



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

**EXPRESSÕES DE FUTURIDADE EM LÍNGUA PORTUGUESA:  
DESCRIÇÃO E ENSINO**

Lívia Ferreira Alves da Silva

Rio de Janeiro  
Março de 2021

# **EXPRESSÕES DE FUTURIDADE EM LÍNGUA PORTUGUESA: DESCRIÇÃO E ENSINO**

Lívia Ferreira Alves da Silva

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, 2021, como quesito para obtenção do Título de Mestre em Língua Portuguesa.

Orientadora: Professora Doutora Silvia Rodrigues Vieira

Rio de Janeiro  
Março de 2021

## **Expressões de futuridade em Língua Portuguesa: descrição e ensino**

Lívia Ferreira Alves da Silva  
Orientadora: Professora Doutora Sílvia Rodrigues Vieira

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, 2021, como quesito para obtenção do Título de Mestre em Língua Portuguesa.

Examinada por:

---

Presidente, Professora Doutora Sílvia Rodrigues Vieira – UFRJ, Orientadora

---

Professora Doutora Eloisa Pilati – UNB – membro externo

---

Professora Doutora Danielle Kelly Gomes – UFRJ/PROFLETRAS – membro interno

---

Professora Doutora Kátia Nazareth Moura de Abreu – FFP/UERJ, Suplente

---

Professora Doutora Márcia dos Santos Machado Vieira – UFRJ/PPGLEV Suplente

Rio de Janeiro  
Março de 2021

## Ficha Catalográfica

S586e	Silva, Livia Ferreira Alves da Expressões de futuridade em Língua Portuguesa: descrição e ensino. / Livia Ferreira Alves da Silva. Rio de Janeiro, RJ, 2021. xv, 197 p.; 30cm
Janeiro	Dissertação de Mestrado - Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Universidade Federal do Rio de (UFRJ), 2021. Orientadora: Prof <sup>a</sup> Dra. Silvia Rodrigues Vieira
	1. Língua Portuguesa – Estudo e ensino. 2. Gramática – 2. Estudo e ensino. 3. Futuridade – Estudo e ensino. I. Vieira, Silvia

Elaborado por Nadir F. Alves – CRB7-2553

À minha filha, Eduarda, minha fonte de inspiração e luta.

Aos meus pais, Nadir e Francisco, que sempre me  
apoiam e acreditam em meus projetos.

A Walter, meu esposo, que torce sempre por minha  
evolução pessoal e profissional.

Aos meus cunhados, Ari e Angela, pelo carinho e  
suporte.

À minha orientadora Silvia, que tornou este sonho  
possível.

À turma 06 do Profletras UFRJ, por todo apoio nessa  
caminhada árdua do mestrado.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo sopro da vida, pelos cuidados diários e pelo fortalecimento e principalmente por permitir minha chegada até aqui em meio a um ano tão incomum e inesquecível que foi o ano de 2020.

Agradeço ao meu marido e à minha filha, que direta ou indiretamente me ajudaram a chegar tão longe, agradeço pela compreensão, pela paciência e pelo carinho.

Aos meus pais, Nadir e Francisco, pelo também apoio incondicional, pelo amor e incentivo ao meu desafio de concluir mais uma etapa acadêmica.

Aos meus cunhados, Angela e Ari, pelo carinho e companheirismo de todas as horas.

À Professora Silvia Rodrigues Vieira, minha orientadora, agradeço a paciência, dedicação e incentivo a esse exercício tão solitário que é o de escrever uma dissertação, bem como pelas conversas e orientações precisas. Agradeço-lhe pelo privilégio de ter sido sua aluna e ter recebido seus conhecimentos. Agradeço-lhe pela rede de apoio criada juntamente com seus orientandos, de modo que as trocas em nossas reuniões foram riquíssimas.

À Monique Débora, por todo apoio técnico para elaboração deste trabalho. Muito grata pela sua ajuda e generosidade; sem palavras para demonstrar minha gratidão a você.

Aos professores do Profletras que contribuíram para minha formação acadêmica e para meu aperfeiçoamento profissional. Um agradecimento especial à professora Ana Crélia, por nos autorizar e legitimar no ensino de literatura na educação básica.

Aos membros da banca, pela gentileza de participarem desse momento da minha vida acadêmica.

Aos meus queridos colegas de trabalho da Escola Municipal 25 de Abril, por todo apoio. Um agradecimento especial a minha diretora e amiga Samanta Henriques, pelas generosas contribuições e ajudas nesse processo, e às amigas e colegas de trabalho Janine e Izabel, pelo incentivo à formação continuada docente.

Aos meus queridos amigos da turma 06 do PROFLETRAS, por terem feito as sextas-feiras mais leves e agradáveis; nós de fato formamos uma real rede de apoio nessa jornada para a obtenção do título de mestre. A caminhada ao lado de vocês foi mais leve.

Um agradecimento especial às queridas amigas da turma 06 Aline e Rafaela, pela torcida, pelas experiências compartilhadas e pela linda amizade que levarei para o resto da vida.

Agradeço aos meus amigos que entenderam as minhas ausências em favor da realização de um sonho profissional.

Agradeço imensamente a todos.

*Correr da vida embrulha tudo,  
a vida é assim: esquenta e esfria,  
aperta e daí afrouxa,  
sossega e depois desinquieta.  
O que ela quer da gente é coragem.*

(Guimarães Rosa)

## RESUMO

SILVA, Livia Ferreira Alves da. **Expressões de futuridade em Língua Portuguesa: descrição e ensino**. Rio de Janeiro, 2021. Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, 2021.

O presente trabalho tem por objetivo geral abordar o ensino de gramática a partir das expressões de futuridade, mais especificamente a forma sintética (*comprarei*) e a perifrástica *ir* (presente) + infinitivo (*vou comprar*). A pesquisa estrutura-se em duas frentes de trabalho: uma de natureza teórico-descritiva e outra, aplicada. Para realizar a investigação teórico-descritiva, foi empreendida, primeiramente, uma incursão sobre os principais documentos oficiais parametrizadores do currículo de Língua Portuguesa de modo a observar como é feito o tratamento do componente gramatical. Em seguida, foi realizada a revisão da literatura, apresentando as contribuições linguísticas acerca do tema, tendo como foco a observação dos valores de futuro, o uso da regra variável na fala e na escrita e a aquisição da expressão de futuridade. No que concerne à parte aplicada, realiza-se, primeiramente, a análise de materiais didáticos, de modo a observar como o expediente da futuridade verbal é trabalhado; em seguida, apresenta-se a descrição de experiências pedagógicas (Experiência-piloto, Elaboração de unidade didática e Elaboração de videoaulas), baseadas nos três eixos de ensino de gramática (VIEIRA, 2014, 2017a, 2017b) – (i) ensino de gramática como atividade reflexiva, (ii) ensino de gramática como recurso para a construção de sentidos, e (iii) ensino de gramática para a abordagem da variação linguística e da norma-padrão – e na aprendizagem linguística ativa (PILATI, 2017, 2019). Dessa forma, o trabalho oferece contribuições para instrumentalizar a prática docente a refletir sobre o fenômeno em questão de forma mais crítica, autônoma e eficaz, nas variadas situações comunicativas, nas modalidades falada e escrita, expandindo a experiência e visão sobre o tema.

**Palavras-Chave:** Ensino de gramática. Futuridade. Material Didático. Propostas pedagógicas.

## ABSTRACT

SILVA, Livia Ferreira Alves da. **Expression of futurity in Brazilian Portuguese: description and diagnosis**. Rio de Janeiro, 2021. Dissertation (Master Degree) – PROFLETRAS, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

This Dissertation has a general objective to approach the teaching of grammar from the expressions of futurity, more specifically the synthetic form (*comprarei*) and the periphrastic *ir* (presente) + infinitive (*vou comprar*). The research is structured in two fronts of work: one of theoretical – descriptive nature and another, applied. In order to carry out the theoretical descriptive investigation, firstly, an incursion into main official parameterizing documents of Portuguese language curriculum was undertaken in order to observe how grammatical component is handled. Then, the literature review was carried out, presenting the linguistic contributions on the theme, focusing on the observation of future values, the use of the variable rule in speech and writing and the acquisition of the expression of futurity. With regard to the applied part, the analysis of didactic materials is carried out, in order to observe how the expressions of futureness are approached; then, the description of pedagogical experiences (Pilot experience, Elaboration of didactic unit and Elaboration of video lessons) is based on three axes of grammar teaching (VIEIRA, 2014, 2017a, 2017 b) – (i) teaching grammar as reflective activity, (ii) teaching grammar as resource for the construction of meanings, and (iii) teaching grammar to address linguistic variation and standard norm – and on active language learning (PILATI, 2017, 2020). Thus, the work offers contributions to instrumentalize the teaching practice to reflect on the phenomenon in question in a more critical, autonomous, and effective way, considering varied communicative situations, oral and written modalities, and expanding the experience and vision on the theme.

**Keywords:** Teaching Grammar. Futurity. Teaching Material. Pedagogical Proposal.

**LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1: Posicionamento dos docentes da escola participante quanto ao uso do Material Didático Carioca .....	103
Gráfico 2: Gêneros selecionados no Material Didático Carioca do 7º ano referente ao 1º semestre de 2020 .....	105

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Primeiro recorte relativo às habilidades a serem trabalhadas no processo de Prática de análise linguística segundo os PCN.....	33
Quadro 2: Segundo recorte relativo às habilidades a serem trabalhadas no processo de Prática de Análise Linguística segundo os PCN .....	34
Quadro 3: Excerto da BNCC referente a temas do componente gramatical no âmbito da morfossintaxe .....	39
Quadro 4: Excerto da BNCC referente a temas do componente gramatical no âmbito da sintaxe.....	40
Quadro 5: Excerto da BNCC referente a temas do componente gramatical no âmbito da semântica .....	41
Quadro 6: Excerto da BNCC referente a temas do componente gramatical no âmbito da variação linguística.....	42
Quadro 7: Concepção de Linguagem na Gramática Tradicional e em teorias linguísticas .....	45
Quadro 8: Concepção de Língua na Gramática Tradicional e em teorias linguísticas...	45
Quadro 9: Objetos de conhecimento no Eixo Oralidade e Análise Linguística no currículo de Língua Portuguesa da SME-RJ (2020).....	50
Quadro 10: Objetos de conhecimento no Eixo Leitura e Análise Linguística no currículo de Língua Portuguesa da SME (2020).....	52
Quadro 11: Objetos de conhecimento no Eixo Escrita e Análise Linguística no currículo de Língua Portuguesa da SME (2020).....	54
Quadro 12: Quadro-resumo sobre as expressões de futuridade na categoria gramatical dos verbos em gramáticas tradicionais .....	75
Quadro 13: Quadro-resumo relativo a reflexões sobre a concepção de tempo conforme Abraçado (2020).....	78
Quadro 14: Sumário do Material Didático Carioca referente ao 1º semestre de 2020.	101

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Organização dos conteúdos de Língua Portuguesa segundo os PCN .....	27
Figura 2: Reformulação do Circuito Metodológico dos PCN proposto por Vieira (2020) .....	29
Figura 3: Desmembramento das Práticas de Linguagem segundo os PCN.....	29
Figura 4: Pressupostos defendidos no Currículo de Língua Portuguesa da SME- RJ....	44
Figura 5: O comportamento da forma perifrástica e sintética no contínuo oralidade- letramento .....	96
Figura 6: Texto 01 do Material Didático Carioca referente ao 1º semestre de 2020 para resolução das questões propostas .....	108
Figura 7: Questões propostas pertencentes ao texto 01 do Material Didático Carioca referente ao 1º semestre de 2020 .....	109
Figura 8: Atividade 1 retirada do Material Didático Carioca do 7º ano referente ao 1º semestre de 2020 .....	113
Figura 9: Atividade 2 retirada do Material Didático Carioca do 7º ano referente ao 1º semestre de 2020 .....	114
Figura 10: Exemplo de sistematização no Material Didático Carioca do 7º ano referente ao 1º semestre de 2020 .....	115
Figura 11: Unidade 3 apresentada no Sumário da Coleção Apoema Volume 6 .....	117
Figura 12: Unidade 7 apresentada no Sumário da Coleção Apoema Volume 6 .....	118
Figura 13: Unidade 2 apresentada no Sumário da Coleção Apoema Volume 7 .....	119
Figura 14: Atividade 1 da seção Língua em foco da unidade 3 da Coleção Apoema Volume 6 .....	123
Figura 15: Box explicativo do conceito de verbo da seção Língua em foco da unidade 3 da Coleção Apoema Volume 6.....	124
Figura 16: Box explicativo do conceito de tempo da seção Língua em foco da unidade 3 da Coleção Apoema Volume 6 exemplar do professor .....	125
Figura 17: Exemplo 1 de atividade seção Língua em foco da Unidade 3 da Coleção Apoema Volume 6.....	125
Figura 18: Exemplo 1 de atividade seção Língua em foco da Unidade 3 da Coleção Apoema Volume 6.....	126
Figura 19: Exemplo 2 de atividade da subseção Linguagem, texto e sentidos da unidade 7 da Coleção Apoema Volume 6.....	127
Figura 20: Exemplo 3 de atividade da subseção Linguagem, texto e sentidos da unidade 7 da Coleção Apoema Volume 6.....	128
Figura 21: Exemplo 1 de atividades da seção da Língua em foco da unidade 7 da Coleção Apoema Volume 6.....	129
Figura 22: Exemplo 2 de atividades da seção da Língua em foco da unidade 7 da Coleção Apoema Volume 6.....	131
Figura 23: Exemplo 3 de atividades da seção da Língua em foco da unidade 7 da Coleção Apoema Volume 6.....	131

Figura 24: Exemplo 4 de atividades da seção da Língua em foco da unidade 7 da Coleção Apoema Volume 6.....	133
Figura 25: Exemplo 5 de atividades da seção da Língua em foco da unidade 7 da Coleção Apoema Volume 6.....	134
Figura 26: Exemplo 1 de atividade da subseção Linguagem, texto e sentidos da unidade 2 da Coleção Apoema Volume 7.....	136
Figura 27: Exemplo 1 de atividade da subseção Linguagem, texto e sentidos da unidade 2 da Coleção Apoema Volume 7.....	138
Figura 28: Texto I da primeira atividade.....	149
Figura 29: Primeira atividade da unidade didática.....	158
Figura 30: Segunda atividade da unidade didática.....	160
Figura 31: Exemplificação de um mapa mental.....	161
Figura 32: Terceira atividade da Unidade Didática.....	162
Figura 33: Quarta atividade da unidade didática.....	163
Figura 34: Quinta atividade pedagógica da unidade pedagógica.....	164
Figura 35: Exemplificação do material para atividade com as desinências verbais.....	166
Figura 36: Exemplificação 2 da primeira parte da segunda atividade da unidade didática .....	167
Figura 37: Primeira parte da videoaula.....	176
Figura 38: Segunda parte da videoaula.....	177
Figura 39: Terceira parte da videoaula.....	178
Figura 40: Quarta parte da videoaula.....	179
Figura 41: Quinta parte da videoaula.....	180
Figura 42: Sexta parte da videoaula.....	180
Figura 43: Sétima parte da videoaula.....	181
Figura 44: Oitava parte da videoaula.....	182

**LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

**AL** – Análise Linguística

**BNCC** – Base Nacional Comum Curricular

**OCLP** – Orientações Curriculares de Língua Portuguesa

**PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais

**SME** – Secretaria Municipal de Educação

**PNLD** – Programa Nacional do Livro Didático

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>1. O ENSINO DE GRAMÁTICA: O LUGAR DO COMPONENTE GRAMATICAL .....</b>	<b>24</b>
<b>1.1 Orientações oficiais e ensino de gramática .....</b>	<b>24</b>
<b>1.1.1 O componente gramatical nos PCN .....</b>	<b>25</b>
<b>1.1.2 O componente gramatical na BNCC .....</b>	<b>35</b>
<b>1.1.3 O componente gramatical nas Orientações Oficiais da Secretaria Municipal de Educação .....</b>	<b>43</b>
<b>1.2 Orientações da Linguística e ensino de gramática .....</b>	<b>56</b>
<b>1.2.1 Orientação sociointeracionista .....</b>	<b>57</b>
<b>1.2.2 A proposta de ensino de gramática em três eixos .....</b>	<b>59</b>
<b>2. EXPRESSÕES DE FUTURIDADE .....</b>	<b>69</b>
<b>2.1 Futuridade nas orientações oficiais .....</b>	<b>69</b>
<b>2.2 Futuridade conforme a abordagem tradicional .....</b>	<b>71</b>
<b>2.3 Futuridade conforme a abordagem científica .....</b>	<b>76</b>
<b>3. O COMPONENTE GRAMATICAL, A FUTURIDADE E OS MATERIAIS DIDÁTICOS .....</b>	<b>98</b>
<b>3.1 Material Didático Carioca e o ensino gramatical .....</b>	<b>99</b>
<b>3.1.1 Organização do material .....</b>	<b>100</b>
<b>3.1.2 Apresentação do material .....</b>	<b>102</b>
<b>3.1.3 Gêneros selecionados no Material Didático Carioca .....</b>	<b>104</b>
<b>3.1.4 Tratamento dado ao componente gramatical dos verbos no Material Didático Carioca .....</b>	<b>112</b>
<b>3.2 Livro didático: Coleção Apoema .....</b>	<b>116</b>
<b>3.2.1 Organização do Livro Didático .....</b>	<b>116</b>
<b>3.2.2 Apresentação do Livro Didático .....</b>	<b>120</b>
<b>3.2.3 Gêneros textuais selecionados no Livro Didático para o trabalho com a futuridade verbal .....</b>	<b>120</b>
<b>3.2.4 Tratamento didático-metodológico relacionado à futuridade no Livro Didático .....</b>	<b>122</b>
<b>4. EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS .....</b>	<b>140</b>
<b>4.1 Fundamentos teóricos: a expressão de futuridade à luz dos três eixos do ensino de gramática .....</b>	<b>141</b>

4.1.1	A futuridade e o Eixo I.....	143
4.1.2	A futuridade e o Eixo II .....	144
4.1.3	A futuridade e o Eixo III.....	145
4.2	Propostas pedagógicas em três planos/etapas .....	146
4.2.1	Experiência-piloto.....	146
4.2.1.1	Caracterização da escola e dos alunos .....	146
4.2.1.2	Relato da experiência .....	147
4.2.1.3	Apreciação crítica dos resultados da experiência-piloto.....	153
4.2.2	Elaboração da Unidade Didática .....	155
4.2.2.1	Descrição das atividades .....	157
4.2.2.2	Limites e possibilidades da unidade didática .....	169
4.2.3	Elaboração e gravação de videoaulas .....	173
4.2.3.1	Descrição das videoaulas.....	174
4.2.3.2	Limites e Possibilidades da videoaula.....	183
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	186
	REFERÊNCIAS .....	189

## INTRODUÇÃO

O histórico de construção e consolidação do ensino da disciplina Língua Portuguesa revela – conforme bem expressa Magda Soares (1996) – que, ao longo dos tempos, a abordagem do componente linguístico passou por diversas fases. De um tratamento mais retórico e estético, passando pela concepção de língua como comunicação, recebeu primazia, ao longo do tempo, a concepção de gramática como sistema/estrutura, sobretudo na abordagem tradicional. É, só, entretanto, nos anos 80 que o contributo das ciências linguísticas presentes na formação dos professores desde a década de 60 passa a ser, em alguma medida, aplicado ao ensino de Português, chegando às escolas.

A influência dos conhecimentos científicos no contexto escolar, em suas diversas vertentes, possibilitou contribuições significativas ao componente curricular de Língua Portuguesa. De acordo com Soares (1996), as pesquisas sociolinguísticas, em um primeiro momento, ofereceram subsídios para alertar a escola quanto à proposta de que olhar para as variedades linguísticas efetivamente faladas pelos diversos alunos que passaram a frequentar as salas de aula brasileiras precisava constar no ensino de Língua Portuguesa, não podendo o espaço escolar se ater apenas às variedades de prestígio. Todos os avanços da Linguística Descritiva (com diversificados quadros teóricos) colaboraram, igualmente, no sentido de repensar o perfil das abordagens tradicionais prescritivas. Já a Linguística Textual salientou a importância do texto, seja oral ou escrito, transcendendo, então, as esferas fonológicas e morfossintáticas, bem como o nível da frase. Somadas a esses aportes teóricos, a Pragmática e a Análise do Discurso inovaram ao orientar a prática pedagógica para uma concepção diferenciada do componente linguístico, “uma concepção que vê a língua como enunciação, não apenas como comunicação, que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização.” (SOARES, 1996, p. 173). Desta forma, verifica-se um crescente e desejável estreitamento das relações entre a ciência e a escola.

A definição de diretrizes e de parâmetros para a disciplina de Língua Portuguesa é instituída nesse cenário, e também sofre adaptações, influenciada por essas relações. Em 1996, é sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9.394/96), que define e regulamenta o sistema educacional brasileiro para a esfera tanto privada quanto pública. Essa lei reafirma o direito à Educação e, conseqüentemente, a partir dela, espaços para a consolidação de medidas educacionais são abertos. Mais tarde, em 1998, os Parâmetros

Curriculares Nacionais (PCN) são implementados com o objetivo de estabelecer diretrizes para o ensino de Língua Portuguesa baseado em competências básicas. Diante desse breve histórico, verifica-se que, embora não sejam recentes as reflexões sobre o ensino de Português como língua materna para a Educação Básica, está em processo o diálogo entre a Linguística e Educação, há apenas menos de meio século.

Sem dúvidas, é de fundamental importância que o desenvolvimento dessas reflexões colabore com o direcionamento a ser dado a todos os profissionais de Língua Portuguesa para uma melhoria das experiências linguísticas em sala de aula. A continuidade dessas reflexões no âmbito do Sistema Educacional Brasileiro culmina, em 2020, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que consiste em um documento oficial de caráter normativo direcionado exclusivamente à educação escolar. Além de reiterar os princípios éticos, políticos e estéticos, já preconizados nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), originadas na LDB, e nos PCN, o documento determina quais deverão ser as aprendizagens essenciais ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

Em linhas gerais, a presente pesquisa busca estar, de modo geral, em consonância com as orientações oficiais de ensino de Língua Portuguesa, visto que estas buscam modernizar e adequar as práticas pedagógicas, ao menos em parte, ao que os estudos científicos apontam como recomendação mais produtiva para a Educação Básica. Esse objetivo, entretanto, não prescinde da apreciação crítica dessas orientações fundamentada no aporte científico e sustentada na revisão da literatura sobre os temas em questão.

Frente ao propósito de conduzir uma investigação aplicada ao contexto pedagógico, esta dissertação centra-se, especificamente, no tratamento do componente linguístico na Educação Básica. A escolha do segundo segmento do Ensino Fundamental justifica-se, primeiramente, pela experiência nesse nível de ensino e pela observação da necessidade urgente de proporcionar aos educandos um trabalho pedagógico com a gramática mais produtivo e significativo. De forma mais específica, a pesquisa aborda o tratamento do futuro verbal nas aulas de Língua Portuguesa. A escolha desse tema gramatical também decorre da experiência em sala de aula adquirida enquanto professora de Língua Portuguesa nos anos finais da Educação Básica na rede pública de ensino. Essa experiência verificou a dificuldade dos alunos não só em reconhecer a categoria gramatical dos verbos, mas também em operar com a formação do futuro simples (amará) e com a noção de futuridade (talvez, por não ser socialmente significativa para eles, dadas as possíveis prioridades da juventude com o tempo presente).

Diante dessas justificativas, a investigação objetiva trabalhar com o aluno a construção do futuro verbal em Língua Portuguesa de maneira a operacionalizar com algumas formas/variantes e com os sentidos de estruturas que envolvam futuridade. Tendo em vista a abrangência do tema, entende-se que o trabalho com o futuro verbal precisa obrigatoriamente passar pelos estudos da classe dos verbos, categoria fundamental para a compreensão do funcionamento da gramática da língua, sobretudo no que se refere à predicação verbal. A esse respeito, a experiência pedagógica demonstra que o estudo dessa classe é constantemente uma experiência dolorosa na trajetória escolar por, muitas vezes, concentrar grande parte do trabalho na memorização da morfologia verbal da classe, sem articular o tema à organização sistemática gramatical. Em consequência, o trabalho com a futuridade também se reduz, muitas vezes, à lista paradigmáticas de formações verbais.

Com base nessas reflexões, esta pesquisa pretende oferecer uma investigação da abordagem do tema gramatical, no ensino e na pesquisa, e uma proposta cientificamente fundamentada para a elaboração de atividades, com o objetivo de desenvolver um produtivo trabalho pedagógico com o tema do futuro verbal.

No que se refere especificamente ao tema da futuridade, Oliveira (2012) apresenta seis variantes para codificar o tempo posterior ao momento de fala : a) futuro simples (Eu *farei* isso amanhã) – forma sintética ; b) futuro perifrástico com *haver de* no presente + infinitivo (Eu *hei de fazer* isso amanhã); c) futuro perifrástico com *haver de* no futuro + infinitivo (Eu *haverei de fazer* isso amanhã); d) futuro perifrástico com *ir* no presente + infinitivo (Eu *vou fazer* isso amanhã) – forma analítica; e) futuro perifrástico com *ir* no futuro + infinitivo (Eu *irei fazer* isso amanhã); f) o presente (Eu *faço* isso amanhã). Entretanto, este trabalho, vale ressaltar, priorizará apenas duas formas de futuridade: a sintética (*farei*) e a analítica (*vou fazer*); isto porque se trata de uma primeira experiência didática e científica com o tema, de modo a fundamentar a própria proposta, e, ainda, porque se entende que são duas formas efetivamente variantes, mais gerais, que podem se alternar na maior parte dos contextos com expressão de futuridade.

De acordo com Cunha e Silva (2016), a forma sintética seria considerada uma variante padrão, e a analítica, concorrente, seria usada em maior escala na modalidade oral. A forma sintética é constituída “de um verbo principal ao qual acrescentamos morfemas de tempo, modo, número e pessoa, como em *levarei, construirão e falaremos.*” (CUNHA; SILVA, 2016, p. 60). Já a forma analítica é constituída “de verbo *ir* no presente do indicativo acompanhado de outro verbo na forma nominal do infinitivo, como em *vou levar, vão constituir e vamos falar*” (CUNHA; SILVA, 2016, p. 60). Trata-se, portanto, de uma dupla estratégia de representação de futuro existente na Língua Portuguesa.

Embora as duas formas alternantes em questão sejam por vezes abordadas na tradição, não se dispõe de uma descrição ou orientação específica quanto ao emprego dessas variantes. Interessa, nesse sentido, conhecer, por meio dos estudos científicos, como os usuários da língua de fato usam essas formas. Essa descrição é relevante para que se evite o distanciamento que se observa, de maneira geral, entre o que se ensina na sala de aula sobre futuridade e o que é de fato usado na língua, seja no âmbito da escrita, seja no da oralidade.

Além de uma descrição do fenômeno cientificamente fundamentada, a pesquisa também pretende contribuir, de forma mais ampla, com a abordagem metodológica de componentes gramaticais. Nesse sentido, parte-se do princípio de que o ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente o de gramática, não pode concentrar suas atividades em exercícios descontextualizados, fragmentados, voltados apenas às nomenclaturas e às classificações. O desafio é propor sugestões para uma prática produtiva do ensino do componente gramatical a partir do tema da futuridade verbal.

O ensino de gramática é, de fato, uma questão apaixonante e desafiadora para muitos professores. O trabalho com a língua é uma necessidade na formação escolar, pois os elementos gramaticais-estruturais, independentemente de sua natureza, são fundamentais para a construção do sentido, tanto no nível micro (unidades menores, como sentença, por exemplo) quanto no macroestrutural (unidades maiores, como a textual). Diante dessa necessidade, não é incomum que um professor de língua materna em sua prática de sala de aula se questione quanto ao que ensinar de gramática e ao como ensinar. Em outras palavras, o professor de Língua Portuguesa, consoante a definição dos objetivos do ensino de gramática, precisa articular o conteúdo a ser ministrado à metodologia a ser adotada. Nessa articulação, propõe-se ser fundamental o privilégio à construção do conhecimento de modo indutivo e a partir de uma prática reflexiva.

Diante do exposto, a pesquisa que ora se apresenta busca propor atividades, ancoradas na proposta dos chamados *três eixos para o ensino de gramática*, elaborada por Vieira (2014, 2017a)<sup>1</sup>. As atividades serão elaboradas e parte delas testadas pela própria pesquisadora, no intuito de orientar as reflexões sobre o ensino de gramática a partir dessa experiência. Para tanto, a referida proposta objetiva estabelecer caminhos para o como fazer em sala de aula, ao estabelecer que o ensino de gramática pode ser conjugado, conforme Vieira (2017a), em três frentes de trabalho:

---

<sup>1</sup> A proposta nasceu da elaboração nacional da disciplina *Gramática, Variação e Ensino* do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), exibida como comunicação em mesa-redonda no V Encontro Nacional de Licenciaturas, em Natal/RN, em dezembro de 2014.

- i. Ensino de gramática como atividade reflexiva;
- ii. Ensino de gramática como recurso para a construção de sentido; e
- iii. Ensino de gramática para o domínio da variação linguística.

Considerando que esses três eixos de aplicação permitem dar conta de lacunas metodológicas existentes no ensino de Língua Portuguesa, o presente trabalho desenvolve a abordagem do tema gramatical e elabora atividades com o propósito de tornar o ensino mais dinâmico e produtivo.

Posto isso, a atividade de investigação e ensino desenvolvida poderá ser caracterizada como uma pesquisa de intervenção pedagógica, visto que o objetivo inicial era elaborar uma unidade didática com atividades devidamente descritas, assim como os objetivos e as justificativas formulados para cada uma delas. Para que o desenvolvimento da proposta ocorra, este trabalho considera importante verificar o que se costuma propor – no nível teórico e nos materiais didáticos – para o ensino de gramática, e, mais especificamente, da futuridade verbal. Com base nessa espécie de diagnose, pretende-se observar quais estratégias pedagógicas podem ser desenvolvidas e experimentadas para o ensino de gramática em três eixos, considerando a temática da futuridade verbal para os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental.

Com base em tais perspectivas, o presente trabalho se estrutura como descrito a seguir, baseado nas duas frentes de trabalho formuladas para a pesquisa, uma teórico-descritiva e outra aplicada.

A frente de trabalho teórico-descritiva está desenvolvida textualmente em dois capítulos (capítulos 1 e 2). O primeiro versará, inicialmente, sobre o lugar do componente linguístico nas principais orientações oficiais vigentes na Educação Básica, de forma a compreender como está proposto o ensino de temas gramaticais em geral nesses documentos. Em seguida, será observado o papel do componente gramatical em abordagens científicas, de forma a verificar como está proposto o ensino da gramática em proposições feitas por linguistas, considerando sobretudo a abordagem de temas de natureza morfossintática. Dando continuidade, exporemos, no segundo capítulo, a segunda parte da investigação teórico-descritiva, adentrando especificamente no tema desta pesquisa, que seguirá a mesma linha adotada no primeiro capítulo, isto é, versará sobre o tratamento dado à futuridade verbal nas orientações oficiais, a que se seguirá a descrição do que as abordagens tradicional e científica apresentam de contribuição para o referido tema.

Após a frente de trabalho teórico-descritiva, é apresentada a segunda parte do trabalho, de natureza aplicada. Essa frente de pesquisa conta com uma parte analítica, que foi desenvolvida a partir da investigação dos materiais didáticos (Capítulo 3), e uma parte de proposição pedagógica, composta pela descrição de uma experiência-piloto e duas propostas elaboradas e avaliadas, configurando-se como uma intervenção pedagógica fundamentada em princípios científicos, da Linguística e das teorias de aprendizagem (Capítulo 4). A estruturação das experiências pedagógicas organiza-se em três etapas. A primeira consiste no relato da experiência-piloto. Nesta etapa, são descritas e apreciadas as atividades aplicadas que geraram dados para desenvolvimento das outras duas. Já a segunda compreende na pormenorização de atividades passíveis de aplicação, seguidas de uma avaliação dos limites e possibilidades oferecidas pela unidade. Em seguida, a terceira etapa que se constitui basicamente do detalhamento dos processos de construção e execução das videoaulas, sendo ambos frutos da interlocução com a equipe técnica da prefeitura do Rio de Janeiro, juntamente com uma avaliação desse procedimento metodológico.

Espera-se, por fim, que esta dissertação possa contribuir com a proposta de renovar as práticas didáticas no âmbito do ensino de gramática, a fim de desenvolver nos alunos condições de ampliar suas habilidades de reflexão sobre a língua, de domínio das variantes linguísticas, bem como de sua competência no âmbito da leitura e da escrita, seja na esfera da modalidade oral, seja na da escrita. Espera-se, assim, que o investimento em propostas objetivas para o ensino de gramática seja produtivo, de modo a contribuir com iniciativas que rompam com propostas baseadas em listas, classificações e memorizações, sem desenvolver a necessária abordagem reflexiva do componente linguístico, integrada, sempre que possível, aos demais componentes do Ensino de Língua Portuguesa.

# **1. O ENSINO DE GRAMÁTICA: O LUGAR DO COMPONENTE GRAMATICAL**

Embora a discussão acerca do ensino de gramática não seja uma preocupação contemporânea, conforme abordado previamente na introdução, o debate sobre o tema permanece em evidência à medida que novos desafios são impostos ao ensino de Língua Portuguesa. Em parte, esses desafios são lançados por documentos oficiais que estabelecem diretrizes para o trabalho em sala de aula e por materiais didáticos que buscam implementar essas orientações. A partir da análise desses documentos, intentamos, com esta seção, fornecer subsídios para uma postura mais crítica diante das orientações para a abordagem do componente gramatical.

Assim sendo, esta seção está organizada da forma que ora se descreve. Primeiramente, desenvolvemos a apreciação crítica de dois importantes documentos oficiais, os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC), com o objetivo de analisar a abordagem do papel ocupado pelo componente gramatical no ensino de Língua Portuguesa. Em seguida, tratamos das orientações oficiais da Secretaria Municipal de Educação (doravante SME) do Rio de Janeiro, mais especificamente o documento Curricular de Língua Portuguesa do ano de 2020, com o propósito de verificar quais são os pressupostos básicos norteadores do ensino de gramática no componente curricular de Língua Portuguesa. Em seguida, sintetizamos alguns pressupostos e propostas oferecidos por especialistas em Linguística que buscam oferecer orientações fundamentadas em descobertas científicas.

## **1.1 Orientações oficiais e ensino de gramática**

Os documentos oficiais são importantes diretrizes para a organização dos componentes curriculares e, conseqüentemente, para a regulação do sistema educacional. Eles auxiliam desde a revisão dos currículos gerais até o planejamento do professor para ministrar suas aulas, de modo que o conhecimento de seu conteúdo é significativo para que as práticas pedagógicas possam ser atualizadas ou aplicadas na educação básica. Esses documentos não configuram, entretanto, um receituário simplista para práticas exitosas no ensino de Língua Portuguesa, mas sim um compilado de reflexões teóricas sobre o currículo de Língua Portuguesa, cujo objetivo principal é a formação global e cidadã dos discentes.

### 1.1.1 O componente gramatical nos PCN

Os Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>2</sup>, desde sua implementação (BRASIL, 1998), fomentaram inúmeras reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa no contexto educacional brasileiro. Essa implementação decorre da tentativa de estabelecer diretrizes para elaboração dos currículos escolares em todo país, de modo a fornecer subsídios para uma reorientação das práticas pedagógicas de Língua Portuguesa. Em virtude dessa tentativa de parametrizar as referências nacionais para as práticas educativas do ensino, o documento propõe que haja um diálogo entre os diversos estados e municípios para uma reflexão e implementação de seus currículos.

De acordo com Rojo (2000), a proposta feita pelos PCN é bastante inovadora, porém o empenho para a sua execução “envolve não somente a construção de currículos plurais e adequados a realidades locais como também a elaboração de materiais didáticos que viabilizem a implementação destes currículos.” (ROJO, 2000, p. 28). Nesse sentido, o documento oficial estabelece um passo democrático e extremamente desafiador para a elaboração dos currículos devido à imensa diversidade que atinge o país.

No que tange à orientação científica dos PCN, o documento privilegia duas linhas norteadoras a fim de que se desenvolva um trabalho mais produtivo no ensino de Língua Portuguesa. A primeira é a adoção da perspectiva de ensino segundo a dimensão interacional e discursiva da língua, visto que essa dimensão serve como uma das condições para a participação do indivíduo em seu meio social. A segunda propõe a centralização das práticas de ensino no texto, o que se coaduna com a abordagem interacional-discursiva, pois somente por meio dos gêneros textuais os fatos da língua se manifestam nas práticas discursivas.

No que se refere, mais especificamente, à adoção da centralidade do ensino nas práticas interacionais, observa-se que, mesmo de forma não explícita, o documento coloca em posição desprestigiada a prática de não se tomar o texto como ponto de partida. Ao que tudo indica, embora não seja possível propor generalizações relativas ao aproveitamento das orientações em todo o contexto educacional brasileiro, muitas propostas didáticas acabaram por evitar a abordagem de fenômenos linguísticos de nível local, como os da sentença ou da palavra, por exemplo. Em outras palavras, assume-se, ao que parece e ainda que indiretamente, que o

---

<sup>2</sup> Todas as vezes em que houver a referência aos PCN, o leitor deverá ter como referência que se trata dos PCN do 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa. A escolha deste volume decorre da correspondência com a nomenclatura atual para referência aos anos finais de escolaridade do sistema educacional brasileiro.

trabalho com a frase em seus aspectos específicos, por exemplo, não resultaria em algo tão produtivo, ainda que essa assunção não seja consensual entre os pesquisadores e professores.

Desse modo, torna-se necessário discutir como a leitura desse documento chega às salas de aulas, visto que realizar uma transposição didática dos pressupostos defendidos não é uma tarefa simples, principalmente no âmbito do ensino gramatical, de maneira que abordar o componente linguístico sob o viés da centralidade do texto não significa nem excluir o trabalho com gramática, nem com a sentença, por exemplo. Como se pode ver, os PCN não negam o ensino de gramática, mas o reconfiguram e o submetem às competências de leitura e produção textual, na chamada prática de análise linguística, conforme se observa na passagem a seguir:

Assim, não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano, uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de terminologia. Em função disso, discute-se se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é o que, para que e como ensiná-la. (BRASIL, 1998, p. 28)

Assim sendo, a depender da aplicação que se faça dessas orientações, duas podem ser as consequências, igualmente indesejáveis, para a prática pedagógica: a utilização do texto para leitura em um sentido apenas lato, com abordagem quase exclusiva dos aspectos macroestruturais, sobretudo semânticos e lexicais, ou a utilização do texto exclusivamente como pretexto para o trabalho com o componente gramatical.

De todo modo, em virtude da adoção das referidas linhas norteadoras dos PCN, o chamado ensino tradicional é bastante questionado ao longo do documento, pela defesa de que esse ensino não incorpora as novas reflexões da época sobre o tratamento do componente linguístico. Sendo assim, destacam-se críticas feitas ao ensino tradicional<sup>3</sup> de forma a ratificar que ele não leva em conta as práticas discursivas, como podemos observar na passagem a seguir:

Entre as críticas mais frequentes que se faziam ao ensino tradicional (sic) destacavam-se:

- a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos;
- a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto;

---

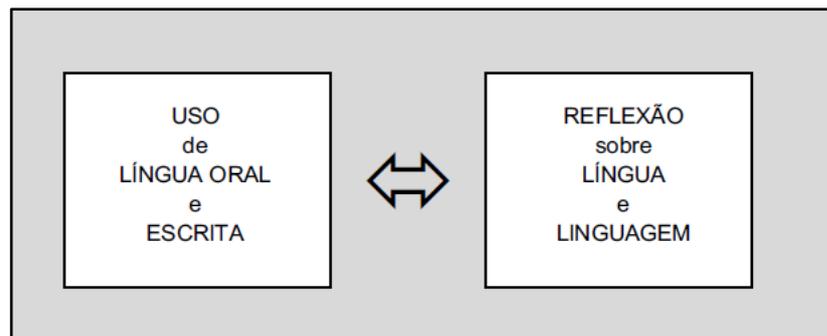
<sup>3</sup> Entende-se como ensino tradicional aquele pautado nos pressupostos estabelecidos pela chamada Gramática Tradicional. Esta, de orientação greco-latina, pressupõe tanto uma abordagem normativa quanto descritiva dos fatos da língua.

