronomes *tu* (segunda pessoa) e *você* (terceira pessoa) e os termos que se combinam com eles. Contudo, essa orientação não vem sendo seguida rigorosamente pelos usuários da língua portuguesa, nem mesmo nas situações de maior monitoramento.



É lógico!

Para responder à questão 2c você se valeu do reconhecimento de padrões, uma das habilidades do pensamento computacional.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi, 2020, p.235.

Em relação ao contexto e relevância da questão mostrada na Figura 08, o trecho utiliza uma linguagem informal, típica de textos voltados ao público jovem, e explora um verbo derivado de um termo estrangeiro (*stalk*), que foi adaptado ao português com a terminação “-ear”. Essa situação permite ao professor trabalhar neologismos e demonstrar a incorporação de palavras estrangeiras na língua portuguesa. Na flexão verbal, que é o objetivo da atividade, vemos a conjugação de verbos regulares adaptados ao português, assim, o verbo *stalkear* é integrado à língua como um verbo regular da 1ª conjugação, destacando como o português absorve termos estrangeiros sem romper suas regras gramaticais. Em uma ótica do contexto comunicativo percebemos a relação entre o uso de termos e a adequação ao público, o uso de *stalkear* reflete o dinamismo da língua e como ela se adapta às necessidades comunicativas dos falantes, especialmente em contextos informais. Apesar dos autores trabalharem, na questão, praticamente a forma e não fazerem uma análise dos efeitos de sentidos para a significação do texto.

A análise do tempo futuro no livro didático *Se Liga nas Linguagens – Português*

demonstra que o material apresenta as categorias de tempo de forma bem objetiva e sistemática, fornecendo explicações sintetizadas sobre a flexão verbal e sua relação com os modos indicativo e subjuntivo. Ao abordar o futuro do presente e o futuro do pretérito, o livro não ressalta as principais funções comunicativas desses tempos, como a indicação de previsões, promessas, hipóteses e condições, e não evidencia sua aplicação em situações do cotidiano, sendo apresentado somente em sua função prototípica, indicando um evento posterior ao momento da enunciação. Além disso, observa-se que a exploração de exemplos é muito reduzida, ou quase nula, e poderia ser ampliada, bem como a inclusão de atividades que possam promover a reflexão sobre a relação entre tempo, aspecto e modalidade contribuiria para uma compreensão mais ampla.

A apresentação do futuro no livro didático enfatiza regras formais e estruturas prescritivas, evidenciando uma concepção tradicional de gramática normativa. Esse enfoque torna-se particularmente evidente na Figura 07, onde o quadro exibe a conjugação não apenas do futuro do presente e do futuro do pretérito, mas de todos os tempos e modos, sem a inclusão de exemplos contextualizados ou variações de uso. Assim, o material analisado não prioriza a abordagem dos verbos, especialmente do futuro verbal, em situações comunicativas que considerem a intenção dos falantes ou as condições pragmáticas de uso.

Essa ausência contrasta com a perspectiva funcionalista da gramática, amplamente discutida por Neves (1994) e Givón (1995), que entende a gramática não como um conjunto rígido de normas, mas como um sistema dinâmico, sensível ao uso e moldado pelas necessidades comunicativas. Do ponto de vista funcionalista, os tempos verbais, como o futuro, não devem ser apresentados apenas como formas morfológicas a serem memorizadas, mas como recursos linguísticos que expressam intenções, graus de certeza, projeções e expectativas dos falantes em contextos específicos. A gramática, nessa visão, emerge do uso e se organiza para atender às funções comunicativas, ou seja, o funcionalismo defende que a aprendizagem gramatical é mais efetiva quando se parte de situações reais de fala ou escrita, nas quais os alunos possam perceber o funcionamento da língua em seu contexto discursivo. A ausência desse tipo de abordagem no livro analisado revela uma lacuna importante, pois desconsidera o papel ativo dos falantes na construção do sentido e o caráter flexível e adaptável da linguagem.

Prevíamos na abordagem metodológica considerar nas análises não apenas o futuro sintético, mas também formas perifrásticas e marcadores lexicais. Não observamos no material didático a presença dessas formas, já em relação aos marcadores no único exemplo utilizado

para demonstrar o tempo futuro na explicação “Ele chegará hoje à tarde” os advérbios “hoje” e “à tarde” reforçam a indicação do tempo em que a ação ocorrerá. Enquanto o futuro do presente do indicativo sugere uma ação posterior ao momento da fala, e os advérbios especificam que esse futuro está dentro do mesmo dia da enunciação, delimitando melhor a projeção temporal do evento.

Assim, embora o livro ofereça uma base sólida para o ensino do tempo verbal de maneira geral, há espaço para a ampliação das abordagens, pois o uso do tempo futuro na língua real não se limita às formas verbais ensinadas na gramática normativa, mas também é influenciado por fatores contextuais e pragmáticos que determinam a escolha da estrutura mais adequada em cada situação comunicativa.

6.3 O aspecto e o aspecto no livro didático *Se liga nas Linguagens – Português*.

A categoria de aspecto verbal é fundamental para a análise da língua portuguesa, pois vai além da simples localização temporal da ação, oferecendo nuances sobre sua duração, completude ou frequência. Diferentemente do tempo verbal que situa o processo em relação ao momento da enunciação, o aspecto descreve como o falante percebe e apresenta a ação ou estado em desenvolvimento, concluído ou em repetição.

Esta seção analisa como o livro *Se Liga nas Linguagens – Português* trata a questão do aspecto verbal, observando a presença de formas simples e compostas, enfatizando a relação entre as formas verbais e as funções comunicativas que elas desempenham, bem como a maneira como essas estruturas são apresentadas aos alunos.

Além disso, a análise considera os princípios teóricos de Comrie (1985), que diferencia aspectos perfectivos e imperfectivos. E Travaglia (2016) que compreende o aspecto, não como classificações formais, mas como as formas verbais influenciam o sentido e a intenção comunicativa dentro dos enunciados. O objetivo é verificar como o material didático articula essas noções teóricas e se utiliza exemplos práticos, para promover o ensino do aspecto de forma significativa para os estudantes.

Em português, o aspecto pode ser expresso pelo significado do verbo e até mesmo com uso de um verbo junto a um adjunto adverbial. Por exemplo: “fez várias vezes a mesma tarefa” (a iteratividade, associada a um verbo no passado, que expressa uma ação realizada – perfectivo). As noções aspectuais também podem ser indicadas por meio de locuções verbais,

nas quais o verbo auxiliar trabalha em conjunto com o verbo principal no particípio, gerúndio ou infinitivo. Esses auxiliares contribuem para moldar a perspectiva da ação, assim, para falar sobre aspecto verbal, os autores optaram por inserir o assunto na seção que trata dos verbos auxiliares. Vejamos a figura 09 a seguir

Figura 09 – Verbos auxiliares e suas funções

Biblioteca cultural



Muitos novos poetas têm usado redes sociais de fotografias para divulgar seus poemas, geralmente curtos, escritos à mão ou estilizados, alguns deles ilustrados. Conheça a produção de Ryane Leão e também de outros artistas, como o brasileiro Zack Maglezi e a indiana Rupri Kaur.

2. O tema dos sentimentos, já que o poema questiona a manutenção deles ao perguntar se o coração tem batido forte e se a autoestima permanece intacta.

Lembra?

Em algumas locuções verbais, uma preposição pode aparecer entre o verbo auxiliar e o principal no infinitivo: *ter de escrever*, *hei de fazer* etc.

Verbos auxiliares e suas funções

Leia um poema produzido pela escritora mato-grossense Ryane Leão para circular em uma rede social.

faz tanto tempo que não temos
falado sobre o que realmente importa
você ainda se lembra o que é isso

qual foi a última vez que seu
coração bateu mais rápido
você tem conseguido se admirar
quando se olha no espelho

(texto na legenda)
ryane leão

Disponível em: <<https://www.instagram.com/ondejazzmeu/coracao/?hl=pt-br>>. Acesso em: 8 abr. 2020.

1. Como muitos poemas contemporâneos, esse não recebe a pontuação tradicional. Qual sinal de pontuação o leitor deve deduzir para que o sentido fique claro? Em quais versos deve aparecer? *O ponto de interrogação, implícito no final dos versos 3, 5 e 7.*
2. Segundo o contexto, qual tema “realmente importa” na conversa do eu lírico com seu leitor? Explique sua resposta.
3. O poema parece se inserir em uma comunicação que não é nova, se estende no tempo. Qual locução verbal sugere isso? *A locução “temos falado”.*

Uma parte importante do sentido desse poema é construída pela maneira como o eu lírico trata a relação com seu interlocutor: os versos sugerem uma intimidade continuada, nascida no passado e mantida até o presente, como mostra a referência temporal “faz tanto tempo”.

Essa intimidade que se estende no tempo é também expressa pela locução verbal “temos falado”, que sugere um ato que permanece até o presente da fala. A mesma ideia de continuidade está presente em outra locução usada pelo eu lírico, “tem conseguido se admirar”. São formas do pretérito perfeito composto, que contrasta com o simples, responsável por exprimir ações pontuais no passado.

Os tempos compostos, formados pelo verbo auxiliar *ter* (e, mais raramente, *haver*) associado ao particípio do verbo principal, expressam valores que não são exatamente os mesmos dos tempos simples, embora se aproximem em alguns casos. Enquanto “falamos” e “temos falado”, formas simples e composta do pretérito perfeito, expressam valores temporais distintos, as formas “fizera” e “tinha feito”, do pretérito mais-que-perfeito simples e composto, traduzem noções semelhantes.

Além de formar os tempos compostos e a voz passiva analítica, como veremos adiante, os verbos auxiliares têm duas outras importantes funções: indicar o aspecto verbal e modalizar o discurso.

Os verbos auxiliares associam-se às formas nominais (infinitivo, gerúndio e particípio), que exercem a função de verbo principal. Cabe a elas apresentar a ideia central da locução e a elas expressar as informações gramaticais de número, pessoa, tempo e modo, além de especificar o conteúdo expresso pelos verbos principais.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi, 2020, p.236

Os verbos auxiliares desempenham um papel fundamental na formação das locuções verbais, que frequentemente expressam nuances aspectuais. O poema, de Ryane Leão, que introduz a seção, explora dimensões temporais e emocionais das ações que podem ser compreendidas a partir do aspecto verbal. São utilizados verbos e locuções verbais para construir sentidos que exploram ações contínuas, iniciadas no passado ou relacionadas ao momento presente, sendo possível identificar como essas escolhas verbais revelam o aspecto imperfeito das ações. Por exemplo, quando se refere a ações em progresso, como em “faz tanto tempo”, observa-se que a ideia de duração ou continuidade é central para a construção do poema. Assim como o uso da locução verbal “temos falado” que combina o verbo auxiliar “temos” (presente do indicativo) com o particípio “falado”, forma um tempo composto que indica uma ação contínua ou repetitiva até o momento presente. Nesse contexto, a locução pode ser interpretada como uma expressão de habitualidade, sugerindo que a ação de falar, ou sua falta, era recorrente ou característica de um período recente. No poema, a locução verbal carrega uma carga emocional que evidencia a interrupção ou a ausência de diálogos essenciais. Assim, a habitualidade implícita em “temos falado” contrasta com a ideia de que a atenção foi desviada de algo verdadeiramente significativo: “o que realmente importa”.

Embora o material didático apresente as formas verbais relacionadas ao uso do aspecto verbal, não há uma exploração sistemática dos diferentes efeitos de sentido decorrentes do emprego dessas formas. A distinção entre eventos em curso ou habituais, que mostram as nuances aspectuais e que podem influenciar a interpretação do enunciado, não são abordadas nas atividades propostas. Dessa forma, o ensino do tempo verbal acaba priorizando a estrutura morfológica em detrimento de uma análise mais ampla das relações temporais e aspectuais no discurso. Travaglia (2016), ao listar as dificuldades sobre o aspecto verbal, afirma que o problema está na sua dependência não só do contexto linguístico como também extralinguístico.

Em relação a definição dada aos verbos auxiliares percebemos a clareza e objetividade, delimitando as funções dos verbos auxiliares e das formas nominais, destacando que os auxiliares fornecem informações gramaticais, enquanto as formas nominais trazem a ideia central da locução. Isso ajuda os alunos a compreenderem o papel de cada elemento, assim, a definição acerta ao destacar que as formas nominais e os auxiliares trabalham juntos, o que reflete o caráter interdependente das locuções verbais.

No entanto, seria importante incluir no livro didático exemplos de como essas estruturas

são usadas em contextos reais, como na fala cotidiana ou em textos escritos. A definição dada é muito técnica e gramatical, não explora o uso comunicativo dos verbos auxiliares, de que tratamos acima. Nota-se uma insuficiência na explicação do aspecto, apesar de mencionar que os auxiliares especificam o “conteúdo expresso pelos verbos principais”, não é detalhado como eles indicam o aspecto verbal (duração, continuidade, habitualidade etc.). E a generalização em relação aos auxiliares expressarem número e pessoa pode gerar dúvidas, pois não há uma diferenciação nos casos em que isso ocorre.

Figura 10 – Indicação de aspecto verbal

Indicação de aspecto verbal

Os **verbos auxiliares** ajudam a exprimir, com mais exatidão, a maneira como o falante analisa o processo verbal que se desenrola em um determinado tempo. Compare:

Meu filho se formou.

*Meu filho **acabou** de se formar.*

Tal maneira de precisar a informação sobre o momento da ação é chamada **aspecto verbal**. Entre os aspectos verbais mais comuns estão os seguintes:

- **Prolongamento da ação:** *andar, ficar, estar, vir, continuar* + gerúndio
- **Início da ação:** *começar (a), principiar (a), pôr-se (a)* + infinitivo
- **Iminência da ação:** *estar (para) ir* + infinitivo
- **Repetição da ação:** *voltar (a), gostar (de), costumar* + infinitivo
- **Término da ação:** *acabar (de), deixar (de), parar (de)* + infinitivo

Fonte: Ormundo e Siniscalchi, 2020, p.236

A explicação acima expõe de maneira objetiva o conceito de aspecto verbal, diferenciando o “momento da ação” (tempo) da “forma como ela se desenrola” (aspecto). A comparação entre as frases “Meu filho se formou” e “Meu filho acabou de se formar” é didática e ajuda a ilustrar como os verbos auxiliares adicionam nuances de aspecto. Já na lista com as categorias de aspecto (prolongamento, início, iminência, repetição e término) encontramos uma boa base teórica para os alunos, porém de uma forma muito sintetizada e sem a presença de exemplos.

No estudo da categoria de aspecto, o tempo futuro ganha relevância ao permitir diferentes interpretações das ações projetadas. O livro *Se Liga nas Linguagens – Português* não explora como o aspecto verbal pode ser aplicado no futuro. Por exemplo: “Vai começar a chover” (iminência no futuro), “Estarei viajando amanhã à tarde” (duração da ação no futuro), “Terminarei de estudar mais tarde” (término da ação no futuro). Esses exemplos poderiam enriquecer o aprendizado e ajudar os alunos a compreenderem como o aspecto verbal é

construído em contextos temporais futuros.

Algumas construções importantes para o aspecto verbal no futuro, como as locuções com *ir* + *infinitivo* (Vou começar a trabalhar amanhã), não são abordadas, embora sejam comuns na fala cotidiana. O trecho se concentra na descrição gramatical, sem explorar os usos pragmáticos ou comunicativos do aspecto no futuro, por exemplo, “estarei viajando” pode indicar uma intenção no futuro, enquanto “vou viajar” pode expressar uma decisão tomada.

Sob a ótica da gramática funcionalista, o aspecto verbal no futuro não apenas “marca” o momento e a forma da ação, mas também desempenha um papel comunicativo importante. Ele permite que o falante organize e negocie cronologicamente as ações, ou seja, indica não apenas quando uma ação ocorrerá, mas também como ela se desenrola no tempo e qual sua relação com outros eventos. Tomemos como exemplo o enunciado “João ficará estudando até amanhã” (Travaglia, 2016, p.46), o uso de “ficará estudando” sugere que o processo de estudo se estenderá ao longo do tempo, enfatizando sua duração. Já em relação com outros eventos no futuro, há um vínculo de continuidade: a ação de estudar já começou e permanecerá até um limite temporal (amanhã).

A análise no livro didático revelou como o material aborda de forma superficial os aspectos verbais e não relaciona essa categoria aos tempos e modos, nem ao tempo futuro. Assim, no que diz respeito ao futuro do presente composto, em que há uma ênfase predominante no aspecto perfectivo, com exemplos que geralmente apresentam ações previstas como concluídas em um momento posterior à enunciação, embora comuns no uso real da língua, não recebe a atenção dos autores. O mesmo acontece com o futuro do pretérito composto, apesar de ser citado em um único item: “a) Em que tempo composto está a forma verbal destacada em ‘O primeiro blogueiro de moda **teria sido** um contador chamado Matthaus Schwarz [...]’ (Ormundo e Siniscalchi, 2020, p.240), não é explorado o aspecto verbal, que poderia focar no caráter condicional ou hipotético. Nesse ponto, seria enriquecedor que o material didático apresentasse mais exemplos, demonstrando o valor semântico dos tempos verbais com usos pragmáticos mais cotidianos.

No livro *Se Liga nas Linguagens – Português*, verifica-se que a abordagem do tempo verbal futuro se concentra predominantemente em sua função temporal, na indicação de eventos posteriores ao momento da enunciação. E não traz atividades ou explicações que considerem a interação entre tempo e aspecto, elemento essencial para a compreensão do funcionamento do verbo na língua portuguesa. No caso do futuro, essa categoria se manifesta em construções que

expressam duração, pontualidade, habitualidade, suposição ou mesmo frustração da ação. Dessa forma construções como “Amanhã estarei saindo cedo” (aspecto durativo) versus “Amanhã sairei cedo” (futuro simples sem ênfase na duração da ação), são essenciais nos livros didáticos porque evidenciam nuances fundamentais do sistema verbal do português. A inclusão desse tipo de explicação ajudaria os alunos a desenvolverem uma compreensão mais refinada da língua, indo além da simples identificação de tempos verbais e explorando suas implicações comunicativas.

Assim, exemplos como: “A essa hora amanhã, estarei viajando para São Paulo.” (aspecto durativo no futuro); “Até o fim de março, já terei terminado minha dissertação.” (aspecto perfectivo no futuro); “Se morássemos na praia, nadaríamos todo dia.” (aspecto imperfectivo de ação habitual); “Se tivéssemos saído mais cedo, teríamos chegado a tempo.” (aspecto perfectivo de ação concluída em um ponto do passado); “Eu iria te ligar, mas esqueci.” (aspecto inceptivo de ação prestes a ocorrer, mas frustrada), demonstram que o tempo futuro não se limita a indicar apenas um evento posterior ao presente, e que mesmo com suas restrições para marcar aspecto isso se torna possível a partir do uso de perífrases verbais e o uso de adjuntos adverbiais. A ausência de atividades que explorem exemplos, como os que mencionamos, no livro didático analisado representa uma lacuna considerável para o estudo dos verbos. Dessa forma, apesar da intenção de verificar como o material didático articula as noções teóricas e emprega exemplos práticos para promover o ensino do aspecto verbal de forma significativa, não foi possível. Isso se deve à ausência ou à pouca exploração explícita do aspecto verbal no material, que prioriza uma abordagem mais normativa e prescritiva, sem contextualizações que favoreçam a compreensão desse fenômeno linguístico em uso. Dessa forma, a falta de exemplos práticos e de uma articulação mais clara entre teoria e prática impossibilitou uma avaliação efetiva desse ponto.