- o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais;
- a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o consequente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão;
- o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas;
- a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente – uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada. (BRASIL, 1998, p. 18)

Essas críticas reforçam a tentativa do documento em estabelecer um novo paradigma para o ensino de língua materna desvinculado das supostas práticas tradicionais. Vale ressaltar que esse novo paradigma pretendido pelos PCN, pautado em práticas discursivas, considerou, na época de sua divulgação, perspectivas propostas por pesquisadores como Fávero & Koch (1983), Luft (1997), Geraldi (1997), Perini (1985, 2000), dentre outros, que já postulavam a necessidade de uma abordagem mais produtiva e significativa para o ensino de Língua Portuguesa fundamentada em aportes teóricos preconizados pelas descobertas científicas.

Ao sugerir uma reorientação curricular para o ensino que seja pautada em uma concepção sócio-interacional da língua, o documento propõe que os conteúdos de Língua Portuguesa sejam organizados conforme sintetiza a figura a seguir:

**Figura 1:** Organização dos conteúdos de Língua Portuguesa segundo os PCN



Fonte: BRASIL (1998, p. 34).

Dessa maneira, há dois eixos básicos que englobam os conteúdos que circundarão o ensino de Língua Portuguesa: os usos da língua oral e escrita; e a reflexão acerca desses usos. Esses precisam ser articulados para a produção de discursos e precisam trilhar o seguinte caminho metodológico: “USO → REFLEXÃO → USO” (BRASIL, 1998, p. 65). Nesse percurso, o documento propõe a implementação de práticas linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas.

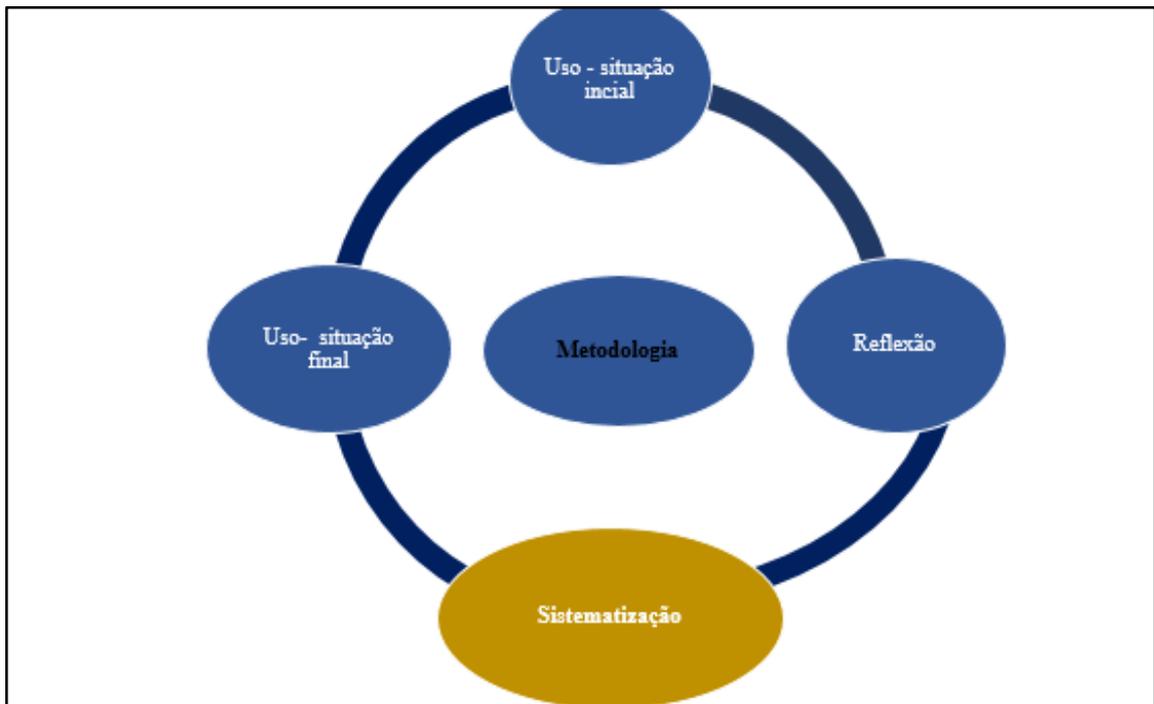
De acordo com Franchi<sup>4</sup> (2006), a prática linguística é manifestada quanto “torna operacional e ativo um sistema a que o aluno já teve acesso fora da escola, em suas atividades linguísticas comuns” (FRANCHI, 2006, p. 98), ou seja, trata-se de elaborar atividades que possibilitem tornar operacional o conhecimento sobre um determinado fato gramatical da língua, como os verbos, por exemplo. Já a prática epilinguística que envolve a prática de operar sobre a própria linguagem de maneira a ativar um saber não tácito sobre o funcionamento do sistema linguístico (ou, como propõe Franchi, uma prática que abrange atividades de comparação, transformação, experimentação, investimento quanto a uma nova significação das formas linguísticas ou até mesmo uma brincadeira com as formas linguísticas). E a prática metalinguística consiste na sistematização, isto é, demonstrar, após a construção reflexiva do conhecimento na prática metalinguística, a sistematicidade existente na língua, que se traduz em uma metalinguagem / categorização própria. Não há para o autor um saber mais importante do que outro. Na verdade, são saberes que se complementam e devem ser articulados para que a “teoria gramatical” seja conhecida, compreendida, construída e sistematizada. De acordo com documento, o diálogo entre esses saberes torna-se bastante pertinente para a legitimação desse novo paradigma para o ensino de Língua Portuguesa.

Vieira (2020) pontua que o caminho metodológico Uso → Reflexão → Uso sugerido pelos PCN pode ainda ser desmembrado, de modo que esse percurso saliente e explicita a fase de sistematização, que permite ao aluno a organização das informações processadas nas anteriores, referentes ao uso e à reflexão. Em consequência disso, a nova reformulação do percurso permite que a criticidade se desenvolva à medida que o olhar para a situação de uso inicial provavelmente não será o mesmo para o uso em situação final, pois a sistematização após a reflexão permitirá uma melhor compreensão do processo em estudo. A seguir, na Figura 2, pode-se observar o circuito metodológico com o desmembramento proposto pela autora:

---

<sup>4</sup> Embora a data da publicação de Franchi seja de 2006, o texto-base data de 1987. A obra consiste em uma reunião de textos antigos escritos pelo autor que são anteriores à publicação dos PCN.

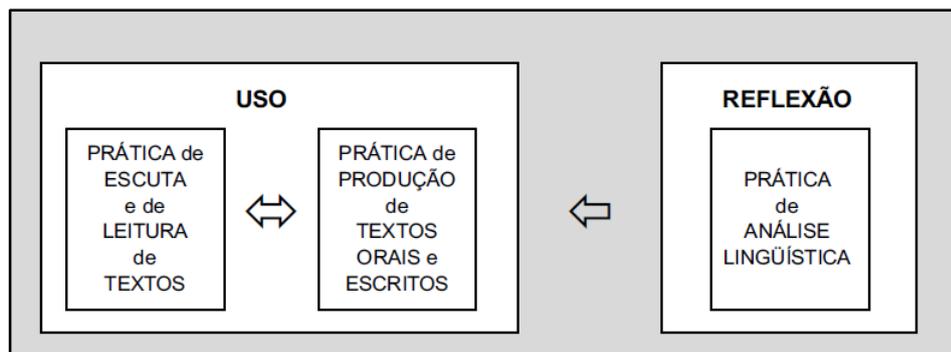
**Figura 2:** Reformulação do Circuito Metodológico dos PCN proposto por Vieira (2020)



Fonte: VIEIRA (2020).

Na exposição que segue, retomamos a análise dos eixos Uso e Reflexão no documento. Esses eixos são desmembrados em duas práticas de linguagem, conforme Figura 3 abaixo:

**Figura 3:** Desmembramento das Práticas de Linguagem segundo os PCN



Fonte: BRASIL (1998, p. 35).

Os usos da língua na modalidade oral e escrita devem ser articulados a duas práticas: a de *escuta e leitura de textos* e a de *produção de textos orais e escritos*. Já a prática de linguagem denominada Reflexão está associada à Prática de análise linguística. De acordo com Rojo (2000, p. 29), o eixo *Uso da linguagem* é “eminente enunciativo”; já o eixo *Reflexão da linguagem* “abrange aspectos ligados à variação linguística, à organização estrutural dos

enunciados, aos processos de construção da significação, ao léxico e às redes semânticas e os modos de organização dos discursos.” (ROJO, 2000, p. 30). A partir desse desmembramento dos eixos, são sugeridos conteúdos para serem desenvolvidos de maneira a sistematizar o trabalho em sala de aula. Tendo em vista a amplitude que abrange as duas práticas de linguagem propostas pelos PCN, será focalizado o documento que versa sobre o *Eixo Reflexão*. O foco nesse eixo justifica-se pelo intuito de melhor fundamentar o tema que é objeto de estudo desta pesquisa, visto que o *Eixo Reflexão* abarca a prática de Análise Linguística, que, por sua vez, abrange a descrição de como o ensino do componente gramatical é concebido nos PCN.

Analisando em que consistiria o conceito de Análise Linguística no documento, verifica-se que não são utilizadas estratégias discursivas diretas para o definir, como o uso de expressões “define-se análise linguística como”, “entende-se análise linguística como”, “análise linguística consiste em”. Contudo, estratégias indiretas, como a destacada a seguir, podem ser identificadas:

uma atividade de análise linguística supõe o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão não apenas sobre os diferentes recursos expressivos utilizados pelo autor do texto, mas também sobre a forma pela qual a seleção de tais recursos reflete as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte. (BRASIL, 1998, p. 28)

De acordo com o documento, a análise linguística é uma forma de perceber os fenômenos linguísticos e relacioná-los aos textos, não configurando “uma nova denominação para o ensino de gramática” (BRASIL, 1998, p. 78.). Desse modo, praticar análise linguística não significa reproduzir modelos tradicionais, ou seja, concentrar o ensino da língua em memorizações, classificações e reproduções de padrões desvinculados à realidade do aluno. Nesse sentido, como parte da organização e estruturação do *Eixo Reflexão*, são estabelecidos objetivos e conteúdos a serem aplicados para que a prática de Análise Linguística possa ser concretizada.

Quanto aos objetivos para esse eixo, é necessário que a Prática de análise linguística se constitua como um processo. Espera-se que o aluno consiga mobilizar uma série de conhecimentos ao final desse processo, exemplificados a seguir:

- constitua um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem e sobre o sistema linguístico relevantes para as práticas de escuta, leitura e produção de textos;
- aproprie-se dos instrumentos de natureza procedimental e conceitual necessários para a análise e reflexão linguística (delimitação e identificação

de unidades, compreensão das relações estabelecidas entre as unidades e das funções discursivas (associadas a elas no contexto);

- seja capaz de verificar as regularidades das diferentes variedades do Português, reconhecendo os valores sociais nelas implicados e, conseqüentemente, o preconceito contra as formas populares em oposição às formas dos grupos socialmente favorecidos. (BRASIL, 1998, p. 52)

Observa-se que os conhecimentos a serem atingidos são bem amplos. Eles remetem, de maneira geral, ao conceito gramatical como algo a ser aprendido em seu funcionamento, considerando as diversas possibilidades oferecidas pela língua. Cabe observar, entretanto, que não se menciona se a apropriação do funcionamento dos fatos da língua necessita de uma sistematização. No entanto, verifica-se a proposta de que o uso da metalinguagem ocorra com parcimônia, ou seja, propõe-se apresentar a “metalinguagem, após diversas experiências de manipulação do aspecto selecionado, o que além de apresentar a possibilidade de tratamento mais econômico dos fatos da língua, valida socialmente o conhecimento produzido” (BRASIL, 1998, p. 79) ou ainda a empregar “quando esta se revelar funcional” (BRASIL, 1998, p. 98). Desta forma, referenciar os fatos da língua é pertinente desde que os saberes dos alunos sejam valorizados nesse processo, não sendo produtivo, então, utilizar uma metalinguagem técnica sem se colocar em prática a reflexividade e dosagem de informação teórica ser trabalhada.

Para o cumprimento dos objetivos mencionados, são apresentados oito blocos com noções mais generalizantes dos conteúdos – além de especificações elencadas a cada bloco, a fim de que se compreenda como em cada bloco a prática de análise linguística deve ocorrer –, aqui elencados:

- Reconhecimento das características dos diferentes gêneros de texto, quanto ao conteúdo temático, construção composicional e ao estilo;
- observação da língua em uso de maneira a dar conta da variação intrínseca ao processo linguístico;
- comparação dos fenômenos linguísticos observados na fala e na escrita nas diferentes variedades;
- realização de operações sintáticas que permitam analisar as implicações discursivas decorrentes de possíveis relações estabelecidas entre forma e sentido;
- ampliação do repertório lexical pelo ensino-aprendizagem de novas palavras;
- descrição de fenômenos linguísticos com os quais os alunos tenham operado, por meio de agrupamento, aplicação de modelos, comparações e análise das formas linguísticas, de modo a inventariar elementos de uma mesma classe de fenômenos e

construir paradigmas contrastivos em diferentes modalidades de fala e escrita;

- utilização da intuição sobre unidades linguísticas (períodos, sentenças, sintagmas) como parte das estratégias de solução de problemas de pontuação;
- utilização das regularidades observadas em paradigmas morfológicos como parte das estratégias de solução de problemas de ortografia e de acentuação gráfica. (BRASIL, 1998, p. 59-63)

As sugestões registradas fazem emergir uma série de questionamentos atinentes ao ensino de Língua Portuguesa em especial ao como implementar essa nova proposta de ensino denominada Prática de análise linguística sem cair no estigmatizado ensino tradicional.

No que se refere à legitimação da variação linguística para a Prática de análise linguística, observa-se que trata de um ponto importante a ser observado nos objetivos dos PCN, pois o tratamento relativo aos diferentes usos linguísticos precisa constar na agenda do professor de Língua Portuguesa. Por essa razão, o documento reconhece que a variação é intrínseca à língua, não existindo, portanto, homogeneidade. Ademais, também reforça por vezes a promoção dentro do espaço escolar das variedades urbanas de prestígio.

Embora o documento não tenha como objetivo apresentar modelos didáticos de aplicação da Prática de análise linguística, sabe-se que um dos seus destinos é a sala de aula. Em virtude disso, os professores, em certa medida, sentem-se desorientados ao observarem que os documentos oficiais não apresentam um caminho pavimentado seja para o entendimento de Prática de análise linguística, seja para sua efetiva aplicação. Em outras palavras, observa-se que as orientações apresentadas não configuram efetivas e claras diretrizes para práticas a serem transpostas para a sala de aula.

Dessa forma, para o melhor aproveitamento das diretrizes propostas pelo documento, espera-se um professor bem preparado teórica e pedagogicamente para a realização de uma transposição didática desse processo de prática de Análise Linguística, necessitando, assim, uma política educacional em consonância com os PCN para que o alcance desses objetivos seja uma meta atingível, o que infelizmente não parece ter ocorrido após a sua implementação. Mesmo não sendo esta pauta o propósito desta seção, cabe pontuar que é um aspecto considerável a se ponderar, a fim de que se compreendam os desmembramentos do documento nas salas de aula no contexto educacional brasileiro.

Retomando a análise do componente linguístico no documento, como já se observou, o papel da sistematização gramatical não é explicitamente priorizado. Essa não priorização prejudica sensivelmente a construção teórica sobre o ensino do componente gramatical em Língua Portuguesa, visto que esse parece ganhar um papel meramente instrumentalizador no

processo de Prática de Análise Linguística. Somado a isso, observa-se uma certa opacidade relativa à compreensão de que certos aspectos linguísticos necessitam de uma orientação mais sistemática e normativa, de maneira que os discentes possam dominá-los efetivamente, com consciência metacognitiva para que sua capacidade de compreensão seja ampliada.

Embora a sistematização não tenha uma função explícita nos PCN, o mesmo não ocorre com os conteúdos relativos à Prática de análise linguística. Esses assuntos ganham destaque no documento e são organizados em blocos. A cada bloco, há uma referência mais ampla quanto às habilidades a serem desenvolvidas à medida que a prática de análise linguística for sendo implementada e, a seguir, há subcategorização dos temas correspondentes a essas habilidades. O quadro 1 aqui apresentado realiza um recorte – mais especificamente das habilidades propostas para o trabalho com o componente gramatical dos verbos – quanto a esses tópicos especificados nos PCN.

**Quadro 1:** Primeiro recorte relativo às habilidades a serem trabalhadas no processo de Prática de análise linguística segundo os PCN

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecimento das características dos diferentes gêneros de texto, quanto ao conteúdo temático, construção composicional e ao estilo (BRASIL, 1998, p. 59):</li> <li>* reconhecimento das marcas linguísticas específicas (seleção de processos anafóricos, marcadores temporais, operadores lógicos e argumentativos, esquema dos tempos verbais, dêiticos etc.) (BRASIL, 1998, p. 60)</li> </ul>
--

Fonte: Elaborado pela autora segundo as habilidades propostas para a Prática de análise linguística presentes nos PCN.

Observa-se que as habilidades recomendadas são bem amplas e flexíveis, sendo inevitável o questionamento, por parte do docente, relativo ao que é de fato para ser ensinado ou se é necessário selecionar o que precisa ser ensinado. Essas indagações não são respondidas pelo documento, o que fatalmente não norteia objetivamente quais os conteúdos devem ser trabalhados para que a Prática de Análise Linguística se efetive.

**Quadro 2:** Segundo recorte relativo às habilidades a serem trabalhadas no processo de Prática de Análise Linguística segundo os PCN

- Comparação dos fenômenos linguísticos observados na fala e na escrita nas diferentes variedades, privilegiando os seguintes domínios.
  - \* sistema dos tempos verbais (redução do paradigma no vernáculo) e emprego dos tempos verbais (predominância das formas compostas no futuro e no mais que perfeito, emprego do imperfeito pelo “condicional”, predominância do modo indicativo etc.);
  - \* predominância de verbos de significação mais abrangente (ser, ter, estar, ficar, pôr, dar) em vez de verbos com significação mais específica; (BRASIL, 1998, p. 60-61)

Fonte: Elaborado pela autora segundo as habilidades propostas para a Prática de análise linguística presentes nos PCN.

Na tentativa de delimitar o que cada bloco de conteúdo agrega, o documento não privilegia uma metalinguagem específica para a abordagem do componente gramatical, fazendo, então, um tratamento bem econômico quanto ao como verbalizar o tópico a ser trabalhado. Observa-se, aqui, ser necessário refletir sobre as escolhas terminológicas e conceituais em questão. A esse respeito, não se pode ignorar que a metalinguagem difundida é a da gramática tradicional, de modo que, se efetivamente deseja um novo processo para a aprendizagem de Língua Portuguesa, não parece ser produtivo abandonar, de forma geral e abrupta, conceitos e metodologias socialmente válidas. A não utilização da metalinguagem tradicional poderia, talvez, gerar ruídos quanto à própria comunicação de um determinado saber, pois é importante para a compreensão de saberes a nomenclatura técnica básica.

Assenta-se, entretanto, a necessidade da utilidade de uma nomenclatura com propósitos, visto que não se pode associar como a única forma de obtenção de um domínio eficiente da língua e das suas potencialidades expressivo-comunicativas. É necessário reconhecer que a metalinguagem é uma ferramenta importante no processo de ensino-aprendizagem; no entanto, embora ela não possa ser negligenciada, não deve se tornar o objetivo primeiro das aulas de Língua Portuguesa, como um conteúdo. Isto porque fundamentar o ensino de Língua Portuguesa apenas em uma metalinguagem formalmente apresentada não contribuirá para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Antes, as atividades metalinguísticas devem resultar do exercício e da reflexão como construção do conhecimento gramatical.

Desse modo, entende-se que o documento deixa um certo hiato entre a convivência desses saberes – sem estimular um diálogo entre o modelo vigente e o modelo proposto. Em consequência disso, os princípios teóricos acabam por ocupar polos distintos ao invés de complementares.

Diante de todo o exposto, percebemos que os PCN buscaram uma mobilização a fim de que mudanças no ambiente educacional referente ao ensino de Língua Portuguesa fossem implementadas. No entanto, a implementação dessas mudanças engloba a compreensão de procedimentos complexos, como, por exemplo, o que seria a prática de Análise Linguística e o papel do componente gramatical para efetivação dessa prática. De acordo com Vieira (2018), ao “seguir rigidamente o que propõem as orientações oficiais, o ensino de gramática assumiria uma concepção fundamentalmente instrumental, o que não é ponto consensual nos meios acadêmicos e escolares.” (VIEIRA, 2018, p. 50). Esse tratamento meramente instrumental pode direcionar, a depender das práticas pedagógicas adotadas, para um olhar pouco especializado diante dos fenômenos linguísticos, culminando em entraves para que o aluno, com base em sua competência linguística, amplie seu conhecimento gramatical de forma autônoma e, ao mesmo tempo, o novo paradigma proposto se efetive dentro das práticas de sala de aula.

### 1.1.2 O componente gramatical na BNCC

A Base Nacional Comum Curricular consiste em um documento oficial de caráter normativo direcionado exclusivamente à educação escolar a partir de 2020. O documento defende quais deverão ser as aprendizagens essenciais ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Vale ressaltar que, assim como nos PCN, a Base reitera a autonomia dos sistemas ou redes de ensino em adequar os seus currículos a sua realidade. Considerando a BNCC como um documento de referência legal para a elaboração dos currículos de todas as redes de ensino do país, o entendimento do que está proposto ao longo dela é de fundamental importância para estar em consonância com a orientação oficial vigente.

A organização da BNCC de Língua Portuguesa para anos finais do Ensino Fundamental é estruturada da seguinte maneira: (i) Eixos de Integração das práticas de linguagem, (ii) Campos de Atuação; (iii) Objetos de conhecimentos; (iv) Habilidades; e (v) Competências.

A Base segmenta a chamada Integração das *práticas de linguagem* em quatro eixos, designados como *Leitura, Oralidade, Produção de texto* e *Análise linguística / semiótica*. A partir desses eixos, organiza as práticas de linguagem por *campos de atuação*, denominados como *Artístico-literário, Práticas de estudo e pesquisa, Jornalístico-midiático* e *Atuação de vida pública*. A organização por campos justifica-se por eles permitirem uma “contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes”

(BRASIL, 2018, p. 84). Assim, para cada prática de linguagem, são elencados conteúdos organizados de acordo com o campo de atuação e aplicados a partir do desenvolvimento de um conjunto de habilidades. A mobilização dessas habilidades possibilitará o desenvolvimento de competências.

A Base ainda reitera princípios já defendidos nos PCN como a defesa de que a unidade de trabalho seja o texto e a perspectiva enunciativo-discursiva seja a adotada na sua abordagem com o texto. Essa reiteração implica a continuidade de articular o ensino de Língua Portuguesa ao uso social da língua, de forma a legitimar, nesse contexto escolar, esse processo de ensino e aprendizagem dos fatos da língua em uso.

Diante da profusão de elementos que compõem a estruturação da Base, esta seção centra-se apenas no Eixo Análise linguística/semiótica por compreender o que tradicionalmente costuma ser identificado como “ensino de gramática”, além dos tópicos referentes aos planos textual, discursivo e semiótico.

Segundo o próprio documento, o Eixo Análise linguística/semiótica é um segmento que envolve “conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses)” (BRASIL, 2018, p. 71). O documento avança, em relação aos PCN, na medida em que apresenta explicitamente o que norteia o Eixo Análise linguística/semiótica.

Ao analisar a abrangência do referido eixo, observa-se a menção à noção de norma-padrão. No entanto, o documento carece de uma concepção explícita de norma-padrão, possivelmente pela suposição de que o domínio dessa concepção é um ponto bem assimilado pelo leitor, o que não é verdade, visto que comumente a noção de norma-padrão é variada e até tomada como sinônima de norma culta. Há, portanto, uma limitação conceitual clara existente na Base, de maneira que a ausência de um tratamento teórico-metodológico dessas noções cria uma barreira para que a prática de análise linguística ocorra com propriedade devido a sua abrangência.

De acordo com Faraco (2008), a norma-padrão é construto sócio-histórico que toma como referência a uniformização e codificação relativamente abstrata dos fatos da língua. Já norma culta<sup>5</sup> é a representação da expressão viva de determinados segmentos sociais mais escolarizados, sobretudo dos contextos urbanos e em situações mais monitoradas. O autor reitera a necessidade de balizar a diferenciação entre esses conceitos, pois, enquanto a norma-padrão é uma representação abstrata e homogênea, a norma culta é a expressão viva e

---

<sup>5</sup> Para Faraco (2008), o termo norma culta indica, na realidade, um conjunto de usos compatíveis com situações monitoradas de fala e escrita.

heterogênea. Assim sendo, essa norma-padrão não pode ser entendida como o uso real da língua. Ela não corresponde à expressão viva dos fatos da língua. Nesse sentido, uma visão superficial dessas noções pode implicar uma reaplicação indesejável dos procedimentos do ensino tradicional, no sentido de divulgar, sem reserva, orientações normativas da chamada gramática tradicional, aquela apresentada sobretudo em manuais segundo modelos de inspiração greco-latina, com base na modalidade escrita literária.

Mais adiante no documento, verifica-se uma descrição mais minuciosa do Eixo Análise linguística/semiótica, ampliando para o leitor como devem ser a concepção e a abrangência desse eixo, conforme se explicita a seguir:

os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. Assim, no que diz respeito à linguagem verbal oral e escrita, as formas de composição dos textos dizem respeito à coesão, coerência e organização da progressão temática dos textos, influenciadas pela organização típica (forma de composição) do gênero em questão. No caso de textos orais, essa análise envolverá também os elementos próprios da fala – como ritmo, altura, intensidade, clareza de articulação, variedade linguística adotada, estilização etc. –, assim como os elementos paralinguísticos e cinésicos – postura, expressão facial, gestualidade etc. No que tange ao estilo, serão levadas em conta as escolhas de léxico e de variedade linguística ou estilização e alguns mecanismos sintáticos e morfológicos, de acordo com a situação de produção, a forma e o estilo de gênero. (BRASIL, 2018, p. 80)

O documento avança, em relação aos PCN, quando explicita os conhecimentos gramaticais relacionados a fono-ortografia, morfossintaxe, sintaxe, semântica, variação linguística e aos elementos notacionais da escrita. Destaca-se, entretanto, que o olhar quanto à relação entre gramática e texto na BNCC é equânime ao adotado nos PCN, visto que ambos defendem que o ensino de gramática não deve ocorrer de forma isolada, mas centrada no texto, de modo que legitimam esse ensino não como um conteúdo, e sim em seu funcionamento.

Contudo, ao ampliar o conceito de análise linguística e priorizar a descrição dos objetos teóricos, a questão específica da norma-padrão não é recolocada. Sendo assim, como implementar um trabalho consistente quanto ao componente gramatical no âmbito da variação linguística sem estabelecer os princípios teóricos para o entendimento efetivo da norma-

padrão?<sup>6</sup> Ademais, não se menciona novamente o conceito de norma culta. Reitera-se que sinalizar essas diferenças é um ponto substancial para fundamentar um trabalho mais sólido com a variação e conseqüentemente com os fatos da língua que demarcam a variação. A esse respeito, Faraco (2008, p. 71) é, mais uma vez, esclarecedor. O autor define norma culta como um “conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita” (FARACO, 2008, p. 71). A norma culta por ter um vínculo com “os usos mais monitorados e com práticas da cultura escrita leva os falantes a lhe atribuir um valor social positivo, a recobri-la com uma capa de prestígio social” (FARACO, 2008, p. 71). Neste cenário, torna-se relevante articular a abstração trazida pela norma-padrão e a concretude trazida pela norma culta ao saber docente, pois a distinção desses conceitos permite um compromisso mais fiel com a realidade linguística do Português brasileiro de maneira a compreender melhor como o componente gramatical se manifesta nas práticas de linguagem.

O documento apresenta um quadro referente ao componente gramatical transversal a todos os campos de atuação de maneira a compreender os conteúdos disciplinares associados ao processo de prática de análise linguística. A reprodução desse quadro implica uma relação direta com o conjunto de temas a serem estudados no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, porém os componentes gramaticais precisam ser compreendidos em seu funcionamento e não como um conteúdo em si. Diferentemente dos PCN, a Base empenha-se em propor uma explicitação dos elementos curriculares a serem trabalhados, pois os temas referentes à gramática encontram-se evidenciados. O quadro pode ser dividido em três grupos: a organização da escrita – subdividido em fono-ortografia e os elementos notacionais da escrita –, a estrutura da língua – subdividido em morfossintaxe, sintaxe, semântica – e a variação linguística. Caberá, nesta seção, a análise dos blocos referentes à estrutura da língua e à variação linguística.

No excerto abaixo, representado pelo Quadro 3, os componentes gramaticais são apresentados de forma explícita. No entanto, o documento destaca que o quadro apresenta uma finalidade de organização curricular especialmente quanto aos temas gramaticais que estariam articulados não só ao desenvolvimento das habilidades do Eixo Análise linguística/semiótica

---

<sup>6</sup> A BNCC não delimita as diferenças e relações possíveis que se estabelecem no âmbito do conceito de norma. Isso configura um problema de maneira que não balizar esse conceito direciona para um tratamento não científico diante dos fenômenos da variação. No que diz respeito ao fenômeno em estudo, verifica-se que a estigmatização da forma perifrástica, por exemplo, não seja a norma de referência também para os contextos de escrita.

como dos demais eixos, de modo que esses conteúdos deverão levar em conta o estágio de desenvolvimento do aluno e os objetivos de cada nível escolar.

**Quadro 3:** Excerto da BNCC referente a temas do componente gramatical no âmbito da morfosintaxe

Morfossintaxe	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer as classes de palavras abertas (substantivos, verbos, adjetivos e advérbios) e fechadas (artigos, numerais, preposições, conjunções, pronomes) e analisar suas funções sintático-semânticas nas orações e seu funcionamento (concordância, regência).</li> <li>• Perceber o funcionamento das flexões (número, gênero, tempo, pessoa etc.) de classes gramaticais em orações (concordância).</li> <li>• Correlacionar as classes de palavras com as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador etc.).</li> </ul>
---------------	---

Fonte: BRASIL (2018, p. 83).

A leitura do componente morfosintático revela a necessidade do trabalho com o componente gramatical nas aulas de Língua Portuguesa. No entanto, a noção de gramática que subjaz à descrição desses componentes não é explicitada. Essa não explicitude não parece desejável frente à polissemia inerente ao termo gramática.

O termo gramática, em linhas gerais, pode ser entendido consoante duas concepções: (i) como um sistema de princípios e regras já dominados naturalmente pelos falantes, como resultado do processo de aquisição da língua (gramática implícita/ natural/ interna); e (ii) como um manual teórico-descritivo que consiste em apresentar a organização e o funcionamento da língua, constituindo assim, uma atividade metalinguística (gramática explícita/ externa), de modo que mais adiante retomaremos esse debate.

Sendo assim, o trabalho com o componente gramatical caminhará para o conjunto de princípios e regras que regulamentam a organização da língua quanto a cada entidade/tema/estrutura – como as classes de palavras, por exemplo –, ou caminhará para demonstrar o que aluno intuitivamente sabe sobre as classes de palavras ou, ainda, caminhará para os usos específicos de uma determinada classe. O que seria, então, conhecer uma determinada classe e analisar a sua função sintático-semântica no âmbito do texto, de maneira a realizar atividades de leitura e produção textual? Desta maneira, apresentar os componentes gramaticais sem articular as concepções de gramática existentes não configura um avanço da Base quanto ao papel do componente gramatical, seja para reflexão linguística, seja para que as práticas de leitura e produção de texto se efetivem.

A escolha de uma concepção de gramática influencia as escolhas metodológicas a serem adotadas pelo professor de Língua Portuguesa e, conseqüentemente, o tipo de ensino da Língua Portuguesa a ser oferecido quanto ao componente gramatical. Portanto, apresentar as noções de gramática auxilia na orientação da prática do professor.

Como mencionado anteriormente, a BNCC não omite a metalinguagem de base tradicional (e até a privilegia), como, por exemplo, quando menciona temas como substantivo, verbos, sujeito, predicado, dentre outros. Todavia, também incorpora nomenclaturas de cunho não tradicional quando faz referência à função sintática de modificador. Em consequência disso, figura na Base a conjugação de mais de um quadro teórico para a descrição do sistema linguístico. Essa coexistência é proveitosa, pois, no espaço da sala de aula, cabe a conjugação de mais de um quadro teórico, de maneira que a reflexão sobre os fatos da língua possa ser mais bem articulada. Desta forma, o documento não coaduna com o postulado de que o trabalho com a nomenclatura seja um objeto dispensável no ensino de língua, mais especificamente no âmbito do tratamento do componente gramatical.

A seguir, no Quadro 4, reproduz-se o excerto referente a temas do componente gramatical no âmbito da sintaxe que são contemplados pelo documento:

**Quadro 4:** Excerto da BNCC referente a temas do componente gramatical no âmbito da sintaxe

Sintaxe	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer e analisar as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador etc.).</li> <li>• Conhecer e analisar a organização sintática canônica das sentenças do português do Brasil e relacioná-la à organização de períodos compostos (por coordenação e subordinação).</li> <li>• Perceber a correlação entre os fenômenos de concordância, regência e retomada (progressão temática –anáfora, catáfora) e a organização sintática das sentenças do português do Brasil.</li> </ul>
---------	---

Fonte: BRASIL (2018, p. 83).

Nesse sentido, os temas elencados têm a condição de explicitar quais são os principais tópicos a serem trabalhados no âmbito da sintaxe. Entretanto, para que o processo de prática de análise linguística se efetive, a lista não pode ser entendida como conteúdos a serem ministrados em sala de aula, mas como fenômenos que compreendem aspectos sistemáticos da língua – cuja consciência pode ser construída em sala – e que se efetivam na articulação com a leitura e com a produção de texto. Sem dúvida, a abordagem desses tópicos torna-se um território muito complexo a ser explorado e implementado, na medida em que a Base apenas homogeneiza a

grade curricular de Língua Portuguesa, e não tem por papel oferecer procedimentos e ferramentas necessários para a implementação do paradigma proposto.

Segundo o que podemos notar pelos tópicos referentes ao quadro de Sintaxe apresentado, é possível afirmar que a Base conservou, com parcimônia, a nomenclatura utilizada no ensino tradicional. Isso pode representar um ponto positivo, pois legitima um saber socialmente válido nas aulas de Língua Portuguesa. Em contrapartida, é preciso atentar para o fato de não ampliar a visão do docente para a possibilidade de atualização quanto à metalinguagem existente em outros quadros teóricos que cientificamente trouxeram contribuições para o ensino (como, por exemplo, o de Duarte, 2007). Em seguida no quadro 5, apresenta-se o excerto referente a temas do componente gramatical no âmbito da semântica:

**Quadro 5:** Excerto da BNCC referente a temas do componente gramatical no âmbito da semântica

Semântica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer e perceber os efeitos de sentido nos textos decorrentes de fenômenos léxico-semânticos, tais como aumentativo/diminutivo; sinonímia/antonímia; polissemia ou homonímia; figuras de linguagem; modalizações epistêmicas, deônticas, apreciativas; modos e aspectos verbais.</li> </ul>
-----------	---

Fonte: BRASIL (2018, p. 83).

O quadro apresentado, assim como os anteriores, enumera os conhecimentos linguísticos relacionados ao sistema gramatical que nortearão o campo da semântica. No tocante ao quadro semântico, observa-se novamente a presença de uma nomenclatura já validada, que permite uma operacionalização dos temas listados. No entanto, há inserções de um arcabouço teórico mais recente, principalmente quanto à inclusão de tópicos como “modalizações epistêmicas, deônticas e apreciativas”. Essa inclusão contribui para a atualização de alguns paradigmas teórico-descritivos possíveis na aplicação ao ensino.

Continuamente, no quadro 6, reproduz-se o excerto referente a temas do componente gramatical no âmbito da variação linguística:

**Quadro 6:** Excerto da BNCC referente a temas do componente gramatical no âmbito da variação linguística

Variação Linguística	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer algumas das variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos.</li> <li>• Discutir, no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica.</li> </ul>
----------------------	---

Fonte: BRASIL (2018, p. 83).

Faraco (2020a) defende que a chamada pedagogia da variação precisa alcançar três objetivos. O primeiro relaciona-se ao conhecimento e ao entendimento do fenômeno da variação, ou seja, não é possível um trabalho contundente com a variação sem que se conheçam e se entendam os pressupostos que a delimitam. O segundo associa-se ao entendimento e ao respeito quanto ao fenômeno em si, isto é, o trabalho com a variação deve desenvolver práticas de respeito incondicional aos falares. Já o último se refere ao entendimento e o trânsito com segurança pelo território da variação linguística. Como se vê, o documento não abarca essa abrangência inerente ao tema, tão relevante para o ensino de Língua Portuguesa, e mais uma vez não assinala a necessidade de conhecer e entender também a relação entre as variedades, normas cultas e os modelos idealizados como norma-padrão.<sup>7</sup>

No que se refere ao terceiro objetivo proposto por Faraco (2020a), não é abordada a descrição das variantes dos diversos fenômenos variáveis considerando os contínuos de variação (cf. BORTONI-RICARDO, 2005), em termos de modalidade registro e variedade. O trabalho com os contínuos é indispensável para melhor conhecer e difundir como se constitui a realidade sociolinguística nacional a fim de se desenhar a “cara linguística” de uma localidade e, em consequência, permitir que o preconceito com determinados usos não ocorra. Atrelado ainda ao terceiro objetivo, pode-se observar que a Base enfatiza a variação em termos de conteúdo, e não como descrição de regras variáveis. Em outras palavras, o trabalho com variação pode ser entendido apenas como um tema a ser ministrado desvinculado dos usos, podendo não construir a maturidade necessária para o entendimento do fenômeno da variação como um todo. Desse modo, o que é proposto em termos de conteúdos quanto à variação linguística não engloba temas importantes para que essa pedagogia possa ser efetivamente praticada em sala de aula.

<sup>7</sup> Faraco, em propostas recentes, sugere a viabilidade de se evitarem as expressões norma culta e norma-padrão, visto que essas expressões carregam conceitos equivocados e bastante enraizados. Embora não seja objetivo desta seção adentrar nessa discussão, é importante destacar, ainda, a defesa de uma pedagogia de *norma de referência* que acomode a flexibilidade (Cf. VIEIRA; LIMA, 2019; FARACO, 2008).

A breve incursão sobre a Base demonstra que a abordagem do componente gramatical nos Anos Finais do Ensino Fundamental está prevista. Vieira (2019) aponta alguns dos desafios atrelados aos documentos oficiais no âmbito de sua efetiva implementação no ensino de Língua Portuguesa, destacados a seguir:

a apropriação das referidas orientações para o trabalho com questões gramaticais, entretanto, não parece ter gerado, ainda, uma trajetória que assegure ao profissional da área as ferramentas, os procedimentos e métodos que sejam efetivamente funcionais para o cumprimento das metas estabelecidas. (VIEIRA, 2019, p. 59)

Para implementação do trabalho com temas linguísticos sugeridos na Base, cabe ressaltar que a prática de Análise Linguística necessita dialogar com os pressupostos elementares do ensino de gramática, visto que “o ensino de gramática pode ser feito na e pela prática de análise linguística; a vinculação do tema gramatical aos planos de leitura e produção textual será planejada em função do próprio estatuto do fenômeno em questão.” (VIEIRA, 2017b p. 314).

Em linhas gerais, essa breve incursão na BNCC é suficiente para validar a presença do componente gramatical nos Anos Finais do Ensino Fundamental e ressaltar que o ensino de gramática não pode operar em caráter meramente instrumental se o objetivo é que os alunos ampliem as suas competências leitoras e de produção de texto a partir do desenvolvimento da consciência gramatical em uma abordagem reflexiva do componente linguístico.