A inclusão desse conteúdo no ensino possibilitaria que os alunos reconhecessem o futuro de forma mais ampla, compreendendo como tempo, aspecto e modalidade interagem para construir significados mais precisos e adequados a diferentes contextos comunicativos. Dessa forma, a ausência do aspecto verbal na abordagem do futuro no livro analisado evidencia uma limitação no ensino do sistema verbal, que poderia ser enriquecido com atividades mais contextualizadas e funcionais.

Isso reforça a necessidade de relacionar a gramática ao uso real da língua, considerando contextos variados e as intenções comunicativas do falante. Por fim, destacamos que a análise do aspecto e do tempo futuro não apenas enriquece a compreensão das categorias gramaticais,

mas também contribui para uma visão mais ampla do uso língua portuguesa em diferentes contextos.

6.4 A modalidade e a modalidade no livro didático *Se liga nas Linguagens – Português*.

A categoria de modalidade é um elemento fundamental na construção dos significados verbais, pois expressa diferentes graus de certeza, possibilidade, necessidade, desejo ou obrigação em relação a uma ação ou estado. No português, essa categoria se manifesta tanto por meio dos tempos verbais quanto pelo uso de auxiliares, advérbios e expressões modais. No entanto, no ensino da gramática escolar, a relação entre tempo e modalidade nem sempre é explorada de forma sistemática, o que pode levar a uma compreensão limitada do funcionamento dos verbos.

Do ponto de vista teórico, já visto no capítulo 4, a modalidade pode ser classificada em diferentes tipos. A modalidade epistêmica que se refere ao grau de certeza ou incerteza do falante sobre a realização de um evento, como em “Ele chegará amanhã” (alta certeza) ou “Ele deve chegar amanhã” (suposição). E a modalidade deôntica que está relacionada as noções de obrigação, permissão ou necessidade, como em “Você terá que comparecer à reunião” (obrigação) e “Você poderia me ajudar?” (pedido polido).

Esta seção analisa como a modalidade é abordada na apresentação dos tempos verbais, com especial atenção ao tempo futuro, que frequentemente carrega valores modais de suposição, incerteza ou previsão, no livro didático *Se Liga nas Linguagens – Português*. Para isso, observamos exemplos de uso do futuro simples e do futuro do pretérito, bem como a presença de construções modais que contribuam para a interpretação dessas formas verbais.

A investigação busca elucidar alguns questionamentos, entre eles, como o livro didático trata explicitamente da relação entre tempo verbal e modalidade, se os exemplos e atividades propostas exploram diferentes valores modais do tempo futuro e os efeitos de sentido a eles associados, como a abordagem auxilia os alunos a compreenderem os marcadores linguísticos, como advérbios e verbos auxiliares. A partir desses apontamentos, será possível avaliar como o material contribui para um ensino mais funcional do sistema verbal ou se reforça uma visão estritamente formalista da gramática.

Assim como vimos na seção anterior que o assunto Aspecto Verbal foi inserido na seção que trata sobre os verbos auxiliares, a Modalidade segue o mesmo princípio.

Figura 11 – Indicação de Modalização

Indicação de modalização

Os verbos auxiliares podem expressar, igualmente, o modo como o produtor do texto encara o processo verbal. Em “Eu posso hospedar você”, *posso* traduz a ideia de *capacidade, possibilidade*. Trata-se de um **indicador modal**.

Os valores modais mais comuns são:

- **Capacidade ou possibilidade:** *saber, poder* + infinitivo
- **Obrigação/dever:** *dever, precisar (de), ter de* + infinitivo
- **Desejo/não desejo:** *querer, desejar, odiar* + infinitivo
- **Tentativa ou consecução:** *pretender, tentar, decidir, ousar, conseguir, procurar* + infinitivo
- **Aparência:** *parecer* + infinitivo

Fonte: Ormundo e Siniscalchi, 2020, p.236

A figura 11 mostra um trecho do livro didático *Se Liga nas Linguagens – Português* sobre a indicação de modalização, isso é muito inovador em relação à gramática normativa, que não costuma empregar o termo modalidade/modalização, abordando os valores modais mais comuns expressos por verbos auxiliares. Assim os autores reconhecem a existência de indicadores modais e fornece exemplos de como os verbos auxiliares podem expressar modalidade, fazendo uma classificação dos valores modais mais comuns, como capacidade, obrigação, desejo, tentativa e aparência. No entanto, essa abordagem se restringe à modalização expressa por verbos auxiliares, sem incluir outros mecanismos modais, como advérbios (provavelmente, certamente, talvez), tempos verbais (futuro do presente e do pretérito), ou mesmo construções perifrásticas (é provável que).

A explicação apresentada no livro didático não menciona explicitamente a relação entre tempo verbal e modalidade, o que pode limitar a compreensão dos alunos sobre como o futuro do presente e o futuro do pretérito carregam valores modais. Por exemplo, nos enunciados “João ficará estudando até amanhã” e “Papai estaria trabalhando até as 20 horas” (Travaglia, 2016, p.46) evidenciam como a modalidade influencia a interpretação do tempo futuro. No primeiro caso, o uso do futuro do presente “ficará estudando”, se for uma constatação do falante, expressa uma previsão com alto grau de certeza, podendo indicar uma modalidade epistêmica, no entanto, se a frase for dita por um professor, pode representar uma obrigação ou compromisso, passando a caracterizar a modalidade deôntica. Já no segundo enunciado, a forma verbal no futuro do pretérito “estaria trabalhando” introduz incerteza ou condicionalidade, sugerindo uma modalidade epistêmica, em que o falante apresenta a informação como uma hipótese ou

suposição.

A falta de uma explicação mais ampla sobre o vínculo entre tempo verbal e modalidade pode levar os alunos a uma visão fragmentada do fenômeno. Assim, a inclusão de exemplos com tempos verbais, especialmente o futuro, ajudaria a integrar a modalidade à prática discursiva e ao funcionamento real da língua. É importante acrescentar que as diferentes nuances modais contribuem para os efeitos de sentido do texto e as escolhas feitas pelos usuários da língua não são fortuitas, são intencionais, para comunicar determinado conteúdo. Contudo, não podemos deixar de destacar um ponto positivo, o livro apresenta exemplos acessíveis para os alunos (capacidade ou possibilidade, obrigação/dever, desejo/não desejo), mas seria interessante se houvesse exercícios que explorassem diferentes formas de modalização no discurso.

Mesmo com limitações em relação as explicações, os autores instigam a noção de modalidade nas atividades, observemos as figuras a seguir e suas respectivas análises.

Figura 12 – Atividade sobre Indicação de Modalização

3. Leia esta tirinha do cartunista argentino Liniers.



- Nos dois primeiros quadrinhos, o presente do indicativo não foi usado para indicar ação simultânea ao momento da fala. Explique seu uso. *Indica uma verdade, um fato permanente.*
- Observe o emprego do futuro em “Onde ela estará?” e “Será que aconteceu algo?”. O que esse tempo verbal expressa nesse contexto? *A ideia de incerteza.*
- O modo subjuntivo indica que, na perspectiva do produtor do texto, a ação relatada é incerta. Que formas verbais foram usadas nesse modo? *As formas “seja” e “tenha chegado”.*
- Que palavra de outra classe gramatical confirma a noção expressa por esse modo? *Talvez.*
- A reação do personagem no último quadrinho revela um aspecto típico dos sentimentos amorosos. Qual é ele? Como o pensamento do rapaz revela isso?

Fonte: Ormundo e Siniscalchi, 2020, p.241

A tirinha apresenta um excelente exemplo de como a modalidade epistêmica está associada ao uso do futuro do presente e do modo subjuntivo, ambos empregados para expressar incerteza sobre um evento. Na fala “Onde ela estará?” e “Será que aconteceu algo?”, a forma é de futuro, mas não se trata de descrever um evento que ocorrerá à direita do momento de fala, a função mais relevante expressa pela forma não é tempo, mas sim, modalidade. Contudo, essas nuances de sentido ficam a cargo de serem exploradas pelo professor, as questões não indicam

essa direção. Essa construção exemplifica como o futuro pode funcionar como um marcador modal, indicando probabilidade ou dúvida, e não apenas um tempo verbal estritamente cronológico.

Na frase “Talvez não seja seguro o local onde dissemos de nos encontrar”, o advérbio “talvez” exige o modo subjuntivo “seja”, reforçando a incerteza sobre a segurança do local. O mesmo ocorre em “tenha chegado antes da hora”, onde o pretérito perfeito do subjuntivo expressa uma possibilidade hipotética sobre um evento já ocorrido. O uso do subjuntivo, portanto, revela a falta de certeza do personagem sobre a situação. Assim, o advérbio “talvez” aparece para intensificar a noção de dúvida e possibilidade, funcionando como um marcador modal explícito. Esse tipo de construção é comum em contextos de suposição e especulação, reforçando a ideia de que os eventos descritos não são afirmados com certeza.

A questão apresentada no livro reconhece o papel do tempo verbal na expressão de incerteza, mas não faz uma abordagem explícita da relação entre tempo e modalidade. Seria interessante que o material didático explorasse essa questão de forma mais aprofundada, mostrando como tempos verbais como o futuro do presente do indicativo e o modo subjuntivo estão ligados a diferentes graus de certeza e suposição no discurso. Por exemplo, se na questão fosse acrescentado mais um item, o item f, o qual tivesse o seguinte comando: “Os tempos verbais podem expressar diferentes graus de certeza sobre um evento. Com base nas respostas dos itens anteriores, explique com suas palavras como os tempos verbais utilizados na tirinha contribuem para a construção da incerteza no discurso”. Um comando desse tipo desperta a reflexão da situação real de uso e a atitude do falante em relação à certeza da ocorrência do evento. No ensino da gramática, é essencial que os alunos percebam essa dimensão funcional dos tempos verbais, entendendo que eles não apenas situam ações na linha do tempo, mas também ajudam a expressar diferentes nuances.

Portanto, reafirmamos, que os tempos verbais desempenham um papel fundamental na construção da modalidade, que proporcionam a identificação do grau de certeza ou incerteza que um falante atribui a um evento. Como já mencionamos no capítulo 4, o futuro do presente normalmente indica uma ação posterior ao momento da fala, embora ele também possa expressar probabilidade ou suposição, como na pergunta “Onde ela estará?”, ele não se refere a um evento futuro propriamente dito, mas a uma incerteza sobre o presente. E ainda, pode expressar ordem ou comando, como em “não matará!”.

Figura 13 – Atividade sobre Indicação de Modalização II

4. Leia um poema do poeta contemporâneo mato-grossense Manoel de Barros.

Eu não vou perturbar a paz

De tarde um homem tem esperanças.
Está sozinho, possui um banco.
De tarde um homem sorri.
Se eu me sentasse a seu lado
Saberia de seus mistérios
Ouviria até sua respiração leve.

Se eu me sentasse a seu lado
Descobriria o sinistro
Ou doce alento de vida
Que move suas pernas e braços.

Mas, ah! eu não vou perturbar a paz
[que ele depôs na praça, quieto.

BARROS, Manoel de. *Face imóvel*. In: *Biblioteca Manoel de Barros*. São Paulo: Leya, 2013.

- a) As formas verbais empregadas nos três primeiros versos contrastam com as empregadas nos demais quanto à avaliação das ações. Explique por quê.
- b) O eu lírico valeu-se da correlação entre o pretérito imperfeito do subjuntivo e o futuro do pretérito do indicativo. Que alteração de sentido haveria se ele tivesse dito *Quando eu me sentar a seu lado / saberei de seus mistérios*?
- c) Além de exprimir uma ação realizada no espaço físico, *sentar "a seu lado"* tem valor conotativo no poema. O que mais significa essa expressão? Sentar ao lado significa criar intimidade com o homem, conhecer sua interioridade.
- d) O eu lírico diz não querer "perturbar a paz". Quem ou o que a detém? Justifique sua resposta. A praça detém a paz, uma vez que o homem a depositou naquele espaço. A maneira como ele se comporta parece estender seu estado de espírito para o ambiente, que o eu lírico não quer perturbar.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi, 2020, p.241

Nos três primeiros versos da atividade da figura 13, o poeta usa o presente do indicativo (tem esperanças, está sozinho, possui um banco), para sugerir afirmações neutras, indicando estados ou ações consideradas certezas. Já nos versos seguintes, há uma mudança para o pretérito imperfeito do subjuntivo (se me sentasse, descobriria), seguido do futuro do pretérito (saberia, ouviria). Essa mudança marca uma passagem do real para o hipotético, introduzindo um tom de possibilidade ou suposição. Nota-se, assim que o presente do indicativo expressa um estado factual, enquanto o pretérito imperfeito do subjuntivo e o futuro do pretérito introduzem modalidade epistêmica, ou seja, um grau de incerteza sobre a realização das ações.

No item b da questão analisada a estrutura condicional presente no poema segue um padrão clássico “Se me sentasse a seu lado, descobriria o sinistro”, o pretérito imperfeito do subjuntivo “se me sentasse” expressa uma hipótese ou possibilidade não concretizada. O futuro do pretérito “descobriria” indica a consequência dessa hipótese. Percebemos o uso da modalidade para expressar ações que não ocorreram, mas poderiam ter ocorrido sob certas condições. A escolha desses tempos verbais evidencia a incerteza sobre o futuro e a impossibilidade da ação, pois a ação não foi realizada, ficando apenas no plano da suposição.

A decisão do eu lírico, no final do poema, de não se sentar ao lado do homem indica uma postura de respeito e contemplação. Dessa forma o tempo futuro do presente do indicativo expresso pelo verbo perifrástico ir + infinitivo em “não vou perturbar” atribui a ideia de certeza e reforça a intenção deliberada do eu lírico de não interferir naquele estado. Aqui, identificamos

a modalidade deôntica, pois a escolha de não perturbar não se refere apenas a uma possibilidade, mas a um compromisso assumido pelo eu lírico. Dessa forma, como vimos no capítulo 4 na seção reservada a modalidade, o valor modal deôntico está relacionado à noção de obrigação, permissão ou proibição no discurso. No poema o eu lírico não indica apenas a possibilidade de uma ação acontecer (como na modalidade epistêmica), mas a necessidade, dever ou intenção de agir (ou não agir) com base em regras, normas sociais ou decisões pessoais, como sugere Palmer (2001), pois, segundo ele, é o falante, que dá permissão, ou estabelece uma obrigação sobre o ouvinte. Quando, no verso “Mas, ah! eu não vou perturbar a paz” do poema de Manoel de Barros, a forma verbal indicativa de futuro não está sendo usada para expressar um evento inevitável no futuro, mas sim para marcar uma intenção ou decisão do eu lírico. O caráter deôntico vem do fato de que essa decisão expressa um dever autoimposto, não apenas uma suposição sobre o futuro.

A análise do poema de Manoel de Barros revela como os tempos verbais desempenham um papel crucial na construção da modalidade. O presente do indicativo estabelece o cenário com fatos concretos, enquanto o pretérito imperfeito do subjuntivo e o futuro do pretérito criam um efeito de incerteza e suposição. E o uso do futuro para expressar uma decisão pessoal, reforça um valor modal deôntico ligado à escolha consciente do eu lírico.

A análise do livro *Se Liga nas Linguagens – Português* revelou que a modalidade é tratada de maneira superficial, com enfoque principal em como os verbos auxiliares podem expressar o modo como o produtor do texto encara o processo verbal. No entanto, a relação entre modalidade e tempo verbal, especialmente no caso do futuro, poderia ser explorada de forma mais aprofundada. A distinção entre modalidade epistêmica e deôntica, por exemplo, permite que os alunos compreendam melhor como os verbos podem expressar diferentes graus de certeza, possibilidade ou obrigação no discurso. Assim, a ampliação de conceitos sobre a modalidade contribuiria para um ensino mais significativo, aproximando a visão tradicional da gramática ao uso real da língua, com o intuito de favorecer o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes.

6.5 A relação entre forma e função

A relação entre forma e função é um dos princípios centrais da abordagem funcionalista da linguagem, na qual as estruturas gramaticais não são analisadas apenas em termos de regras formais, mas sim em função de seus usos comunicativos. No contexto do ensino de língua

portuguesa, compreender como as formas verbais codificam diferentes significados e propósitos discursivos é essencial para um ensino mais produtivo. Assim, esta seção analisa como o livro *Se Liga nas Linguagens – Português*, no capítulo reservado ao estudo dos verbos, apresenta essa relação, observando se há uma correspondência explícita entre as formas verbais, especialmente o tempo futuro, e suas funções pragmáticas, discursivas e interacionais.

Para demonstrarmos essa relação, analisemos a figura 14, em que retoma a questão da figura 08, no entanto, há um complemento do desafio da linguagem para ampliarmos nossas reflexões, agora voltadas à perspectiva da relação entre forma e função

Figura 14 – Forma e função nos tempos verbais

2. Este trecho foi reproduzido de um artigo publicado em uma revista de entretenimento destinada ao público adolescente.

10 situações que te fazem prometer nunca mais stalkear uma pessoa

Mas, por razões óbvias, você nunca cumpre a promessa.

Eu stalko, tu stalkas, ele stalka. E quer saber? Seria um desaforo se, com a quantidade de recursos que temos hoje, disséssemos não para essa atividade totalmente instrutiva. Afinal, ela te ajuda a descobrir os gostos do alvo, facilita a abordagem para os mais tímidos e te deixa mais íntima daquele seu amor platônico. Mas, em alguns momentos, acontecem coisas que te fazem prometer, mesmo que por poucos segundos, nunca mais xeretar a vida alheia.

OTTO, Isabella. Publicado em: 23 ago. 2018. Disponível em: <<http://capricho.abril.com.br/vida-real/momentos-voce-prometeu-nunca-mais-stalkear-pessoa-853156.shtml>>. Acesso em: 6 abr. 2020.

- O verbo da língua inglesa *to stalk* significa “perseguir”, “assediar”. Qual expressão do texto traduz a mesma ideia? A expressão “xeretar a vida alheia”.
- Considerando os morfemas que os falantes do português têm usado ao empregar o verbo *stalkear*, em que conjugação ele foi incluído? Na 1ª conjugação (verbos terminados em -ar).
- Como você conjugaria o verbo na primeira pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo, do futuro do pretérito do indicativo e do pretérito imperfeito do subjuntivo? Eu “stalkuei”, eu “stalkuearia”, eu “stalkueasse”.
- O que lhe permitiu saber as formas desse verbo? Stalkear tem seguido o paradigma de outros verbos com a mesma terminação, como *passar*.