### **1.1.3 O componente gramatical nas Orientações Oficiais da Secretaria Municipal de Educação**

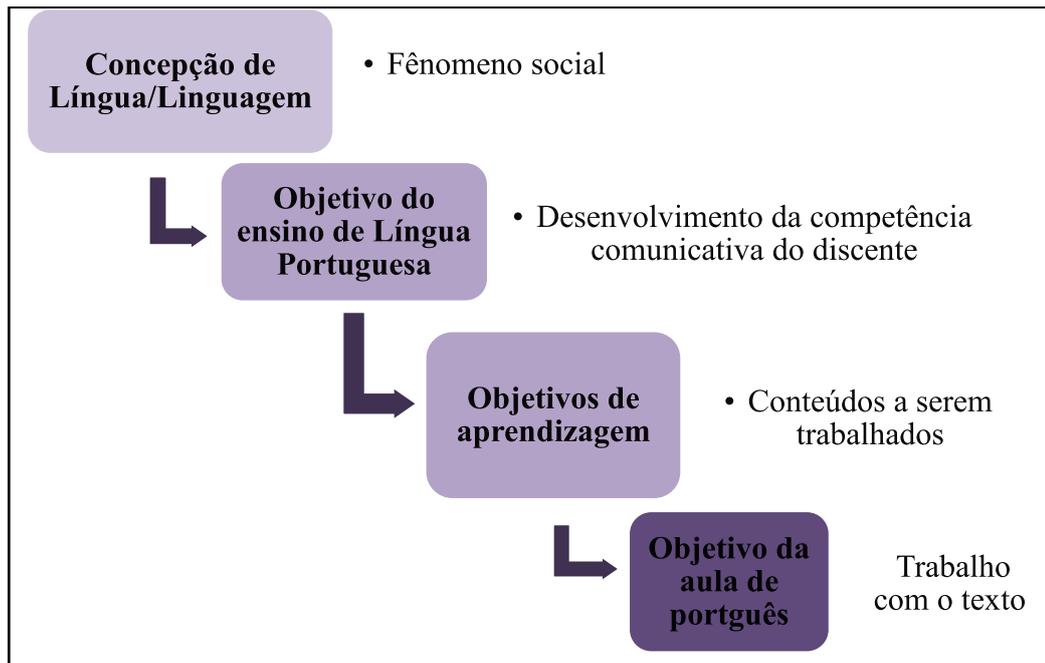
O Currículo de Língua Portuguesa do Município do Rio de Janeiro, documento publicado pela Secretaria Municipal de Educação (SME), propõe-se a estabelecer diretrizes curriculares para o ensino de Língua Portuguesa para todo o Ensino Fundamental e servir de apoio ao trabalho do professor, pretendendo contribuir para a melhoria da qualidade do ensino na esfera pública municipal. Esse documento é resultado da revisão das Orientações Curriculares de Língua Portuguesa (OCLP), tendo a publicação do ano de 2020 como a mais recente. Esta seção objetiva apreciar criticamente a versão mais atual.

Considerando o elenco dos principais pressupostos do documento, propomos uma apreciação quanto à concepção de língua / linguagem adotada. A seguir, partimos para o

entendimento dos objetivos de aprendizagem que preconiza o ensino de língua portuguesa, para, assim, verificar o papel do componente gramatical no documento.

O documento reafirma alguns pressupostos defendidos em versões anteriores. A Figura 4, a seguir, elenca esses norteadores teóricos:

**Figura 4:** Pressupostos defendidos no Currículo de Língua Portuguesa da SME- RJ



Fonte: Elaborado pela autora.

No que diz respeito à concepção de língua/linguagem, observa-se a decisão de estabelecer uma sinonímia entre esses conceitos. Certamente, são conceitos que se relacionam, porém podem ser entendidos com percepções distintas, a depender do quadro teórico que se adote. Em sentido amplo, o termo linguagem remete à capacidade natural de comunicação entre os seres vivos. Para os linguistas, é comumente entendido como “a capacidade que apenas os seres humanos possuem de se comunicar por meio de línguas.” (MARTELOTTA, 2008, p. 16). De modo a tornar mais clara a concepção de linguagem, fizemos uma incursão sobre esse conceito na Gramática Tradicional, na visão de Celso Cunha, e em três teorias linguísticas, a saber: o Estruturalismo – dando ênfase à proposta de Ferdinand Saussure –, o Gerativismo – dando ênfase aos estudos de Noam Chomsky – e a Sociolinguística – dando ênfase aos estudos que tiveram como liderança o linguista William Labov<sup>8</sup>, organizada conforme o quadro 7.

<sup>8</sup> A escolha desses representantes para a gramática tradicional e para três teorias linguísticas decorre do fato de eles serem considerados legítimos representantes das concepções em voga. Não recorremos a outras teorias, porque entendemos que as escolhidas dão conta dos limites da apreciação que ensejamos fazer nesta seção.

**Quadro 7:** Concepção de Linguagem na Gramática Tradicional e em teorias linguísticas

<b>Conceito de Linguagem na Gramática Tradicional</b>		
É um conjunto complexo de processos – resultado de uma certa atividade psíquica profundamente determinada pela vida social – que torna possível aquisição e o emprego concreto de uma língua qualquer. (CUNHA, 1978, p. 15)		
<b>Conceito de Linguagem em Teorias Linguísticas</b>		
<b>Estruturalismo (Saussure)</b>	<b>Gerativismo (Chomsky)</b>	<b>Sociolinguística (Labov)</b>
A linguagem é multiforme e heteróclita; o cavaleiro em diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence, além disso, ao domínio individual e ao domínio social. (SAUSSURE, 2010, p. 17)	Faculdade da Linguagem – sistema computacional que consiste em um conjunto de elementos básicos e regras para gerar elementos mais complexos.	Sistema linguístico que comporta heterogeneidade ordenada.

Fonte: Elaborado pela autora.

Do mesmo modo que o termo linguagem, o termo língua também engloba uma abrangência quanto à sua concepção. De forma muito geral, a especificação do conceito de língua será elencada no quadro 8 abaixo a partir do mesmo recorte realizado para a concepção de linguagem.

**Quadro 8:** Concepção de Língua na Gramática Tradicional e em teorias linguísticas

<b>Conceito de Língua na Gramática Tradicional</b>		
Língua é um sistema gramatical pertencente a um grupo de indivíduos. Expressão da consciência de uma coletividade, a Língua é o meio por que ela concebe o mundo que a cerca e sobre ele age. (CUNHA, 1978, p. 15)		
<b>Conceito de Língua em Teorias Linguísticas</b>		
<b>Estruturalismo (Saussure)</b>	<b>Gerativismo (Chomsky)</b>	<b>Sociolinguística (Labov)</b>
É ao mesmo tempo um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade de indivíduos. (SAUSSURE, 2010, p. 17)	Processo mental inato constituinte da cognição humana, que se adquire via input no meio social, ativando a marcação de parâmetros específicos	É um instrumento de comunicação usado pela comunidade de fala (LABOV, 2008, p. 220)

Fonte: Elaborado pela autora.

Tomando como base os dois quadros sintéticos, verifica-se que os dois conceitos adquirem especificidades a partir de cada quadro teórico. Oliveira e Wilson (2020) defendem a importância de estabelecer de forma clara e objetiva qual concepção será tomada como pressuposto devido aos impactos a serem gerados sobre o ensino de língua. Vejamos o seguinte fragmento:

há diversas e contrastivas, ou complementares, formas de pensar e compreender o fenômeno linguístico, cada qual com sua validade e contribuição para o maior conhecimento dessa entidade tão complexa. Ocorre que, ao fazermos opção por uma dessas maneiras de tratamento, estamos fazendo muito mais do que somente a eleição de uma perspectiva de abordagem. Automaticamente estamos aderindo a determinadas práticas e metodologias, a um aparato teórico específico e a objetos de análise mais ou menos definidos (OLIVEIRA; WILSON, 2020, p. 236)

De acordo com os autores, a distinção entre esses saberes implica na seleção de práticas e metodologias em relação ao ensino. Desta forma, o conhecimento teórico sobre essas diferentes concepções, tanto de língua quanto de linguagem, é importante e relevante para a discussão dos objetivos da atividade pedagógica. Uma prática pedagógica mais produtiva e relevante perpassa uma fundamentação teórica consistente do docente; caso o professor não a tenha, poderá ter uma leitura bem superficial do documento curricular diante da ausência de especificações dessas noções.

Quanto ao âmbito do entendimento das concepções de língua/ linguagem como fenômenos sociais, evidencia-se – não só no documento da SME-RJ, mas também nos PCN e na BNCC – a proposta de que o ensino de língua esteja vinculado às circunstâncias concretas de realização dos fatos da língua, como, por exemplo, o quadro da Sociolinguística propõe. Essa proposta direciona, em termos mais amplos, para concepções interacionistas, funcionais e discursivas da língua e da linguagem. Embora essas concepções tenham particularidades, pode-se perceber que implicam um entendimento de que a língua e a linguagem devem ter como alicerces situações de interação social, ou seja, as unidades reais de comunicação produzem fatos da língua em uso – uma língua viva – que traduzem as possibilidades de linguagem. De modo geral, privilegiando a língua como fenômeno social, produto e processo de interação humana, prioriza-se a concepção da própria linguagem como mecanismo funcional, o que aproxima esses conceitos.

De toda forma, usar mais de uma concepção de língua / linguagem não configura um problema a depender do tema de que se trate. O que precisamos é compreender a viabilidade do processo didático a partir da(s) concepção(ões) teórica(s) escolhida(s), mesmo que haja

especificidades em cada linha teórica. Nesse sentido, a prática pedagógica deve trilhar o caminho para atrelar os diferentes subsídios teóricos e não fomentar polarizações, atentando, certamente, para as especificidades que integram essas diferentes concepções.

Como se pode ver, as concepções de língua e/ou linguagem são importantes como fundamento para o exercício da docência, visto que compreender a amplitude dessas concepções é um ponto importante para uma abordagem mais autônoma e apropriada pelo professor em suas aulas quanto ao tratamento dessas questões. A esse respeito, Bagno (2014) sinaliza que, “se o cientista tem na sua frente um objeto de estudo, o ponto de vista que ele assume vai marcar profundamente a análise e a interpretação desse objeto.” (BAGNO, 2014, p. 21).

A partir da concepção de língua/linguagem como fenômenos sociais, o documento estabelece que o objetivo geral de ensino de Língua Portuguesa seja a construção da competência comunicativa do aluno. Para que essa competência seja obtida, faz-se necessário o desenvolvimento de habilidades. Esses mecanismos cognitivos são determinados por ano de escolaridade. Ademais, estão vinculados a quatro componentes e a objetos de aprendizagem, determinados também para cada ano de escolaridade do Ensino Fundamental.

A organização desses três componentes pode ser proposta em três eixos (remodelando os quatro originais) para o ensino de Língua Portuguesa, tanto para os anos iniciais quanto para os anos finais do Ensino Fundamental. Em virtude disso, argumenta-se que esses eixos devem ser os “pilares do desenvolvimento macro da aula de língua portuguesa” (RIO DE JANEIRO, 2020, p. 5). Vejamos, então, os três eixos que materializam a organização do Currículo de Língua Portuguesa:

- a) Oralidade e Análise linguística;
- b) Leitura e Análise linguística;
- c) Escrita e Análise linguística.

Verifica-se nessa estruturação que o eixo Análise Linguística perpassa, de forma transversal, os outros três. Assim, é oportuno o entendimento do que esse eixo abarca no documento e principalmente em que consiste a sua prática:

O eixo Análise Linguística reafirma uma posição reflexiva sobre os fatos gramaticais. Como se sabe, o ensino de gramática se dá nas práticas significativas, na língua portuguesa em uso\*. O aluno deve entender os fatos gramaticais como recursos da língua, a serviço do projeto de dizer que o texto oral/escrito concretiza, na leitura, na escrita e nas atividades de fala. Por isso,

as atividades de análise linguística integram-se aos demais eixos. A ênfase é no USO como objeto de ensino, priorizando a análise dos efeitos de sentido. (RIO DE JANEIRO, 2020, p. 6)

O Eixo Análise Linguística explicitamente discorre sobre a presença do trabalho com o componente gramatical. Esse trabalho não apresenta como base determinante um conjunto de categorias gramaticais nem de prescrições, mas uma postura reflexiva sobre os fatos linguísticos. Essa postura crítica embasa-se em dois pilares: a centralidade no uso e a atenção para os efeitos produzidos com esse uso. Contudo, a organização textual do currículo não se utiliza de uma estratégia explícita para que o leitor compreenda de forma mais clara a definição ou o entendimento do que é exatamente Análise Linguística, ou melhor, como praticar a Análise Linguística. Em consequência disso, a leitura do documento exige do leitor uma acuidade maior quanto ao entendimento mais específico do que engloba esse eixo.

De acordo com Bezerra e Reinaldo (2013), a prática de Análise Linguística desdobra-se em duas perspectivas de leitura:

A primeira refere-se ao ato de descrever aspectos da língua, que se desenvolve com base em estudos descritivos de diversas tendências teóricas e que constitui o fazer inerente a todo teórico da linguagem. Entre as décadas de 70 e 80 (século XX), esses estudos descritivos enfocavam, principalmente, categorias como fonemas, morfemas, sintagmas, orações. Entre as décadas de 80 e 90 do mesmo século, os estudos passaram a descrever também textos, discursos e gêneros textuais / discursivos. E na primeira década de 2000, os estudos da linguagem ampliaram seu escopo: o componente linguístico passou a ser estudado com intuito de identificarem-se marcas (linguísticas) típicas de gêneros textuais e discursivos. A segunda refere-se também à descrição de aspectos da língua, mas associados a seu ensino/aprendizagem. (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 83)

No que tange à perspectiva adotada no documento, constata-se um direcionamento para a perspectiva de descrição dos aspectos da língua e das marcas de gêneros textuais e discursivos no contexto de ensino-aprendizagem. Contudo, poucas diretrizes são oferecidas para operacionalizar a conjugação da teoria linguística com a prática de sala de aula.

Para Geraldi (1997), a prática de Análise Linguística pressupõe “um conjunto de atividades que tomam umas das características da linguagem como o seu objeto: o fato de ela poder se remeter a si própria” (GERALDI, 1997 [1991], p. 189-190). Como se pode perceber, compreende-se que o que é ou como fazer a Análise Linguística não é um processo simples. Como já dito, faz-se necessário que as concepções de Língua e Linguagem estejam bem internalizadas para que a tomada do objeto de análise como fenômeno social ou como componente formal possa ser concretizada.

Nesse sentido, Mendonça (2007) traz uma importante reflexão sobre a avaliação do eixo da Análise Linguística (AL):

a avaliação do eixo de AL numa perspectiva formativa, ou seja, aquela que permite compreender o processo de aprendizagem, lançar hipóteses a respeito, visando, entre outras metas, à intervenção adequada do professor e à posterior transformação de saberes, implica necessariamente a avaliação do aluno quanto às suas competências de leitura e produção de textos. Ainda que ocupe, eventualmente, momentos específicos do tempo escolar, a AL não pode ser um fim em si mesma, tampouco pode ser avaliada isoladamente, pois corre-se o risco de fragmentar, de forma equivocada, o complexo fenômeno da linguagem. (MENDONÇA, 2007, p. 108)

Partindo dessa reflexão, percebe-se que o documento, ao não pavimentar para o professor da Educação Básica os caminhos para que se efetive a prática da análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa, parece dar margem a leituras diversas para essa prática, dentre as quais aquela que acarrete indesejavelmente a fragmentação do complexo fenômeno da linguagem.

Outra evidência do caráter genérico dado às diretrizes sobre a análise linguística ocorre quando se reafirma ser o objetivo do eixo adotar uma “posição reflexiva sobre os fatos gramaticais”. Nesse sentido, no decorrer da leitura do documento, indagações sobre como refletir sobre a língua, se se trata, por exemplo, de desconsiderar o paradigma tradicional ou de incorporar esse paradigma a uma nova postura, emergem. Se o documento é apresentado com intuito de orientar os educadores acerca de alguns fatores fundamentais que compõem o currículo de Língua Portuguesa, caberia uma explicitação mais objetiva à natureza da reflexão linguística em questão, para que o docente possa realizar uma prática condizente ao estabelecido. Por todo o exposto, verifica-se que há, em certa medida, um desbotamento semântico ao longo do documento no que se refere ao conceito de análise linguística, tal como fora originalmente proposto por Geraldini (1997) e desenvolvido pelas atividades postuladas por Franchi (2006), por exemplo, visto que, as diretrizes acabam por conferir ao componente gramatical uma incorporação instrumental da língua.

Dando continuidade à apreciação, o documento estabelece para cada eixo objetos de aprendizagem que são compreendidos como conteúdos a serem trabalhados e esses funcionariam como instrumentos, isto é, “são os meios e não o fim da prática pedagógica” (RIO

DE JANEIRO, 2020, p. 5). Esses conteúdos apresentam uma designação bem genérica quanto ao que precisa ser ensinado em cada eixo.

A seguir, no Quadro 9, analisaremos os objetos de conhecimento que foram elencados para o 7º ano do Ensino Fundamental para cada eixo em cada bimestre, visto que esses objetos se referem a conteúdos relacionados ao trabalho com o componente gramatical em estudo nesta pesquisa (as expressões de futuridade verbal). Partiremos, primeiramente, do eixo Oralidade e Análise Linguística, para abordarmos, em seguida, o eixo Leitura e Análise Linguística e, por fim, o eixo Escrita e Análise Linguística.

**Quadro 9:** Objetos de conhecimento no Eixo Oralidade e Análise Linguística no currículo de Língua Portuguesa da SME-RJ (2020)

<b>Eixo Oralidade e Análise Linguística - 7º ano do Ensino Fundamental</b>	
<b>Objetos de Conhecimento</b>	
<b>1º bimestre</b>	
○	A fala e seu registro formal
<b>2º bimestre</b>	
○	A fala e seu registro formal: Situações de uso.
<b>3º bimestre</b>	
○	A fala e seu registro formal: Situações de uso.
<b>4º bimestre</b>	
○	A fala e seu registro formal: Situações de uso.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Currículo de Língua Portuguesa da SME-RJ para o ano letivo de 2020.

Na perspectiva apresentada, a oralidade deve receber uma clara atenção na Educação Básica por compor um eixo que é objeto de ensino, sem deixar de priorizar os gêneros formais, uma vez que o documento defende que cabe ao ensino de língua portuguesa não “se furtar a um papel que é seu, de modo irrefutável: garantir o acesso do aluno à variante padrão.” (RIO DE JANEIRO, 2020, p. 7). No entanto, os objetos do conhecimento listados conferem um caráter demasiadamente amplo, sem estabelecer os expedientes ou temas linguísticos que se relacionam à “fala formal”.

A falta de clareza conceitual sobre as particularidades inerentes à concepção de formalidade pode limitar o trabalho ou colocar em segundo plano a informalidade, visto que os conteúdos focalizam as instâncias de fala no âmbito da formalidade. Em consequência disso, o professor pode negligenciar a necessidade de trabalhar com ambos os registros. Ademais, ao invés de propor, por exemplo, “A fala e seu registro formal”, seria mais produtivo pensar os conteúdos inerentes à fala a partir dos contínuos de variação postulados por Bortoni-Ricardo, pois esses contínuos conferem maior clareza sobre a descrição da língua de fato em uso; assim,

o aluno compreenderia que a “fala formal” apresenta uma gradação e não uma visão dicotômica – ou é formal ou não é. Os registros linguísticos analisados pela ótica proposta dos contínuos de Bortoni-Ricardo podem revelar ao aluno a realidade de fato falada e, ainda, a constatação de que há diversos fatores que condicionam os falares.

No que diz respeito à Análise Linguística, a construção de um pensamento reflexivo com o componente gramatical poderá ser dificultada pois os fatos gramaticais, em parte, só são explicitados nas habilidades. A habilidade 12 desse eixo, “Reconhecer possíveis ambiguidades nos textos orais” (RIO DE JANEIRO, 2020, p. 70), por exemplo, ilustra o caráter genérico quanto ao desdobramento de um objeto do conhecimento em uma habilidade. Como se pode observar, o trabalho com os fatos gramaticais é colocado instrumentalmente.

Isto posto, depreende-se que, nesse aspecto específico, o documento não reforça a importância do sistema linguístico para que o trabalho com o gênero oral se efetive. O ponto de vista selecionado para o trabalho com a Oralidade e Análise Linguística nos conteúdos não estabelece um alicerce sólido para análise, descrição e interpretação desse eixo.

A seguir, no Quadro 10, apresenta-se o quadro referente ao Eixo Leitura e Análise Linguística:

**Quadro 10:** Objetos de conhecimento no Eixo Leitura e Análise Linguística no currículo de Língua Portuguesa da SME (2020)

<b>Eixo Leitura e Análise Linguística - 7º ano do Ensino Fundamental</b>	
<b>Objetos de Conhecimento</b>	
<b>1º bimestre</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ O texto literário</li> <li>○ Características estruturais dos gêneros estudados.</li> <li>○ O texto como unidade de sentido e suas partes: sintagmas, frase, oração, período, parágrafo.</li> <li>○ A relação dos determinantes e das palavras-núcleo nos sintagmas.</li> </ul>	
<b>2º bimestre</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Características estruturais dos gêneros estudados.</li> <li>○ A relação fato/opinião e o uso dos substantivos e dos adjetivos.</li> <li>○ Os efeitos de sentido das palavras nos textos.</li> <li>○ Aspectos morfológico, funcional e semântico das classes: substantivo, pronome adjetivo, artigo, numeral.</li> <li>○ As funções da linguagem.</li> </ul>	
<b>3º bimestre</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Características estruturais dos gêneros estudados.</li> <li>○ Aspectos estilísticos do uso de diferentes palavras na frase.</li> <li>○ Aspectos morfológico, funcional e semântico das classes: verbo, advérbio, preposição.</li> <li>○ Recursos morfossintáticos do humor, da ironia, da crítica.</li> </ul>	
<b>4º bimestre</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Características estruturais dos gêneros estudados.</li> <li>○ Aspectos morfológico, funcional e semântico das classes: conjunção, pronomes relativos e interjeição.</li> <li>○ Os elementos conjuntivos de sequenciação.</li> </ul>	

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Currículo de Língua Portuguesa da SME para o ano letivo de 2020.

No eixo Leitura e Análise Linguística, há uma preocupação maior quanto à listagem de objetos de conhecimento associados à esfera dos fatos gramaticais. Ao conferir essa valorização da representatividade do componente gramatical no eixo Leitura, presume-se que nesse eixo eles devam ser mais bem explorados.

A complexidade no tratamento dos fatos gramaticais no componente de Língua Portuguesa sob a articulação entre os eixos é perceptível. Embora a articulação entre gramática e leitura seja desejável, os objetos do conhecimento têm suas particularidades e precisam coadunar com o trabalho específico das características e propriedades inerentes ao sistema linguístico. Nesse sentido, optar por um trabalho com orações no 1º bimestre sem perpassar pelo trabalho com o componente gramatical dos verbos previamente pode dificultar o percurso de aprendizagem do aluno, tendo em vista que ele precisa construir o conhecimento respeitando o princípio da hierarquia sintática, por exemplo. Para conceber oração, terá de manipular adequadamente o sistema, mas ainda pode não saber como o sistema verbal do português é organizado e quais são suas propriedades básicas. Dessa forma, será preciso avaliar

metodologicamente um caminho que seja produtivo para que o aluno compreenda os fenômenos gramaticais no domínio da leitura.

Há também, no documento, por vezes, um certo descompasso entre os objetos de conhecimento dos eixos Leitura e Análise Linguística, e Oralidade e Análise Linguística, na medida em que eles não permitem, sempre, uma dialogicidade. Seria desejável pontuar a necessidade de estudar e retomar um item previsto em determinado eixo em outro, seja para apontar as congruências ou para salientar as incongruências. Esse diálogo entre os objetos de conhecimento de cada eixo auxilia no alinhamento das capacidades linguísticas a serem desenvolvidas em prol de se obter a competência comunicativa, pois essa comunicação entre os eixos contribui para a compreensão de que o ensino de Língua Portuguesa lida com um todo interligado.

Dando continuidade à análise dos objetos de conhecimento em cada eixo, apresenta-se, no Quadro 11, o eixo Escrita e Análise Linguística.

**Quadro 11:** Objetos de conhecimento no Eixo Escrita e Análise Linguística no currículo de Língua Portuguesa da SME (2020)

<b>Eixo Escrita e Análise Linguística - 7º ano do Ensino Fundamental</b>	
<b>Objetos de Conhecimento</b>	
<b>1º bimestre</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Revisão das regularidades ortográficas (a partir da diagnose de produção textual dos alunos). (Especial atenção S, Z, X)</li> <li>○ A pontuação e seu efeito estilístico</li> <li>○ O parágrafo</li> <li>○ Denotação e Conotação</li> <li>○ Produção de textos narrativos (conforme estudados em leitura / análise linguística)</li> <li>○ Produção de outros gêneros (conforme estudados em leitura/ análise linguística)</li> <li>○ As funções da linguagem</li> </ul>	
<b>2º bimestre</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Revisão das regularidades ortográficas (a partir da diagnose de produção textual dos alunos). (Especial atenção X e CH)</li> <li>○ A pontuação</li> <li>○ A organização das frases em parágrafos</li> <li>○ Produção de textos narrativos (conforme estudados em leitura / análise linguística)</li> <li>○ Produção de outros gêneros (conforme estudados em leitura/ análise linguística)</li> <li>○ Aspectos estilísticos do uso de diferentes palavras na frase</li> </ul>	
<b>3º bimestre</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Revisão das regularidades ortográficas - a partir da diagnose de produção textual dos alunos. (Especial atenção SC, SÇ, XC, LH, NH).</li> <li>○ Pontuação e outras notações</li> <li>○ Produção de textos narrativos (conforme estudados em leitura/análise linguística).</li> <li>○ Produção de outros gêneros (conforme estudado sem leitura/análise linguística).</li> <li>○ Marcas de autoria no texto: os recursos morfossintáticos</li> </ul>	
<b>4º bimestre</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Revisão das regularidades ortográficas – a partir da diagnose de produção textual dos alunos. (Especial atenção C, Ç, S e SS)</li> <li>○ Pontuação e outras notações</li> <li>○ Produção de textos narrativos (conforme estudados em leitura/análise linguística)</li> <li>○ Produção de outros gêneros (conforme estudados em leitura/análise linguística)</li> <li>○ Marcas de autoria no texto: os recursos morfossintáticos</li> </ul>	

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Currículo de Língua Portuguesa da SME para o ano letivo de 2020.

De acordo com o quadro, verifica-se, no eixo Escrita e Análise Linguística, o desejável diálogo com o eixo Leitura e Análise Linguística. No entanto, isso não ocorre com o eixo Oralidade e Análise Linguística, sugerindo possivelmente a ausência de ligação entre esses eixos, o que não é verdade. Saber articular a oralidade e a escrita auxilia na comunicação e na aprendizagem, pois propicia a tomada de consciência de modalidade e do *continuum* oralidade-letramento (BORTONI-RICARDO, 2005), o que pode preparar o aluno para a utilização da escrita a serviço da oralidade e, ainda, para a combinação entre eles em gêneros multimodais.

Assim como ocorre com o Eixo Leitura e Análise Linguística, há uma preocupação quanto à listagem de conteúdos integrantes desse eixo referentes a escrita e análise linguística.

Do ponto de vista pedagógico, essa escolha confirma a opção por um trabalho mais extenso com a modalidade escrita, o que se justifica frente à necessidade de ampliação do repertório dos estudantes. No que se refere à dimensão temática dos conteúdos relativos à escrita, observa-se certa planificação dos componentes textuais; em outras palavras, percebe-se um trabalho mais recorrente com apenas alguns componentes, não havendo ênfase em aspectos como planejamento, textualização e revisão/edição.

Em outra esfera, outro ponto recorrente, o tratamento da variação linguística, nos permite avaliar a relação entre o componente gramatical nos três eixos do documento da SME-RJ. Observou-se, nesse sentido, a não colocação do trabalho com a variação linguística em termos de conteúdo. Não enfatizar a variação como um tópico em cada eixo configura um ponto interessante no documento, pois direciona para uma possível percepção de que o trabalho com as regras variáveis não deve ser estanque nem ser específico de algumas aulas de Língua Portuguesa, mas acompanhar, a cada fenômeno gramatical, sua expressão nas variedades do Português. Em contrapartida, não mencionar a variação como um aspecto a ser observado em cada eixo de ensino ou na relação entre os eixos pode não oportunizar ao aluno o conhecimento sobre a reflexão das diferentes possibilidades que os usos linguísticos podem conferir a um texto, a um discurso.

Observando o conjunto dos três eixos da proposta curricular da SME-RJ, aqui apresentados, fica patente a natural complexidade e a dificuldade que se apresentam no tratamento de fenômenos gramaticais. De um lado, observa-se o desejável esforço de integrar esse tratamento à prática de análise linguística<sup>9</sup>, de forma a instrumentalizar os demais componentes, sobretudo os referentes a leitura e produção. De outro lado, entretanto, cabe destacar que a especificidade dos fenômenos linguísticos – como, por exemplo, os referentes à descrição e à estruturação da sentença e do período, bem como das palavras – exige um tratamento da Gramática como disciplina científica, a ser conduzida de forma reflexiva e produtiva (o aluno pode construir hipóteses e sistematizar seu conhecimento implícito de forma explícita), para que promova a autonomia e o conhecimento do estudante, independentemente do caráter instrumental da prática de análise linguística. Em outras palavras, fica claro que nem sempre é necessário e nem sempre é possível articular os temas elencados no currículo a um gênero específico ou a uma atividade macroestrutural, da produção de sentidos.

---

<sup>9</sup> No capítulo destinado à análise dos materiais didáticos, será explicitado esse esforço desejável de integrar o trabalho com os componentes gramaticais à prática de análise linguística. No entanto, de antemão, pode-se afirmar que há um considerável descompasso entre a concepção apresentada no documento e a conceptualização que fundamenta as atividades pedagógicas.

De forma geral, o currículo apreciado procura ressignificar o ensino de Língua Portuguesa ao passo que enfatiza a Análise Linguística como uma unidade básica de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa em sala de aula, possivelmente integrada a Oralidade e a Escrita como componentes significativos, ou seja, busca operacionalizar uma prática docente no tripé produção de textos, leitura e análise linguística, embora apresente ruídos quanto a um imbricamento desses eixos efetivamente nas aulas de Língua Portuguesa. Percebe-se, assim, de fato, uma iniciativa para a não continuidade do ensino dos fatos gramaticais de forma taxonômica e conceitual.

Assim, caberia uma explicitação mais bem fundamentada do que a prática de Análise Linguística engloba e de que quadros teóricos podem efetivamente dar conta do conhecimento gramatical, de modo a não cair na falácia de que, ao trocar supostamente uma metodologia, teremos um rompimento definitivo com o paradigma tradicional. O currículo precisa de fato ser um instrumento de direcionamento para ações na área educacional, o que implica a necessidade de uma sólida fundamentação para explicitação dos objetivos e dos conteúdos que abarca.

## **1.2 Orientações da Linguística e ensino de gramática**

De modo geral, os documentos oficiais apreciados dialogam, na medida em que consideram como uma baliza importante para o ensino de Língua Portuguesa a tomada da perspectiva sócio-interacional da linguagem, privilegiando o texto e os gêneros. E, nesse particular, é importante observar quais são as repercussões ao ensino dessa concepção da linguagem como interação. Ademais, é importante definir qual a função da gramática nessa atividade discursiva e, conseqüentemente, os limites da abordagem adotada. Percebemos, então, que compreender os pressupostos que norteiam a concepção interacional de linguagem é um caminho bastante promissor para enquadrar o papel do componente gramatical nesse aporte teórico.

Nesta seção, então, sintetizamos, primeiramente (1.2.1), os pressupostos elementares dessa concepção e, em seguida (1.2.2), apresentamos a proposta do *ensino de gramática em três eixos*, de Vieira (2017a), que – sem negar a relevância da orientação sociointeracional – defende um aproveitamento de quadros teóricos variados da Linguística, a depender dos objetivos pedagógicos em questão.

### 1.2.1 Orientação sociointeracionista

Para o melhor entendimento dos preceitos que norteiam a concepção interacional de linguagem, será realizada uma breve explanação sobre quais são as concepções que fundamentam esse aporte teórico e quais são as suas implicações para o ensino.

De acordo com Geraldi (2010, p. 184), “É inegável o valor da teoria para compreender os fenômenos e qualquer fenômeno pode ser reduzido a objeto de estudos. Uma teoria constrói modelos, faz abstrações, deixa resíduos.”. Dessa forma, refletir sobre a concepção interacionista da linguagem significa compreender quais são os fundamentos que embasam os desdobramentos metodológicos oriundos dos documentos que parametrizam o ensino de Língua Portuguesa.

Nesse sentido, é importante que se compreenda o olhar dessa linha teórica sobre a concepção de linguagem, de língua e de gramática. Entender como esses três conceitos são vistos implica a condução de um trabalho pedagógico mais bem fundamentado e alinhado aos documentos oficiais conseqüentemente. Na mesma direção, Antunes (2014, p. 16) reitera que “Nossa programação de ensino é ditada pelas concepções que alimentamos”. Sendo assim, a prática pedagógica não pode renunciar à fundamentação que a norteia.

Mais adiante, a autora afirma:

a concepção (ou a teoria) que se tem acerca do que seja linguagem, acerca do que seja língua, do que seja gramática, é o ponto de partida para todas as apreciações que fazemos, mesmo aquelas mais intuitivas, mais descompromissadas e corriqueiras.” (ANTUNES, 2014, p. 15)

A respeito sobre como a concepção interacionista concebe a linguagem, Travaglia (2006, p. 23) faz a seguinte observação:

Nessa concepção o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte /leitor). A linguagem é pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de feitos de sentidos entre os interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. (TRAVAGLIA, 2006, p. 23)

Nessa concepção, a linguagem é concebida como um processo de interação, isto é, a dialogicidade caracteriza essa concepção, de modo que o diálogo entre os participantes permite a realização de trocas comunicativas através da interação verbal, possibilitando, assim, realizar

ações, agir sobre o interlocutor. Em outras palavras, é um processo de ação conjunta e recíproca entre o homem e a sociedade que precisa estar situado histórico e ideologicamente.

Passemos à concepção de língua na visão sociointeracionista. Em Antunes (2014, p. 24), encontramos a seguinte explicação sobre o entendimento do que seja essa concepção nesse aporte teórico: “Toda língua é uma entidade eminentemente social, partilhada, compartilhada”. Olhar a língua sob o viés sociointeracionista é entender que a língua não está isolada das atividades cotidianas e compreender a sua heterogeneidade. Nesse sentido, o estudo da língua nessa concepção incorpora situações reais de uso, o que desloca a ênfase no aspecto material da língua para a constituição de sentido.

Ainda considerando as contribuições da autora, mais adiante, ela explica a concepção de gramática sob o viés sociointeracionista:

na concepção de linguagem como interação, a gramática não se constitui sozinha ou separadamente das atividades verbais realizadas pelos seus falantes. São todos usuários da língua – em suas trocas linguísticas cotidianas – que vão se criando e consolidando o que nos diferentes grupos, vai funcionando como “norma”, quer dizer, como uso regular, habitual, costumeiro (ANTUNES, 2014, p. 25)

Essa maneira de olhar a gramática sustenta a defesa de que a gramática é um dos elementos constitutivos da língua; por isso, seu conhecimento é fundamental e necessário para a compreensão dos fenômenos linguísticos decorrentes da dinamicidade da língua.

Assim sendo, o encaminhamento metodológico sob o viés sociointeracionista ganha especificidades notáveis como, por exemplo, a elaboração de atividades que considerem situações reais de uso da língua, seja oral ou escrita, necessitando, portanto, de um ensino contextualizado que considera um sujeito real e não desconsidera as mudanças em curso na sociedade.

Em termos de prática escolar, ao tomar o sociointeracionismo como concepção norteadora do trabalho com a linguagem, a língua e a gramática, entende-se que essa concepção contribui para um caminho mais produtivo no que tange à elaboração de estratégias de trabalho para um ensino de Língua Portuguesa. No entanto, retomando a afirmação de Geraldini de que toda teoria deixa “resíduos”, há alguns entraves que dificultam sua operacionalidade pedagógica, muito provavelmente em virtude da não assimilação efetiva dos pressupostos que legitimam o sociointeracionismo. Sendo assim, é possível pontuar alguns desses resíduos:

- a) **No âmbito da linguagem:** como os atos da linguagem são plurais, há no ensino uma tentativa de contemplar as regularidades da atividade verbal, o que, em certos momentos, oculta a dinamicidade da língua, não evidenciando o que não é previsto;
- b) **No âmbito da língua:** a visão sociointeracionista privilegia a língua em seu funcionamento; todavia, esse enfoque possibilita leituras como deixar de lado a visão de língua como sistema/estrutura. Nesse sentido, os usos são evidenciados, mas a sistematização é, por vezes, negligenciada, o que dificulta uma melhor operacionalização desses usos;
- c) **No âmbito da gramática<sup>10</sup>:** a gramática precisa auxiliar o aluno a ampliar o seu uso na língua materna em diferentes campos da atividade humana para que se possibilite um uso mais eficiente. No entanto, os valores prescritivos de uma língua, abstrata e homogênea, ainda estão muito enraizados, de modo a incorporar valores dicotômicos entre os usos e as prescrições. Nem sempre estimular a visão crítica de determinadas prescrições é uma agenda de trabalho no espaço da sala de aula. Vale ressaltar, também, que o estudo da gramática, por vezes, adquire um caráter instrumental nesse processo de reflexão sobre a língua.

Posto isso, os pressupostos que cercam a concepção sociointeracionista da linguagem trazem contribuições relevantes para que se implementem atividades mais produtivas e significativas nas salas de aula. Para tanto, é necessário entender a complexidade inerente não só à natureza interacional da linguagem, mas também à configuração do sistema linguístico, que é natural e, ainda, heterogêneo. A proposta, apresentada a seguir, busca dar conta dessas diversas faces que afetam o ensino do componente linguístico.

### **1.2.2 A proposta de ensino de gramática em três eixos**

A literatura já encontra sólidas e respaldadas pesquisas acerca de novas propostas para o ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente para o ensino de gramática. Essas propostas buscam, de forma geral, contribuir para uma melhor qualidade das aulas, uma ampliação e um crescimento da competência comunicativa dos alunos. Diante desse cenário, defende-se que a proposta dos três eixos de ensino, proposto por Vieira (2014, 2017a, 2017b), busca dar conta

---

<sup>10</sup> É oportuno pontuar que a associação recorrente entre a gramática e o prescritivismo direciona a construção de equívocos no que diz respeito ao tratamento do componente gramatical na perspectiva interacionista. Deste modo, não se observa uma problematização quanto ao conceito de gramática enraizado no senso comum.

do desenvolvimento da competência de leitura e produção de textos, não desconsiderando o trabalho com a gramática como objeto de ensino.

A proposta de ensino de gramática em três eixos ratifica a importância de uma abordagem metodológica que contemple o estudo dos aspectos gramaticais levando em consideração tanto o que é sistemático e geral, como o que é próprio dos usos da língua. Para que isso ocorra, há três pilares norteadores: a gramática como atividade reflexiva, como produtora de sentidos e como instâncias de manifestação de normas/variedades.

No âmbito da referida proposta, a concepção dos três eixos objetiva um ensino de fato significativo, socializante e inclusivo, auxiliando os usuários da língua a desenvolverem suas competências comunicativas. Entretanto, para que as concepções defendidas pela proposta sejam compreendidas, é importante o esclarecimento de noções elementares que se relacionam à polissemia dos termos gramática, norma e variação.

Conforme mencionado anteriormente, é preciso atenção no tocante ao entendimento do termo gramática seja na concepção como sistema de princípios e regras seja como manual teórico-descritivo.

Na qualidade de princípios e regras que integram a competência natural dos falantes, essa gramática não pode ser ensinada, pois o falante já domina o sistema linguístico, embora em muitos casos não perceba o domínio desse conhecimento. É um saber linguístico que evidentemente “se constrói na atividade linguística e na atividade linguística se desenvolve” (FRANCHI, 2006, p. 31). Entende-se que, no contexto escolar, é relevante que o aluno compreenda que ele já domina os princípios e as regras que sistematizam a sua língua.