Desafio de linguagem

Resposta a dúvida de leitor

Leia orientações para essa atividade no Suplemento para o professor.

Você já procurou respostas para suas dúvidas sobre o uso da língua portuguesa na internet? Existem *blogs*, artigos de jornais *on-line* e plataformas educacionais dedicadas a isso, os quais adotam uma perspectiva ora mais, ora menos conservadora. Coloque-se no lugar do profissional que dará a resposta para a seguinte pergunta: “É correto dizer ‘Me stalkue, por favor!’?”.

- Contextualize sua resposta, dirigindo-se ao interlocutor e parafraseando a pergunta.
- Apresente a resposta, justificando-a com a abordagem da flexão do verbo.
- Finalize com um comentário acerca do uso de uma palavra estrangeira.
- Não se esqueça de considerar a situação comunicativa para escolher a maneira como será feita a explicação e o nível de linguagem a ser empregado.

Vem até aqui. Preciso falar com você! – é preciso evitar essa construção?

Segundo a norma-padrão, deve haver **uniformidade de tratamento** em relação aos pronomes *tu* (segunda pessoa) e *você* (terceira pessoa) e os termos que se combinam com eles. Contudo, essa orientação não vem sendo seguida rigorosamente pelos usuários da língua portuguesa, nem mesmo nas situações de maior monitoramento.



É lógico!

Para responder à questão 2c você se valeu do reconhecimento de padrões, uma das habilidades do pensamento computacional.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi, 2020, p.235

O trecho¹¹ analisado apresenta uma diversidade de tempos e modos verbais, cada um desempenhando uma função específica na construção do significado. Entre eles, destacam-se o presente do indicativo, o pretérito imperfeito do subjuntivo e o infinitivo, que contribuem para

¹¹ O exemplo foi analisado anteriormente com outro propósito, o de verificar a flexão verbal.

diferentes efeitos discursivos.

O presente do indicativo aparece nos verbos *stalkeio*, *stalkeias*, *stalkeia*, funcionando como um recurso para generalizar o comportamento descrito no texto. O uso desse tempo verbal sugere que a ação de “stalkear” não é um evento isolado, mas algo recorrente e habitual. Essa escolha linguística reforça a ideia de que o fenômeno é amplamente praticado e reconhecido, conferindo um tom de familiaridade e proximidade ao discurso. Já o pretérito imperfeito do subjuntivo, como em “disséssemos”, introduz uma hipótese irreal e sugere uma modalidade epistêmica de algo que não ocorre na realidade, mas que poderia acontecer sob certas condições. Esse uso reforça o caráter especulativo da afirmação, enfatizando a improbabilidade da ação sugerida e contribuindo para a argumentação do texto.

O uso do infinitivo em *stalkear* indica um afastamento temporal, pois a ação não é situada em um momento específico. Essa forma verbal é empregada para nomear a prática de “stalkear” como um conceito amplo, sem ligação direta com um sujeito ou um tempo determinado. A interação entre essas formas verbais evidencia como os tempos verbais são utilizados estrategicamente para construir o significado no texto. Enquanto o presente do indicativo naturaliza a prática descrita, o subjuntivo marca um distanciamento hipotético e o infinitivo abstrai a ação de um contexto temporal preciso. Assim, observa-se que a escolha dos tempos verbais não é apenas uma questão estrutural, mas também uma estratégia discursiva que influencia a recepção e interpretação do texto.

Desse modo, o item “c” da questão solicita que o aluno conjugue o verbo “stalkear” em três tempos verbais diferentes, sob a perspectiva da relação entre forma e função, podemos considerar os seguintes aspectos: a) identificação dos tempos verbais e seus paradigmas de conjugação, ou seja, a forma, em que o Pretérito Perfeito do Indicativo “Eu stalkeei” expressa uma ação concluída no passado; o Futuro do Pretérito do Indicativo “Eu stalkearia” indica uma ação hipotética no passado, geralmente condicionada a outra; e o Pretérito Imperfeito do Subjuntivo “Se eu stalkeasse” aponta uma ação que poderia ter ocorrido sob certas condições, geralmente em contextos hipotéticos. E b) como os tempos verbais contribuem para a construção do sentido, no caso do Pretérito Perfeito do Indicativo a forma “stalkeei” indicaria um fato já realizado, situando o evento no passado com certeza; o Futuro do Pretérito do Indicativo a forma “stalkearia” traria um caráter modal condicional, ou seja, indicaria uma possibilidade dependente de um fator externo como na frase “Se eu tivesse tempo, stalkearia mais pessoas”; e no Pretérito Imperfeito do Subjuntivo a forma “stalkeasse” introduziria um

evento irreal ou hipotético, reforçando a ideia de uma ação não concretizada como em “Se eu *stalkeasse* menos, teria mais tempo para mim”.

O item permite que os alunos percebam como os diferentes tempos verbais modulam o sentido da enunciação, pois a variação entre tempos do indicativo e do subjuntivo evidencia a distinção entre enunciados factuais e hipotéticos, contribuindo para a expressividade e coerência do discurso.

A atividade denominada Desafio de Linguagem propõe uma reflexão sobre a correção gramatical e o uso de um verbo estrangeiro aportuguesado “*stalkeie*”, que nos estimula a analisar a relação entre forma e função no processo de flexão verbal e na comunicação. A questão envolve a avaliação da adequação morfológica do verbo *stalkear* no sistema flexional da língua portuguesa, ao exigir que o aluno justifique a flexão verbal em *stalkeie*, a proposta destaca a forma verbal esperada no modo subjuntivo. Dessa forma, o verbo *stalkear* segue o paradigma da primeira conjugação (-ar), similar aos verbos falar ou amar, resultando em flexões como *stalkeie* no presente do subjuntivo e *stalkearia* no futuro do pretérito. Assim, a atividade orienta os alunos a identificarem e justificarem a flexão verbal correta, promovendo uma compreensão mais sistemática da estrutura verbal.

Já em relação a função comunicativa do verbo *stalkeie* precisamos analisar dentro do contexto discursivo, uma vez que o uso do modo subjuntivo está diretamente ligado à função pragmática do enunciado. Assim a construção “Me *stalkeie*, por favor!” expressa um pedido ou uma sugestão, o que está alinhado aos valores modais do subjuntivo. Além disso, a proposta incentiva a reflexão sobre a adequação da expressão ao contexto formal ou informal, explorando a relação entre gramática normativa e gramática de uso.

Outro aspecto relevante é a discussão sobre a aceitação de palavras estrangeiras no português que a cada dia se torna mais comum. A atividade leva o aluno a questionar a normatividade de *stalkear* e sua inserção no sistema linguístico do português, abordando aspectos de variação linguística e mudança lexical. Dessa forma, o estudante é incentivado a refletir sobre a dinamicidade da língua e sobre como diferentes contextos comunicativos podem influenciar a aceitação de novas formas.

Portanto, consideramos a atividade muito eficiente, pois integra diferentes níveis de análise linguística: morfológica, pragmática e sociolinguística. A exploração da relação entre forma e função possibilita uma compreensão mais abrangente do funcionamento do sistema

verbal do português, considerando não apenas regras gramaticais, mas também aspectos comunicativos e contextuais que influenciam a construção do sentido.

Figura 15 – Futuro com função de presente

3. Leia esta tirinha do cartunista argentino Liniers.



Fonte: Ormundo e Siniscalchi, 2020, p.241

Na tirinha de Liniers¹² observamos o uso de formas verbais no futuro que não apenas indicam eventos posteriores ao momento da fala, mas também expressam diferentes efeitos de sentido. O futuro pode assumir a função de presente representando um papel modal, indicando suposição ou incerteza, como ocorre na fala do personagem que aguarda sua companhia. A pergunta “Onde ela estará?”, na qual o verbo “estará” está no futuro do presente do indicativo, embora essa forma verbal indique um tempo posterior, sua principal função nesse contexto não é temporal, mas expressar uma suspeita e tem valor de presente, substituível por “onde ela está agora?”. O falante não situa o evento no futuro, mas expressa dúvida e suposição sobre o paradeiro da outra pessoa.

Situação semelhante acontece com a frase “Será que aconteceu algo?”, em que se observa o uso do verbo principal “aconteceu” no pretérito perfeito do indicativo, indicando um evento concluído no passado. No entanto, a presença do verbo auxiliar “será”, no futuro do presente do indicativo, não tem a função de situar a ação no futuro, mas sim de expressar incerteza ou suposição. Esse uso do futuro para indicar dúvida sobre um evento passado é um fenômeno comum no português, assumindo um papel modal em vez de puramente temporal. Além disso, a construção “será que” reforça a função interrogativa e sugere que o falante está

¹² Utilizada na seção anterior em que o foco central era a modalidade. Nesta seção a tirinha será suporte para análises em relação a forma e função.

especulando sobre algo que pode ter ocorrido. Dessa forma, o futuro, nesse contexto, adquire um valor interpretativo, mostrando como os tempos verbais podem ser usados para além da simples marcação cronológica.

Com isso, a tirinha ilustra como os tempos verbais no futuro vão além da simples marcação temporal e desempenham um papel importante na construção do significado do enunciado. O futuro pode indicar possibilidades, dúvidas e hipóteses, revelando a intenção comunicativa do falante e a forma como ele organiza as informações no discurso. Essa observação dialoga diretamente com os pressupostos da gramática funcionalista, que entende a linguagem como um instrumento de interação social, no qual as formas gramaticais estão a serviço das funções comunicativas. Segundo essa perspectiva, os tempos verbais não são apenas marcas temporais rígidas, mas refletem escolhas do falante diante de suas intenções, do grau de certeza que atribui aos eventos e das inferências que deseja provocar no interlocutor. O uso do futuro, nesse caso, assume uma dimensão modal ao expressar não apenas quando algo ocorrerá, mas o quanto isso é provável, desejável ou hipotético.