Na qualidade de manual teórico-descritivo, essa gramática descreve a organização e o funcionamento da língua. Franchi entende que a gramática nessa concepção consiste em

um sistema de noções mediante as quais se descrevem os fatos da língua, permitindo associar a cada expressão dessa língua uma descrição estrutural e estabelecer suas regras de uso, de modo a separar o que é gramatical do que é agramatical. (FRANCHI, 2006, p. 30)

Sendo assim, os fatos da língua podem ser descritos por uma abordagem científica, que apresenta orientações diversificadas e embasadas por distintos fundamentos teóricos (como o estruturalismo, o formalismo, o funcionalismo, dentre outros), ou uma abordagem tradicional, que assumindo orientação de ordem descritiva e prescritiva, além de propor uma sistematização da organização da língua, orienta quanto a como supostamente a devemos usar, apresentando, adicionalmente, uma natureza normativa.

Dessa forma, é perceptível que a palavra “gramática” traz em si uma série de concepções, sendo sua compreensão um processo complexo. Diante dessa complexidade e da indagação quanto a qual gramática ensinar, acredita-se que o ponto de partida pedagógico deve estar baseado na análise e no funcionamento da língua. Para isso, não se pode limitar o estudo da gramática à abordagem tradicional, porque esta, além de apresentar conceitos nem sempre consistentes do ponto de vista científico, restringe-se a exemplos de uso da língua escrita literária, tomados por vezes como modelos, mas que não configuram usos correntes atuais.

Intimamente ligada à questão da concepção de gramática, posto que gramática também pode ser entendida como um construto de regras que regulam o uso da língua, está a questão da norma linguística. Assim como a concepção de gramática, a concepção de norma não apresenta uma única definição. Faraco (2008) entende que o professor, principalmente o da Educação Básica, deve levar em conta, quanto à definição de norma, dois referenciais, a saber: (i) norma como algo que descreve os usos correntes (da esfera do “normal”) e (ii) norma como resultado de um plano de idealização da língua (da esfera do “normativo”).

O primeiro referencial diz respeito àquilo efetivamente produzido pelos falantes da língua. A realização desses usos concerne à esfera da normalidade; já o segundo referencial compreende que há formas linguísticas mais desejáveis do que outras, ou seja, normatiza os usos da língua, idealizando, portanto, determinados usos como prestigiosos.

Para Faraco (2008), quando se estabelecem certos usos tidos como prestigiosos, as concepções de norma podem ser sistematizadas da seguinte forma:

- (a) norma culta/comum/standard (plano da realização) – “conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita” (FARACO, 2008, p. 71). Cabe ressaltar que essa valorização não apresenta como critério propriedade gramatical alguma, mas sim características extralinguísticas associadas aos processos sócio-históricos. Ademais, um ponto negativo ao atribuir prestígio a uma estrutura e não a outra é a estigmatização que se cria acerca de certos falares, contribuindo, em última instância, para o preconceito linguístico.
- (b) norma-padrão (plano de idealização) – “é uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialetação, a projetos, políticos de uniformização linguística.” (FARACO, 2008, p. 73). Como se pode observar, não podemos considerar a norma-padrão como uma variedade apreendida no uso real da língua; e, quando se parte

dessa equivocada consideração, é construído um entendimento de que a língua real não é a língua que se usa, tendo em vista que costuma haver uma distância entre a norma idealizada e norma efetivamente praticada.

É importante salientar que há diversos modelos de padronização (a própria norma gramatical configura um exemplo disso) e há alguns muito nocivos, pois corroboram a estigmatização de determinados usos. Faraco (2008) observa que, por vezes, esses modelos chegam a formulações exageradamente limitantes, configurando o que ele identificou como uma espécie de “norma-curta”, concebida como:

Um conjunto de preceitos dogmáticos que não encontram respaldo nem nos fatos, nem nos bons instrumentos normativos, mas que sustentam uma nociva cultura do erro e têm impedido um estudo adequado da nossa norma culta/comum/standard (FARACO, 2008, p. 92).

Faraco (2015) propõe, então, que a padronização (norma-padrão) deva se valer do conjunto de variedades cultas, portanto, da língua em uso (e não do modelo clássico, literário). O autor, então, defende uma “pedagogia da variação linguística” para o ensino de Língua Portuguesa, não pautado na “norma-curta”, posto que ela não concebe a língua como um sistema diversificado quanto aos modos de se expressar, seja no âmbito da escrita, seja no da fala.

Em meio a essa breve sistematização da proposta de Faraco (2008, 2015), constata-se a língua como um sistema heterogêneo, conseqüentemente variável. E essa variabilidade não pode ser ignorada, visto que, se a língua varia, inevitavelmente haverá mobilidades das regras que a legitimam, não podendo o ensino ser fundamentado em “traços arcaizantes” nada familiares ao aluno. O desafio é justamente trabalhar esse hiato existente entre as normas praticadas (variedades das mais populares às mais cultas) e as normas prescritas/idealizadas (em diversas feições da chamada norma-padrão).

Esclarecido o que se julgou importante destacar sobre as concepções de gramática, norma e variação, apresenta-se, a seguir, a proposta experimental para o *ensino de gramática em três eixos*, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), elaborada por Vieira (2017a). Essa proposta visa a contribuir para um melhor tratamento em sala de aula de temas linguísticos, de modo que a competência comunicativa dos alunos para um uso fluente e relevante da fala e da escrita se amplie.

O primeiro eixo, o eixo de ensino de Gramática como atividade reflexiva, que é transversal aos demais, considera os postulados de Franchi (2006) a melhor fundamentação.

Franchi defende o ensino do componente gramatical baseado em três saberes: linguístico, epilinguístico e metalinguístico. Esses saberes apresentam três naturezas distintas, que de certa forma estão interligadas para um ensino mais produtivo dos fatos da língua.

A atividade linguística baseia-se em “tornar operacional e ativo um sistema a que o aluno já teve acesso fora da escola, em suas atividades linguísticas comuns” (FRANCHI, 2006, p. 98). Essa atividade permite a condução de tornar a gramática trazida pelo aluno, a internalizada, como uma gramática legítima, de forma a não ignorar a língua já naturalmente interiorizada por todos os discentes.

Já a atividade epilinguística é a “que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas gerações” (FRANCHI, 2006, p. 97). Nessa atividade, há um convite para que o usuário da língua construa hipóteses e opere sobre a sua própria linguagem, legitimando e diversificando os fatos gramaticais existentes.

Por fim, o autor defende a necessidade de uma sistematização dos saberes suscitados da gramática já “identificada”. Essa sistematização é importante para que o usuário da língua compreenda que a gramática é relevante, é funcional e precisa ser contextualizada. Quando chegado esse momento, a atividade metalinguística naturalmente se manifesta. Portanto, de acordo com Franchi, o saber metalinguístico constitui “um trabalho analítico e reflexivo sobre a linguagem e a construção teórica de um “modelo”, de uma representação da estrutura da linguagem e de seu funcionamento”. (FRANCHI, 2006, p. 31). Assim sendo, o ensino de gramática precisa alcançar indutivamente o saber metalinguístico.

Ao trabalhar esses três saberes, entende-se que o estabelecimento de uma reflexão e conscientização sobre os fatos gramaticais, além da desejável ampliação do conhecimento, garantirá maior autonomia ao usuário da língua. Mais autônomo, o usuário estará possivelmente mais habilitado a interpretar as produções linguísticas e tenderá a fazer escolhas mais conscientes das estruturas gramaticais e de seus contextos de uso.

Quanto ao Eixo II de ensino de Gramática, aquele que trata da relação entre os fatos da língua e a produção de sentidos, Vieira (2017a, 2017b) adota como exemplos de referencial teórico as propostas de Neves (1990, 2003), principal representante da perspectiva funcionalista, e de Pauliukonis (2007), representante da Análise Semiolingüística do Discurso.

Neves afirma que estudar as definições oferecidas pelos manuais normativos não fará com que os alunos se tornem mais competentes seja no âmbito da fala, seja no da escrita. Por isso, a concepção de gramática apenas como um conjunto das regras que podem levar o aluno a um melhor desempenho linguístico é considerado um recorte muito simplista da língua. Esse

recorte limita o bom uso linguístico, ou seja, não auxilia a ampliação das competências linguísticas a serem atingidas. A linguista pensa que

a língua em funcionamento que tem de ser objeto de análise em nível pedagógico, já que a compartimentação da gramática como disciplina desvinculada do uso da língua tem sido um dos grandes óbices a própria legitimação da gramática como disciplina com lugar no ensino da língua portuguesa. (NEVES, 1990, p. 49)

Como se pode observar, a autora reconhece a importância do estudo da língua em uso e critica a divisão da gramática como uma disciplina que não se vincula ao uso da língua. Mais adiante, pontua a importância de ter o texto como uma unidade que levará à análise linguística.

Neves (1990) defende, para uma melhor operacionalização da análise linguística em nível escolar, a implementação de três postulados:

- (i) o texto como organização da informação;
- (ii) o texto como organização da interação linguística; e
- (iii) o texto como organização semântica.

O primeiro postulado pressupõe que a organização da informação se dá em dois níveis: o texto como unidade informativa e o texto como uma organização da informação veiculada. Já o segundo entende a linguagem como um elo para o estabelecimento e a manutenção das relações humanas, isto é, no circuito comunicativo seleciona-se o modo do enunciado e o próprio sujeito da estruturação sintática. O último postulado, não menos relevante, atribui ao texto a unidade de expressão e conteúdo. Há, no texto, a representação linguística e a experiência extralinguística. Sendo assim, o trabalho com esses postulados possibilita um tratamento mais científico às atividades de linguagens.

Pauliukonis (2007) também aponta a questão metodológica como um grande entrave para o ensino de gramática. A pesquisadora assume a concepção discursiva da unidade textual para o trabalho com texto e conseqüentemente com a gramática. Ela defende que a relevância de “analisar no texto as operações e/ou estratégias que são produtoras de sentido e que, aí sim, podem ser recuperadas como tais pelo leitor. É nesse sentido que gramática e texto se entrelaçam” (PAULIUKONIS, 2007, p. 243). Texto e gramática dialogam, não podendo existir, então, uma dissociação entre esses elementos.

Mais adiante, a autora destaca a necessidade de

se colocar a gramática em prática, em vez de ensinar apenas sobre ela, como faz prioritária e infelizmente, a escola chamada tradicional, por meio da insistência na transmissão de uma metalinguagem e uma descrição do fenômeno linguístico, muitas vezes como um fim em si mesmas. (PAULIUKONIS, 2007, p. 243)

Para Pauliukonis, o entrelace entre gramática e texto será constituído por operações discursivas, conforme propõe Charaudeau (2005). Segundo o autor, essas operações apresentam um duplo processo de construção: o de transformação e o de transação.

O processo de transformação é um processo de seleção linguística. Para que essa seleção ocorra, várias operações são acionadas. As operações englobadas são:

- (a) identificação – designação dos seres para sua nomeação e classificação (substantivação)
- (b) caracterização – atribuição de propriedades objetivas e subjetivas aos seres (adjetivação)
- (c) processualização ou representação dos fatos e ações – identificação das mudanças na relação entre os seres (verbalização)
- (d) modalização / explicação – revelação das razões de ser e fazer do emissor. Nessa operação, recobra-se todos os modos pelos quais o sujeito da enunciação se posiciona diante do que é dito
- (e) relação – demarcação dos laços coesivos e especificação das regras de combinação e hierarquização entre os diversos componentes da frase e do texto, no nível sintático e semântico (coesão).

Já o processo de transação engloba as formas de organizar a matéria discursiva. Há três modos básicos de organização:

- (a) narração: organização da matéria discursiva ocorre pela sequenciação cronológica de fatos e ações envolvendo seres protagonista e antagonistas, em função de um determinado espaço e tempo, numa lógica coerente de causas e efeitos, marcada por uma finalidade – estabelecimento de uma visão dinâmica;
- (b) descrição: organização da matéria discursiva ocorre pela reconstrução do mundo de forma descontínua, atentando para enumeração de detalhes, ou de certa aspectualizações de objetos seres ou fenômenos pelo descritor, localizados em um determinado tempo e espaço – estabelecimento de uma visão estática;

- (c) argumentação: organização da matéria discursiva ocorre pela constituição de um conjunto de asserções que dizem algo sobre o mundo, podendo assumir uma visão contra ou favor, ancorada em justificativas, provas ou argumentos – estabelecimento de uma visão dialética.

Esses três modos compõem o modo enunciativo. E, para o estabelecimento de cada um desses modos, a seleção linguística faz-se necessária. Ademais, “o importante para decodificação de um texto é colocar em evidência as estratégias específicas e os procedimentos genéricos que são típicos do modo como eles se organizam no discurso.” (PAULIUKONIS, 2007, p. 251). A autora reafirma, portanto, que a configuração textual dependerá da operacionalização em conjunto dos processos de transformação e transação.

Perpassando os dois eixos anteriores já elencados, verifica-se que, inerentemente ao trabalho com as atividades reflexivas quanto ao que é sistemático na língua e aos usos efetivos das estruturas gramaticais, em textos diversos, está o eixo da variação. Trabalhar variação no ensino de Língua Portuguesa é pautar o ensino nos padrões de realidade de uso em cada situação comunicativa.

Finalmente, para a formulação do terceiro eixo, Vieira (2017a, 2017b) baseia-se não só nos fundamentos elementares da chamada Teoria da Variação e mudança (WEINREICH, LABOV, HERZOG 1968; LABOV 1972), mas também em uma série de propostas sociolinguísticas que se ocuparam da questão educacional.

Görski e Freitag (2013), por exemplo, defendem que é preciso que o professor de língua materna assuma algumas concepções para realizar um trabalho significativo com os fenômenos linguísticos:

- i) assumo uma concepção de língua como sistema heterogêneo, historicamente situado; ii) reconheça que as variantes linguísticas portam significado social e que a avaliação dos falantes acerca das formas interfere nos rumos de uma mudança; iii) reconheça o papel da língua na identidade sociocultural de um grupo/comunidade; e iv) tenha noção de norma(s) linguística(s) e da motivação política da escolha de uma “norma padrão”. Em termos mais específicos, é recomendável que o professor: i) reconheça fenômenos em variação e mudança no PB nos diferentes níveis linguísticos, na fala e na escrita, nas diferentes regiões, em diferentes épocas; e ii) busque entender as motivações linguísticas e/ou sociais da variação/mudança que envolvem esses fenômenos. (GÖRSKI, FREITAG, 2013, p. 19)

O domínio e a compreensão dessas concepções são pertinentes, porque permitem visualizar o melhor funcionamento da língua. Além disso, contribuem para a percepção de que

a língua, não obstante sua sistematicidade inerente, não representa um sistema imutável, e sim um sistema com domínios variados para fala e escrita. O estabelecimento dessa percepção é um propulsor para que as possibilidades de capacitação do aluno em sua participação social se ampliem.

Considerando a heterogeneidade linguística como tópico relevante para a abordagem pedagógica dos fatos gramaticais, a contribuição de Bortoni-Ricardo (2004) dá-se na compreensão do fenômeno da variação por meio da formulação de três contínuos: contínuo da urbanização, de oralidade-letramento e de monitoração estilística.

O contínuo da urbanização compreende a variação existente entre a fala de comunidades rurais, num polo, e da fala urbana, em outro polo. Sobre os indivíduos das grandes cidades e das áreas rurais, ela afirma:

os falares urbanos que, ao longo do processo sócio-histórico, foram sofrendo a influência de codificação linguística, tais como a definição do padrão correto de escrita (...). Enquanto os falares rurais ficavam muito isolados pelas dificuldades geográficas de acesso de acesso (...) as comunidades urbanas sofriam a influência de agências padronizadoras. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 51).

Sendo assim, os falares urbanos estão mais suscetíveis às polarizações da variação.

O contínuo da oralidade-letramento consiste no “predomínio de culturas de letramento (...) situados na ponta da urbanização, enquanto na outra ponta só vamos encontrar domínios onde predomina a cultura da oralidade” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 61). De acordo com a autora, “as fronteiras são fluidas e há muitas sobreposições” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 62), ou seja, os falantes alternam seus usos de acordo com contexto em que estão inseridos.

O último contínuo, não menos importante, é o de monitoração linguística. Esse analisa desde “as interações totalmente espontâneas até aquelas que são previamente planejadas e que exigem muita atenção do falante” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 62). Para a linguista, a variação não é um processo estanque, e sim heterogêneo e contextual.

Com base em Bortoni-Ricardo, configura-se uma possível mudança de paradigma quanto aos polos dicotômicos de “certo x errado” relativos aos usos da língua, ainda preconizados na tradição escolar. De fato, reforçar esses padrões na tradição escolar salienta o tratamento das diferenças como deficiências, e não contribui para o melhor letramento do aluno.

Assim sendo, contemplar a concepção dos contínuos em uma proposta pedagógica é uma enriquecedora oportunidade de auxiliar os educandos quanto à variação linguística, a fim de os levar a uma reflexão quanto aos usos e, possivelmente, desmistificar a heterogeneidade

como uma deficiência da língua. Esses três contínuos devem embasar toda e qualquer aula de Língua Portuguesa como forma de legitimar as variantes linguísticas como fatores de identidade social.

Ao propor os três eixos como igualmente relevantes ao cumprimento dos propósitos pedagógicos da área de Língua Portuguesa, Vieira (2017a) concebe, em síntese, os recursos gramaticais como: (i) elementos que permitam a abordagem reflexiva da gramática, no Eixo I; (ii) recursos expressivos na construção do sentido do texto, no Eixo II; e (iii) instâncias de manifestação de normas/variedades, no Eixo III. Como se detalhará adiante (Capítulo 5), uma proposta para o ensino de temas linguísticos, como o da futuridade, precisa dar conta do trabalho de natureza metacognitiva, para que o aluno construa, a partir de atividades indutivas, o conhecimento explícito acerca do domínio natural sobre a categoria gramatical em questão, conhecimento que deve ser situado nas práticas discursivas, nas quais se verificam os efeitos de sentido, e deve respeitar a expressão variável do tema.

## **2. EXPRESSÕES DE FUTURIDADE**

Neste capítulo, trata-se do tema da futuridade e dos expedientes gramaticais para sua expressão.

Primeiramente, apresenta-se a abordagem feita pelas principais orientações oficiais – PCN, BNCC e Currículo Carioca de Língua Portuguesa –, com o intuito de verificar se o tema da futuridade é tratado nesses documentos e de que forma é abordado. Em seguida, são descritos, de forma breve, trabalhos acerca do tema da futuridade verbal tanto no âmbito da abordagem tradicional quanto no da abordagem dos estudos científicos.

Essa etapa de revisão sobre o objeto gramatical que é objeto da pesquisa foi fundamental na investigação, visto que permitiu ampliar o olhar crítico acerca dos principais documentos oficiais para o ensino de Língua Portuguesa e compreender melhor os pressupostos básicos que norteiam a temática em estudo, a fim de que sirvam de referencial teórico para a elaboração das atividades pedagógicas.

### **2.1 Futuridade nas orientações oficiais**

Um dos objetivos deste breve panorama nas principais orientações oficiais é verificar se há espaço para a temática da futuridade nesses documentos.

Nos PCN, quando os conteúdos para as práticas de leitura e escrita são expostos, mais especificamente para a prática de análise linguística, é apresentado de forma direta o trabalho com as expressões de futuridade nas aulas de Língua Portuguesa. Retomamos, aqui, um dos tópicos abordados: “sistema dos tempos verbais (redução do paradigma no vernáculo) e emprego dos tempos verbais (predominância das formas compostas no futuro e no mais que perfeito, emprego do imperfeito pelo “condicional”, predominância do modo indicativo etc.)” (BRASIL, 1998, p. 60-61). Esse tópico confirma a pertinência em abordar a temática da futuridade, em especial a verbal, quando inclui “o emprego dos tempos verbais” como agenda de trabalho nas aulas de Língua Portuguesa. Assim, é possível observar que, nos PCN, há uma preocupação com a sistematização do paradigma verbal de modo a relacionar a seu emprego.

No que tange à BNCC, a menção ao trabalho com a futuridade ocorre em dois momentos ao longo do documento. O primeiro momento ocorre na apresentação do quadro referente a todos os campos de conhecimento linguístico inerentes à morfossintaxe para todos os anos de escolaridade, ao mencionar o conhecimento das “classes de palavras abertas (substantivos,

verbos, adjetivos e advérbios)” (BRASIL, 2020, p. 83) e a percepção quanto “ao funcionamento das flexões (número, gênero, tempo, pessoa, etc.) de classes gramaticais em orações (concordância)” (BRASIL, 2020, p. 83). Já o segundo momento ocorre na seção que associa a análise linguística/semiótica a todos os campos de atuação para 6º e 7º anos de escolaridade, mais especificamente na habilidade “EF06LP04 – Analisar a função e as flexões dos substantivos, adjetivos e de verbos nos modos Indicativo, Subjuntivo e Imperativo afirmativo e negativo” (BRASIL, 2020, p. 51). Confirma-se, assim, na BNCC, sua preocupação com o funcionamento do componente gramatical em detrimento da sistematização.

Em relação ao Currículo Carioca 2020 de Língua Portuguesa do município do Rio de Janeiro, a menção a tempos verbais verifica-se no eixo Leitura e Análise Linguística para 6º e 7º anos de escolaridade, mais notadamente nas habilidades 31. “Reconhecer as funções dos modos, tempos e pessoas verbais como elementos de coerência” (RIO DE JANEIRO, 2020, p. 63) e 33. “Compreender os efeitos de sentido de modos e tempos verbais em textos de diferentes gêneros discursivos, levando em conta a intenção comunicativa” (RIO DE JANEIRO, 2020, p. 63). Observa-se, então, que, no documento curricular do município do Rio de Janeiro, há uma ênfase maior no reconhecimento da estrutura gramatical e dos efeitos de sentido produzidos pelo uso de uma determinada estrutura.

Ao lançarmos um breve olhar sobre a pertinência da temática da futuridade nos documentos citados, cabe apresentar algumas considerações sobre o trabalho com o tema nas aulas de Língua Portuguesa. A primeira refere-se ao fato de o assunto estar de fato presente nos principais documentos parametrizadores do ensino de Língua Portuguesa. A segunda refere-se ao olhar que se estabelece sobre o trabalho com a gramática na esfera da sala de aula. Dessa forma, justifica-se, no que se refere às orientações oficiais, incluir o assunto como campo de análise e pesquisa nas aulas de Língua Portuguesa, vinculando-o aos objetivos maiores do ensino de gramática – seja no campo da construção do conhecimento, seja no campo do desenvolvimento de habilidades. Assim, buscando atrelar ensino, análise e pesquisa, é preciso pensar em procedimentos metodológicos que busquem o trabalho mais consistente e produtivo com o componente gramatical para que, sem ocupar uma esfera meramente instrumental, cumpra os objetivos pedagógicos propostos.

## 2.2 Futuridade conforme a abordagem tradicional

Dentre as categorias morfológicas expressas pelo verbo, a noção de tempo configura-se como uma delas. A noção temporal expressa, em termos tradicionais, o que desejamos comunicar sobre um acontecimento em relação ao momento da fala, consoantes três blocos:

- a) o passado, que expressa um acontecimento anterior ao momento de fala;
- b) o presente, que expressa um acontecimento no momento de fala; e
- c) o futuro, que expressa um acontecimento posterior ao momento de fala.

De modo geral, a Gramática Tradicional, doravante GT, e os manuais escolares tratam a temática da futuridade de verbal. Resolvemos, então, observar o tratamento dado ao futuro na categoria gramatical dos verbos no futuro simples nas seguintes gramáticas: Cunha e Cintra (2001), Rocha Lima (2005) e Bechara (2019).

Cunha e Cintra (2001) entendem a categoria dos verbos como uma categoria flexional quanto ao tempo, pois encontramos a seguinte definição para o conceito de tempo: “é a variação que indica o momento em que se dá o fato expresso pelo verbo” (CUNHA; CINTRA, 2001, p. 381). Os autores descrevem que no Português há três tempos naturais: presente, pretérito e futuro. Em contrapartida, vale ressaltar que a noção temporal não se aplica apenas aos verbos; há outros componentes gramaticais que também podem expressar temporalidade, como, por exemplo, os advérbios e as conjunções, mas “são os verbos que mais comumente, tanto nas gramáticas quanto na consciência do falante, aparecem com a tarefa de situar no tempo o processo de comunicação.” (COROA, 2005, p. 33)<sup>11</sup>.

Na parte intitulada “*Empregos do modo Indicativo*”, os autores tecem considerações sobre a marcação do futuro não estar restrita ao tempo futuro. Ao descreverem o emprego do presente do indicativo, por exemplo, consideram o emprego do presente como um marcador de futuro próximo, que “para impedir qualquer ambiguidade, se faz acompanhar geralmente de um adjunto adverbial” (CUNHA; CINTRA, 2001, p. 449) como em “*Outro dia eu volto, talvez depois de amanhã ou na primavera*” (CUNHA, CINTRA, 2001, p. 449).

Em seguida, na parte intitulada “*Valores afetivos*”, fazem a seguinte afirmação:

---

<sup>11</sup> Cabe destacar que, em virtude dessa tradição em associar a noção de tempo à categoria gramatical dos verbos, a pesquisa não teve como foco esclarecer a diferenciação entre a expressão de tempo manifestada pelos verbos e as outras categorias na expressão de tempo, como advérbios e conetores de valor temporal.

O emprego comedido do presente do indicativo para designar uma ação futura pode ser um meio expressivo de valioso efeito por emprestar a certeza da atualidade a um fato por ocorrer. É particularmente sensível tal expressividade em afirmações condicionadas do tipo: Se ele partir amanhã, sigo com ele” (CUNHA; CINTRA, 2001, p. 450).

Os autores consideram que o uso do presente com valor de futuro esteja vinculado a contextos bem específicos. Há, nos autores, de certa forma, uma preocupação em descrever outro uso possível para expressar futuro além do futuro do presente, embora não contemplem um aprofundamento maior da descrição do uso do presente do indicativo em contextos de futuridade.

Mais adiante (p. 458), ao descrever o emprego do futuro do presente simples, a referida gramática enumera cinco empregos possíveis desse tempo verbal:

- 1) a indicação de fatos certos e possíveis ocorridos subsequentes ao momento em que se fala;
- 2) a expressão de incerteza sobre fatos atuais;
- 3) a expressão de polidez, como ocorre com o presente;
- 4) a expressão de súplica, desejo, ordem (esse emprego vincula-se a forma de atenuação ou reforço de tom imperativo);
- 5) a expressão de fatos de realização provável.

Ao especificar os empregos do futuro do presente, verifica-se a não rotulação deles às situações típicas de fala ou escrita, mas o tratamento como uma forma linguística aplicada a diversas situações discursivas.

Após a enumeração dos empregos, é feita uma observação relevante sobre a relação do emprego do presente e do futuro do presente. A ponderação refere-se aos “efeitos estilísticos opositivos: se o emprego do presente pelo futuro empresta ao fato a ideia de certeza, o uso do futuro pelo presente provoca efeito contrário, por transformar o certo em possível.” (CUNHA; CINTRA, 2001, p. 460). Dessa forma, não há uma equivalência entre o presente e o futuro do presente quanto ao efeito de sentido produzido.

Mais adiante, na seção “*Substitutos do futuro do presente simples*”, os autores pontuam que a variante futuro simples apresenta um uso raro na fala; em consequência disso, apresentam as seguintes locuções como representantes dos usos na conversação: *verbo haver no presente + infinitivo*, *verbo ter no presente + infinitivo* e *verbo ir no presente + infinitivo*. Nessa descrição, os gramáticos entendem, de certa forma, que a noção de futuridade no futuro simples

apresenta variação e apontam a forma *ir no presente + infinitivo*, forma perifrástica, como uma substituta do futuro do presente simples e indicadora de uma ação futura imediata. Contudo, não salientam as diferenças de sentidos ao se optar pelo futuro simples ou pelas formas perifrásticas.

Rocha Lima (2005), no capítulo destinado à categoria dos verbos, apresenta a definição dessa classe de palavra e, mais adiante, define o conceito de tempo. Ao definir tempo, assim como Cunha e Cintra, o autor defende a existência de três tempos naturais. Quanto ao futuro, pontua apenas a ocorrência de duas modalidades: futuro do presente e do pretérito. Na modalidade de futuro do presente, descreve apenas o futuro simples (*louvarei*) e o composto (*terei / haveri louvado*). O gramático não pontua os variados usos para expressar futuro.

Bechara (2019, p. 232) defende que “um estudo coerente de verbo requer o estabelecimento do sistema de *categorias verbais*”. Dentre as categorias existentes, tempo, modo, número e pessoa, teremos como foco a de tempo em virtude de sua estreita relação com a noção de futuridade.

O autor baseia-se nos atos de fala de Jakobson e, deles, extrai quatro conceitos substanciais para o trabalho com as funções verbais, em especial para a categoria de tempo:

- a) um acontecimento comunicado (AC)
  - b) o próprio acontecimento de falar (AF)
  - c) os participantes no acontecimento comunicado (PC)
  - d) os participantes nos acontecimentos de fala (PF)
- (BECHARA, 2019, p. 233)

Fundamentado na teoria de Jakobson, Bechara conceitua a categoria de tempo como “Tempo ou nível temporal (AC/AF) – Assinala a relação temporal do acontecimento com o momento do ato de fala; o presente encerra este momento, e o futuro ocorrerá depois deste momento” (BECHARA, 2019, p. 234), para que, mais na frente, defina futuro como “referência a fatos ainda não realizados subdivididos em *futuro do presente* e *futuro do pretérito*” (BECHARA, 2019, p. 242).

Assim como Cunha e Cintra, Bechara aponta ser possível o emprego do presente do indicativo pelo futuro do presente do indicativo. No entanto, não indica que é um emprego para indicar um futuro próximo ou como uma indicação enfática de uma decisão. Ao descrever o emprego do futuro do presente, o autor tem como foco salientar apenas que esse tempo verbal pode exprimir incerteza, quando usado no lugar do presente, e uma ordenação, quando usada no lugar do imperativo. Além disso, não menciona a forma verbal perifrástica, formada pelo

verbo *ir* no presente do indicativo acompanhado de outro verbo empregado na forma nominal do infinitivo, como uma possibilidade de uso para expressão de futuridade.

A partir da breve apreciação das gramáticas tradicionais, apresentamos um quadro-resumo, ilustrado no quadro 12, com as principais informações encontradas na descrição das expressões de futuridade na categoria gramatical dos verbos.

**Quadro 12:** Quadro-resumo sobre as expressões de futuridade na categoria gramatical dos verbos em gramáticas tradicionais

Gramáticas	Expressões de futuridade	Comentários sobre a descrição feita
Cunha e Cintra (2001)	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Presente do Indicativo Ex.: “<i>Outro dia eu volto, talvez depois de amanhã ou na primavera</i>” (p. 326).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Reconhece o uso presente do indicativo para marcar um evento futuro próximo acompanhado de um advérbio.</li> <li>○ Não explicita se é uma variante típica da fala ou da escrita.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Futuro Simples Ex.: “<i>Não escreverei o poema</i>” (p. 330).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Reconhece como uma variante típica da escrita.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Locução 1 <i>verbo haver no presente + preposição de+ infinitivo do verbo principal</i> Ex.: <b><i>Hei de castigá-los, havemos de castigá-los.</i></b> (p. 331).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Reconhece como uma variante típica da fala.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Locução 2 <i>verbo ter no presente + preposição de + infinitivo do verbo principal</i> Ex.: “<b><i>Temos de resolver</i></b> isso em primeiro lugar” (p. 331).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Reconhece como uma variante típica da fala.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Locução 3 <i>Verbo ir no presente + infinitivo do verbo principal</i> Ex.: “<i>O gerente foi demitido e o Costa vai substituí-lo</i>” (CUNHA; CINTRA, p. 331).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Reconhece como uma variante típica da fala.</li> <li>○ Reconhece como uma forma substituta do futuro do presente.</li> </ul>
Rocha Lima (2005)	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Futuro simples e composto Ex.: “<b><i>louvarei, venderei, partirei / terei</i></b>” (p. 174)  Ex.: “<b><i>haveréi louvado, vendido, partido</i></b>” (p. 187)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Descreve como as variantes da língua para expressar futuro (apenas nos paradigmas de conjugação)</li> </ul>
Bechara (2019)	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Presente do Indicativo Ex.: “<i>Amanhã vou à cidade</i>”. (p. 299)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Descreve como uma variante para indicar ênfase em uma decisão não enfatizando o valor temporal</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Futuro do Presente Simples e Composto Ex.: “<i>Os homens nos parecerão sempre injustos enquanto forem as pretensões de nosso amor-próprio.</i>” (p. 302)  Ex.: “<i>Ela terá seus vinte anos</i>” (p. 302)  Ex.: “<i>Não furtará</i>” (p. 302)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Descreve como uma ação que denota o que ainda vai se realizar</li> <li>○ Descreve o futuro do presente composto apenas nos paradigmas das conjugações.</li> <li>○ Descreve o futuro do presente como um substituto do presente para expressar incerteza.</li> <li>○ Descreve o futuro do presente como um substituto do imperativo para expressar uma ordem ou recomendação.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora baseada nas gramáticas tradicionais selecionadas.

De certa forma, todos os gramáticos reconhecem o futuro do presente como um tempo verbal para situar a posterioridade. No entanto, verificam-se algumas diferenças entre as abordagens feitas pelos autores. Enquanto Cunha e Cintra comentam o emprego das variantes por modalidade (fala e escrita), Bechara trata de valores semânticos da forma de futuro simples; já Rocha Lima focaliza a variante padrão.

De modo geral, a descrição tradicional dos verbos e do futuro não tem por objetivo conceber a língua como um processo em contínua evolução, mas descrever as formas supostamente existentes na norma-padrão da modalidade escrita sobretudo literária. De todo modo, é importante verificar o reconhecimento do emprego variável das estruturas no uso efetivo da língua.

### 2.3 Futuridade conforme a abordagem científica

Considerando, sobretudo, a abordagem da Sociolinguística Variacionista, o tempo posterior ao momento de fala, futuro, é codificado em Língua Portuguesa por formas alternantes. De acordo com Oliveira (2012), o futuro pode ser representado pelas seguintes variantes:

- a) O futuro simples (eu *farei* isso amanhã);
  - b) O futuro perifrástico com *haver de* no presente + infinitivo (eu *hei de fazer* isso amanhã);
  - c) O futuro perifrástico com *haver de* no futuro + infinitivo (eu *haverei de fazer* isso amanhã);
  - d) O futuro perifrástico com *ir* no presente + infinitivo (eu *vou fazer* isso amanhã);
  - e) O futuro perifrástico com *ir* no futuro + infinitivo (eu *irei fazer* isso amanhã)
  - f) O presente (eu *faço* isso amanhã).
- (OLIVEIRA, 2012, p. 1)

As manifestações linguísticas de futuro em Língua Portuguesa, embora possam apresentar nuances significativos diferentes e nem sempre ocorrer em determinados contextos, comportam-se, em alguma medida, como formas alternantes, em termos de possibilidades de expressão de ação/processo posterior ao momento presente (valor básico referencial). Trata-se, portanto, de um fenômeno que pode ser considerado variável em português.

A variação linguística não é fortuita, mas um princípio inerente a qualquer língua. Assim, o reconhecimento do ciclo de alternância das formas que codificam o futuro não pode ser ignorado, pois reconhecer a variação como sistemática é reconhecer que o estudo da língua não deve ser feito artificialmente nem desvinculado do uso social. Assim, um ponto relevante

é compreender quais são as motivações linguísticas e extralinguísticas que condicionam o usuário da língua a usar uma variante em detrimento da outra, a fim de atingir seu propósito comunicativo.

Em pauta, dentre as diversas formas elencadas previamente, destacamos em nossa pesquisa (em consonância com os objetivos pedagógicos propostos) a alternância sobretudo entre duas delas: a forma sintética, representada pelo futuro do presente simples, e a forma perifrástica, composta pelo verbo *ir* no presente do indicativo mais verbo no infinitivo. Desse modo, faz-se necessário compreender melhor as variantes em destaque, de modo a identificar e descrever como o fenômeno da expressão de futuridade verbal está se manifestando na língua.

A temática da futuridade relaciona-se, em especial, com o conceito de tempo. Embora se saiba que a semântica de futuro perpassa também a relação entre tempo e aspecto, e tempo e modalidade, não constitui objetivo desta pesquisa ampliar a apuração do fenômeno no âmbito dessas duas relações, visto que o objetivo é descrever e analisar os pressupostos que delineiam o conceito de tempo futuro. Para isso, primeiramente, será tratada, em termos gerais, a concepção do tempo; em seguida, o entendimento do tempo como uma categoria linguística, destacando os pressupostos oferecidos por Benveniste (1989); e, por fim, será discutida especificamente a questão do tempo futuro.

No que tange aos objetivos desta seção, serão abordados, brevemente, conceitos que melhor sustentam e esclarecem o que significa a categoria tempo, apoiando-se especialmente em Gibbon (2000), Corôa (2005) e Abraçado (2020), entre outros. Em seguida, serão levantados alguns estudos sobre o fenômeno em questão, de modo a entender a expressão da futuridade verbal como regra variável, ancorando-se principalmente nos estudos de Santos (2000), Gibbon (2000), Oliveira (2006), Tesch (2011), Araújo-Adriano (2019, 2020), para, por fim, obter um melhor entendimento quanto ao comportamento dessas variantes no contínuo oralidade-letramento, tendo como fundamentação, principalmente, Bortoni-Ricardo (2004).

Segundo Abraçado (2020), muitos filósofos, com destaque para Platão, Aristóteles, Mc Taggart e Plotino, teólogos, como Santo Agostinho, e físicos e matemáticos, como Galileu e Newton, incumbiram-se da tarefa de estabelecer concepções que norteiam o conceito do que é tempo. No quadro a seguir, são elencadas as principais concepções que norteiam a definição de tempo, de acordo com o levantamento feito por Abraçado em relação ao pensamento desses estudiosos:

**Quadro 13:** Quadro-resumo relativo a reflexões sobre a concepção de tempo conforme Abraçado (2020)

Concepção de Tempo		
Filósofo	<b>Platão</b>	Tempo está na ordem visível das coisas associado a mudança
Filósofo	<b>Aristóteles</b>	Tempo relaciona-se com movimento e passível de divisão
	<b>Mc Taggart</b>	Tempo associa-se a uma ilusão, sendo meramente ideal
	<b>Plotino</b>	Tempo mede o movimento, sendo durável
Teólogo	<b>Santo Agostinho</b>	Tempo como algo mensurável
Físico/ Matemático/ Filósofo	<b>Galileu</b>	Tempo como uma quantidade mensurável
Físico / Matemático	<b>Newton</b>	Tempo como uma categoria absoluta
Físico	<b>Einstein</b>	Tempo físico como algo relativo

Fonte: Elaborado pela autora com base em Abraçado (2020).

A visão platônica contribui para a percepção do tempo como algo associado a mudança. Já Aristóteles colabora com a percepção do que o tempo é algo passível de divisão, podendo ser quantificado. Mc Taggart apoia-se na concepção de que perceber o tempo não é possível, sendo este uma ilusão. Já Plotino entende tempo como algo possível de se medir, o que influenciou as reflexões de Santo Agostinho no entendimento do tempo como algo mensurável. Posto isso, o entendimento desses filósofos, no que tange ao conceito de tempo, foi fundamental de modo a perceber a polissemia inerente a essa concepção.

As concepções postuladas por Galileu e Newton contribuem para a construção da noção de tempo absoluto que “flui sem relação com qualquer coisa externa a ele” (CORÔA, 2005, p. 26), atribuindo um valor de verdade aos eventos. Em consequência disso, depreende-se a existência de duas entidades temporais: “momentos e eventos”. Momentos “são posições temporais e não dependem de eventos para existir. Eventos são ontologicamente separados dos momentos, mas se dão necessariamente neles.” (CORÔA, 2005, p. 26). Nessa linha de raciocínio, o tempo ganha um caráter durativo. Em contrapartida, Einstein relativiza o tempo físico, contribuindo para a noção de tempo relativo, favorecendo o entendimento do tempo como algo não determinado, mas definido pelo ponto de vista de um observador.

Em decorrência da complexidade dessas concepções, os estudos linguísticos puderam refletir e objetivaram compreender melhor a concepção de tempo, em especial como categoria linguística.