Figura 16 – Futuro e a função estilística

1. Leia uma tirinha do cartunista paulista Newton Foot.



1c. A afirmação de que se trata de uma "promoção especial" e o tom de voz animado (observado no formato do balão de fala), usados como forma de persuasão.

1e. Foi empregada a segunda pessoa do plural, que torna o texto complexo e leva à desistência de quem oferecia a assinatura.

- a) O que motiva o personagem a ficar com o livro do tio? *O fato de o texto ajudá-lo a se livrar de ligações inconvenientes.*
- b) Por que esse motivo provoca o humor? *Porque implica um uso fútil de A república, de Platão, uma das principais obras da Filosofia.*
- c) Além do assunto, quais recursos usados pelo quadrinista remetem ao contexto das ligações de telemarketing? Que objetivo eles costumam ter?
- d) Nesse contexto, a quem se refere a forma verbal "estamos"? Qual é seu sujeito e como ele é reconhecido? *"Estamos" remete à empresa que faz a promoção das revistas. Seu sujeito é "nós", reconhecido pela desinência do verbo (primeira pessoa do plural).*
- e) Qual pessoa verbal foi empregada nas falas do terceiro e do quarto quadrinhos para referência ao interlocutor? Que efeito tal pessoa produz sobre ele?
- f) Reescreva as falas do terceiro e do quarto quadrinhos, usando formas correntes no português brasileiro contemporâneo. *Sugestão: Por acaso, você será capaz de me convencer se eu me recusar a ouvir? Então, saiba que não ouvirei você.*
- g) Além de empregar uma variedade linguística mais antiga, o texto se aproxima do discurso filosófico de outra maneira. Qual? *O texto apresenta um raciocínio lógico, que parte de uma pergunta para construir uma conclusão.*

Fonte: Ormundo e Siniscalchi, 2020, p.234

Para analisar essa questão considerando a forma e a função, vemos que na tirinha, o uso

das formas verbais no futuro contribui, consideravelmente, para a construção do humor e do efeito estilístico. O verbo “seríeis”, no futuro do pretérito do indicativo, imprime um tom rebuscado e formal à fala do personagem, contrastando com o contexto informal da conversa telefônica, o que reforça a comicidade. Já “ouvirei”, no futuro do presente do indicativo, expressa uma certeza sobre uma ação futura, a recusa do personagem em escutar a proposta, funcionando como um marcador de decisão definitiva. Esse uso exageradamente culto das formas de futuro, associado a uma linguagem arcaica, cria um efeito que evidencia como o uso da língua pode ser estilizado para diferentes propósitos comunicativos. Assim, o uso do futuro não apenas fortalece o efeito cômico da tirinha, mas também destaca a estratégia inusitada do personagem para se livrar da ligação.

Figura 17 – A língua nas ruas

A língua nas ruas

Leia orientações para essa atividade no **Suplemento para o professor**.

*Se eu **trazer** ou se eu **trouxer**? Quando eu **pôr** ou quando eu **puser**?*

Trouxer e puser são as formas do verbo trazer e pôr no futuro do subjuntivo; são, portanto, as que deveriam ser empregadas aqui. Contudo, alguns falantes empregam as formas do infinitivo flexionado. Será que esse desvio é comum?

Nesta atividade, você e seu grupo farão uma enquete para descobrir isso. Elaborem frases com orações condicionais que se iniciem com as conjunções *se* e *quando* e que devam ser completadas com os verbos *ver, vir, querer, poder, fazer* e *ter*. Vocês deverão entrevistar diversos falantes para descobrir como usariam os verbos. O resultado deve ser apresentado em forma de gráfico, e a turma deve decidir, coletivamente, quais segmentos sociais serão entrevistados por cada grupo.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi, 2020, p.241

A atividade proposta investiga o uso das formas verbais no futuro do subjuntivo, como “trouxer” e “puser”, em oposição ao uso do infinitivo flexionado, “trazer” e “pôr”, em contextos condicionais, nela vemos o equilíbrio de elementos normativos e funcionais, permitindo uma análise ampla da variação linguística. As formas “trouxer” e “puser” pertencem ao paradigma do futuro do subjuntivo e, portanto, segundo a gramática normativa são as formas “corretas”. A elaboração de frases com conjunções como “se” e “quando” visa a consolidar esse uso formal e ao comparar as respostas coletadas com a norma padrão, os alunos são levados a perceber a sistematicidade morfológica do tempo verbal.

E ainda, a atividade incentiva a investigação sobre o uso real da língua, permitindo que os alunos percebam a funcionalidade das variações. O uso do infinitivo flexionado no lugar do futuro do subjuntivo pode estar relacionado a um processo de simplificação morfológica,

frequente na língua falada. Essa abordagem destaca como os falantes selecionam estruturas linguísticas não apenas com base na norma, mas também conforme a eficiência comunicativa e a adequação ao contexto.

A investigação que é proposta, e a sugestão de entrevistas com falantes de diferentes grupos sociais, favorece a percepção de que a escolha entre “trouxe” e “trazer” pode estar condicionada a fatores como escolaridade, idade e contexto de interação. Dessa forma, a atividade vai além da norma gramatical e permite uma reflexão sobre formas e funções da língua, o dinamismo e a adequação das formas linguísticas ao seu uso real.

Para fortalecer a relação entre forma e função, a atividade poderia incluir uma comparação entre o uso oral e o uso escrito das formas verbais, investigando em que contextos ocorre a substituição do futuro do subjuntivo pelo infinitivo. Também seria interessante apresentar os usos do infinitivo e as possíveis motivações para esse contexto de variação, como mudanças históricas da língua, a substituição do futuro simples pelo uso da perífrase com *ir* + infinitivo, entre outras.

A atividade analisa a variação linguística de maneira produtiva, permitindo que os alunos compreendam tanto a norma quanto a funcionalidade das formas utilizadas na comunicação cotidiana. O caráter investigativo da proposta favorece uma abordagem reflexiva sobre o ensino de gramática, considerando a língua como um sistema dinâmico e em constante transformação.

A análise revelou que a correspondência entre as formas verbais, especialmente o tempo futuro, e suas funções pragmáticas, discursivas e interacionais não é explicitamente abordada no material didático. Embora haja a apresentação das regras e estruturas formais, a relação entre os tempos verbais e seus diferentes usos em contextos comunicativos reais é pouco explorada. Essa lacuna pode dificultar a compreensão dos estudantes sobre a flexibilidade e a variação do tempo futuro em diferentes situações de interação, reforçando a necessidade de uma abordagem funcional explícita no ensino dos verbos.

Considerações finais do capítulo

Neste capítulo, apresentamos como o tempo verbal é abordado no livro didático *Se liga nas Linguagens – Português*, utilizado no Ensino Médio, com base na perspectiva funcionalista e com foco no tempo verbal futuro. Inicialmente, fizemos uma descrição de como o capítulo

analisado apresenta os conceitos sobre os verbos.

Em seguida, analisamos nas seções do livro a relação do tempo futuro com as categorias aspecto e modalidade, enfatizando o papel dessas categorias na construção do significado. A análise revelou que o material didático não favorece uma visão ampla e contextualizada do uso do futuro.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação descreveu a abordagem do tempo verbal futuro no livro didático *Se Liga nas Linguagens – Português do Ensino Médio*, com base na perspectiva funcionalista, em especial da Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU). A revisão teórica da abordagem destacou os pressupostos que envolvem a visão funcional de uma língua e a importância de compreender as categorias de tempo, aspecto e modalidade (TAM) como elementos interdependentes na construção dos significados verbos. Essa perspectiva orientou nossa investigação, especialmente no que tange à identificação das estratégias adotadas pelo livro para tratar o tempo futuro, desde suas formas prototípicas até seus valores pragmáticos em contextos discursivos reais. Além disso, a pesquisa também considerou o papel central do livro didático na estruturação do ensino e construção curricular da língua portuguesa.

Com base nos pressupostos do funcionalismo linguístico, especialmente nas contribuições de Givón (1995,2001) e Neves (1994), que defendem que o ensino da gramática não deve se restringir à memorização de regras e formas isoladas, mas considerar a língua como um sistema dinâmico, em que a relação entre forma e função se manifesta no uso real. No entanto, o livro didático prioriza uma abordagem estruturalista, focada na gramática normativa e no ensino prescritivo, ou seja, na morfologia e na conjugação do tempo futuro, sem aprofundar as implicações pragmáticas e discursivas desse tempo verbal.

Este estudo teve como objetivo geral investigar como o tempo verbal futuro é abordado no livro didático *Se liga nas Linguagens – Português do Ensino Médio*, avaliando se a abordagem adotada contribui para o desenvolvimento de uma competência linguística funcional. A análise revelou que o material apresenta o tempo futuro dentro das categorias gramaticais tradicionais, com limitações no tratamento de suas nuances funcionais, especialmente no que diz respeito à relação entre tempo, aspecto e modalidade (TAM). Dessa forma, percebemos que o eixo da Análise Linguística, no livro, foi desenvolvido de maneira tradicional, privilegiando abordagens no nível da frase, mesmo com a presença de textos. Os enunciados utilizados são, em sua maioria, curtos, e há poucas atividades que estabelecem uma relação direta com os textos. Estes, por sua vez, servem predominantemente como suporte para o estudo de tópicos gramaticais.

A partir da análise, e contemplando o nosso objetivo específico de examinar a abordagem do tempo futuro no livro *Se liga nas Linguagens – Português do Ensino Médio*, foi

possível identificar que o livro didático apresenta o futuro de maneira estrutural, enfatizando a morfologia e a conjugação verbal, e que elementos fundamentais como os valores aspectuais e modais do futuro verbal recebem pouca atenção. Os capítulos teóricos demonstraram que o tempo futuro não se restringe à mera indicação de ações posteriores ao momento da fala, mas também pode expressar graus variados de certeza, intenção, hipótese e projeção hipotética. No material analisado, essas funções emergem pontualmente, mas sem uma exploração aprofundada, o que pode comprometer o desenvolvimento da competência linguística mais reflexiva e funcional nos estudantes. A ausência de atividades que promovam a relação entre a forma verbal e sua função no discurso indica a necessidade de uma abordagem mais contextualizada no ensino do tempo verbal futuro.

Em relação a descrever os traços aspectuais associados ao tempo verbal futuro, verificamos que a categoria aparece de maneira limitada, sem explorar plenamente a relação entre tempo e aspecto, como discutido por Travaglia (2016). Essa ausência é significativa, uma vez que, apesar das restrições do tempo futuro em relação à aspectualidade, há nuances que poderiam ser exploradas para favorecer uma compreensão mais completa do fenômeno verbal, recursos como as perífrases verbais e os adjuntos adverbiais facilitam a percepção dos traços aspectuais.

Em relação ao tratamento da modalidade, constatamos que o tempo verbal futuro é pouco aprofundado, o que impacta a compreensão das nuances desse tempo verbal pelos estudantes. Conforme apontado no terceiro objetivo específico desta pesquisa, buscou-se verificar de que maneira o material explora os diferentes graus de certeza e incerteza expressos pelo futuro, bem como a presença de marcadores modais, como verbos auxiliares e expressões que indiquem modalidade. No entanto, observou-se que a obra enfatiza predominantemente a forma verbal, sem explorar de maneira sistemática a dimensão modal do futuro que desempenha um papel essencial na construção de significados. Além disso, a abordagem do livro não considera suficientemente o papel das perífrases verbais e de outros recursos linguísticos que indicam modalidade, o que, segundo Givón (2001), compromete a compreensão do futuro como um fenômeno que vai além da simples marcação temporal. Essa lacuna reforça a necessidade de um ensino que vá além da conjugação e incorpore as diferentes nuances semânticas e pragmáticas do tempo verbal.

As questões que orientaram esta pesquisa buscaram compreender de que maneira o tempo verbal futuro é abordado no livro didático *Se liga nas Linguagens – Português do Ensino Médio* e que traços funcionais essa abordagem evidencia. Também se investigou como o

aspecto verbal é tratado em relação ao tempo futuro e quais tipos de modalidade são expressos nas atividades propostas no material. Assim como resposta a esses questionamentos, concluímos, a partir das análises, que o livro didático adota uma abordagem essencialmente morfossintática do tempo futuro, enfatizando estruturas e conjugações, com pouca atenção aos aspectos funcionais da linguagem. Ainda que traços aspectuais e modais apareçam pontualmente, sua presença não é tematizada de forma sistemática, o que limita a construção de uma competência linguística mais reflexiva e contextualizada por parte dos alunos.

Apesar das contribuições oferecidas, esta pesquisa apresenta algumas limitações. O estudo concentrou-se em uma única coleção didática, o que impossibilitou comparações com outros materiais adotados no Ensino Médio. Além disso, não foram analisadas as práticas de mediação docente, fator essencial para compreender como o conteúdo é efetivamente trabalhado em sala de aula. Essas lacunas abrem caminhos para investigações futuras, que poderão explorar, por exemplo, a atuação do professor frente às propostas do livro, ou realizar análises comparativas entre diferentes coleções didáticas sob a perspectiva da linguística funcional, com ênfase nas categorias de tempo, aspecto e modalidade.

Dessa forma, este estudo deve contribuir para a reflexão sobre o ensino da gramática nos livros didáticos, reforçando a necessidade de as abordagens contemplarem o uso real da língua e que possam ser ampliadas a compreensão sobre fenômenos linguísticos que vai além de sua dimensão normativa. Como sugestão para pesquisas futuras, propomos a investigação de como os professores abordam o ensino do futuro verbal em sala de aula, bem como explorar a percepção dos alunos sobre o ensino dos tempos verbais afim de compreender de que maneira o ensino pode ser aprimorado para favorecer uma visão mais funcional e comunicativa da gramática.

Ainda que esta pesquisa tenha se concentrado em um único livro didático, seus resultados apontaram para questões relevantes no ensino da língua portuguesa, sugerindo a necessidade de um olhar mais atento para o tratamento do tempo verbal futuro nos materiais didáticos. Espera-se que este trabalho incentive novas investigações e contribua para práticas pedagógicas mais alinhadas ao funcionamento real da língua, promovendo um ensino mais eficaz para os estudantes.

REFERÊNCIAS

ABRAÇADO, Jussara. **O tempo, o tempo linguístico e o tempo verbal: Propriedades e relações**. São Paulo: Contexto. 2020.

ADRIANO, Paulo Ângelo de Araújo. **Sintaxe e diacronia da expressão de futuridade no PB**. 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

ALCÂNTARA, Maria Polyanne Andrade de. **O livro didático de língua portuguesa e o tratamento dado às categorias tempo, aspecto e modalidade: uma análise histórico-comparativa entre as décadas de 1970, 1980, 1990 e 2000**. 2010. 187 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2012.

BARBOSA, Jerônimo Soares. **Grammatica philosophica da lingua portugueza, ou, Principios da grammatica geral applicados á nossa linguagem**. Lisboa: Academia Real das Ciências, 1822.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 39. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral II**. Tradução: Eduardo Guimarães. 2. ed. Campinas: Pontes, 2006.

BITTENCOURT, Diana Liz Reis de. **O domínio funcional do futuro do subjuntivo: entre temporalidade e modalidade**. 2014. 274 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

BRAGANÇA, Marcela Langa Lacerda. **A gramaticalização do verbo ir e a variação de formas para expressar o futuro do presente: uma fotografia Capixaba**. Vitória: UFES, 2008. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Estudos Linguísticos da Universidade Federal do Espírito Santo.

BRAGANÇA, Marcela Langa Lacerda. **Uma proposta de articulação teórico-metodológica entre os campos variacionista, funcionalista e dialógico para o tratamento de**

variação/mudança: reflexões a partir da expressão do futuro do presente. 2017. 696 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. **Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985.** Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 12178, 20 ago. 1985.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira – 5ª. – 8ª. série.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Editais de Convocação Nº 02/2024 – CGPLI, PNLD Ensino Médio – 2026-2029.** Brasília, DF: MEC/FNDE, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia do Programa Nacional do Livro Didático 2021:** Projetos Integradores e Projeto de Vida. Brasília, DF: FNDE, 2021.

BRASIL. **Parecer nº853 de 12 de novembro de 1971.** Núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. A doutrina do currículo na Lei n. 5.692. In: *Documenta nº 132*, Rio de Janeiro, nov. 1971.

BUNZEN, Clécio. **A fabricação da disciplina escolar Português.** Revista Diálogo Educacional, Curitiba, vol. 11, n. 34, p. 885-911, set./dez. 2011. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/1891/189121361013.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2023.

BUNZEN, Clécio; ROJO, Roxane. **Livro didático de Língua Portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo.** In: VAL, M. G. Costa; MARCUSCHI, B. (Org.). Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE, p. 73- 118. 2008.

BYBEE, Joan. **From Usage to Grammar: The Mind's Response to Repetition.** *Language*, v. 82, n. 4, p. 711–733, 2006.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. **Sobre o futuro romance**. Revista Brasileira de Filologia, Rio de Janeiro, v. 3, Tomos I-II, p. 221-225, dez. 1957.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. **Princípios de linguística geral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1972.

CARMAGNANI, Anna Maria. **Ensino apostilado e a venda de novas ilusões**. In: CORACINI, Maria José. (Org.). Interpretação, autoria e legitimação do livro didático. Campinas – SP: Pontes, p. 45-55, 2011.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **Nova gramática do português brasileiro**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

CASTILHO, Luciana Tomé de Souza. **A abordagem da gramática em material didático do Ensino Médio**. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Ciências Sociais e Humanas, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2008.

CEZARIO, Maria Maura; CUNHA, Maria Angélica Furtado da (orgs.). **Linguística centrada no uso: uma homenagem a Mário Martelotta**. Rio de Janeiro: Mauad-X; FAPERJ, 2013.

CHOMSKY, Noam. **Aspectos da teoria da sintaxe**. 1. ed. Coimbra: Arménio Amado, 1975. p. 83-146.

COAN, Marluce. **As categorias Tempo, Aspecto, Modalidade e Referência na significação dos pretéritos mais-que-perfeito e perfeito: correlação entre função(ões)-forma(s) em tempo real e aparente**. 238 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

COMRIE, Bernard. **Tense**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

CÔROA, Maria Luiza Monteiro Sales. **O tempo nos verbos do português: uma introdução à sua interpretação semântica**. Parábola editorial, São Paulo, 2005.

COSERIU, Eugenio. **Sobre el futuro romance**. Revista brasileira de filologia 3, 1957. p. 1-19.

COSTA, Izabelle de Vasconcelos. **O tratamento dado à variação linguística do tempo futuro do presente em livros didáticos de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental**. 2023. 116 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do

Ceará, Fortaleza, 2023.