Abraçado (2020), com base nos postulados de Benveniste, adota a segmentação da categoria tempo consoante três referenciais:

- (i) Tempo Físico: refere-se a uma ideia puramente linear, é segmentável e segue apenas uma direção, não é necessariamente influenciado pelos eventos e acontecimentos da vida humana.
- (ii) Tempo Crônico: é o tempo dos acontecimentos, corresponde ao tempo cronológico, engloba nossa própria vida, no que diz respeito à sequência de acontecimentos, é utilizado na localização da humanidade no eixo histórico, em termos de “séculos”, “anos”, “meses” etc.
- (iii) Tempo Linguístico: está “organicamente ligado” aos exercícios da fala, é responsável pela representação linguística tanto do Tempo Físico, quanto do Tempo Crônico. (BENVENISTE, 1989, p. 31)

Conforme nos esclarece Benveniste, tanto o tempo físico quanto o linear apresentam uma característica linear. No entanto, o tempo físico trabalha com linearidade unidirecional (imagine-se, assim, um começo para o tempo, mas não uma finitude), enquanto o tempo crônico com a bidirecionalidade (entende-se, a partir dessa concepção, que o tempo apresenta duração; em consequência disso, enxerga-se o tempo como uma sucessão de eventos). O tempo linguístico refere-se ao momento da fala, ou seja, é o momento em que a língua se materializa de modo a servir de base para relacionar os acontecimentos anteriores (passado) e posteriores (futuro). Dessa forma, o entendimento dos desmembramentos inerentes ao conceito de tempo interfere quanto à compreensão dos tempos verbais.

Os postulados de Reichenbach (1947 *apud* ABRAÇADO, 2020) acrescentam à noção de tempo linguístico “três pontos teóricos na linha do tempo que permitem ao analista representar o tempo tridimensionalmente: *event* (E) – momento de referência, *reference* (R) – ponto de referência e *speech* (S) – momento de fala.” (ABRAÇADO, 2020, p. 33). Esses pontos relacionam-se ainda a três “pontos” temporais:

- (i) Momento de fala (MF), ou acontecimento discursivo que corresponde ao momento da “realização da fala”, isto é ao “agora” do falante, (ii) o Momento do Evento (ME), ou o tempo do enunciado, que se refere ao tempo em que ocorre o evento que é comunicado na “realização da fala”; (iii) o Momento de Referência (MR), que se relaciona a eventos históricos e naturais, marcados pela medição das horas ou por meio de calendários. (ABRAÇADO, 2020, p. 34)

O momento de fala, como podemos constatar, é a representação exata do momento em que estamos falando, mais especificamente refere-se ao ato comunicativo e à pessoa do discurso. Assim que esse ponto se define, é possível estabelecer três relações: de anterioridade

ao momento da fala, de simultaneidade ao momento de fala e de posterioridade ao momento da fala. O momento do evento é a concretização do evento. Dessa forma, esse ponto temporal objetiva assimilar o intervalo de tempo existente na realização do processo. O momento de referência é a performance do ato de fala. É um ponto significativamente complexo porque nem sempre os processos são compreendidos a partir do momento em que estamos falando, estando relacionados, por vezes, a um outro ponto da linha. Em outros termos, esse ponto não faz referência ao discurso, embora possa ser reconstituído por ele. A teoria proposta por Reichenbach pressupõe que os tempos verbais designam o tempo em relação à referência e ao momento de fala de um dado momento.

Freitag (2005) tece a seguinte consideração sobre a teoria de Reichenbach:

Tomando o momento da fala como ponto inicial, o momento de referência pode ser anterior, simultâneo ou posterior; o que resulta em três possibilidades. O momento da situação também pode ser anterior, simultâneo ou posterior ao momento da fala, o que resulta em mais três possibilidades. O arranjo entre as três possibilidades de momento de referência e as três possibilidades de momento de situação resulta em nove formas, chamadas formas fundamentais. As demais diferenças aparecem somente quando a posição da situação em relação ao momento da fala é considerada; essa posição é irrelevante normalmente. (FREITAG, 2005, p. 393)

Embora a descrição postule as relações temporais do inglês, a teoria esquematiza essas relações de modo a serem aplicáveis a todas as línguas. Segundo a pesquisadora, todas as línguas apresentam a possibilidade de determinar o momento de fala, o momento de referência e o momento da situação, de maneira que pode ocorrer variação quanto ao arranjo desses três momentos. Assim sendo, Reichenbach (1947 *apud* ABRAÇADO, 2020), ao propor essa descrição dos tempos verbais, tomou o conteúdo semântico como a principal coordenada, embora entenda que a representação linguística perpassa pela morfologia verbal para o momento de fala e adjuntos adverbiais e morfologia verbal para o momento de referência.

Posto isso, Freitag afirma que a proposta de Reichenbach assume uma orientação essencialmente anafórica no que tange aos tempos verbais, “uma vez que são estruturados a partir de um momento de referência, ainda que coincidente com o momento de fala ou momento da situação” (FREITAG, 2005, p. 404). Essa orientação possibilita uma estruturação mais visível e econômica das relações temporais.

Apresentadas as noções elementares da semântica de temporalidade que configuram o tema em análise, será procedido, então, o levantamento de algumas pesquisas variacionistas, em especial aquelas que contemplam a descrição do comportamento das variantes futuro do

presente e forma perifrástica constituída pelo verbo *ir* no presente + infinitivo. Tais pesquisas buscaram explicações de ordem linguística e extralinguística para compreender o fenômeno da variação entre essas formas concorrentes.

Nesta seção, serão detalhadas algumas delas, aquelas que trazem resultados mais relevantes a esta investigação, mostrando o objetivo de cada pesquisador e as principais conclusões a que chegaram. Para realizar essa tarefa, serão apresentados primeiramente, em ordem cronológica, os trabalhos que analisaram o fenômeno no domínio fala/escrita, formalidade/informalidade – tendo em vista o fato de interessar a esta investigação o amplo espectro de variação do fenômeno consoante gêneros textuais que se distribuem segundo esses contínuos – e, ainda, um trabalho que vinculou o tema ao plano da aquisição da linguagem, o que interessa ao campo da pesquisa aplicada ao ensino, no sentido de observar as variantes naturais ao brasileiro em contexto natural vernacular. São apresentados resultados dos seguintes estudos de dados extraídos da modalidade falada: Santos (2000), Gibbon (2000), Oliveira (2006), Tesch (2011), Gibbon (2014); já para a escrita, sobretudo a jornalística, Oliveira (2006), Tesch (2011) e Gibbon (2014). E, por fim, vale-se para a vinculação do fenômeno ao campo da aquisição da linguagem de Araújo-Adriano (2019, 2020).<sup>12</sup>

De acordo com Weinreich, Labov, Herzog (2006 [1968]), os princípios elementares da Teoria de variação e mudança permitem a compreensão da heterogeneidade da língua, como um princípio sistemático e motivado por restrições linguísticas e extralinguísticas. No que tange à expressão de futuridade verbal, conforme já se assinalou, a investigação do fenômeno como uma regra variável foi objeto de estudo de diversas pesquisas sociolinguísticas, que contemplaram diversas formas linguísticas para a expressão do fenômeno.

Dentre as expressões verbais de futuridade, a forma sintética (futuro simples) e a forma perifrástica composta pelo verbo *ir* + verbo no presente do indicativo, além da forma de presente do indicativo (em contextos de indubitável referência a momento posterior ao do enunciado) são consideradas variantes produtivas e concorrentes em diversos contextos, configurando-se como formas que “disputam” o lugar de fala em uma variável. A escolha de uma variante ou de outra não compromete o funcionamento do sistema linguístico, nem a possibilidade de

---

<sup>12</sup> No panorama brasileiro, diversos trabalhos sociolinguísticos, inclusive os acima citados, ocuparam-se da trajetória diacrônica das formas codificadoras de futuridade, revelando a partir de que momento a perífrase ganha espaço em especial nos contextos de escrita. Contudo, não se constitui como objetivo desta pesquisa fazer o levantamento e detalhar o escopo de abrangência das formas de futuridade em longo prazo.

comunicação entre os falantes. Na verdade, a alternância das formas confere uma riqueza quanto ao significado social da variação em seus contextos de uso.<sup>13</sup>

Tendo em vista a cronologia das pesquisas brasileiras e considerando a variedade falada no Rio de Janeiro, região em que se desenvolve nossa investigação, o primeiro trabalho a ser apresentado é de Josete Santos, na dissertação *A variação entre as formas de futuro no português formal e informal falado no Rio de Janeiro* (SANTOS, 2000). A pesquisa trabalha com três variantes que codificam futuro: futuro sintético, forma perifrástica (*ir* + verbo) e o presente do indicativo, utilizando um *corpus* de língua falada dividido entre amostra formal (entrevistas da Rádio JB durante a década de 80 com informantes de nível superior, agrupados por gênero e faixa etária, tendo uma situação sócio-política-econômica semelhante, pois as entrevistas tinham por objetivo promover o debate sobre assuntos polêmicos com especialistas sobre esse panorama) e amostra informal (entrevistas sociolinguísticas, amostra Gryner, disponível no PEUL – Programa de Estudos e Usos da Língua da Faculdade de Letras (UFRJ) que também foi coletada na década de 80 com informantes de várias regiões da cidade do Rio de Janeiro, agrupados de acordo com gênero, escolaridade e faixa etária).<sup>14</sup>

Santos (2000) observou, primeiramente, diferença entre as duas amostras quanto à preferência pelas formas de futuro controladas: na amostra informal, registrou menor uso do futuro do presente simples, em comparação aos índices verificados na amostra formal. Quanto aos possíveis condicionamentos investigados, demonstrou a relevância de dois grupos de fatores linguísticos, observando aspectos relativos ao paralelismo discursivo e à predicação verbal, e um extralinguístico, considerando a faixa etária.

Na amostra formal, da fala carioca, a pesquisadora constata que o paralelismo discursivo interfere na escolha das variantes. Em outras palavras, ela assegura que “processamento cognitivo” faz com que haja repetição da forma anterior, ou seja, o uso do futuro do presente simples favorece o futuro do presente simples, assim como *ir+V*, favorece *ir+V*. Paralelamente, na amostra informal, o trabalho verificou essa mesma interferência, ainda que tenham sido registrado menor número de ocorrências do futuro sintético.

---

<sup>13</sup> Cabe aqui uma reflexão adicional. Alguns dos estudos apresentados apontam para o avanço também do presente do indicativo como forma concorrente da forma perifrástica em contextos de fala e de escrita (cf. TESCH, 2011) no âmbito do domínio de codificação da futuridade. Tendo em vista, entretanto, o escopo desta pesquisa, não se privilegiou a descrição do comportamento dessa variante, ainda que os estudos comprovem sua produtividade. Ainda assim, é relevante destacar a necessidade de investigar e comparar, em pesquisa futura já planejada, o comportamento particular do presente do indicativo, em concorrência com a forma perifrástica e a forma sintética, sobretudo em uma diversidade de gêneros textuais, de forma a melhor compreender como a variação das formas de futuro se estabelece no contínuo fala-escrita.

<sup>14</sup> O *corpus* apresenta uma versão informatizada que se encontra disponível no site < <http://www.lettras.ufrj.br/peul/index.html>>.

Em relação à predicação verbal, Santos (2000) parte do pressuposto de que o uso da forma perifrástica seria favorecido pelos verbos do tipo transitivo e intransitivo, conforme a nomenclatura tradicional, em virtude da noção de movimento, enquanto os verbos classificados tradicionalmente como de ligação favoreceriam a forma sintética, pois expressariam maior estaticidade. Sua conjectura é confirmada tanto na amostra formal quanto na amostra informal. E, mais uma vez, a pesquisadora observa maior produtividade na amostra informal da forma perifrástica *ir+ V*.

No que concerne ao fator extralinguístico, os resultados confirmam a hipótese de o futuro sintético ser mais recorrente na faixa etária mais velha, provavelmente pelo fato de essa forma, além de ser a forma canônica contemplada pelos gramáticos tradicionais, configurar-se como mais antiga; de outro lado, a forma analítica, considerada inovadora, foi preferida pelos mais jovens, inclusive em contextos mais formais.

Em suma, Santos (2000) assegura um desaparecimento gradual da forma sintética nos contextos de fala formal e informal; em consequência disso, a forma perifrástica passaria a ocupar esse espaço deixado pelo futuro do presente.

Outra pesquisa, desenvolvida por Adriana de Oliveira Gibbon com dados de outra região, também analisou três variantes de futuro em contexto de fala, na dissertação *A expressão do tempo futuro na língua falada de Florianópolis: gramaticalização e variação* (2000). O trabalho trata das mesmas formas alternantes de futuro investigadas por Santos (2000). A escolha dessas três variantes, segundo a autora, decorre de sua maior produtividade dentro do contexto de futuridade.

Os dados coletados foram obtidos do Banco de Dados do Projeto VARSUL (Variação Linguística Urbana na Região Sul), considerando trinta e seis entrevistas realizadas no município de Florianópolis com participantes residentes em áreas urbanas. No que tange à distribuição das variáveis do fenômeno em estudo, ele foi observado de acordo com motivações relacionadas às seguintes questões: a semântica do verbo, a questão discursiva e o paralelismo formal. Como se pode verificar, são motivações de natureza diversa. Além dos fatores linguísticos, o fator extralinguístico faixa etária também foi observado, de modo a verificar como essa variável atua sobre o fenômeno em questão.

Em relação à semântica do verbo, os dados foram analisados sob as seguintes particularidades:

um conjunto de traços que mostram a escalaridade do componente movimento, contida no seu traço semântico. Essa escalaridade é proposta por

nós e os critérios utilizados para organizá-la são deslocamento e quantidade de movimento na ação intrínseca ao verbo. (GIBBON, 2000, p. 82)

Com base nessa escalaridade, os verbos foram divididos em quatro grupos de movimento mais um grupo denominado estado. Esses grupos obedecem a um contínuo no que se refere aos traços de movimento e deslocamento. Os grupos de movimento 1 são colocados como aqueles com mais traços de movimento e deslocamento, totalizando 4 grupos de movimento, enquanto os de estado são considerados como os de menor traço de movimento e deslocamento.

A pesquisadora chega à conclusão de que quanto mais traços de movimento e deslocamento, menor uso da perífrase (grupo de movimento 1); e, conforme houver menos traços de movimento e deslocamento, mais a perífrase é favorecida.

No que se refere à questão discursiva, as amostras analisadas revelam que a forma perifrástica ocorre em contextos “nos quais o falante pode expressar mais intencionalidade e certeza na realização do fato”. (GIBBON, 2000, p. 88).

No tocante ao paralelismo formal, Gibbon (2000, p. 103), assim como Santos (2000) atesta, verifica que *marcas levam a marcas*; em outras palavras, as pressões semântico-discursivas apresentam forte influência sobre a escolha das variantes.

Em relação à faixa etária, a pesquisadora também verifica que há um declínio, na fala de Florianópolis, do uso da variante futuro do presente, principalmente nos dados produzidos por participantes mais jovens, de forma que a forma perifrástica se encontra mais expressiva, sugerindo um processo de mudança na forma de codificar a futuridade. Essa constatação dialoga com resultados de Santos (2000) em relação a uma maior produtividade do uso da forma perifrástica na fala carioca dos mais jovens.

Embora os estudos de Santos (2000) e Gibbon (2000) descrevam as variantes de futuro em contexto de língua falada de regiões diferentes, os resultados obtidos sinalizam que optar pela perífrase para expressar futuridade constitui, provavelmente, um processo que avança nas regiões Sudeste e Sul (e possivelmente no Português falado no Brasil como um todo). Ademais, apontam que os contextos de usos do futuro presente estariam restritos a contextos muito particulares. De acordo com Gibbon (2000, p. 113), o emprego da forma perifrástica “é condicionado por fatores formais, semânticos-discursivos e pela variável extralinguística idade”. Sendo assim, sua pesquisa fornece subsídios importantes sobre os fatores condicionantes e sobre os contextos de aplicação, em especial da perífrase, constatando que essa variante se encontra mais recorrente nos contextos da fala em língua portuguesa.

A pesquisa de Josane Oliveira, intitulada *O futuro na língua portuguesa ontem e hoje: variação e mudança* (2006), envolve um estudo bastante amplo, pois, além de trabalhar com amostras de fala e escrita contemporâneas, a autora observa a variação da expressão de futuro verbal no português (considerando as variantes futuro do presente, forma perifrástica e presente do indicativo) tanto no campo dos estudos diacrônicos (século XIII ao XX) quanto no dos sincrônicos, em *corpora* diversificados. O objetivo dessa trajetória consiste em confirmar a hipótese de que a mudança, no que concerne ao crescente emprego da forma perifrástica, se implementa inicialmente na fala, incorporando-se de forma mais tardia na escrita.

Para os dados de língua falada, foram consideradas duas amostras compostas por textos orais e escritos de duas décadas (anos 70 e 90). A primeira é constituída de 12 inquéritos do tipo elocução formal (EF) gravados na década de 70 pelo Projeto da Norma Urbana Culta (NURC), inquéritos que foram agrupados por cidade (Rio de Janeiro e Salvador), sexo e idade. A segunda constitui-se de 24 inquéritos do tipo diálogo entre informante e documentador (DID) que foram organizados por década (70 e 90), cidade (Rio de Janeiro e Salvador), sexo e idade.

Oliveira (2006) analisa dados das duas capitais diferentes, de modo a verificar se esses centros urbanos, de certa forma representativos social, política, econômica e culturalmente, apresentavam diferentes estágios de mudança linguística. Nesse *corpus*, os grupos de fatores linguísticos contemplados para análise são: extensão fonológica do verbo (uma, duas, três e quatro sílabas), predicação verbal, pessoa verbal, paradigma verbal, conjugação verbal, natureza semântica do verbo, tipo de sujeito, animacidade do sujeito, papel temático do sujeito, projeção de futuridade, presença ou ausência de marca de futuridade fora do verbo, tipo de oração, polaridade do enunciado, paralelismo sintático-discursivo e contingência do futuro. Já em relação aos fatores extralinguísticos, foram considerados: sexo do informante (masculino ou feminino); faixa etária do informante, a procedência geográfica do informante, década e modalidade. Vale ressaltar que a pesquisa também considerou como fator externo o estilo/registro ou situação (mais ou menos formal).

Dos fatores linguísticos investigados por Oliveira (2006) para análise nas amostras de fala, foram relevantes estatisticamente a extensão fonológica do verbo, o papel temático do sujeito, o paralelismo sintático-discursivo e a projeção de futuridade. No que concerne à extensão fonológica dos verbos, os dados mostraram que as formas monossilábicas revelaram ser um contexto de resistência para uso do futuro simples. Em relação ao papel temático do sujeito, os dados da década de 90 mostraram um espriamento do futuro perifrástico com sujeitos agente e experienciador, “chegando mesmo a ser categórico no sujeito paciente (Oliveira, 2006, p. 151). No que se refere ao paralelismo sintático-discursivo, os resultados

apontam a preponderância da perífrase e o fato de ela “ser usada em 84% dos dados em que o “gatilho” é a forma sintética” (Oliveira, 2006, p. 151), sendo majoritária em ocorrências isoladas ou como primeira de uma sequência. Em referência ao último grupo de fatores, os dados mostram que o futuro próximo, futuro distante e futuro indefinido favorecem o uso da forma perifrástica.

Em relação aos fatores extralinguísticos, o sexo/gênero, a faixa etária e a procedência do informante, há considerações interessantes baseadas nos dados estatísticos. No tocante ao sexo/gênero do informante, os resultados revelam que os homens são mais conservadores do que as mulheres, considerando a mesma faixa etária; esse dado “permite concluir que as mulheres lideram o processo de mudança no sentido de uso da perífrase.” (OLIVEIRA, 2006, p. 152). Em referência ao fator faixa etária, verificam-se dados bastante significativos, de maneira que foi possível a confirmação da implementação da perífrase cada vez mais na fala dos mais jovens, inclusive os mais escolarizados, configurando um quadro de mudança em progresso quase concluída. No que diz respeito à procedência geográfica do informante, percebe-se que, na cidade do Rio de Janeiro, desde a década de 70, a perífrase se mostra mais recorrente, não ocorrendo uma progressão da variante inovadora. No entanto, na cidade de Salvador, em que a forma sintética, na década de 70, era mais expressiva, há uma forte progressão da variante inovadora na década de 90 e, de acordo com a pesquisadora, “essa tendência parece indicar um a redução das diferenças horizontais, pelo menos no que tange a mudanças morfossintáticas.” (OLIVEIRA, 2006, p. 152).

Dentre fatores linguísticos e extralinguísticos levados em consideração na pesquisa de Oliveira (2006), serão destacados, no âmbito linguístico, os resultados obtidos nos fatores paralelismo sintático-discursivo e projeção de futuridade; em relação aos fatores externos, optou-se pela faixa etária. O destaque a esses resultados decorre do fato de esses fatores dialogarem com as pesquisas supracitadas.

No que tange ao fator paralelismo sintático-discursivo, Oliveira (2006, p. 119) afirma que “o emprego do futuro simples levaria a uma outra forma de futuro subsequente e a de que o uso da perífrase desencadearia outras perífrases em sequência”. Os dados em EFs nos anos 70 revelam que, em contextos formais, o paralelismo é relevante para a seleção da variante. Em contrapartida, em DIDs nos anos 70, nos textos menos formais, os resultados apontam para o fato de a perífrase predominar em todos os contextos, de modo geral. Portanto, a análise dessa variável, em contextos de fala, revela o fato de a perífrase implementar-se cada vez mais nos registros mais espontâneos, enquanto o futuro simples, quando é utilizado, ocorre em situações de maior planejamento da fala.

Em relação à variável projeção de futuridade, cabe informar que esse fator foi apenas selecionado para os DIDs; os resultados apontam que o futuro próximo oportuniza a utilização da perífrase, enquanto, analogamente, o futuro distante a inibe. Tais constatações evidenciam que a forma perifrástica, em vez da forma sintética, é a selecionada, indicando, provavelmente o traço modal/intencional/volitivo da forma inovadora.

No que concerne à variável faixa etária do informante, foram considerados dois estilos de fala (EFs e DIDs). Considerar esses dois estilos permitiu que a pesquisadora examinasse a estratificação das variantes em tempo aparente. Sendo assim, essa escolha garantiu uma melhor identificação do fenômeno em curso, ao permitir observar se o que ocorre com as variantes é um processo de estabilidade ou de possível mudança. Verificam-se os seguintes padrões para este fator extralinguístico:

Na fala mais formal, parece que o fenômeno está melhor estratificado, já que há um número maior de dados. Outra possibilidade é interpretar que a variante perifrástica está ainda se implementando na fala mais cuidada e que, na fala mais espontânea, o processo de mudança já foi concluído, tornando-se estável. Como a natureza do estilo mais formal requer maior atenção à forma da linguagem, é possível que os falantes mais jovens sejam menos sensíveis às exigências de planejamento do estilo formal do que os falantes mais velhos, que, já foram, de certa forma, mais treinados para operar com as mudanças de estilo. Isso levaria, certamente, a um maior emprego da forma perifrástica na faixa etária mais jovem. (OLIVEIRA, 2006, p. 131)

De acordo com esses resultados, Oliveira (2006) verifica um uso bem mais expressivo do futuro perifrástico em relação às demais variantes nos contextos de fala mais ou menos monitorados. Um outro ponto interessante, embora não seja o foco desta pesquisa, é a análise indicar que, na fala, “a grande concorrente da forma perifrástica é a forma presente e não o futuro simples” (OLIVEIRA, 2006, p. 131).

Leila Maria Tesch (2011), na tese de doutorado *A expressão do tempo futuro no uso capixaba: variação e gramaticalização*, analisou quatro variantes: futuro do presente (*viajarei*), forma perifrástica IR no futuro (*irei viajar*) + infinitivo, presente do indicativo (*viajo*) e forma perifrástica IR no presente (*vou viajar*) + infinitivo. Assim como Oliveira (2006), a pesquisadora trabalhou com duas amostras: uma de língua falada e outra de língua escrita. Trataremos primeiramente dos dados de língua falada (do *Corpus PortVix*), para adiante abordar os dados de língua escrita (do *Jornal A Gazeta*, do Espírito Santo, nas décadas de 1930,1970 e 2008).

Na análise da amostra de fala, a pesquisadora investigou contextos linguísticos, como o paralelismo, verbo modal, extensão lexical e conjugação verbal; e sociais, como faixa etária, sexo/gênero, escolaridade e origem.

Teceremos, de forma breve e objetiva, algumas considerações sobre os condicionadores linguísticos primeiramente e, em seguida, sobre os extralinguísticos analisados por Tesch (2011). Em relação ao fator paralelismo, o uso da forma perifrástica foi favorecido nos seguintes contextos: ocorrência isolada e primeira de uma série. Esse resultado dialoga com os dados obtidos por Oliveira (2006). No tocante ao verbo modal, os resultados indicam que esses verbos se configuram como contexto de restrição para a perífrase. Em referência à extensão lexical do verbo, a pesquisadora constata que “quanto maior o número de sílabas, maior a probabilidade de ocorrer a variante perifrástica, mostrando que o falante tende a distribuir o peso fonológico do verbo.” (TESCH, 2011, p. 180). No que diz respeito à conjugação verbal, os verbos de 1ª e 2ª conjugações favorecem a forma analítica, porém os verbos de 3ª conjugação a inibem.

Em relação aos fatores extralinguísticos, a pesquisadora afirma que os dados não passaram por tratamento estatístico multivariado, obtendo, apenas, os dados percentuais. Os três grupos analisados apresentaram variações mínimas e, para Tesch (2011, p. 180), essa dados revelam que a expressão de futuro “não esteja mais relacionada à avaliação social”.

Na modalidade falada, a amostra é constituída de 22 entrevistas de informantes agrupados de acordo com sexo, três níveis de escolaridade e quatro faixas etárias. Nessa amostra, Tesch (2011) constatou que praticamente não houve ocorrência do futuro do presente na modalidade oral. De acordo com a autora, a variante futuro do presente estaria “encaminhando-se para ser uma variante extinta nessa modalidade, principalmente quando verificamos que os informantes mais jovens não fizeram uso dela” (TESCH, 2011, p. 171).

Ainda consoante Tesch (2011, p.72), “o fator paralelismo é uma dos que mais têm motivado o uso de uma forma linguística quando falamos em futuro”, sendo sua atuação considerada uma espécie de mecanismo universal. No entanto, os resultados, de certa maneira, foram de encontro ao princípio do paralelismo, visto que os índices obtidos para a forma perifrástica *ir* no presente + infinitivo não teve uma expressividade conforme o esperado. Contudo, as ocorrências isoladas favoreceram a forma perifrástica e, segundo a pesquisadora, isso pode significar que, “quando não há uma forma anterior, o falante tende a utilizar a perífrase, logo seria a forma que primeiro lhe ocorre” (TESCH, 2011, p. 169).

Em relação ao fator faixa etária, os dados obtidos condizem com o que os estudos supracitados indicaram: a forma perifrástica é utilizada com maior frequência pelos informantes

mais jovens. No entanto, esses resultados não permitem, ainda, afirmar que há um processo de mudança linguística na expressão de futuro.

Posteriormente, Adriana de Oliveira Gibbon (2014), no âmbito agora de sua tese de doutoramento intitulada *Trajatória de gramaticalização da perífrase ir (presente) + infinitivo no domínio funcional do futuro: análise sincrônica e diacrônica em amostras de fala e escrita gaúchas*, investiga de forma mais ampla o comportamento da perífrase IR (presente) + infinitivo em contextos de fala e escrita. A amostra de fala compreende um estudo sincrônico tendo como *corpus* o VARSUL baseado em 24 entrevistas realizadas em cada uma das quatro cidades participantes (Porto Alegre, Flores da Cunha, Panambi e São Borja) do Estado do Rio Grande do Sul, totalizando 96 entrevistas. A amostra escrita compreende um estudo diacrônico, de modo que realiza análise de peças de teatro de escritores do Rio Grande do Sul desde o ano de 1849 até 2012, tendo uma peça por década e totalizando 117. Ademais, é acrescentada à pesquisa uma amostra complementar (amostra informal) organizada a partir de diálogos do cotidiano. Tanto na amostra oral quanto na escrita os fatores linguísticos considerados foram aspecto, tempo, modalidade. Em relação aos fatores extralinguísticos, foram observadas as variáveis idade, sexo, escolaridade e cidade. Já para a amostra informal, analisou-se o escopo do locativo e o estatuto semântico do locativo.

Nos dados de amostra oral, no que refere a aspecto, os fatores levados em consideração foram *habitualidade da situação no futuro*, *duração da situação no futuro* e *traços de movimento/deslocamento do verbo principal*. A seleção desses fatores teve como objetivo mapear o caminho da forma perifrástica no que concerne a aspecto dentro do domínio funcional de futuro. Os dados revelaram que a forma perifrástica se mostrou mais produtiva em contextos como o *menos habitual* e em situações *mais durativas*. Em referência ao traço de movimento/deslocamento do verbo principal, os dados indicam para caminho *orientado para o agente* como o mais produtivo para utilização da perífrase.

No tocante ao tempo, os fatores analisados foram determinação temporal, presença de especificação temporal e ponto de referência. A análise mostrou a perífrase predominantemente relacionada com contextos de *tempo determinado, sem especificação temporal* e “cujo ponto de referência é descrito como MR, MF – MS, o que corresponde à ideia de *futuro simples*” (GIBBON, 2014, p. 298). No entanto, há um avanço da perífrase de modo que ela vai conquistando outros contextos como, por exemplo, um tempo não determinado; portanto, “A indeterminação temporal vai se acentuando no uso da perífrase, juntamente com situações mais habituais e mais epistêmicas.” (GIBBON, 2014, p.347)

No que tange à modalidade, os dados observados tiveram como foco os fatores *modalidade* (cf. BYBEE *et al.*, 1994), *modo da oração vinculada ao dado e pessoa do discurso*. Os resultados mostram a perífrase fortemente ligada a modalidade epistêmica, expressando mais certeza, enquanto a modalidade deôntica se mostra menos presente. Outro ponto interessante quanto aos dados obtidos é em relação ao contexto *ausência de orações vinculadas*; esses dados sugerem o aparecimento mais frequente da perífrase em contextos de orações absolutas “que expressam futuridade, podendo estar, assim, reafirmando-se como forma para codificar o domínio funcional do futuro.” (GIBBON, 2014, p. 283)

Quanto às variáveis externas, o fator idade sinaliza o uso da perífrase entre os mais jovens, o que confirma os estudos anteriores como Oliveira (2006) e Tesch (2011); o fator sexo mostra uma forma igualitária no uso do futuro entre homens e mulheres; o fator escolaridade também não apresentou diferenças percentuais significativas, embora a fala dos *menos escolarizados* apresente mais dados do uso da perífrase; por fim, o último fator, cidade, revela também uma homogeneidade em relação à distribuição de dados quanto ao uso da perífrase. Gibbon (2014, p. 304) sinaliza que a “perífrase movimenta-se com relativa liberdade entre os fatores extralinguísticos – sexo, idade, escolaridade e cidade –, sugerindo que essa forma se encontra em franca expansão no falar gaúcho”.

A análise da amostra complementar no referido trabalho visa a descrever a perífrase *vou ir* tendo em vista os mesmos fatores linguísticos analisados nas amostras de fala e escrita. Quanto ao aspecto, “tem-se que a perífrase *VOU IR* tende a se manifestar em contexto de situação *menos habitual, mais durativa* e com *movimento I*.” (GIBBON, 2014, p. 324). Quanto à modalidade, “tem-se que os contextos preferidos são de modalidade *orientada para o agente* e epistêmica de *mais certeza, ausência de oração vinculada* e *PI*” (GIBBON, p. 328). No tocante à categoria tempo, observa-se “um sutil movimento de abstração no traço aspectual.” (GIBBON, 2014, p. 333).

Retomamos os estudos de Oliveira (2006), Tesch (2011) e Gibbon (2014), no entanto, agora, para apresentar as conclusões a que chegaram para a modalidade escrita. Em Tesch (2011), focalizaremos apenas os dados em contexto de escrita A GAZETA 2008, pois refletem o uso em um contexto mais contemporâneo e segundo uma abordagem sincrônica.

No trabalho de Oliveira (2006), a modalidade escrita compõe-se por editoriais de jornais de Salvador e Rio de Janeiro. O *corpus* de escrita selecionado pela pesquisadora considera um estudo em tempo real. Em sua amostra diacrônica de longa duração, de forma breve, a pesquisadora aponta que o futuro do presente era a variante mais utilizada até século XVIII,

tendo como concorrente a forma *haver de + infinitivo*, e que somente no século XX a forma perifrástica *ir* no presente + infinitivo disputa com o futuro do presente.

Como não temos como foco a análise do fenômeno em sua evolução diacrônica geral, privilegiamos os resultados relativos ao estudo de curta duração. Para os estudos da segunda metade do século XX, a investigação considerou textos das décadas de 70 e 90. São trabalhados nos dados de língua escrita 48 editoriais de jornais, 24 de Salvador jornal *A Tarde*, e 24 do *Jornal do Brasil* (para cada cidade, há 12 textos de cada década). A pesquisa obteve como resultado geral a constatação de que houve crescimento do uso da perífrase na década de 90, quando comparadas as ocorrências com as da década de 70.

De acordo com os resultados gerais dos contextos de escrita, a amostra sincrônica da década de 90 indica uma inversão parcial entre as formas concorrentes, de modo que o futuro simples predomina ainda na modalidade escrita, em jornais, e a forma perifrástica *ir* (presente) + infinitivo predomina na fala (NURC). A autora ressalta, ainda, que a perífrase tem apresentado “um certo espriamento por novos contextos” (OLIVEIRA, 2006, p. 194), de modo que a distância entre as duas variantes apresenta uma redução sensível na década de 90 em contextos de escrita.

Para os anos 70, foram considerados fatores linguísticos como animacidade do sujeito e pessoa verbal. Já para os dados dos anos 90, o paradigma verbal, natureza semântica do verbo, papel temático do sujeito e tipo de oração. Os resultados dos contextos de escrita para a década de 70 indicaram que a forma perifrástica teve maior ocorrência em verbos regulares, de modo que os verbos irregulares configuraram um contexto de resistência da forma sintética. Já para a década de 90, “os pesos relativos apontam para uma implementação da forma perifrástica na escrita através de verbos regulares” (OLIVEIRA, 2006, p. 155.). Mais adiante, a pesquisadora conclui que o avanço da forma perifrástica na escrita ocorre “pelo contexto mais favorável (verbos de padrão geral). E a ação inibidora de um fator (verbos de padrão especial) se torna muito mais evidente nessa modalidade, que implica um maior planejamento linguístico.” (OLIVEIRA, 2006, p. 156).

Tesch (2011), em amostra de dados escritos extraídos do jornal A GAZETA, no ano de 2008, analisou os seguintes fatores: gênero textual, paralelismo, extensão lexical, verbo modal, tipo semântico de verbo, tipo de texto, projeção de futuridade, marca de futuridade fora do verbo e escala de modalidade.

No que concerne ao fator gênero textual, os gêneros selecionados para composição do *corpus* foram propaganda, notícia, carta do leitor, editorial e artigo de opinião. Segundo Tesch (2011), os gêneros selecionados podem ser colocados em um contínuo quanto ao maior ou

menor monitoramento da escrita. Assim sendo, os três primeiros estariam relacionados aos mais informais, enquanto os dois últimos aos mais formais. A pesquisadora conduz como hipótese a proposta de a forma perifrástica estar mais presente em gêneros mais informais. Tal hipótese é confirmada, pois a forma perifrástica obteve mais ocorrências em gêneros tidos como mais informais, como a propaganda e a notícia; já os mais formais, como editorial e artigo de opinião, favoreceram a forma sintética. Desse modo, confirma-se que o futuro do presente ainda é uma opção preferencial em gêneros mais formais. Apesar disso, não era esperada uma expressividade da forma sintética no gênero carta de leitor. Essa maior ocorrência, segundo Tesch (2011), pode estar relacionada a outros fatores, como um público com maior grau de escolaridade.

No que tange ao paralelismo, os resultados mostraram que o peso relativo foi mais alto em situações em que apareceram formas idênticas; desta forma, as variantes tiveram o comportamento conforme o esperado. Quanto às formas inibidoras, “a forma mais conservadora é desfavorecida ao ser precedida de presente do indicativo.” (TESCH, 2011, p. 147).

O fator extensão lexical revela que o número de sílabas condiciona a escolha da forma perifrástica. Em outras palavras, quanto maior a extensão do verbo, mais a perífrase é favorecida. No tocante ao fator valor modal, chega-se à conclusão de que os verbos modais são inibidores da perífrase. Em relação ao tipo semântico do verbo na seleção da variante de futuro, a pesquisadora organiza o tipo semântico dos verbos em cinco grupos: verbais, materiais, mentais, relacionais e existenciais. Observa-se que os verbos relacionais e existenciais contribuem como um fator de restrição para o uso da perífrase, já os verbais favorecem a seleção da forma analítica. No que diz respeito à tipologia textual, os dados mostram que a sequência argumentativa apresentou uma maior expressividade da perífrase; no entanto, nas sequências injuntivas e narrativas, a variante mais recorrente foi o presente do indicativo. Não foram analisados textos pertencentes à tipologia descritiva.

No que concerne à projeção de futuridade, a hipótese formulada pela pesquisadora é que a perífrase seria favorecida nas formas que indicam futuro próximo. Entretanto, os resultados não a confirmaram, pois a perífrase foi favorecida pelo futuro indefinido e não pelo futuro próximo. Além disso, o futuro distante também se mostrou um condicionante inibidor da forma perifrástica.

Sobre a marca de futuridade fora do verbo, observou-se que a perífrase é favorecida em contextos em que ocorra a inexistência de marcas temporais. A pesquisadora afirma que “Esse resultado pode confirmar a especialização dessa forma, uma vez que ela sozinha é capaz de

expressar no texto futuro.” (TESCH, 2011, p. 157). No que tange à escala de modalidade, esse fator foi o menos relevante estatisticamente. Sobre os percentuais obtidos, podemos destacar:

De certa forma, os números percentuais (...) confirmam nossa expectativa ao favorecimento do futuro simples nos contextos em que a modalidade de extremo epistêmico estivesse atuante. Diante desse resultado, temos argumento favorável à hipótese de que esta variante esteja restringindo sua atuação à modalização. O segundo maior valor percentual para a variante futuro simples foi o extremo deôntico, mostrando novamente a preferência em ambientes em que a modalização fica mais evidente. (TESCH, 2011, p. 160)

Na pesquisa realizada por Gibbon (2014), os fatores linguísticos e extralinguísticos foram os mesmos para os contextos de fala e escrita. Gibbon (2014) aponta para a forma futuro do presente simples se manter, por algum tempo considerável, em contextos de escrita; no entanto, sinaliza que essa forma apresenta algumas oscilações à medida que a perífrase vai ganhando espaço. Ademais, pontua que as formas de futuridade encontradas na amostra escrita são quase as mesmas da amostra oral. Em outras palavras, os estudos diacrônico e sincrônico não se mostraram tão divergentes de modo que a perífrase *ir* (presente) + infinitivo de fato é a forma mais produtiva ao longo do tempo, não ocupando seu espaço de forma abrupta e desproporcional. A pesquisadora tece a seguinte consideração:

A inclinação acentuada da perífrase *IR* (presente) + infinitivo em todas as amostras, aliada aos resultados encontrados nos *corpora* da modalidade oral, nos permite lançar a hipótese de que a perífrase tende a tornar-se a forma *default* (termo usado em alguns dos trabalhos resenhados com amostras da modalidade falada) também na modalidade escrita, com a ressalva de que deve haver usos diferenciados em função da configuração dos gêneros textuais. (GIBBON, 2014, p. 345)

Mais adiante, na página seguinte, afirma que os dados obtidos pelas amostras permitem formular a hipótese de que a perífrase *ir* (presente) + infinitivo “vem alcançando *status* de codificadora do domínio funcional do futuro” em contextos de escrita.

Por fim, destaca-se, ainda, o estudo do pesquisador Paulo Ângelo Araújo-Adriano no artigo *Como as crianças brasileiras adquirem a expressão de futuridade: um estudo sintático*. Neste trabalho, o autor investiga a aquisição das três variantes (perífrase *ir* + infinitivo, futuro do presente e presente do indicativo) em contextos de fala. Os dados da pesquisa basearam-se num estudo longitudinal na fala de três crianças monolíngues brasileiras no período de 01 ano e 7 meses; e 03 anos e 07 meses. Duas dessas crianças fazem parte do Centro de estudos de Aquisição da Linguagem (CEAL) da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

(PUCRS) e outra, do Projeto de Aquisição da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Araújo-Adriano (2019b), ao discutir os resultados, desenvolve a seguinte hipótese:

parece haver um caminho sistemático que as crianças brasileiras seguem para adquirir a expressão de futuridade: em primeiro lugar, emerge “ir” veiculando prospecção, seguido de “ir” veiculando *irrealis* (...), por fim o verbo pleno na forma de presente. Uma vez que o *input* da forma sintética que veicula futuridade não existe no conjunto de dados aos quais as crianças estão expostas, a forma sintética parece não ser adquirida naturalmente – talvez seja adquirida através da escolaridade. (ARAÚJO-ADRIANO, 2019b, p. 722)

No entanto, em um estudo mais recente, Araújo-Adriano (2020, p. 307) amplia seu escopo de investigação, não mais restrito aos contextos de fala, e verifica que “a forma sintética para expressar futuridade é ausente antes da escolarização na gramática da criança”, e mais adiante, na mesma página, afirma que “seria, de fato, no espaço escolar, que tal forma é incorporada à gramática interna da criança, já que a forma sintética não é adquirida de forma natural”<sup>15</sup>.

No que se refere à inclusão dos contextos de escrita em seus estudos recentes, o pesquisador revela que, no intervalo entre 5ª e 8ª série, há um aumento de ocorrências do futuro sintético, embora o futuro perifrástico mantenha maior expressividade em termos quantitativos. Em consequência disso, conclui que a escolarização permite que o aluno conheça e use com mais propriedade outras formas de expressar futuridade, em especial nos contextos de escrita, além da adquirida de forma natural e espontânea. Araújo-Adriano (2019) acrescenta, ainda, ser papel da escolarização oportunizar as formas de futuridade veiculadas em outros momentos no percurso histórico.

Gibbon (2000), Santos (2000), Oliveira (2006), Tesch (2011) bem como Gibbon (2014) concluem que o futuro simples ainda aparece em contextos de escrita mais monitorados, embora sua ocorrência tenha diminuído nas décadas de 80 (TESCH, 2011) e 90 (OLIVEIRA, 2006). Para os contextos de língua falada, as pesquisadoras também não divergem quanto aos seus postulados, de maneira que, na língua falada, a perífrase *ir* + infinitivo avança como a forma inovadora de maior representatividade em especial nos contextos de maior monitoração, tendendo a perífrase a estar cada vez mais se implementando nos contextos de fala, em especial pela faixa etária mais jovem.

---

<sup>15</sup> O pesquisador ainda sugere a leitura de pesquisas, como a de Kato (2013); Kato, Cyrino; Correa (2009), que tratam do papel da escola na recuperação de formas eliminadas e na reapreensão às formas inovadoras.

Como se pode observar, os estudos apresentados trabalham com uma diversidade de contextos e formas para codificar a futuridade verbal em PB. Em síntese, em termos linguísticos, de certa forma, tanto nos contextos de fala quanto nos de escrita, os resultados revelam que a forma perifrástica é favorecida nos seguintes contextos: (i) o paralelismo estrutural (presença da forma perifrástica no contexto anterior e de forma isolada), (ii) os verbos não modais, (iii) a extensão lexical do verbo (verbos trissílabos e polissílabos), (iv) ausência de marca de futuridade fora do verbo, (v) valor semântico do verbo (verbos de movimento), (vi) a projeção de futuridade (futuro próximo, futuro indefinido). Já em termos extralinguísticos, a perífrase é favorecida em termos gerais: (i) faixa etária (mais jovens), (ii) sexo/gênero do informante (mulheres mostram-se mais progressivas quanto ao uso da forma inovadora).

Ao final dessa descrição das pesquisas realizadas, observamos que, em certa medida, os resultados obtidos apresentam conclusões convergentes: a forma perifrástica, formada pelo verbo *ir* (presente) + infinitivo, encontra-se como uma das formas no domínio de codificação da futuridade de maior produtividade em contextos de fala e escrita menos monitorados e avança, de forma significativa, nos contextos de fala e escrita mais monitorada, quando comparada com a forma expressa pelo futuro do presente. O estudo de tendências (duas amostras em épocas diferentes) de Oliveira (2006) confirma o predomínio da forma perifrástica na contextos de fala (formal e informal), de maneira que os contextos de restrição não se ampliam.

A partir dessas descrições, é possível uma melhor compreensão da proposta dos contínuos elaborada por Bortoni-Ricardo (2004), de maneira que a consulta a trabalhos anteriores sobre o tema certifica variabilidade inerente à codificação de futuro em PB. A compreensão de que a língua varia trilha um caminho importante de reflexão, identificação, conscientização, respeito e aceitação dos diferentes usos linguísticos.

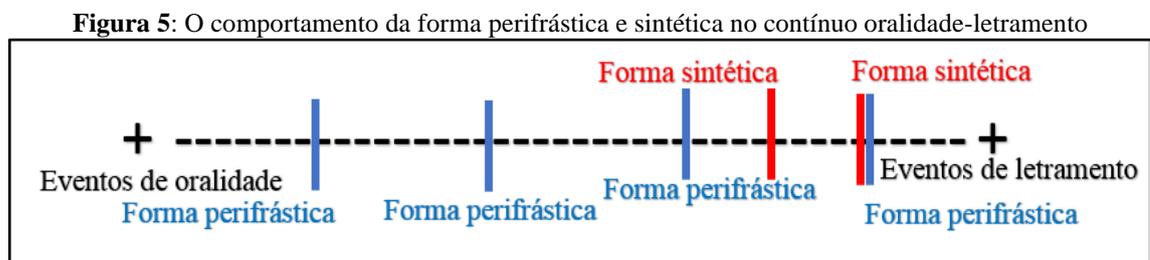
Considerando a heterogeneidade linguística como tópico relevante para a abordagem pedagógica dos fatos gramaticais, é oportuno verificar o comportamento dessas variantes no contínuo oralidade-letramento (cf. BORTONI-RICARDO, 2004) por apresentarem um comportamento diferenciado e de variação, consoante atestam Tesch (2011), Oliveira (2006), Gibbon (2000), Santos (2000).

O contínuo da oralidade-letramento consiste no “predomínio de culturas de letramento (...) situados na ponta da urbanização, enquanto na outra ponta só vamos encontrar domínios onde predomina a cultura da oralidade” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 61). De acordo com a autora, “as fronteiras são fluidas e há muitas sobreposições” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 62), ou seja, os falantes alternam seus usos de acordo com o contexto em que estão inseridos.

Em outras palavras, o contínuo de oralidade-letramento abrange desde eventos orais sem influência direta da escrita até eventos que ocorrem sob mediação da escrita, de modo que as delimitações entre esses eventos são fluidas ou até mesmo sobrepostas.

Tesch (2011) verifica que o uso do futuro do presente estaria atrelado a eventos mediados pela escrita, corroborando de certa forma os postulados de Araújo-Adriano (2020), que atestam maior uso da forma sintética em contextos escritos à medida que avança o processo de escolarização. De outro lado, a forma perifrástica estaria atrelada a contextos bastante variados, seja de fala, seja de escrita (cf. GIBBON, 2014).

Com base no levantamento dos estudos já citados, mais especificamente em Oliveira (2006) e Tesch (2011), podemos pensar em como localizar as formas de futuridade em estudo nos contínuo oralidade-letramento, de modo a recuperar tanto as conclusões obtidas por Tesch (2011), ao analisar desde os gêneros mais formais aos informais (mas todos em inseridos em contextos de escrita), quanto as de Oliveira, ao analisar dados de fala menos formal, nos anos 70 e 90, e constatar o avanço da perífrase em contextos de fala menos monitorados e o futuro do presente encontrando mais resistência nesses contextos. Sendo assim, é possível depreender que o contínuo, referente às formas de futuridade em estudo, pode ser pensado da seguinte forma:



Fonte: Elaborado pela autora.

Como se pode observar, a forma perifrástica transita de forma bem fluida ao longo do contínuo, podendo até se sobrepor à forma sintética, que aparece à medida que o contínuo avança em relação aos eventos de letramento. Deste modo, a forma sintética encontra certa rigidez em seu avanço em direção aos eventos de oralidade, cabendo à escolarização (cf. ARAÚJO-ADRIANO, 2020) atuar no processo de interlocução de modo a internalizar novos recursos expressivos a fim de que se possa explorar as semelhanças e diferenças entre as formas linguísticas. Trata-se, portanto, de conduzir um processo de ampliação do repertório dos usos linguísticos por parte dos estudantes, em vez substituição.

A partir das pesquisas analisadas e da proposta dos contínuos, entendemos que se oferecem subsídios para que não se rotule o emprego da forma perifrástica a contextos típicos e quase exclusivos de oralidade, visto que Oliveira (2010) verifica um significativo avanço da implementação da forma perifrástica na modalidade escrita.

Com toda a apreciação precedente, pretende-se partir da reflexão sobre o fenômeno investigado de modo que essas considerações forneçam subsídios para um tratamento pedagógico mais consistente do tema em estudo. Por meio dessa apreciação, é possível não só detectar as inconsistências da descrição do tema no âmbito de manuais gramaticais e didáticos, como também discutir os benefícios das abordagens científicas, cujas análises permitem melhor entendimento de como a temática de futuridade se materializa de forma variável nas práticas discursivas.

Ressalta-se, aqui, que a lista de estudos apresentados está muito longe de ser exaustiva e a descrição desses estudos não englobou diversos fatores condicionantes, linguísticos e extralinguísticos, também importantes para análise do fenômeno em estudo. O que se quer mostrar aqui é funcionamento das variantes, forma sintética e perifrástica *ir* no presente + infinitivo, nos contextos de fala e escrita, mediante condicionadores linguísticos que mais se revelaram produtivos, como, por exemplo, o paralelismo, a extensão fonológica, a semântica do verbo e a projeção de futuridade, e extralinguísticos, como faixa etária, de modo a salientar a importância da construção da noção de tempo em relação ao uso dessas variantes.

No próximo capítulo, passaremos para a segunda parte deste trabalho, de natureza aplicada, que contém a análise de materiais didáticos (Capítulo 4) e parte das experiências didáticas, passíveis de aplicação na aula de Língua Portuguesa, que consiste na descrição e apreciação da experiência-piloto, da elaboração da unidade didática e das videoaulas (Capítulo 5).

### 3. O COMPONENTE GRAMATICAL, A FUTURIDADE E OS MATERIAIS DIDÁTICOS

Após a apresentação das propostas para o ensino de gramática em geral e do tratamento do objeto do presente trabalho, as expressões de futuridade, cabe apreciar como esses temas são tratados nos materiais didáticos para o Ensino fundamental, sobretudo os que afetam o contexto educacional onde se desenvolve a presente pesquisa.

Os materiais didáticos ocupam na prática docente um papel significativo. Em consequência disso, faz-se necessário compreender as funções que eles podem cumprir, para além de servirem de matéria a ser trabalhada ao longo do percurso escolar. Segundo Soares, o material didático pode cumprir algumas funções:

por um lado, organização curricular, selecionando conteúdos, determinando a sua progressão, definindo estratégias de trabalho e metodologias de ensino; por outro, mostra-se a conferência teórica fundamentadamente indispensável do professor sobre os aspectos da língua e da linguagem envolvidos em seu trabalho (SOARES, 1996, *apud* BRÄKLING, 2003, p. 122)

Sob essa perspectiva, verifica-se a relevância dos materiais didáticos nos contextos educacionais por configurarem desde instrumento organizador dos objetos de ensino a atualizador teórico. Pretendemos, assim, nesta seção, realizar uma apreciação crítica de três materiais didáticos, explicitados a seguir, a fim de verificar o tratamento didático-metodológico em geral e o componente gramatical relacionado a verbos, mais especificamente à futuridade verbal.

Apreciamos, primeiramente, o *Material Didático Carioca do 7º ano* (RIO DE JANEIRO, 2020) – fornecido a todos os alunos e aos professores da rede municipal seja pela forma impressa ou digital –; em seguida, a *Coleção Apoema: português 6* de Teixeira [et al.] (2018) e, por último, a *Coleção Apoema: português 7* de Teixeira [et al.] (2018).

Mostraram-se relevantes, ao longo da apreciação, os seguintes aspectos:

- a organização do material (desde a seleção dos conteúdos até os critérios implícitos que viabilizaram tais escolhas);
- a apresentação do material;
- a progressão dos conteúdos; e
- o tratamento didático-metodológico dado ao conteúdo.

Os critérios utilizados para a escolha dos materiais ora analisados foram (além do fato de a *Coleção Apoema: Português 6 e 7* ter sido aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD) a relevância no meio educacional no âmbito da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro e a facilidade de acesso, visto que são materiais adotados pela escola participante da pesquisa.

Vale ressaltar que, mediante os diversos documentos oficiais que apresentam orientações para o ensino de Língua Portuguesa, já apreciados, privilegiou-se, para a análise dos livros didáticos, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em virtude de ser o mais recente quanto à definição do “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7). Já no âmbito teórico-descritivo, além das contribuições de Vieira (2017a, 2017b), a seção contará com a fundamentação presente em Dionísio, Bezerra (2001) e Rojo, Batista (2003) no que se refere às propostas de letramento em livros didáticos de Língua Portuguesa; e Marcuschi (2008), no que concerne às contribuições no âmbito dos gêneros textuais e ensino.

### **3.1 Material Didático Carioca e o ensino gramatical**

O objetivo desta seção é realizar uma apreciação crítica – com a finalidade de prover resultados que contribuam para o ensino de Língua Portuguesa – do Material Didático Carioca do 7º ano do Ensino Fundamental referente ao primeiro semestre de 2020. Essa apreciação busca observar, ainda, o tratamento feito ao tema da futuridade verbal em termos teóricos-descritivos.

O referido material é disponibilizado, para professores e alunos, pela Prefeitura do Rio de Janeiro, mais especificamente pelo órgão competente: a Secretaria Municipal de Educação (SME). A SME qualifica esse material como um recurso de apoio pedagógico. Em 2020, esse apoio pedagógico trouxe como novidade a incorporação de atividades de outras disciplinas, como História e Geografia, não sendo apenas mais de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências.

Para atingir o objetivo citado, a diagnose será estruturada em quatro etapas. Na primeira, faz-se uma observação mais generalizada da organização do material, ou seja, qual o perfil delineado por esse material (Seção 3.1.1). A segunda analisa como o material é apresentado a

seu destinatário e o embasamento teórico que direciona esse material (Seção 3.1.2). A terceira realiza um levantamento dos gêneros selecionados e como são trabalhados de uma forma geral no material, observando se há algum tipo de progressão com esse trabalho (Seção 3.1.3). Por fim, apresenta-se uma análise mais detalhada do componente gramatical relativo ao tópico verbos, e ainda, à expressão de futuridade (Seção 3.1.4).

### **3.1.1 Organização do material**

O que se pretende expor aqui são considerações que permitam compreender como o referido material é organizado, mais especificamente a disposição do sumário. Tal preocupação justifica-se pelo fato de os materiais didáticos, sendo instrumentos presentes e relevantes na prática docente, poderem oferecer um importante aporte para organizar o currículo, selecionar o conteúdo, determinar a progressão entre os temas e definir a estratégia metodológica a ser utilizada. A escolha da disposição do sumário na organização do referido material decorre da relevância desse item na organização de uma obra. A partir do sumário, o leitor obtém uma síntese bem clara e concisa das ideias principais a serem apresentadas. Além do mais, uma visão macro do material circunscreve-se.

A seguir, no Quadro 14, apresenta-se o sumário do material analisado:

**Quadro 14:** Sumário do Material Didático Carioca referente ao 1º semestre de 2020

SUMARIO			
1.º BIMESTRE		2.º BIMESTRE	
AULA DE LEITURA	8	TIRINHA: ARMANDINHO	40
RICARDO AZEVEDO	9	TIRINHA: CALVIN E HAROLDO	40
POESIA	10	QUANDO FOI CRIADA A PRIMEIRA HISTÓRIA EM QUADRINHOS NO BRASIL?	41
CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE	11	TIRINHA: SNOOPY	42
MACHADO DE ASSIS.	12	TIRINHA: CALVIN E HAROLDO	43
TIRINHA: ARMANDINHO	13	TIRINHA: CALVIN E HAROLDO	44
O VENTO NOS SALGUEIROS	14	TIRINHA: MAFALDA	44
TIRINHA: CALVIN E HAROLDO	19	TIRINHA: MAFALDA	45
TIRINHA: BICHINHO DE JARDIM	19	TIRINHA: CALVIN E HAROLDO	47
O PRIMEIRO JORNAL IMPRESSO NO BRASIL	20	TIRINHA: LULUZINHA	48
GAZETA DO RIO DE JANEIRO	21	TIRINHA: GARFIELD	49
ANÚNCIOS	21	MANEIRA DE AMAR	50
DIA MUNDIAL DA ÁGUA	22	DI CAVALCANTI	53
NOTÍCIA.	23	A MOÇA TECELÃ	55
BRILHO DE METEORO FLAGRADO EM CAMPINAS IMPRESSIONA: 'MAIS INTENSO DE TODOS', DIZ ASTRÓNOMO	24	TIRINHA: BICHINHOS DE JARDIM	58
OS EMPRESÁRIOS DAS BANCAS	27	TIRINHA: BICHINHOS DE JARDIM	59
MANCHETE	31	ANÚNCIO PUBLICITÁRIOS	60
UM JORNALEIRO MUITO ESPECIAL	32	ANÚNCIO PUBLICITÁRIO	62
E FORAM TODOS À PRAIA	34	CARTUM	63
O PRAZER DE ESCREVER	37	UM A ZERO	64
		ROBÔS AJUDARÃO NA ORGANIZAÇÃO DOS JOGOS OLÍMPICOS DE TÓQUIO - 2020	66
		CHARGES	67
		ROBERTO BURLE MARX	68
		OSCAR NIEMEYER	69
		WHATSAPP	70

Fonte: RIO DE JANEIRO (2020, p. 6).

Os itens descritos no sumário foram analisados sob o ponto de vista de dois aspectos: se o material serve como fonte de pesquisa de temas essenciais para o trabalho do professor e se o material se adequa à BNCC no que tange à proposta de letramento.

O material didático, independentemente de como ele seja classificado (livro, apostila ou suporte pedagógico), pode representar um instrumento de pesquisa e consulta para o professor. Nesse aspecto, verifica-se, ao observar o sumário do material em questão, a falta de paralelismo quanto à descrição do conteúdo contemplado, ora por gênero, ora por autor, ora por atividade. Consequentemente, verifica-se uma ruptura quanto à similaridade/hierarquização dos itens apresentados. Essa falta de paralelismo confere a não precisão e a não objetividade dos critérios de organização do material, dificultando, então, a própria pesquisa, visto que não há uma padronização nem o estabelecimento claro dos propósitos organizacionais.

Outra observação a ser feita é a não adequação integral do material à BNCC, no sentido de que não apresenta, por exemplo, vinculação dos gêneros aos campos de atuação. Ressalta-se, nesse aspecto, que qualquer material pedagógico, de certa forma, auxilia na implementação da Base, que, como se sabe, constitui documento de natureza normativa.

A BNCC, para o componente de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental – Anos Finais, sugere quatro grandes campos de atuação para as práticas de linguagens, a saber: o jornalismo-midiático, de atuação da vida pública, o artístico-literário e o das práticas de estudo e pesquisa. O sumário do Material Didático Carioca poderia, portanto, ser organizado a partir desses campos de atuação, permitindo aos professores um aprofundamento quanto ao tratamento dos gêneros não contemplados pelo material, por exemplo. Essa divisão teria um caráter meramente didático e, a partir dessa organização, poderia contemplar as práticas de linguagem: oralidade, leitura/escrita, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica.

A BNCC afirma que a escolha desses campos decorre dos seguintes motivos:

Entender que contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela e criam condições para uma formação para a atuação em atividades do dia a dia, no espaço familiar e escolar, uma formação que contempla a produção do conhecimento e pesquisa: o exercício da cidadania, que envolve, por exemplo, a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, de poder propor pautas [...]. (BRASIL, 2018, p. 84)

Por todo exposto, a estruturação do sumário parece merecer reformulação, visto que a ausência da uniformidade em sua apresentação resulta numa falta de precisão dos aspectos a serem explorados pedagogicamente ao longo do material.

### **3.1.2 Apresentação do material**

A apresentação do Material Didático Carioca para o primeiro semestre de 2020 inicia-se com a seguinte mensagem direcionada ao professor:

Prezado Professor,  
Prezada Professora,  
As atividades do Material Didático Carioca são elaboradas com a intenção de proporcionar apoio pedagógico as [sic] suas aulas e ao seu planejamento. Consideramos importante que flexibilize as atividades para atender à realidade de sua turma e às especificidades de cada aluno. (RIO DE JANEIRO, 2020, p. 4)

Nesse fragmento, verifica-se a defesa da flexibilização de atividades para o educando. Há, também, outros dois pontos a serem observados nessa apresentação: a preocupação com o

planejamento quanto ao uso do material e a proposta de que o caderno possa constituir um material de apoio.

A esse respeito, sabe-se que, em contrapartida, esse material é normalmente o principal instrumento de trabalho do professor de Língua Portuguesa da rede, em virtude da dificuldade em viabilizar outros materiais aos alunos. Essa dificuldade para disponibilização ocorre devido à falta de verbas, que conseqüentemente compromete a compra de insumos, e à ausência ou precariedade de outras ferramentas de trabalho, como as tecnológicas.

A fim de fundamentar a análise, o próximo passo, então, foi desenvolver uma pesquisa para verificar se o corpo docente (composto por 12 professores, no entanto, 7 professores responderam) da unidade escolar participante da pesquisa utilizava o Material Didático Carioca em suas aulas. O instrumento utilizado para a realização da pesquisa e a coleta de dados – em virtude da suspensão das atividades presenciais em função da pandemia do novo coronavírus – foi constituído pelo uso dos formulários Google. A partir das respostas obtidas, foi possível a criação do gráfico a seguir:

**Gráfico 1:** Posicionamento dos docentes da escola participante quanto ao uso do Material Didático Carioca



Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa realizada com os docentes regentes da escola participante.

Conforme mostram os dados, observa-se que, na escola participante, há uma adesão de 100% a esse material pelos professores que responderam ao formulário. Esse fato deve-se ao fato de a prova bimestral, elaborada pela SME, basear-se exclusivamente no material. Ademais,

as notas obtidas por essa prova fundamentam as avaliações quanto ao ensino e à aprendizagem de Língua Portuguesa na rede.

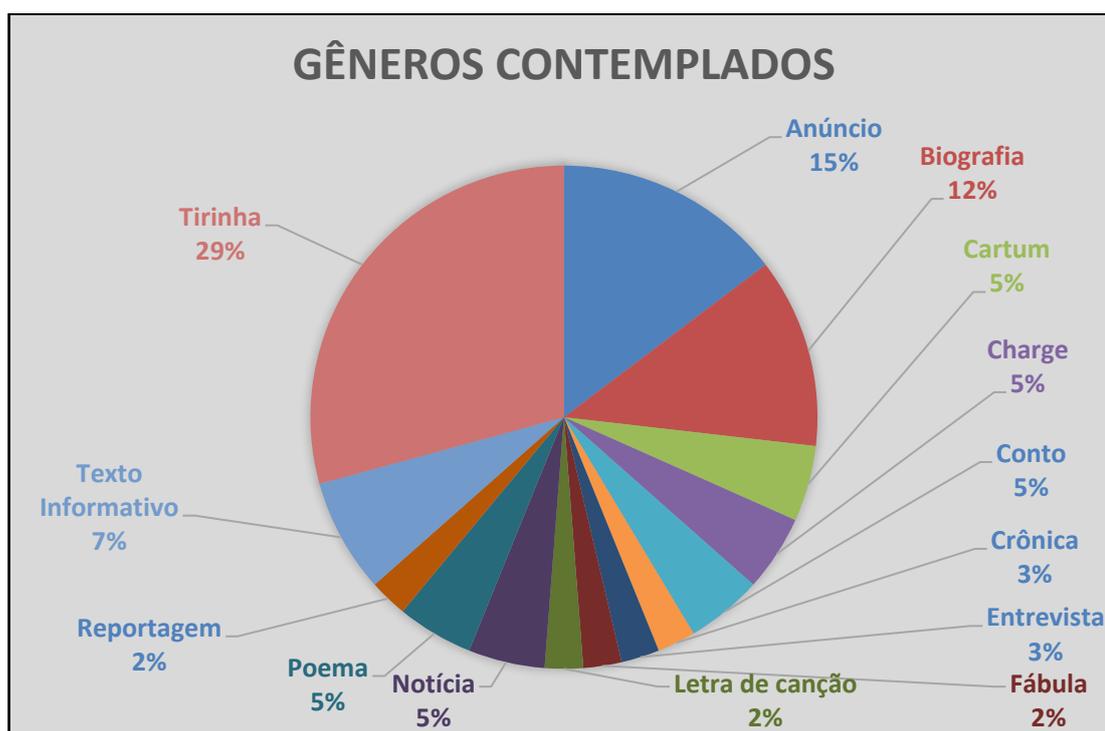
O material da prefeitura encontra um contexto muito amplo e diversificado para sua aplicação: amplitude por ser apresentado a mais de 640 mil estudantes<sup>16</sup> e diversificação pelo fato de cada bairro compor uma clientela com características sociodemográficas bem variadas. Segundo Bortoni-Ricardo, muitos dos problemas enfrentados no processo de ensino-aprendizagem de língua materna estão certamente “relacionados com o aumento e a diversificação da clientela que ocorre às nossas escolas” (BORTONI-RICARDO, 2019, p. 83). Além disso, a pesquisadora afirma ser “indispensável na preparação das estratégias pedagógicas e material didático adequados, bem como na própria formulação de uma política de ensino do idioma” (BORTONI-RICARDO, 2019, p. 84) conhecer as características sociodemográficas. Desta forma, a análise do material da prefeitura também deve avaliar se esse apoio pedagógico consegue atender a diversidade do seu contexto de atuação.

### **3.1.3 Gêneros selecionados no Material Didático Carioca**

Para uma melhor compreensão do tratamento didático-metodológico do material, realizamos um levantamento quanto à diversidade de gêneros textuais selecionados e à apreciação de algumas atividades; para tanto, é observado, também, se há algum tipo de progressão quanto à complexidade das atividades apresentadas ao longo do material. Os gêneros contemplados pelo material são os seguintes, elencados no Gráfico 2:

---

<sup>16</sup> Dados obtidos no site da prefeitura do Rio <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>. Acessado em 15.04.2020.

**Gráfico 2:** Gêneros selecionados no Material Didático Carioca do 7º ano referente ao 1º semestre de 2020<sup>17</sup>

Fonte: Elaborado pela autora com base no levantamento dos gêneros selecionados no Material Didático Carioca referente ao 7º ano do ensino fundamental de 2020.

A diversidade de gêneros textuais dentro de um planejamento é importante, pois pode sistematicamente levar o aluno a perceber a variedade de usos e funções que a língua fornece. Observa-se que o material visa à oferta diversificada de gêneros; entretanto, no semestre em análise, concentra uma quantidade significativa de gêneros de mesma natureza. Gêneros, como tirinha, cartum, charge e anúncio, configuram mais de 54% de abrangência. Como se pode observar, verifica-se que a modalidade escrita na versão em prosa (com parágrafos, por exemplo) não se configura como agenda de trabalho prevista ao longo do material do 7º ano do ensino fundamental, ao menos no semestre ora representado. Além disso, chama a atenção que os gêneros em questão não atendem plenamente à necessidade de que os alunos lidem com o exercício da prática de textos que circundam sua esfera social. Cabe destacar, assim, que o flagrante privilégio a determinados gêneros que contam com enunciados curtos favorece que o trabalho com o texto fique relegado ao nível do período.

Além da distribuição dos gêneros em termos quantitativos, cabe observar o trabalho que é proposto nas atividades, a partir dos textos apresentados. Considerando os anúncios, por exemplo, observa-se que a diversidade de textos desse gênero não configura necessariamente

<sup>17</sup> A compilação desses dados levou em consideração tanto os textos de base, apresentados no sumário, como os textos motivadores das atividades apresentadas no material referente ao 7º ano do ensino fundamental.

um trabalho com as diferentes funções que um texto pode cumprir, visto que essencialmente só são solicitadas a finalidade e características mais gerais do texto. Sendo assim, os chamados novos letramentos não poderão ser alcançados se o trabalho com o gênero anúncio concentrar suas atividades na exploração apenas do objetivo geral e da composição do texto.

No que tange aos gêneros contemplados, de certa forma, estão em sintonia com o que o Currículo Carioca 2020 e a BNCC sugerem para o 7º ano de escolaridade. No entanto, devido à quantidade de gêneros textuais existentes, não se observa a seleção dos novos gêneros que circulam mais socialmente para compor o material como, por exemplo, meme e gifs, optando, então, por gêneros mais cristalizados. Marcuschi (2010) faz importantes considerações sobre esses gêneros emergentes:

Aspecto central no caso desses e outros gêneros emergentes é a nova relação que instauram com os usos da linguagem como tal. Em certo sentido, possibilitam a redefinição de alguns aspectos centrais na observação da linguagem em uso, como, por exemplo, a relação entre a oralidade e a escrita, desfazendo ainda suas fronteiras. Esses gêneros que emergiram no último século no contexto das mais diversas mídias criam formas comunicativas próprias com certo *hibridismo* que desafia as relações entre oralidade e escrita e inviabiliza de forma definitiva a velha divisão dicotômica ainda presente em muitos manuais de língua. Esses gêneros também permitem observar a maior integração entre os vários tipos de semioses: signos verbais, sons, imagens e formas em movimento. (MARCUSCHI, 2010, p. 21)

De acordo com o autor, é relevante o investimento nesses novos gêneros, pois eles permitem novos quadros comunicativos e funcionais de forma a realçar novos objetivos e, conseqüentemente, sequências linguísticas merecedoras de análise.

Verifica-se que o material do semestre em análise não contemplou, por exemplo, dentre os campos de atuação, os gêneros de vida pública, como, por exemplo, o regimento escolar e o Estatuto da Criança e do Adolescente, gêneros que integram a vida pública do estudante e o auxiliam a regular sua convivência em sociedade. Além disso, trata-se de serem práticas que tanto podem contribuir para que os estudantes percebam suas vozes, quanto atribuir mais sentido às aprendizagens escolares.

De todo modo, é possível afirmar que a seleção dos textos da apostila congrega textos autênticos e diversificados. Muitos deles são inclusive representativos, e adequados ao ano de escolaridade a ser atendido. Isso é um ponto positivo, pois, conforme mencionado anteriormente, esse material é, por vezes, o único material de acesso dos alunos da rede municipal, seja para a leitura, seja para a aprendizagem do componente gramatical. No entanto, o trabalho com os gêneros textuais, a variação e a gramática como manual teórico (que

apresenta a organização e o funcionamento da língua) não parecem sempre eficazes para preparar o aluno para uma vida cidadã – como muitos referenciais de ensino sugerem.

A propósito de trabalhar com gêneros textuais, o referido material assume a centralidade no texto como a principal unidade de trabalho. Ao assumir esse direcionamento, estabelece um diálogo com a BNCC na medida em que a Base também defende que aulas de Língua Portuguesa devem ter como ponto de partida as atividades que concentrem no texto as práticas de linguagem. Entretanto, em grande parte da apostila, o texto é usado como um pretexto para o trabalho com a linguagem e não possibilita uma ampliação da capacidade crítica nas diversas práticas sociais nas quais os textos estão inseridos.

Em seguida, reproduz-se a primeira atividade do material, subdividida nas Figuras 6 e 7. Vale ressaltar que a análise se baseou no trabalho de Marcuschi (2008). O autor traz contribuições importantes para o entendimento do perfil e dos conteúdos de questões em materiais didáticos.

**Figura 6:** Texto 01 do Material Didático Carioca referente ao 1º semestre de 2020 para resolução das questões propostas

Vamos começar lendo e comparando dois textos.  
Ambos foram escritos por Ricardo Azevedo.

**Texto 1**

**Aula de leitura**

A leitura é muito mais do que decifrar palavras;  
quem quiser parar pra ver pode até se surpreender:  
vai ler nas folhas do chão, se é outono ou se é verão;  
nas ondas soltas do mar, se é hora de navegar;  
e no jeito da pessoa, se trabalha ou se é à toa;  
na cara do lutador, quando está sentindo dor;  
vai ler na casa de alguém, o gosto que o dono tem;  
e no pelo do cachorro, se é melhor gritar socorro;  
e na cinza da fumaça, o tamanho da desgraça.

e no tom que sopra o vento, se corre o barco ou vai lento;  
e também na cor da fruta, e no cheiro da comida,  
e no ronco do motor, e nos dentes do cavalo,  
e na pele da pessoa, e no brilho do sorriso,  
vai ler nas nuvens do céu, vai ler na palma da mão,  
vai ler até nas estrelas e no som do coração.  
Uma arte que dá medo é a de ler um olhar, pois os olhos têm segredos difíceis de decifrar.



**FIQUE LÍGADO!!!**

O "eu poético" é a voz que fala no poema, transmitindo sentimentos, emoções...

**1º BIMESTRE - LÍNGUA PORTUGUESA**

AZEVEDO, Ricardo. *Se eu fosse aquilo*. São Paulo: Ática, 2002.



**Professor(a), é essencial valorizar a literatura em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.**

**Registrando...**

O que podemos ler no brilho de um sorriso?  
**Professor(a), se desejar, realize a atividade oralmente para que todos participem com desenvoltura e autonomia.**

**O brilho de um sorriso é o que desejamos ver em seu rosto durante o ano todo!**

**Ricardo Azevedo**, escritor e ilustrador paulista nascido em 1949, é autor de muitos livros para crianças e jovens. Tem livros publicados na Alemanha, em Portugal, no México, na França e na Holanda.

**FIQUE LÍGADO!!!**

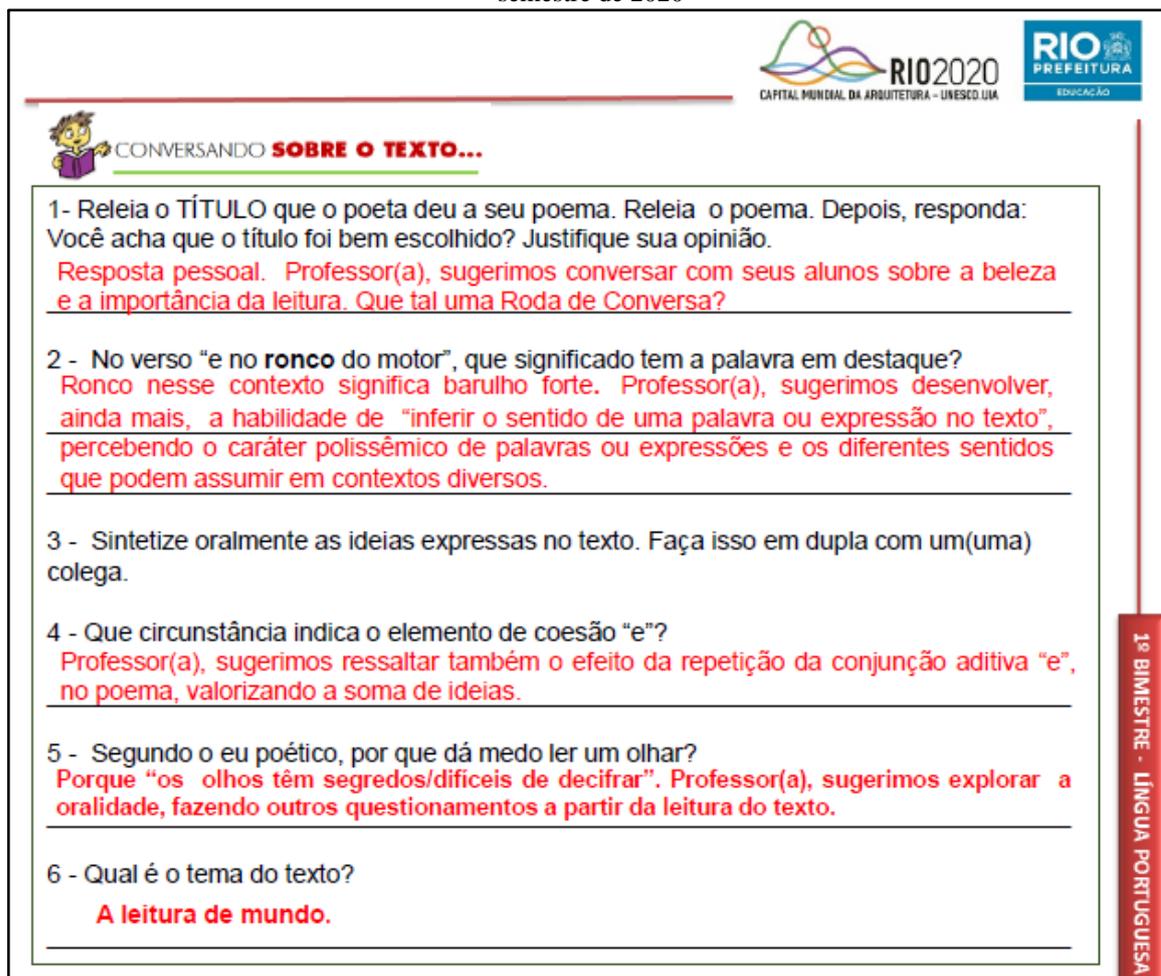
Quando lemos um poema é fácil nos encantarmos por sua beleza...  
Caracteriza-se o poema por ser uma obra construída em versos e estrofes.  
Versos são linhas poéticas e estrofes são conjuntos de versos.

<http://www.ricardoazevedo.com.br/ricardo-azevedo>

8

Fonte: RIO DE JANEIRO (2020, p. 8).

**Figura 7:** Questões propostas pertencentes ao texto 01 do Material Didático Carioca referente ao 1º semestre de 2020



**CONVERSANDO SOBRE O TEXTO...**

1- Releia o TÍTULO que o poeta deu a seu poema. Releia o poema. Depois, responda: Você acha que o título foi bem escolhido? Justifique sua opinião.  
Resposta pessoal. Professor(a), sugerimos conversar com seus alunos sobre a beleza e a importância da leitura. Que tal uma Roda de Conversa?

2 - No verso “e no ronco do motor”, que significado tem a palavra em destaque? Ronco nesse contexto significa barulho forte. Professor(a), sugerimos desenvolver, ainda mais, a habilidade de “inferir o sentido de uma palavra ou expressão no texto”, percebendo o caráter polissêmico de palavras ou expressões e os diferentes sentidos que podem assumir em contextos diversos.

3 - Sintetize oralmente as ideias expressas no texto. Faça isso em dupla com um(uma) colega.

4 - Que circunstância indica o elemento de coesão “e”?  
Professor(a), sugerimos ressaltar também o efeito da repetição da conjunção aditiva “e”, no poema, valorizando a soma de ideias.

5 - Segundo o eu poético, por que dá medo ler um olhar?  
Porque “os olhos têm segredos/difíceis de decifrar”. Professor(a), sugerimos explorar a oralidade, fazendo outros questionamentos a partir da leitura do texto.

6 - Qual é o tema do texto?  
A leitura de mundo.

1º BIMESTRE - LÍNGUA PORTUGUESA

Fonte: RIO DE JANEIRO (2020, p. 9).

Observa-se que as seis questões propostas para o primeiro texto exigem basicamente a opinião pessoal do aluno e o reconhecimento do sentido no nível macroestrutural do texto, além da significação de itens lexicais/expressões. A exploração apenas desses pontos nesse texto torna o trabalho textual muito incipiente.