CUNHA, Angélica Furtado da. **Funcionalismo**. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo. Manual de Linguística. São Paulo: Contexto, 2021.

CUNHA, Celso. **Manual do Português: 5ª e 6ª séries primárias e curso de admissão**. 11ª Ed. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1968.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2016.

CUNHA, Maria Angélica Furtado da; OLIVEIRA, Mariangela Rios de; MARTELOTTA, Mário Eduardo (orgs.). **Linguística funcional: teoria e prática**. Rio de Janeiro, 2003.

CUNHA, Maria Angélica Furtado da; BISPO, Edvaldo Balduino; SILVA, José Romerito. **Linguística funcional centrada no uso: conceitos básicos e categorias analíticas**. In: CEZARIO, Maria Maura; FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica (orgs.). Linguística centrada no uso: uma homenagem a Mário Martelotta. Rio de Janeiro: Mauad; FAPERJ, 2013, p. 13-40.

CUNHA, Maria Angélica Furtado da; TAVARES, Maria Alice (Org.). **Funcionalismo e ensino de gramática**. 1. ed. Natal: EDUFRRN, 2016.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto. **Gramática**. 19a ed. São Paulo: Ática, 2003.

FIORIN, José Luiz. **As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo**. São Paulo: Ática, 1996.

FLEISCHMAN, Suzanne. **The Future in Thought and Language**. New York: Cambridge University Press, 1982

FONTES, Pedro Marcelo Rocha. **Percorso histórico do ensino da língua portuguesa no Brasil: vestígios em concepções docentes atuais**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, 2015.

FREITAS, Neli Klix; RODRIGUES, Melissa Haag. **O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo**. Revista DAPesquisa, ano 5, v.3, n.5, p.300-307, 2008. Disponível

em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/15378/10071> Acesso em: 19 de fev. 2025.

GIBBON, Adriana de Oliveira. **A expressão do tempo futuro na língua falada de Florianópolis: gramaticalização e variação**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

GIBBON, Adriana de Oliveira. **Trajetória de gramaticalização da perífrase ir (presente)+infinitivo no domínio funcional do futuro: análise sincrônica e diacrônica em amostras de fala e escrita gaúchas**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-graduação em Linguística. Florianópolis, SC, 2014.

GIVÓN, Talmy. **Functionalism and grammar**. Amsterdam: John Benjamins, 1995.

GIVÓN, Talmy. **Syntax**. Amsterdam: John Benjamins, 2001.

GIVÓN, Talmy. **Syntax: a functional - typological introduction**. V. II. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Co, 1990.

GIVÓN, Talmy. **Syntax: A Functional-Typological Introduction**. Volume 1. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 1984.

GONÇALVES, Alcione. **O analitismo verbal e a expressão do futuro no português brasileiro: um estudo diacrônico**. Belo Horizonte, 2013. Tese (Doutorado) - Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; MCINTOSH, Angus; STREVEENS, Peter. **As ciências linguísticas e o ensino de línguas**. Tradução de Myriam Freire Morau. Petrópolis: Vozes, 1974.

HOPPER, Paul. **Emergent grammar**. In: TOMASELLO, M. (Ed.). *The new psychology of language*. v.1. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1998. p. 155-176.

HOPPER, Paul; THOMPSON, Sandra. **Transitivity in grammar and discourse**. *Language*, v. 56, n. 2, 1980. 251-299.

JESPERSEN, Otto. **The Philosophy of Grammar**. London: George Allen & Unwin Ltd., 1958 (1924)

KLEIN, Wolfgang. **How time is encoded**. In: Klein Wolfgang, Li Ping. *The Expression of Time*. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 2009.

LIMA, Carlos Henrique da Rocha. **Gramática normativa da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2024.

LIMA, Maria Auxiliadora Ferreira; SILVA, Rodrigo Alves. **A relação entre as categorias tempo e aspecto e o ensino de língua portuguesa: como fazem os livros didáticos?** *Confluência*, Rio de Janeiro, n. 60, p. 511-548, jan./jun. 2021

MANTOVANI, Paulilo Katia. **O programa nacional do livro didático – PNLD: impactos na qualidade do ensino público**. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MARTELOTTA, Mário; VOTRE, Sebastião; CEZARIO, Maria. (org.) **Gramaticalização no português do Brasil: uma abordagem funcional**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. **Figura e Fundo: uma proposta prática de análise**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

MARTINS, André Ferrer Pinto. **Concepções de estudantes acerca do conceito de tempo: uma análise à luz da epistemologia de Gaston Bachelard**. São Paulo, 2004. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

MEILLET, Antoine. **L'évolution des formes grammaticales**. In: MEILLET, Antoine. *Linguistique historique et linguistique générale*. Tome I. Paris: Champion, 1982. p. 130-148.

NEVES, Maria Helena de Moura, BRAGA, Maria Luiza. e PAIVA, Maria Cecília. (org.). **Estudos em gramática funcional**. ALFA. Vol. 41 (n.esp.). São Paulo: UNESP, 1997, p. 1-215.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática do português revelada em textos**. São Paulo: UNESP, 2018.

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

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática funcional: interação, discurso e texto**. São Paulo: Contexto, 2022a.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Uma visão geral da gramática funcional**. Alfa, São Paulo, v. 38, p. 109-127, 1994.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2022b.

NEWTON, Isaac. **Principia: Princípios Matemáticos de Filosofia Natural** (Vol. 1). Trad. Trieste Ricci et al., São Paulo, Nova Stella / EDUSP, 1990.

OLIVEIRA, João Batista Araujo e; GUIMARÃES, Sonia Dantas Pinto; BOMÉNY, Helena Maria Bousquet. **A política do livro didático**. São Paulo: Summus; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1984.

OLIVEIRA, Josane Moreira de. **O futuro na língua portuguesa ontem e hoje: variação e mudança**. 2006. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2006

OLIVEIRA, Márcia. **O ensino de língua portuguesa: usos do livro didático, objetos de ensino e gestos profissionais**. 2013. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) — Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga nas linguagens: Língua Portuguesa – Ensino Médio**. São Paulo: Moderna, 2020.

PALMER, Frank Robert. **Mood and Modality**. Cambridge University Press, 2001.

PAULILO, Maria Ângela Silveira. **A Pesquisa Qualitativa e a história de vida**. Serv. In: Soc. Rev. Londrina v. 2 n. 1 p. 1-153 jul./dez. 1999.

PEREIRA, Eduardo Carlos. **Grammatica expositiva: curso superior**. 1. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1919.

PERINI, Mário Alberto. **Para uma nova gramática do português: Fundamentos da descrição fonológico-gramatical**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

POSSENTI, Sírío. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho científico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. **História da disciplina português na escola secundária brasileira**. Revista Tempos e Espaços na Educação. v. 4, p.43-58, jan./jun. 2010.

REICHENBACH, Hans. **The tenses of verbs**. In: Elements of symbolic logic. New York: Macmillan, 1947. p. 287-298.

ROJO, Roxane; BATISTA, Ana Amélia. **O livro didático de língua portuguesa: letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

SACCONI, Luiz Antonio. **Nossa gramática: teoria** São Paulo, Atual Ltda., 1990.

SILVA, Ademar da. **A expressão da futuridade na língua falada**. 1997. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

SILVA, Deislândia de Sousa. **Tempo verbal: por uma prática reflexiva em livros didáticos à luz da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas de Antoine Culioli**. 2017. 145 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017

SILVA, Wesley Rodrigo Pedroza da. **A intensificação no viés ensino/aprendizagem: uma abordagem da linguística funcional centrada no uso**. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN, 2015.

SOARES, Magda. **Português na escola: história de uma disciplina curricular**. In: BAGNO, M. (Org.). Linguística da norma. São Paulo: Loyola, 2002.

SOUSA, Francisco Rafael Mota de. **Abordagens de Ensino das classes de palavras invariáveis em Livros Didáticos de Língua Portuguesa entre 1999-2020**. 2021. Dissertação (Mestrado em Linguística) — Departamento de Letras Vernáculas, Universidade Federal do Ceará, 2021.

SOUSA, Gisonaldo Arcanjo de. **Vou estar fazendo ... um estudo funcionalista de uma (nova) forma perifrástica de futuro**. 2010. 99 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Literatura Comparada) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

SOUSA, Rita de Cássia Sampaio Alves de. **Reflexões sobre abordagens gramaticais em provas de vestibulares**. 107f. Dissertação - Curso de Mestrado em Estudos da Linguagem, Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção-Ceará, 2023.

TORRES, Fábio Fernandes. **O gerúndio na expressão de tempo futuro: um estudo sociofuncionalista**. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza, Ceará, 2009.

TORRES, Fábio Fernandes. **Os domínios funcionais do gerúndio em Língua Portuguesa**. 2014. 475f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza, Ceará, 2014.

TRAVAGLIA, L. C. **O aspecto verbal no português: a categoria e sua expressão**. 5. ed. Uberlândia: EDUFU, 2016.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005

VASCONCELOS, Antônio Garcia Ribeiro de. **Grammática histórica da língua portuguesa (VI e VII classes do curso dos lyceus)**. Paris: Aillaud, 1900.

VENDLER, Zeno. **Verbs and times**. 1. ed. London: Methuen, 1967.

VIEIRA, Maria Hermínia Cordeiro. **Variação entre futuro do presente, futuro perifrástico e presente com valor de futuro na mídia cearense impressa**. 2014. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2014.

ZILBERMAN, Regina. **No começo, a leitura**. Em Aberto, Brasília, n. 69, ano 16, 1996. p. 16 29. Disponível em: < <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2370> >. Acesso em: 14 nov. 2023.