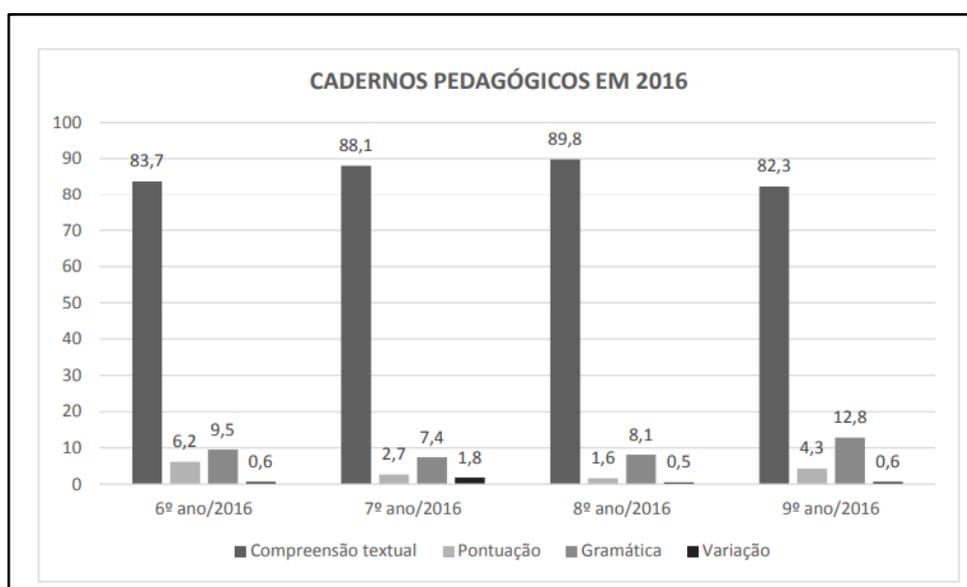
Nesse fragmento, pode-se perceber que atividades de pré-leitura não foram contempladas. A inserção de exercícios de pré-leitura sobre a temática do hábito de leitura do estudante, por exemplo, poderia contribuir para uma discussão de um tema socialmente relevante e importante não só para a trajetória escolar, como também para a vida pública e pessoal do educando.

Quanto ao trabalho com o gênero textual poesia, verifica-se uma mera tentativa de decodificação do texto. Não houve, com as questões, um direcionamento para a quebra de uma certa reserva com esse tipo de gênero. Para muitos alunos, poesia é sinônimo de muito mistério e hermetismo. Uma arte que costuma necessitar de mediação. Sendo assim, seria interessante

que o material instrumentalizasse esse trabalho, o que obviamente não subestima o trabalho que o professor poderá desenvolver a partir do sugerido, mas o referido material pouco sugere e reduz bastante o alcance que esse gênero permite.

Sobre as questões gramaticais elencadas na apostila, foi observado que as atividades exigiram do aluno uma aplicabilidade sem que ele compreendesse o porquê de determinada atividade na construção do sentido do texto. Quanto a esse aspecto, também foram negligenciados dois pontos importantes para a compreensão do texto. O primeiro foi não possibilitar que o aluno percebesse que o conectivo “e” articula uma sequência de situações possíveis de se atrelar ao ato de ler. A segunda foi a noção de futuro que a atividade da leitura poderia proporcionar, como um passaporte para conquistas por vir. Essa noção está claramente demarcada no texto pelo uso recorrente da forma perifrástica de futuro, representada pelo verbo *ir* no presente + infinitivo, como em “vai ler”. Sendo assim, não houve um aprofundamento das questões gramaticais que exercem um papel importante para a construção do sentido ou da unidade textual.

No que concerne ao trabalho com o componente gramatical nos materiais didáticos da Prefeitura do Rio de Janeiro, Durval (2018) realizou um levantamento no material didático (então chamado Cadernos Pedagógicos) destinado aos 6º, 7º, 8º e 9º anos para o ano de 2016, com o objetivo de investigar o ensino do componente gramatical, não deixando de considerar o tratamento dado à variação linguística e à relação gramática e texto. A seguir, pode-se observar o gráfico elaborado pelo autor a partir dos dados encontrados nos Cadernos analisados pelos tipos de questões elaboradas:



Fonte: DURVAL (2018, p.30).

Como se pode observar, as questões propostas nos materiais sobre o trabalho com o componente gramatical não apresentam expressividade, independentemente do ano de escolaridade. A partir desse levantamento, o pesquisador chega à seguinte conclusão em relação ao trabalho com o componente gramatical no material analisado: “escassez ou ausência de temas gramaticais importantes. Ainda não há uma abordagem sistemática, mesmo que exclusivamente epilinguística, de elementos estruturais referentes aos diferentes níveis da gramática”. (DURVAL, 2018, p. 31)

O referido estudo demonstra que, de fato, o material pedagógico da Prefeitura do Rio de Janeiro de 2016 não apresenta uma exploração nem uma sistematização dos elementos estruturais inerentes ao sistema linguístico, mesmo que a partir de atividades epilinguísticas. Em relação ao material referente ao ano de 2020, verifica-se uma similaridade quanto às questões elaboradas no material de 2016, tendo em vista que não se observa uma alteração significativa quanto ao trabalho com ensino de gramática. De certa forma, percebe-se que a prática pedagógica vigente nos materiais didáticos do município do Rio de Janeiro visa a um trabalho meramente instrumental com o componente gramatical, o que só poderá ser evitado com intensa e desafiadora complementação por parte do docente.

Retomando a análise da atividade ilustrada nas figuras 6 e 7, é possível afirmar que a atividade não evidencia um caráter epilinguístico, pois não houve uma operação com a linguagem para que se pudesse depreender os sentidos do texto. No que tange ao trabalho metalinguístico, percebe-se que a metalinguagem é evitada: em vez de conjunção, usa-se a expressão vaga “elemento de coesão”. Essa opção não favorece o reconhecimento nem o desenvolvimento da sistematização dos recursos linguísticos promovido pelas conjunções. Na realidade, iniciou-se um trabalho linguístico, a fim de viabilizar a compreensão superficial dos sentidos do texto. Dessa forma, a primeira atividade proposta no material não colaborou efetivamente para o início do desenvolvimento das competências de leitura e produção de textos, seja no âmbito da escrita ou da oralidade.

Passemos, agora, a um breve comentário acerca do trabalho com os gêneros textuais no material em análise, mais especificamente, o gênero poesia visto que este foi o gênero contemplado na primeira atividade, conforme ilustram as figuras 6 e 7.

O trabalho com os gêneros textuais pode ser um excelente ponto de partida para o trabalho com a variação. Na poesia de Ricardo Azevedo, a recorrência do *e* (e não de outros conectivos típicos de outros gêneros da modalidade de escrita formal) ou, ainda, o uso repetido da variante “vai ler” (em vez de *lerá*) constrói algumas possibilidades de leitura sugeridas pelo

eu poético. No entanto, isso foi completamente ignorado. Ademais, evitar um trabalho com a variação é não atentar para os fenômenos linguísticos existentes, pois as aulas de Língua Portuguesa devem propiciar um trabalho de reflexão sobre as estruturas da língua que são e que não são do conhecimento do aluno. Caberia com esta atividade promover a reflexão se a variante dominada pelo aluno é “vai ler” ou “lerá”, se a forma “lerá” é uma forma inteligível para o aluno, se essas formas sofrem algum tipo de estigmatização em sua utilização ou, ainda, se elas seriam mais ou menos adequadas ao estilo do poema.

A superficialidade diante das questões relativas ao gênero, à gramática da língua e à variação predominaram no exemplo ora explorado. Essa inconsistência relativa às inúmeras possibilidades de efeitos de sentido do texto e aos diversos usos expressivos dos recursos linguísticos direciona para um não aprimoramento das próprias práticas de letramento que se almeja desenvolver.

### **3.1.4 Tratamento dado ao componente gramatical dos verbos no Material Didático Carioca**

O levantamento mais específico do Material Didático Carioca do 7º ano do Ensino Fundamental para o 1º semestre de 2020 objetivou responder a três questões norteadoras: (i) existem exercícios com temas referentes ao conteúdo gramatical dos verbos e, ainda, relacionados à variação linguística? (ii) se existem, como são trabalhados? e (iii) o conteúdo gramatical dos verbos se encontra sistematizado?

No que tange à primeira pergunta norteadora, observa-se que o trabalho com o componente gramatical em geral é bastante instrumental, não havendo, portanto, estratégias para o trabalho específico nem com a temática dos verbos, nem com a da futuridade verbal. Esses elementos tão produtivos nos usos reais da língua não são abordados nas atividades referentes a um determinado gênero. Como tendência geral, há como objeto de trabalho a escolha de um só caminho, o texto, não levando em consideração a abordagem sistemática de fenômenos gramaticais, sobretudo os referentes ao nível da sentença, essa tendência pode estar relacionada à hipótese de que, caso não se realize um trabalho com o texto, haverá uma ruptura com a perspectiva defendida e adotada. Dessa forma, não se observa uma tentativa de congregação dos diferentes recortes teórico-metodológicos na prática pedagógica, mesmo sabendo ser uma missão extremamente desafiadora tanto realizar um recorte como conciliar propostas a fim de que se consiga dar conta de objeto multifacetado, que é o ensino de língua portuguesa.

Em linhas gerais, pode-se observar que o trabalho com o componente gramatical dos verbos ocorre no material basicamente em duas situações distintas:

- a) ao solicitar a substituição de um verbo por outro de mesmo sentido para o contexto em questão;
- b) ao solicitar a identificação de elemento(s) de valor temporal em algum fragmento de texto.

No caso da primeira solicitação, a reflexão sobre a organização e o funcionamento dos fatos da língua não é devidamente acionada, pois a “oportunidade” de substituição sugerida encontra-se num limiar instrumental. A Figura 8 exemplifica a atividade mencionada:

**Figura 8:** Atividade 1 retirada do Material Didático Carioca do 7º ano referente ao 1º semestre de 2020

b) Pense no significado com que foram utilizadas as palavras “gerou” e “contraditórias” e, com outras palavras, complete a seguinte caracterização da reação que as pessoas tiveram.

“A notícia, segundo a qual um advogado carioca tinha instalado o seu escritório na praia do Arpoador, provocou reações as mais discordantes, diversas.”

Fonte: RIO DE JANEIRO (2020, p. 35).

Sendo assim, a atividade não chega a trabalhar especificamente o componente dos verbos, explora-se apenas o sentido a ser aplicado pelo verbo no contexto em questão. A partir dessa análise, percebe-se um trabalho superficial com esse componente gramatical, o que não contribui substancialmente para que a competência discursiva do aluno se amplie de forma consciente. Ademais, não privilegia a reflexão sobre os usos da língua, pois não foram propostas novas formas de construção nem a transformação da expressão em outras. Tais proposições abririam portas para que uma sistematização dos tempos verbais ocorresse, mais especificamente nesse caso o paradigma do pretérito perfeito.

Na segunda situação apresentada, solicita-se apenas a localização de uma informação que remeta à noção temporal de passado, conforme a Figura 9:

**Figura 9:** Atividade 2 retirada do Material Didático Carioca do 7º ano referente ao 1º semestre de 2020

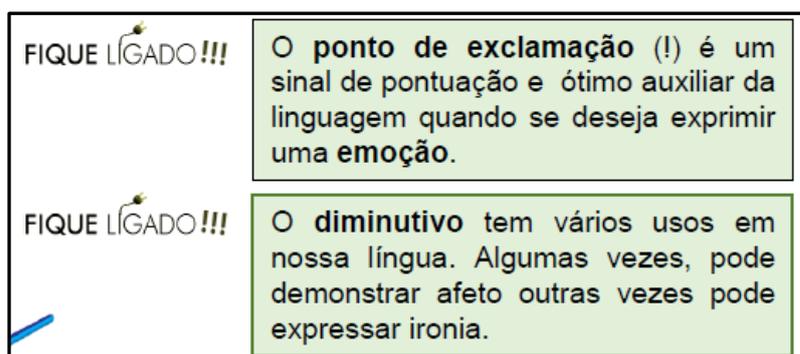
<p>5 - O narrador em terceira pessoa pode ser caracterizado em:</p> <p><b>onisciente</b> – quando conhece toda a história, até mesmo o pensamento dos personagens.</p> <p><b>observador</b> – quando ele não conhece toda a história, apenas se limita a narrar os fatos conforme acontecem.</p> <p>Como se caracteriza o narrador da crônica lida?</p> <p><b>Narrador em terceira pessoa e onisciente.</b></p> <hr/> <p>6 - Retire do texto dois termos que indicam que os fatos narrados na crônica são passados?</p> <p><b>“Gerou”, “Logo depois surgiu”.</b></p>
--

Fonte: RIO DE JANEIRO (2020, p. 36).

Há, nesse caso, apenas a solicitação para reproduzir com exatidão uma informação, não havendo previamente atividades que pudessem fazer com que o aluno caminhasse para a constatação de que o elemento que garante a noção de tempo no fragmento é verbo (que, mais uma vez, não é nomeado, mas identificado como “termo”) e não uma expressão adverbial, por exemplo. Além disso, não se propõem, posteriormente, atividades de complexificação desse trabalho com a noção temporal atrelada ao componente gramatical dos verbos. Não há, portanto, uma modificação do saber do aluno quanto à noção temporal, de maneira que ele, muito provavelmente, de forma internalizada, infere a informação temporal, porém não sabe usar com propriedade esse conhecimento internalizado sobre a noção de tempo; em consequência disso, não consegue enxergar o sistema por trás da identificação realizada.

A sistematização – nem a construída epilinguisticamente pelo aluno até o alcance da metalinguagem – não é uma prioridade no Material Didático Carioca do 7º ano. Quando é realizada, é feita de forma muito objetiva usando recursos que soam como curiosidades, tais quais as apresentadas em seções intituladas “Fique Ligado !!!”, reproduzidas na Figura 10.

**Figura 10:** Exemplo de sistematização no Material Didático Carioca do 7º ano referente ao 1º semestre de 2020



Fonte: RIO DE JANEIRO (2020, p. 70).

Como se pode ver no fragmento destacado, a sistematização não busca trazer conceitos-chave teóricos sobre o aspecto evidenciado. As orientações propostas não necessariamente nortearão ou terão conexão com a proposta de atividade prévia ou posterior do material. No que se refere ao componente gramatical dos verbos, esse recurso nem sequer é utilizado. Em relação à futuridade, o conceito não é abordado, nem sistematizado ao longo do material do semestre em análise, não atendendo, assim, como lembra Bentes (2011, p. 99), ao propósito de “desenvolver nos alunos um olhar diferenciado em relação aos recursos linguísticos, textuais e discursivos presentes nos diferentes gêneros e que são responsáveis pelo sentido global produzido” é um caminho desejável, produtivo e promissor, de forma a trazer contribuições mais efetivas para formação crítica dos docentes.

O Material Didático Carioca do 7º ano tenta, mesmo que de forma incipiente, implementar os pressupostos estabelecidos pelos documentos que o embasam – Currículo Municipal de Língua Portuguesa 2020 e a BNCC. No entanto, adota-se uma perspectiva de abordagem que não efetiva as práticas de análise linguística, pois não se operacionaliza a didatização de conhecimentos para essas práticas, uma vez que o componente formal tem um papel instrumentalizador no processo de ampliação da competência discursiva do aluno.

Nessa perspectiva, a breve incursão no material demonstra uma não operação com os três eixos de atividades para ensino de gramática, conforme Vieira (2017a), visto que não aciona que elementos/conceitos em termos teórico-descritivos devem ser trabalhados – linguística, epilinguística e metalinguisticamente – para o domínio consciente do aluno (Eixo I) e não relaciona os usos evidenciados nos textos ao domínio de normas frente à realidade da variação linguística (Eixo III). Há apenas a operação, ainda que não aprofundada, com o Eixo II na esfera de ampliar a competência leitora no âmbito global do texto, não realizando a relação entre o componente gramatical e a produção de sentidos na esfera mais local do texto.

Neste sentido, o material busca, a partir dos gêneros contemplados, realizar um trabalho com ampliação da competência leitora; entretanto, o trabalho com o componente gramatical, via análise linguística, e com a variação linguística não se efetiva de forma produtiva de modo a atingir os objetivos pleiteados pelos documentos que norteiam o currículo de Língua Portuguesa na esfera municipal<sup>18</sup>.

### 3.2 Livro didático: Coleção Apoema

Nesta seção, é feita uma apreciação dos volumes 6 e 7 da *Coleção Apoema*, de Teixeira et al.<sup>19</sup> (2018). Para fins de organização, a apreciação será estruturada em quatro etapas. Na primeira, faz-se uma observação mais generalizada e breve no que tange à organização do livro de modo que se identifique o perfil delineado pela coleção (Seção 1). A segunda analisa a apresentação do material a seu destinatário (Seção 2). A terceira realiza um levantamento dos gêneros selecionados para o tratamento da futuridade verbal e como são trabalhados de forma mais geral (Seção 3). Por último, uma análise mais detalhada do componente relativo ao tópico dos verbos, para, em seguida, observar a temática da futuridade verbal no que tange ao tratamento didático-metodológico desses expedientes linguísticos. Para fins de organização, a apreciação inicia-se com o volume 6 para, em seguida, observar o volume 7.

#### 3.2.1 Organização do Livro Didático

A *Coleção Apoema* conta com quatro volumes que possuem a mesma organização. Há para cada volume oito unidades. Para cada unidade, são apresentados dois capítulos com unidades fixas, denominadas como *Antes da Leitura*, *Estudo do texto*, *Linguagem texto e sentidos*, *Gênero em foco*, *Escrita em foco* e *Língua em foco*, que trabalham conteúdos específicos, havendo na abertura de cada capítulo uma seção denominada *Antever*.

O segundo capítulo de cada unidade apresenta seções intituladas *Oficina de produção* e *Oralidade em foco*, que visam a desenvolver trabalhos com a leitura, interpretação e estudos de aspectos linguísticos-discursivos. Esse capítulo encerra-se com a seção *Retomar*, cuja finalidade é rever e avaliar as principais temáticas abordadas ao longo da unidade.

---

<sup>18</sup> A postura adotada na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro no que concerne ao tratamento com o componente gramatical é, antiga, de modo que, de certa forma, ocorra uma naturalização dessa prática no material pedagógico.

<sup>19</sup> Os livros analisados são exemplares do professor. Portanto, configuram-se com certas peculiaridades não encontradas no exemplar do aluno.

Como se pode observar, a obra apresenta significativa extensão. Desta forma, para fins de organização da apreciação faz necessário realizar um recorte diante do que será analisado nas obras. Em virtude desse recorte, a presente apreciação visa à análise da seção intitulada como *Língua em foco*, das unidades 3 (capítulo 2) e 7 (capítulo 2), ambas do volume 6, e da unidade 2 (capítulo 2) do volume 7. A análise das unidades 3 e 7 da seção *Língua em foco* do volume 6 decorre do fato de essas unidades apresentarem o conceito de verbo e o conceito de futuridade verbal, respectivamente, conforme as figuras 11 e 12. É importante destacar que a versão apreciada é a destinada aos professores.

**Figura 11:** Unidade 3 apresentada no Sumário da Coleção Apoema Volume 6

<b>Unidade 3 – Encenações</b>	<b>78</b>
<b>Capítulo 1</b>	<b>80</b>
<b>Texto –</b> <i>Maroquinhas Fru-Fru recebe uma serenata</i> , de Maria Clara Machado (texto teatral)	81
<b>Estudo do texto</b>	84
<b>Linguagem, texto e sentidos</b>	86
<b>Gênero em foco</b>	
Texto dramático	88
<b>Língua em foco</b>	
Processos de formação de palavras	91
Derivação e composição	91
<b>Escrita em foco</b>	
Uso de hífen em palavras compostas	95
<b>Capítulo 2</b>	<b>97</b>
<b>Texto –</b> <i>Como montar uma peça</i> , de Marília Toledo (texto injuntivo)	98
<b>Estudo do texto</b>	100
<b>Língua em foco</b>	
Verbos – emprego dos tempos e modos	103
<b>Oficina de produção</b>	
Texto dramático	107
<b>Oralidade em foco</b>	
Encenação teatral	109
<b>Retomar</b>	<b>112</b>

Fonte: TEIXEIRA et al. (2018, p. 5).

**Figura 12:** Unidade 7 apresentada no Sumário da Coleção Apoema Volume 6

<b>Unidade 7 – Interações</b>	<b>200</b>
<b>Capítulo 1</b>	<b>202</b>
<b>Texto – Vamos resgatar o Rio Pinheiros (SP)</b>	
#VOLTAPINHEIROS (abaixo-assinado)	203
<b>Estudo do texto</b>	<b>204</b>
Linguagem, texto e sentidos	207
<b>Gênero em foco</b>	
Abaixo assinado	209
<b>Capítulo 2</b>	<b>212</b>
<b>Texto – Fala, Niterói!, O Globo (carta de reclamação)</b>	
Estudo do texto	213
<b>Estudo do texto</b>	<b>215</b>
<b>Gênero em foco</b>	
Carta de reclamação	216
Comparando textos	217
<b>Língua em foco</b>	
Emprego dos tempos verbais do indicativo: passado, presente e futuro	219
<b>Escrita em foco</b>	
<b>Há e a</b>	223
<b>Oralidade em foco</b>	
Podcast	225
<b>Oficina de produção</b>	
Carta de reclamação	227
<b>Retomar</b>	<b>228</b>

Fonte: TEIXEIRA et al. (2018, p. 7).

Já a observação da unidade 2 da seção *Língua em foco* do volume 7 se realiza em razão de apreciar se há alguma mudança quanto ao tratamento da definição do componente gramatical dos verbos, visto que há uma mudança quanto ao nível de escolaridade, conforme Figura 13. A fim de melhor fundamentar a apreciação, serão apresentados os gêneros contemplados para o trabalho com o componente gramatical nas unidades em análise.

**Figura 13:** Unidade 2 apresentada no Sumário da Coleção Apoema Volume 7

<b>Unidade 2 – Notícia em debate</b> .....	<b>38</b>
<b>Capítulo 1</b> .....	<b>40</b>
Texto – Capa do jornal <i>O Estado de S. Paulo</i> .....	41
<b>Estudo do texto</b> .....	<b>42</b>
Linguagem, texto e sentidos .....	45
<b>Escrita em foco</b>	
Ortografia: <b>ram/rão</b> .....	47
<b>Capítulo 2</b> .....	<b>49</b>
Texto – <i>Rio de Janeiro é a primeira capital brasileira a proibir canudos plásticos</i> , Exame (notícia) .....	50
<b>Estudo do texto</b> .....	<b>51</b>
Linguagem, texto e sentidos .....	53
<b>Gênero em foco</b>	
Notícia .....	54
<b>Língua em foco</b>	
Flexão verbal: modo subjuntivo. Períodos com verbos nos três modos .....	56
<b>Oralidade em foco</b>	
Debate regrado .....	59
<b>Oficina de produção</b>	
Notícia .....	61
<b>Caleidoscópio</b>	
Fake news – ou notícias falsas .....	62
<b>Retomar</b> .....	<b>64</b>

Fonte: TEIXEIRA et al. (2018, p. 4).

Diante da exposição do sumário das unidades contempladas nos volumes 6 e 7, é oportuno destacar quais os objetivos que norteiam a seção *Língua em foco*:

possibilitar aos alunos a realização de atividades variadas que envolvam observação, análise, comparação, reflexão e emprego de recursos gramaticais. Ao associá-los aos efeitos de sentido que produzem nos textos, os alunos compreenderão a gramática da língua não só como um sistema organizado, que opera com previsibilidades, mas também como um conjunto de possibilidades que reafirmam o caráter inovador e criativo do sistema. (TEIXEIRA et al., 2018, p. xxiii)

Do que se pode verificar, nesta apresentação da unidade *Língua em foco*, o termo gramática é tomado tanto como sistema, quando afirma a previsibilidade existente em sua constituição, quanto como norma / variedade, quando entende a gramática como um conjunto de possibilidades não restringindo os objetos de uso. Essa defesa direciona para um esforço em

realizar uma atividade mais contextualizada com os fatos linguísticos, pois não busca uma simplificação reducionista da concepção de gramática, nem uma desarticulação entre o trabalho com o componente gramatical no âmbito da reflexão, produção de sentidos e da variação.

A seguir, será apresentado, então, o Livro Didático.

### **3.2.2 Apresentação do Livro Didático**

Esta seção objetiva analisar a apresentação da coleção *Apoema* aos professores, externada nas primeiras páginas do livro:

A coleção de Língua Portuguesa que apresentamos a você propõe uma articulação entre as atividades de ler, escrever, compreender e expressar-se em diferentes linguagens como um modo de habitar o mundo e transformá-lo. Tem ainda como objetivo estimular os estudantes a aceitarem os desafios da cibercultura, para lançá-los na esfera da tecnologia digital, dotando-os de recursos de reflexão crítica e capacidade operatória. (TEIXEIRA et al., 2018, p. iv)

Essa coletânea objetiva, em largos traços, garantir ao aluno um material pautado nas propostas de letramento, comprometido com a aprendizagem significativa do aluno e dedicado ao desenvolvimento do pensamento crítico. Entende-se que o primeiro destinatário deste livro, o professor, tem em mãos um material em potencial para que aulas de Língua Portuguesa possam ser trabalhadas muito além das superficialidades. Essa conjuntura postulada revela que a coleção se propõe para além de um processo facilitador e instrumentalizador do livro didático.

### **3.2.3 Gêneros textuais selecionados no Livro Didático para o trabalho com a futuridade verbal**

A complexidade do processo pedagógico impõe inúmeros desafios no tocante às práticas a serem selecionados no espaço da sala de aula. No entanto, parece ser consensual pela maioria dos estudiosos a importância de se trabalhar com os gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa. Marcuschi (2010, p. 31) afirma que “os gêneros não são entidades naturais como borboletas, as pedras, os rios e as estrelas, mas são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano.”. Assim sendo, estruturar o ensino de língua materna sem essas entidades faculta ao aluno o direito de acesso a mecanismos culturais. Mais adiante o autor afirma que, esses “eventos a que chamamos propriamente de gêneros textuais serem artefatos linguísticos

concretos” (MARCUSCHI, 2010, p. 35), conseqüentemente esta característica confere aos gêneros um caráter bem heterogêneo. Esses aspectos contribuem para que coleção tenha como agenda de trabalho o ensino na perspectiva dos gêneros textuais.

Descreveremos de forma breve e sucinta os gêneros selecionados para unidades apreciadas e quais os campos de atuação estabelecidos pela BNCC foram contemplados de modo a observar a diversidade oferecida ao aluno.

A cada unidade, gêneros diferentes são selecionados, buscando uma associação aos campos de atuação sugeridos pela BNCC. Na unidade 3, da coleção *Apoema 6*, o gênero contemplado foi a peça teatral (de Maria Clara Machado, *Maroquinhas fru-fru recebe uma serenata*); além desse gênero, houve a seleção de um texto cuja organização textual se enquadra na tipologia injuntiva (de Marília Toledo, *Como encenar uma peça.*), sendo possível a articulação entre o primeiro gênero e o texto injuntivo. Nesta unidade, o campo artístico-literário é colocado em evidência de forma a “possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral” (BRASIL, 2018, p. 138).

Verifica-se que a unidade seleciona textos autênticos em vez de textos fabricados, especialmente, para facilitar a introdução ou exploração de um determinado tópico ou com conteúdo. O trabalho com textos autênticos viabiliza um contato com amostras reais da língua em uso. Entretanto, a depender do objetivo a ser trabalhado em sala de aula, não se pode descartar a adaptação de textos de maneira que se retrate outras esferas de comunicação.

A escolha da tipologia injuntiva decorre, muito provavelmente, do fato de evidenciar o encadeamento de ações como o fio condutor, uma vez que a noção de ação é tradicionalmente associada a definição de verbo e essa condução provavelmente justifica a escolha do critério semântico, com ênfase na ação, para a definição do componente gramatical verbo. A opção pelo critério semântico será mais bem explicitada na seção que se encarrega de analisar o tratamento didático-pedagógico.

Na unidade 7, da coleção *Apoema 6*, os campos escolhidos são o de atuação na vida pública e o de jornalismo-midiático. O capítulo 1 da unidade inicia-se com o gênero Abaixo-assinado e o próximo capítulo contempla o gênero Carta de reclamação. De certa forma, os gêneros em foco apresentam congruências, pois oferecem procedimentos argumentativos na defesa de um ponto de vista. Para além disso, são gêneros que buscam “ampliar e qualificar a participação dos jovens nas práticas relativas ao debate de ideias e à atuação política e social” (BRASIL, 2018, p. 146). Somado a isso, também são gêneros que procuram a ampliação e a qualificação quanto ao “trato com a informação e opinião” (BRASIL, 2018, p. 140). Em vista disso, a unidade busca um trabalho interligado quanto aos gêneros – tendo a BNCC como um

documento norteador –, organizando-se a partir de um movimento metodológico que parte da estrutura macrotextual para abordar elementos mais locais do texto.

Na unidade 2, da coleção *Apoema 7*, o campo escolhido é o de jornalismo midiático. No capítulo 1, enfatiza-se a primeira capa de dois jornais impressos em circulação no país. Mais adiante no capítulo 2, o gênero notícia é trabalhado em sua macroestrutura. A seleção desses gêneros dialoga com a Base à medida que seleciona e aprofunda os gêneros que circulam na esfera social do estudante.

Uma constatação bastante relevante é que a coleção, de uma maneira geral, seleciona texto de qualidade para compor seus capítulos. A qualidade dos textos perpassa desde a autenticidade, a diversificação (em relação a quantidade de gêneros ofertados e selecionados de maneira que atuam em diferentes esferas de circulação). No que concerne a essa particularidade dos textos que compõem a coleção, é relevante considerar que para os alunos da escola participante da pesquisa esse material é um, talvez o único, dos disponíveis no tocante à leitura e à consulta.

Entende-se, nesse sentido, que a coleção *Apoema* seleciona o texto como objeto de ensino. É isto que respalda a proposta defendida pelos PCN e a Base.

### **3.2.4 Tratamento didático-metodológico relacionado à futuridade no Livro Didático**

Os pontos que norteiam o percurso explicitado para a apreciação tratamento didático-metodológico são os seguintes:

1. O momento da apresentação do componente gramatical dos verbos nas coleções;
2. A definição de verbo apresentada;
3. O momento da apresentação da futuridade verbal;
4. A conceituação da categoria gramatical “verbo” em relação ao nível de escolaridade a que se destina o volume da coleção.

Passemos, então, à análise da seção *Língua em foco* situada na Unidade 3, capítulo 2, da Coleção *Apoema 6*. Primeiramente, apresentaremos a quantidade de atividades envolvidas na seção. Em seguida, analisaremos a primeira atividade, que trata especificamente sobre a

construção do conceito de verbo, conforme Figura 14, para em seguida analisar a definição apresentada no box após a primeira atividade, conforme Figura 15.

A seção conta com dez atividades que versam desde a construção do conceito de verbo até a construção do conceito de modo verbal. A primeira atividade organiza-se da seguinte maneira:

- a. identificação do tempo verbal;
- b. identificação do verbo a partir da noção de tempo por ele expressa;
- c. identificação de expressões temporais;
- d. reescrita da frase a partir de um marcador temporal;
- e. inferência e associação ao papel do componente verbal.

**Figura 14:** Atividade 1 da seção Língua em foco da unidade 3 da Coleção Apoema Volume 6



**Língua em foco**

2. Em I, o verbo **sentem** refere-se a quem lê e aos amigos dele; em II, o verbo **largue** refere-se a quem lê, chamado de **você**. A função é dizer o que se deve fazer, ensinar a jogar.

**Verbos – emprego dos tempos e modos**

**1** Leia alguns trechos de críticas publicadas na época do lançamento da peça de Maria Clara Machado, *Maroquinhas Fru-Fru recebe uma serenata*, em 1961.

I. “Nos idos de 1951 Maria Clara Machado, Martim Gonçalves e outros inventaram e fundaram “O Tablado”. [...] Autores, artistas e técnicos surgiram e foram lançados pelo Tablado. [...]”  
Van Jda. O Tablado: uma década de triunfos. Disponível em: <http://otablado.com.br/production/maroquinhasfrufu-1961>. Acesso em: 11 jun. 2018.

II. “Hoje estreia “Maroquinhas Fru-Fru”, de Maria Clara Machado, para a crítica dramática [...] no Teatro do Patronato da Gávea. [...]”  
A estreia de hoje: Tudo sobre Maroquinhas Fru-Fru. Disponível em: <http://otablado.com.br/production/maroquinhasfrufu-1961>. Acesso em: 11 jun. 2018.

III. “[...] O Tablado, neste espetáculo comemorativo do seu 10º aniversário, dará vesperais aos sábados, às 5 horas, e domingo, às 3:30 e às 5 horas. Todos os sábados haverá, às 21 horas, uma sessão única e extraordinária [...].”  
A estreia de hoje: Tudo sobre Maroquinhas Fru-Fru. Disponível em: <http://otablado.com.br/production/maroquinhasfrufu-1961>. Acesso em: 11 jun. 2018.

1. e) Espera-se que os alunos expliquem que substituíram o verbo **dará**, que estava no futuro, por **deu**, no passado.

no caderno

1. a) O fato I se refere ao passado; o II, ao presente; e o III, ao futuro.

a) A que tempo os fatos narrados se referem: presente, passado ou futuro?

b) Que verbos ou locuções verbais, em cada trecho, possibilitaram a identificação do tempo?

c) Que expressões de tempo, em cada trecho, ajudam a identificar o momento em que os fatos se passaram? Em I, “Nos idos de 1951”; em II, “hoje”; em III, “aos sábados”, “domingo” e “todos os sábados”.

d) Reformule a frase: “O Tablado dará vesperais aos sábados” utilizando o seguinte marcador temporal: “no sábado e domingo passados” “O Tablado deu vesperais no sábado e domingo passados.”

e) Explique a mudança que você fez no verbo na atividade anterior.

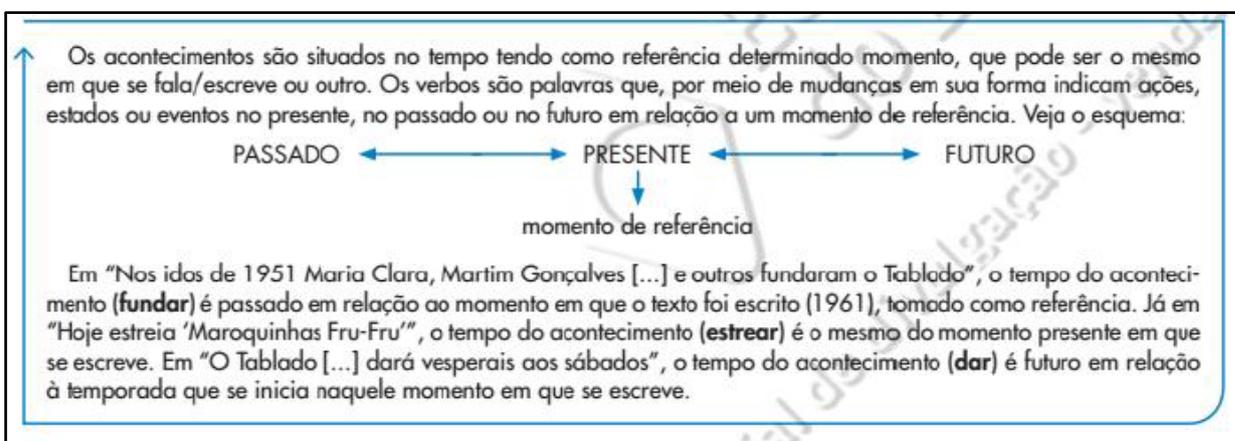
f) Com base nas atividades anteriores, o que você pode concluir sobre a função dos verbos? Os verbos indicam o tempo.

Fonte: TEIXEIRA et al. (2018, p. 103).

Nota-se que as atividades partem do pressuposto de que o aluno já domina de forma competente linguisticamente os conceitos de verbo e de tempo. Infere-se, portanto, que a identificação do que seja um verbo em uma frase é uma operação já bem dominada pelo aluno. No entanto, é positiva a associação do conceito de verbo à noção temporal, por ser o verbo o único componente gramatical que pode ser flexionado em tempo, embora não seja exclusividade desse componente expressar tempo.

Segue-se a análise da definição apresentada após essa primeira atividade.

**Figura 15:** Box explicativo do conceito de verbo da seção Língua em foco da unidade 3 da Coleção Apoema Volume 6



Fonte: TEIXEIRA et al. (2018, p. 103).

O ponto interessante na definição apresentada é não enfatizar apenas o critério semântico para definir o componente verbal; busca-se associar o critério morfológico ao semântico. Embora o critério sintático não seja mencionado, o conceito de sintagma verbal foi apresentado na unidade 2. Observa-se, ainda, a atenção dispensada à identificação do componente verbal por meio de testes de flexão de tempo. No entanto, não se apresenta uma explicação do que seria indicar uma ação, um estado ou um evento, para que o critério semântico fosse mais bem compreendido. Ademais, a definição é oferecida após o aluno ter observado, de alguma forma, alguns fatos da língua associados ao componente gramatical em estudo. Esse caminho metodológico adotado, mesmo que de forma incipiente, parece direcionar para uma reflexão mais produtiva sobre os recursos linguísticos existentes na língua.

A apreciação do material mostra, também, na Figura 16, que há uma preocupação em explicitar melhor o conceito de tempo, visto que “em qualquer definição, dentro de uma outra teoria linguística, enfatizados no seu caráter dinâmico ou não, os verbos estão sempre associados à noção temporal” (COROA, 2005, p. 34). Esse box explicativo, que só aparece no

exemplar do professor de Língua Portuguesa, propicia a reflexão sobre o conceito de tempo cronológico e tempo linguístico. Essa diferenciação permite que o docente consiga explicar de forma mais esclarecedora a possibilidade, por exemplo, de o tempo verbal presente poder referenciar tanto o pretérito quanto o futuro.

**Figura 16:** Box explicativo do conceito de tempo da seção Língua em foco da unidade 3 da Coleção Apoema Volume 6 exemplar do professor

**Saiba mais**

[...] os tempos linguísticos não são imitações do tempo cronológico, medido por dias, meses e anos, mas são construções do falante que possibilitam expressar uma gama muito vasta de experiências temporais: presentificar o passado ou o futuro, tornar passado o presente etc. A ordenação dos tempos num texto é um complexo jogo, para criar determinados efeitos de sentido.

O tempo é expresso na língua principalmente pelos tempos verbais e pelos advérbios de tempo. A temporalidade situa os acontecimentos em relação ao momento da fala, que é sempre um *agora*, dado que *agora* significa “o momento em que se fala”, ou em relação a marcos temporais inscritos no texto. [...] Os tempos são, pois, indicações de que os acontecimentos são anteriores, posteriores ou concomitantes ao momento da fala ou a um marco temporal pretérito ou futuro instalado no texto.

FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. P. *Lições de texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 1996. p. 210.

103

Fonte: TEIXEIRA et al. (2018, p. 103).

Após a conceituação e a apresentação da flexão de tempo, há uma atividade em que a noção de modo é apresentada, acrescida da sistematização da flexão de pessoa.

**Figura 17:** Exemplo 1 de atividade seção Língua em foco da Unidade 3 da Coleção Apoema Volume 6

3 Veja o cabeçalho de uma página da internet da campanha “Vá ao teatro”.



Disponível em: <www.compreingressos.com>. Acesso em: 19 jun. 2018.

a) Qual é o objetivo da campanha? **Estimular as pessoas a irem ao teatro.**

b) Que verbos compõem as frases que aparecem na tela? **Compre e vá.**

c) Para que servem esses verbos, considerando o contexto da campanha?  
**Para apelar ao internauta, sugerir que compre ingressos e vá ao teatro.**

↑ Além de indicar a ideia de tempo, os verbos podem expressar a atitude de quem fala diante do fato descrito, por meio dos diferentes **modos verbais**. O verbo no **modo imperativo** expressa ordens, sugestões, conselhos, desejos e pedidos. No exemplo da atividade 3, os verbos **comprar** e **ir** estão no imperativo (“compre” e “vá”) e são relacionados a **você**, conforme a função comunicativa da frase: sugerir ao internauta que compre ingressos para ir ao teatro.

Fonte: TEIXEIRA et al. (2018, p. 104).

Sucedesse, a seguir, a análise do momento em que o emprego dos tempos verbais no modo indicativo é apresentado. Essa apresentação acontece na unidade 7, capítulo 2.

No que se refere ao trabalho com conhecimentos linguísticos, verifica-se que a Volume 6 não concentra esse trabalho apenas na seção *Língua em foco*; há um trabalho prévio na seção *Estudo do texto*, mais especificamente na subseção *Linguagem, texto e sentidos*. A seguir, são apresentadas algumas atividades que sintetizam a temática ora discutida:

**Figura 18:** Exemplo 1 de atividade seção Língua em foco da Unidade 3 da Coleção Apoema Volume 6

2 Releia mais dois trechos.

I. “[...] Afinal, que rio vamos deixar para os nossos filhos? [...]”

II. “[...] Vamos, juntos, resgatar o nosso rio. [...]”

a) Em qual das passagens se indica claramente uma preocupação com as gerações futuras? Justifique sua resposta.

b) Que função tem a forma verbal **vamos** nas duas passagens?



c) Que outro recurso, em II, inclui o leitor no apelo à participação? **O uso da palavra juntos.**

d) Os recursos analisados criam que efeitos de sentido no texto? Escolha três efeitos de sentido entre os seguintes. **Apelo, proximidade, emoção.**

Fonte: TEIXEIRA et al. (2018, p. 207).

Mais especificamente na parte em destaque, observa-se que, no item *a* do exercício 2, a noção de tempo futuro é explorada por meio de uma atividade epilinguística, pois se desenvolve a observação da natureza linguística do verbo no âmbito temporal, não utilizando nenhuma metalinguagem representativa. Já no item *b*, a metalinguagem entra em ação de maneira a chamar atenção para o comportamento da forma verbal “vamos”, que carrega mais de uma significação. Essa sinalização permite a condução para um trabalho com a formulação de hipóteses sobre a natureza linguística dessa estrutura.

De uma forma geral, a atividade organizou-se da seguinte forma: iniciou com uma atividade que exigia do estudante a reflexão sobre o que leva uma sentença a projetar uma expectativa. A seguir, o exercício sinaliza que a forma verbal é carregada de significados e solicita que o aluno pense sobre os diferentes efeitos de sentidos produzidos, para, mais adiante, pedir a localização de outro recurso apelativo e mais uma vez explorar os efeitos de sentido.

Chama atenção nesta obra que a denominação da subseção seja identificada como *Linguagem, texto e sentidos*, porém não se proponha uma definição do que seja um verbo; ao que parece, entende-se que seja um sentido já assimilado.

O que se pode verificar nessa parte é uma retomada do trabalho com o componente gramatical do verbo, visto que, ao longo da coleção, há dois momentos de trabalho com o componente gramatical dos verbos: na unidade 2, capítulo 1, quando o conceito de sintagma verbal é apresentado, e na unidade 3, capítulo 2, na ocasião em que o conceito de verbo é exposto juntamente com a flexão de tempo e modo.

A segunda unidade explora a flexão de número e pessoa, inerente ao componente gramatical do verbo, porém não há nem uma definição explícita do que seja verbo – são utilizadas estratégias de denominação indiretas para construção desse conceito –, nem uma exploração da noção de tempo. Efetivamente, a definição de verbo só é retratada na unidade seguinte. O caráter flexional do componente gramatical dos verbos é apresentado de forma segmentada ao longo da coleção. No entanto, no exemplar do professor, há a indicação de que em outros momentos da coleção existe a possibilidade de realizar uma progressão com conteúdo dos verbos associando um capítulo a outro. Em consequência disso, caso o professor queira, ele pode realizar um trabalho progressivo: sintagma verbal → conceito de verbo → flexão de tempo e modo → empregos dos tempos verbais do indicativo.

Passemos, então, a outra atividade da subseção *Linguagem, texto e sentidos*, que realiza um trabalho prévio para a temática a ser explorada na seção *Língua em foco*.

**Figura 19:** Exemplo 2 de atividade da subseção *Linguagem, texto e sentidos* da unidade 7 da Coleção *Apoema* Volume 6

4 Compare os fragmentos a seguir, do texto lido (I) e de outro retirado do mesmo site (II).

I. “[...] Não, nós não acreditamos nisso e pedimos o seu apoio.”

II. Por tudo isso, nós, ambientalistas que estávamos lá na luta pela criação da Reserva, exigimos do governo federal que o Tinguá **mantenha o seu status atual de RESERVA BIOLÓGICA FEDERAL** [...].

Ricardo Portugal. Não alterem a categoria de reserva biológica do Tinguá! Ela corre risco e precisa ser protegida! Disponível em: <<https://www.change.org/p/ministra-do-meio-ambiente-izabella-teixeira-nao-alterem-a-categoria-de-reserva-biologica-do-tingua-ela-corre-risco-e-precisa-ser-protetida>>. Acesso em: 29 maio 2018.

a) Identifique os verbos empregados para mostrar que se faz uma solicitação.

b) Em que trecho a solicitação é expressa de modo mais vigoroso e incisivo? Justifique sua resposta.

c) Reescreva a solicitação contida em I – “Pedimos o seu apoio” – substituindo o verbo **pedir** por outro que indique um apelo mais vigoroso e enfático e um mais afetivo e emocional.

d) Como você reescreveria o apelo “Pedimos o seu apoio,” de modo a indicar uma ordem?  
Resposta pessoal. Exigimos que nós apoie! Apoie-nos já.

Fonte: TEIXEIRA et al. (2018, p. 208).

Nessa atividade, há uma nova menção ao componente gramatical dos verbos, porém a noção de tempo não é evidenciada, e sim o modo verbal imperativo. Há uma articulação do tema da unidade com as questões linguísticas acionadas para a constituição do gênero, visto que o uso do imperativo é recorrente em textos do gênero abaixo-assinado. Partiu-se, então, de um trabalho macrotextual (características, finalidade, estruturação) para que se pudesse chegar ao microtextual (sentenças). Tanto no exercício 2, conforme Figura 18, quanto no exercício 4, conforme Figura 19, não houve a tomada do texto como um pretexto para identificação e reconhecimento dos aspectos abordados.

A atividade estruturou-se partindo de um processo para requerer do aluno a identificação de uma informação específica. A partir desse reconhecimento, exige-se a percepção de qual o sentido produzido pelo elemento linguístico identificado, para, por fim, solicitar a aplicação do conhecimento em novos contextos. No entanto, não é proposto, ao longo das atividades, que o conceito do que seja efetivamente um verbo seja reconstruído.

A seguir, na Figura 20, outra atividade da seção:

**Figura 20:** Exemplo 3 de atividade da subseção Linguagem, texto e sentidos da unidade 7 da Coleção Apoeira Volume 6

**8** O abaixo-assinado e as cartas de reclamação destacam problemas da coletividade e pedem soluções. Analise os trechos a seguir e faça o que se pede.

I. "[...] Vamos convidar os poderes públicos, as empresas que margeiam o rio, as empresas que não margeiam, mas sentem o seu cheiro, todos nós, cidadãos, a ajudar. Vamos mobilizar todo mundo. Vamos pedir a cobertura e o holofote dos veículos de comunicação. Vamos, juntos, resgatar o nosso rio. Sim, os problemas do Brasil são inúmeros, mas esse não deixa de ser um deles. [...]" (Texto do Capítulo 1)

II. "Todos os dias, no caminho que faço para ir da minha casa ao trabalho, tenho que passar por uma vala cheia de água que cheira a esgoto na calçada. Isso acontece há mais de dois anos na Rua Gavião Peixoto, em frente ao número 78. Nunca vi ninguém fazer nada a respeito para melhorar. [...]" (Texto do Capítulo 2 – carta Água acumulada em calçada da Gavião).

a) Identifique a pessoa verbal que predomina nos textos. Explique o efeito de sentido criado por essas escolhas.

b) Estabeleça as diferenças no que se refere à assinatura dos textos.

c) Qual dos dois textos tem mais força coletiva? Por quê?

Fonte: TEIXEIRA et al. (2018, p. 215).

O que se pode verificar, nesta parte da atividade, é que o aluno precisa ativar seu repertório sobre pessoa verbal para cumprir o que é solicitado. Ao ativar esse conhecimento, ele precisa estabelecer uma relação entre a escolha da pessoa verbal e a produção de sentido. Exige-se do aluno, portanto, uma leitura superficial sobre o conhecimento da pessoa verbal.

Podemos observar que as informações sobre o componente gramatical dos verbos são apresentadas previamente, mas não há no fechamento desta seção uma sistematização dos conceitos acionados até aqui para que o objeto de estudo da língua a ser explorado posteriormente seja mais bem assimilado.

Posto isso, segue-se a seção *Língua em foco*.

**Figura 21:** Exemplo 1 de atividades da seção da Língua em foco da unidade 7 da Coleção Apoema Volume 6



Língua em foco

### Emprego dos tempos verbais do indicativo: passado, presente e futuro

**1** Releia parte do texto do abaixo-assinado do Capítulo 1. 

O movimento #VoltaPinheiros **tem** um único objetivo: tirar o rio do esgoto do esquecimento, colocá-lo de volta no centro das atenções e convidar a sociedade civil a discutir seriamente o seu futuro. Impossível? Se ninguém fizer nada, sim. Por isso, o Movimento #VoltaPinheiros **convida** cada um dos paulistanos, de origem ou coração, a compartilhar esse movimento. Os verbos referem-se ao presente. O tempo verbal foi usado pois o problema se passa no presente

a) A que tempo referem-se os verbos destacados? Por que esse tempo verbal foi usado?

b) Considerando a função desse trecho do abaixo-assinado, explique por que esse tempo verbal foi usado.

c) De acordo com o trecho, em que condição se torna impossível mudar a situação do Rio Pinheiros? Em sua resposta, escreva a oração que apresenta essa condição. Isso se torna impossível se ninguém se mobilizar ou se envolver na situação: "Se ninguém fizer nada".

d) Com base na oração que você destacou, responda às questões a seguir.

- Que palavras caracterizam essa condição? A palavra **se** e o verbo **fizer**.
- De que forma essa condição é considerada? Como um acontecimento certo? Duvidoso? Possível? Pela forma do verbo (fizer), usado junto à palavra **se**, percebe-se que se trata de uma condição possível, algo que pode ocorrer no presente ou no futuro.

**2** Com base no que você apontou na questão anterior e no que estudou na Unidade 3, compare os trechos a seguir:

I. "O movimento #VoltaPinheiros **tem** um único objetivo: tirar o rio do esgoto do esquecimento [...]"

II. "Impossível? Se ninguém **fizer** nada, sim."

III. "Vamos, juntos, resgatar o nosso rio [...] Para isso, **precisamos** nos sentar em volta da mesa e debater soluções viáveis."

a) Você já aprendeu que os modos verbais indicam diferentes atitudes de quem fala ou escreve em relação ao que se diz: certeza, imposição, dúvida etc. Que atitude dos autores do abaixo-assinado se percebe quando se comparam as formas verbais em destaque? Em que modo estão conjugadas? Em **tem** e **precisamos**, o autor afirma alguma coisa concreta, indicando certeza. Em **fizer**, fala de uma hipótese, uma possibilidade. Indicativo e subjuntivo.

b) Quais são os sujeitos dos verbos **tem**, **fizer** e **precisamos**?

c) Como você identificou os sujeitos?



Fonte: TEIXEIRA et al. (2018, p. 219).

Interessa-nos, para a análise das atividades desta seção da Figura 21, em especial o tratamento metodológico que o conteúdo dos tempos verbais do modo indicativo recebeu. A atividade 1 está organizada da seguinte maneira:

- a. identificar o tempo expresso pela forma verbal e estabelecer relação entre o tempo verbal e sua função no texto;
- b. relacionar a escolha do tempo verbal ao efeito produzido no gênero;
- c. acionar e identificar com a atividade a estrutura que estabeleça relação de condição;
- d. identificar mais objetivamente o elemento que estabelece a relação de condição e estabelecer a relação entre os modos verbais e efeitos de sentido.

Verifica-se, com esta primeira atividade, tanto a preocupação com os efeitos produzidos pela escolha do tempo e /ou do modo verbal, quanto a observação dos aspectos salientados no gênero em estudo. Parte-se de um conceito do componente gramatical de verbo já constituído. No entanto, não há recursos para retomada do conceito de verbo.

A atividade 2, representada na Figura 21, dispõe da seguinte organização:

- a. retomar o conceito de modo verbal;
- b. retomar o conceito de sujeito;
- c. retomar e identificar os elementos gramaticais que permitem o reconhecimento do sujeito verbal.

Esse recorte realizado na segunda atividade não parece dialogar com o recorte feito na primeira atividade. Há uma outra abordagem de aspectos relacionados ao conteúdo dos verbos.

Sucedem-se as próximas duas atividades, representadas nas Figuras 22 e 23.

**Figura 22:** Exemplo 2 de atividades da seção da Língua em foco da unidade 7 da Coleção Apoema Volume 6

3 De acordo com as respostas das atividades anteriores, comente quais são as variações próprias dos verbos.

4 Releia mais um trecho do texto do Capítulo 1.

Todo dia, milhões de pessoas passam por ali, e esse ali está em todo lugar. São 25 quilômetros de descaço, sujeira e desrespeito. [...] Esse é o nosso rio? Podre, morto, imundo. É isso que os moradores de uma das maiores cidades do mundo chamam de rio? Não, nós não acreditamos nisso e pedimos o seu apoio.

a) Que marco temporal aparece na primeira linha do trecho? **Todo dia.**

b) Para responder ao próximo item, localize e observe todas as formas verbais usadas.

c) Com base no que observou, a que período de tempo as formas verbais se referem? **Ao presente.**

d) Analise o uso de cada forma verbal. Ele produz o mesmo efeito de sentido ao longo do trecho? Explique sua resposta.

b) **Passam, está, são, é (duas vezes), chamam, acreditamos, pedimos.**

219

Fonte: TEIXEIRA et al. (2018, p. 219).

**Figura 23:** Exemplo 3 de atividades da seção da Língua em foco da unidade 7 da Coleção Apoema Volume 6

e) Observe os verbos destacados ao lado no verbete **rio**, extraído do *Dicionário eletrônico Houaiss*.

- A que tempo se referem? Que informações descrevem?
- Por que esse tempo verbal é adequado na definição?

1. [...] curso de água natural, mais ou menos torrencial, que **corre** de uma parte mais elevada para uma mais baixa e que **deságua** em outro rio, no mar ou num lago

[...]

*Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. Versão eletrônica.

↑ O **presente do indicativo** refere-se a ações, estados ou eventos que têm como referência o momento em que se fala ou escreve. Os verbos no presente podem referir-se a aspectos diferentes: um momento definido, pontual (“**Pedimos** o seu apoio”), uma ação frequente, habitual (“Milhões de pessoas **passam** por ali”), um fato ou uma verdade universal (“Curso de água natural que **deságua** em outro rio, no mar ou num lago”).

Fonte: TEIXEIRA et al. (2018, p. 220)

O que se pode verificar, na terceira atividade representada na Figura 22, é uma tentativa de iniciar a sistematização das informações acionadas nas atividades anteriores, mais especificamente a flexão de pessoa, número e modo. É, portanto, uma atividade importante para que o aluno entenda os aspectos envolvidos, como o próprio conceito de verbo, a estrutura do verbo, a concordância entre o verbo e nomes/pronomes, efeitos de sentido, no estudo do conteúdo dos verbos. Vale salientar que o enunciado não conduz de forma direta essa oportunidade de sistematização, porém indiretamente permite essa leitura, a fim de que as informações até então trabalhadas sejam organizadas e a reflexão sobre os usos da língua ocorra.

Nota-se, também, nesta atividade, um trabalho incipiente com a variação de forma a permitir que o aluno caminhe para o conhecimento e o entendimento sobre a variação linguística no âmbito do componente gramatical dos verbos.

Na quarta atividade, representada nas Figuras 22 e 23, inicia-se o trabalho que intitula a seção. A sua organização é feita da seguinte forma:

- a. identificação da noção temporal por uma expressão adverbial;
- b. identificação das formas verbais;
- c. localização das formas verbais no tempo;
- d. análise das formas verbais no presente e observação dos efeitos de sentido produzidos no gênero em foco;
- e. trabalho mais direcionado com o tempo verbal presente.

No que tange a essa atividade, um enfoque chama atenção: mais uma vez, é reforçado que a noção de tempo não necessariamente é expressa pela categoria gramatical do verbo. Apesar dessa recorrência, não há atividades que utilizem estratégias comparativas entre a classe dos verbos e a dos advérbios, para que o aluno identifique o que diferencia um marcador temporal adverbial do verbal. Tendo em vista que o uso do advérbio como um marcador temporal é bem recorrente nas produções, escrita ou falada, dos alunos, caberia, então, explorar esse ponto na atividade.

Outro ponto em destaque nessa atividade refere-se ao box colocado após o último exercício. Esse quadro informativo traz algumas informações sobre o tempo presente exploradas na atividade, porém o uso do presente para fazer referência a eventos anteriores e posteriores não é explorada. Essa ocorrência não contemplada, no entanto, apresenta representatividade na língua, em especial a noção de futuridade, conforme atestam pesquisas científicas (cf. GIBBON, 2000, OLIVEIRA, 2006, TESCH, 2011). Atentar que o presente do indicativo pode ser usado em diferentes contextos possibilitaria um trabalho mais completo com emprego desse tempo verbal.

Após as atividades sobre o tempo verbal presente, é apresentada uma atividade que explora o pretérito para que se finalize com o futuro. Passa-se à análise das atividades que envolvem a temática de futuridade, visto que a de passado não configura o objeto de análise desta apreciação.

**Figura 24:** Exemplo 4 de atividades da seção da Língua em foco da unidade 7 da Coleção Apoema Volume 6

6 Releia o trecho final do abaixo-assinado do Capítulo 1.

Hoje, o que pode parecer um simples abaixo-assinado **se transformará** em um grande movimento com a sua ajuda. Mas isso só **vai acontecer** pra valer se você compartilhar essa ideia.

a) Que tempo verbal as palavras em destaque indicam? **Futuro.**

b) Em seu cotidiano, quando fala sobre esse momento temporal, você costuma usar com mais frequência uma locução verbal ou um único verbo? Qual desses usos é mais formal?  
**Uma locução verbal. Usar um único verbo.**

c) Que efeito de sentido o uso de cada uma dessas formas produz no trecho? Em sua resposta, tente explicar por que foram usadas, no mesmo trecho, duas formas diferentes para se referir ao mesmo momento no tempo.

↑ Para indicar uma ação ou evento posterior em relação ao presente, que ainda vai acontecer, usamos verbos flexionados no **futuro do presente**. A forma simples (“se transformará”) e a locução verbal (“vai acontecer”) costumam ser usadas em situações diferentes. É mais usual e informal, na comunicação diária, a expressão formada com o verbo ir (vai acontecer, vai se transformar etc.). O futuro simples é mais usado em textos escritos formais.

Fonte: TEIXEIRA et al. (2018, p. 221).

O que se pode observar na sexta atividade é que sua estruturação envolve a abordagem dos seguintes aspectos:

- a. identificação da noção de futuridade pelas formas verbais;
- b. identificação das formas de futuro como variantes e suas instâncias de uso;
- c. diferenciação dos efeitos de sentido produzidos no texto pelo uso de uma variante em detrimento da outra.

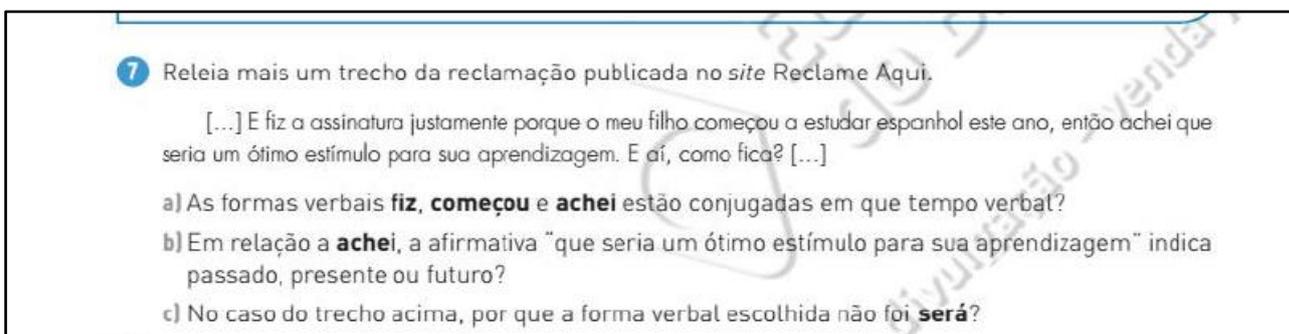
Observa-se nesta atividade um direcionamento para as habilidades de uso da língua no que se refere à futuridade verbal. No entanto, explora-se a dicotomia formalidade versus informalidade para diferenciação das formas de futuro sintético da perifrástica (ir + infinitivo). Esse direcionamento dicotômico reforça o estigma de que uma forma seria inferior a outra quanto à adequação de registro, além de substanciar a recusa de marcas informais por muitos usuários da língua, pois muitos acreditam que tais marcas não representam legitimamente a língua usada. O box ao final da atividade não evidencia que “a forma perifrástica ir + infinitivo tem se firmado como principal meio de expressão do futuro em português.” (ABRAÇADO, 2020, p. 107). Ademais, num segundo momento, não se destaca o presente do indicativo como uma forma possível de indicar futuridade, visto que “Diversos estudos têm chamado atenção para o fato da forma perifrástica *ir + infinitivo* e do presente com valor de futuro serem mais frequentes no português falado (cf. Silva, 1997)” (ABRAÇADO, 2020, p. 108). Infelizmente,

as evidências científicas, quanto ao que de fato é mais produtivo na língua, não são devidamente expostas nos livros didáticos.

O ponto de partida estabelecido com a atividade não estabelece um procedimento de comparação entre as principais formas de futuro efetivamente praticadas na língua. Não se destaca, por exemplo, que “as três formas verbais normalmente empregadas em referência a situações futuras no português (presente, futuro perifrástico (*ir + infinitivo*) e futuro sintético são utilizados de acordo com o grau de certeza do falante relativamente à situação futura a que se refere.” (ABRAÇADO, 2020, p. 113). Cada variante evidencia uma face de uso da língua; não podemos, então, negligenciar no ensino as formas efetivamente praticadas. Posto isso, as atividades encabeçam um trabalho com a futuridade verbal, porém não contemplam a complexidade inerente ao estudo não só do emprego do tempo futuro, mas do emprego do tempo verbal como um todo, visto que as particularidades associadas à futuridade e as mais variadas formas para expressão do tempo verbal futuro em língua portuguesa não estão explicitamente contempladas.

Segue-se, por fim, na Figura 25, a última atividade para a apreciação, que configura a penúltima atividade de seção.

**Figura 25:** Exemplo 5 de atividades da seção da Língua em foco da unidade 7 da Coleção Apoema Volume 6



7 Releia mais um trecho da reclamação publicada no *site* Reclame Aqui.

[...] E fiz a assinatura justamente porque o meu filho começou a estudar espanhol este ano, então achei que seria um ótimo estímulo para sua aprendizagem. E aí, como fica? [...]

a) As formas verbais **fiz**, **começou** e **achei** estão conjugadas em que tempo verbal?

b) Em relação a **achei**, a afirmativa “que seria um ótimo estímulo para sua aprendizagem” indica passado, presente ou futuro?

c) No caso do trecho acima, por que a forma verbal escolhida não foi **será**?

Fonte: TEIXEIRA et al. (2018, p. 221).

A partir da leitura da sétima atividade, é possível verificar os seguintes aspectos contemplados em cada item da questão:

- a. identificação do tempo verbal;
- b. identificação do tempo verbal;
- c. percepção quanto ao emprego dos tempos verbais e as implicações semânticas desse emprego.

A penúltima atividade da seção configura um exercício essencialmente de reconhecimento do tempo em que formas verbais estão flexionadas. No entanto, vale ressaltar que a sistematização tanto da regularidade quanto da irregularidade do sistema linguístico das desinências verbais não foi proposta previamente. Parte-se do princípio de que o aluno já sabe reconhecer as regularidades e irregularidades inerentes à identificação do tempo verbal. Caberia, então, ao final da atividade, uma sistematização sobre essas informações relevantes na identificação do tempo verbal.

Conforme nos mostram as atividades analisadas, observamos que a *Coleção Apoema 6* apresenta o componente gramatical dos verbos de modo a desenvolver habilidades de uso da língua, privilegiando, de certa forma, a transmissão de conteúdos com a reflexão, mesmo que incipiente, sobre a utilização dos expedientes linguísticos.

De acordo com Vieira (2020), é interessante que o ensino de gramática se estabeleça com respeito a três propriedades da língua: a sistematicidade, a interatividade e a heterogeneidade. O volume 6 da coleção busca o entrelace dessas propriedades mesmo que de forma embrionária. Observa-se, entretanto, que o livro não apresenta, por exemplo, a sistematicidade de alguns pontos relevantes para o aprendizado do conteúdo dos verbos para que a futuridade seja compreendida, como no caso das desinências verbais. A explicitação formal dos saberes é um ponto importante para compreensão da língua como sistema. Outro ponto observado, quanto a essas propriedades, é a predileção por trabalhar em função da interatividade dos gêneros em circulação, nem sempre evidenciando a heterogeneidade dos usos dos fatos da língua, com duas variantes de codificação de futuro: a forma sintética, eleita como a variedade padrão de modo que ela é restrita a contextos de fala e escrita mais monitorados, e a forma analítica, empregada em maior escala tanto na modalidade escrita quanto na oral menos monitorada. No entanto, essa estratégia de limitar o trabalho com essas duas variantes não inviabiliza um trabalho significativo com a futuridade de forma que essas variantes são consideradas ainda como formas concorrentes.

Disso, pode-se concluir que as unidades analisadas da Coleção 6 ofertam um rol de atividades gramaticais que não se concentram em um trabalho mecanicista, não rotulam determinados usos, nem priorizam um trabalho árduo com classificações e nomeações. De fato, não concebem a gramática de “modo estreito e restrito” (FRANCHI, 2006, p. 100), tentando despertar no aluno o interesse pelos fatos da língua. No entanto, é preciso atenção, pois é necessária a complementação do ensino com atividades, principalmente no âmbito da sistematicidade e da heterogeneidade.

A seguir, é realizada a apreciação da seção *Língua em foco* da unidade 2, capítulo 2, da Coleção Apoema Volume 7, a fim de que se observe como o conceito de verbo é retomado e de que maneira essa conceituação varia com o nível de escolaridade.

Assim como ocorre no Volume 6, a subseção *Linguagem, texto e sentidos* objetiva, a partir do gênero selecionado para a unidade, retirar fatos da língua que auxiliarão nos aspectos a serem trabalhados na seção *Língua em foco*. As questões dessa parte pretendem lembrar o emprego dos tempos verbais do modo indicativo, dando ênfase ao presente do indicativo e à explicação dos modos verbais, e ao que cada um expressa. No entanto, o conceito de verbo não é retomado, ou seja, parte-se do pressuposto de que esse conceito já é de conhecimento do aluno, conforme Figura 26.

**Figura 26:** Exemplo 1 de atividade da subseção Linguagem, texto e sentidos da unidade 2 da Coleção Apoema Volume 7

**Linguagem, texto e sentidos** 

1 Observe o uso dos tempos verbais no título e no primeiro parágrafo (lide) da notícia II.

**Vereadores do Rio aprovam projeto que proíbe canudos de plástico**

A Câmara Municipal do Rio de Janeiro aprovou nessa quinta-feira (7) um projeto de lei que obriga bares e restaurantes a usar canudos de papel biodegradável ou de materiais recicláveis.

a) O título trata de um fato que, no momento da publicação da notícia, já ocorreu, está ocorrendo ou ocorrerá? **Trata de fato já ocorrido.**

b) Que tempo verbal foi usado? **O presente do indicativo.**

c) Escolha a melhor justificativa para o uso desse tempo verbal no título. **A alternativa certa a primeira.**

- Aproxima o leitor da notícia, ao trazê-lo para perto do fato no momento em que está lendo.
- Afasta o leitor da notícia, ao distanciá-lo do fato no momento em que está lendo.
- Associa o fato a uma ação que começa no passado e termina no presente.

d) Examine agora o lide e comente o emprego do tempo verbal, justificando-o.

Fonte: TEIXEIRA et al. (2018, p. 53).

Conforme Figura 26, as atividades da seção *Língua em foco* também são exploradas a partir do entendimento de que o conceito do que seja verbo faz parte do repertório linguístico do aluno. Não há um momento de sistematização das principais informações trabalhadas na coleção anterior no âmbito do componente gramatical dos verbos.

Observa-se, no primeiro item da atividade 1, que se induz à associação de que o verbo seja o elemento que pratica a ação verbal e a situa no tempo. A retomada dessas informações é pertinente, porém seria mais produtivo realizar uma retomada de modo a sistematizar para o aluno, em box explicativo, por exemplo, as induções feitas para que o estudante inicie a sua reflexão dos fatos linguísticos e o acionamento do seu repertório linguístico.

A segunda atividade aborda a temática da futuridade, mas de forma muito incipiente, de modo que não recupera as informações sobre as expressões de futuridade usadas no texto para expressar a expectativa de punição para aqueles que não cumprirem a lei. Ademais, também não faz uso de box explicativo, por exemplo, para recuperar as informações inerentes à expressão de futuridade. Essa atividade poderia servir de introdução à próxima, visto que explora o trabalho com os modos verbais. De acordo com Oliveira (2006, p. 73), “a categoria de futuro não ocorre pela necessidade de expressão temporal; concretizam-se certas necessidades modais, de sorte que o futuro começa como modo muito mais do que como tempo”. Em consequência disso, alinhar essas informações de caráter modal inerentes à futuridade, conforme defende Oliveira (2006), seria extremamente produtivo para o trabalho de reflexão linguística, produção de sentido e variação.

**Figura 27:** Exemplo 1 de atividade da subseção Linguagem, texto e sentidos da unidade 2 da Coleção Apoema Volume 7



**Lingua em foco**




**Flexão verbal: modo subjuntivo. Períodos com verbos nos três modos**

**1** Leia este título de notícia.

**Bancários de São Paulo vão parar na segunda-feira (19)**

Folha de S. Paulo. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/mercado/2018/02/bancariosdeSaoPaulovaoPararNaSegunda-Feira-19.shtml>. Acesso em: 19 jul. 2018.

a) Que ação é indicada? A que tempo se refere?  
b) O título expõe alguma condição para que a ação se concretize? Explique sua resposta.  
c) O modo como o título foi escrito mostra dúvida ou certeza quanto ao fato? Por quê?

**2** Releia:

"Se [a lei] entrar em vigor, os estabelecimentos comerciais que descumprirem a nova lei serão multados em R\$ 3 mil."

a) O que acontecerá aos estabelecimentos que não cumprirem a lei? *Serão multados.*  
b) Essa situação se refere a que momento do tempo? *Ao futuro.*  
c) Que condição é estabelecida para que a multa seja aplicada? *A lei entrar em vigor.*

**3** Leia o trecho de uma notícia sobre as opções que podem substituir os canudos de plástico.

Calcula-se que o canudo de plástico possa permanecer cerca de 400 anos na natureza, diz Cláudio Gonçalves Tiago, professor de Biologia Marinha da Universidade de São Paulo (USP). Além de ferir animais, solta substâncias químicas no ambiente. "A chance de parar no mar é quase 100%." Para ele, mais do que vetar o item, a solução passa por manejo e reciclagem. "Se acabar totalmente, prejudica pessoas de mobilidade reduzida [que não conseguem segurar o copo, por exemplo]."

Correio Braziliense. Disponível em: <www.correio braziliense.com.br/app/noticia/brasil/2018/07/22/interabasil.096572/pressaoecologicaforzurgirocaaoacanudodeplastico.shtml>. Acesso em: 25 jul. 2018.

a) Na frase em que o entrevistado calcula o tempo que o canudo de plástico pode permanecer na natureza, a ideia é de certeza ou possibilidade? Que palavras indicam isso?  
b) Na frase "Se [o canudo de plástico] acabar totalmente, prejudica pessoas de mobilidade reduzida", que condição é imposta para a ação de prejudicar? *A condição de acabar totalmente.*  
c) Em toda essa fala, predomina a ideia de certeza ou a de probabilidade? Por quê?  
d) Reescreva a frase a seguir substituindo o sujeito assinalado por sua forma plural.  
Calcula-se que o **canudo de plástico** possa permanecer cerca de 400 anos na natureza.  
e) Que mudança ocorreu com a forma verbal referente ao sujeito modificado?  
*d) Calcula-se que os canudos de plástico possam permanecer cerca de 400 anos na natureza*

↑ Os modos verbais indicam a atitude de quem fala ou escreve diante dos acontecimentos no presente, passado e futuro. O indicativo é o modo ligado à certeza; o subjuntivo produz efeitos de dúvida, irrealdade, possibilidade. Em "A Câmara Municipal do Rio de Janeiro **aprovou** nessa quinta-feira (7) um projeto de lei", o verbo é usado no pretérito perfeito do indicativo para marcar uma ação pontual e concreta no passado. Em "Portos **vão parar se greve continuar**", indica-se a possibilidade de algo acontecer no futuro: a continuação da greve. Usa-se, então, o futuro do subjuntivo. A continuação da greve é uma condição, marcada pelo conectivo **se**, para que outro acontecimento se realize no futuro: a paralisação dos portos.

36

Fonte: TEIXEIRA et al. (2018, p. 56).

Para os objetivos aqui propostos, é oportuno pontuar algumas considerações sobre cada material apreciado.

Pode-se observar, nesse sentido, que o Material Didático Carioca oferece uma grande diversidade de textos aos alunos e possibilita um trabalho de leitura no âmbito da macroestrutura do texto e, de certa forma, pode colaborar para a ampliação do repertório de leitura do aluno. Em contrapartida, há, em determinados momentos, uma preocupação maior

com as características dos gêneros ou com a simples compreensão temática do texto, deixando o trabalho com o expediente linguístico em um segundo plano ou, muitas vezes, ausente. No que se refere à seleção dos gêneros em questão, não se verifica um critério específico e coerente que justifique a sequenciação dos gêneros selecionados, não permitindo estabelecer uma relação lógica quanto ao porquê, por exemplo, de o material optar pelo poema como um gênero de abertura e finalizar com uma biografia. Com relação à diversidade e às variedades linguísticas, assim como quanto à produção didática para usos da oralidade, não se trata de assuntos bem representados no material. Em resumo, verifica-se a necessidade de inclusão de atividades que explorem a adequação e flexibilização das normas linguísticas efetivamente praticadas. Além disso, percebe-se que apenas a intervenção constante do professor, com utilização de outros materiais e criação de outras atividades, permitirá que o aluno consiga realizar um trabalho de reflexão gramatical profundo dos fatos da língua.

Em referência à Coleção *Apoema* também apreciada, percebe-se um trabalho com os conhecimentos linguísticos de modo a desenvolver habilidades de uso da língua com a disponibilização de atividades epilinguísticas e metalinguísticas. Observa-se, também, uma preocupação além da transmissão de conteúdos gramaticais, uma vez que não propõe um ensino voltado à memorização e à descontextualização em relação às situações de uso. Além dessas questões, há, ainda, que ser considerado o fato de o trabalho com gênero textual nessa coleção atentar não só para a questão macroestrutural do texto (compreensão e características gerais), mas também microestrutural do texto (exploração de alguns expedientes linguísticos).

O conjunto de dados aqui explorados, embora de maneira breve e geral, faz ver que o processo de elaboração de um material de cunho didático não é uma tarefa fácil, pois são inúmeras as variáveis a serem atendidas e mediadas no espaço da sala de aula de língua portuguesa. Somado a isso, é possível a articulação desses dois materiais dentro do contexto de sala de aula, porém, ainda sim, é necessária uma complementação, visto que há componentes no âmbito da descrição/sistematização<sup>20</sup> e da heterogeneidade de usos<sup>21</sup>, que apresentam lacunas. Contudo, uma visão crítica diante do material pedagógico a ser utilizado confere ao professor escolhas mais produtivas em relação ao rol de atividades a serem desenvolvidas.

---

<sup>20</sup> No tocante à descrição/sistematização, é oportuno destacar que lacunas existentes estão vinculadas à significação restrita de gramática, de modo que o senso comum assume e defende essa significação.

<sup>21</sup> Com relação a heterogeneidade de usos, as atividades, por vezes, ignoram os fatos da língua expressos no texto de modo a concentrar em único fato da língua.

#### **4. EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS**

Em conformidade com o já exposto até aqui, entende-se que, qualquer que seja o conteúdo a ser trabalhado no espaço da aula de Língua Portuguesa, o modo como é abordado dependerá sempre da concepção escolhida sobre o tema por aquele que leciona. Em nosso percurso até aqui, procuramos deixar claro sob que alicerces assentamos nossas bases acerca da compreensão do ensino de gramática em seus mais variados aspectos. Neste capítulo, trataremos de descrever experiências que buscam, em alguma medida, propor uma abordagem produtiva do componente gramatical, com base no tema da expressão de futuro.

Assim, trataremos de descrever o planejamento inicial para esta pesquisa (Plano A), que foi construído a partir da experiência-piloto efetivamente realizada no período de outubro-novembro de 2019 e avaliada no âmbito do exame de qualificação. Esse Plano A estabeleceu por objetivo desenvolver e aplicar uma unidade didática, valendo-se da proposta de ensino de gramática em três eixos (cf. VIEIRA, 2014; 2017a, 2017b; 2018). Nessa unidade, seguimos o método indutivo, contemplado pelos pressupostos da referida proposta de Vieira, de modo que o conhecimento seja construído a partir de uma noção mais particular para uma mais geral.

Tendo em vista a situação mundial da pandemia do Covid-19 e o consequente impedimento de realização de aulas presenciais (interrompidas em 17 de março de 2020), foi necessário desenhar um Plano B, que consistiu na elaboração de uma unidade completa para o ensino de futuridade seguindo os três eixos, que foi idealizada para a aplicação das atividades de forma remota (por intermédio sobretudo de formulários eletrônicos). Durante esse processo de elaboração da versão remota da unidade, observou-se que, para a aplicação do Plano B, haveria a necessidade da mediação do professor de forma síncrona em alguns procedimentos, de maneira que os alunos pudessem compreender melhor as etapas a serem desenvolvidas pela unidade para a construção do conhecimento da futuridade. Entretanto, frente à verificação de que as condições dos alunos participantes para acompanhar as aulas sincronamente não eram satisfatórias, em virtude da precariedade ou ausência de ferramentas tecnológicas, o Plano B também precisou ser revogado.

Em paralelo aos desafios do Plano B, surgiu a proposta da Prefeitura do Rio de Janeiro, configurando um Plano C: elaboração de videoaulas para alunos da rede municipal de ensino. Neste Plano C, a pesquisadora-professora deveria elaborar videoaulas de língua portuguesa; para tanto, poderia apenas escolher o ano de escolaridade a que se dirigiria a aula e o conteúdo a ser ministrado, não sendo possível a aplicação em uma turma específica, nem,

consequentemente, a observação e a coleta de resultados de uma turma. No entanto, foi factível elaborar e concretizar a proposta, a partir de um diálogo com os interlocutores da prefeitura até a divulgação no canal da Secretaria Municipal de Educação (Disponível em <https://www.youtube.com/user/MULTIRIOSME/videos>)

Em função da excepcionalidade do momento, houve a obrigatoriedade de adaptar o projeto *a priori* pensado para esta pesquisa. Optou-se, então, por demonstrar, neste capítulo, as três etapas (planos) mencionadas: experiência-piloto, elaboração da unidade didática e elaboração de videoaulas. No entanto, vale destacar que, para fins didáticos, antes da demonstração dessas etapas, explicitaremos os fundamentos teóricos gerais para a elaboração dessas experiências pedagógicas. Por tudo isso, pretendemos esboçar, neste capítulo, o que nos parece mais adequado no tratamento de fenômenos gramaticais, mais especificamente da futuridade, nos anos finais do Ensino Fundamental.

#### **4.1 Fundamentos teóricos: a expressão de futuridade à luz dos três eixos do ensino de gramática**

Os objetivos voltados para o ensino de futuridade verbal, estabelecidos no princípio desta pesquisa, passam, como dito, pelos três eixos para o ensino de Língua Portuguesa, elaborados e sistematizados por Vieira (2014; 2017a, 2017b; 2018). A proposta dos três eixos é pensada de forma a tornar aplicável um ensino que permita a construção reflexiva do conhecimento gramatical explícito, que toma por base o conhecimento natural que os alunos têm em sua gramática internalizada, natural, e considera os usos da língua e seus efeitos de sentido e a variação linguística patentes nesses usos.

Pretendemos, assim, promover o ensino de futuridade verbal não como mera memorização de padrões descritos/listados em paradigmas apresentados pela gramática tradicional, mas como formas funcionalmente produtivas de expressão do tempo, que se revelam com efeitos de sentido detectados nas atividades de leitura e produção textual.

No que se refere à variação linguística, não se parte da equivocada dicotomia segundo a qual a forma sintética seria usada apenas em contextos de escrita, monitoradas ou não, e a forma perifrástica seria exclusiva dos contextos de fala, monitorados ou não. Como bem demonstrou Oliveira (2006), embora a forma simples seja empregada sobretudo em textos escritos de maior monitoramento, a forma perifrástica avança nos contextos de fala e escrita.

Conforme já se desenvolveu, a abordagem dos três eixos foi elaborada por Vieira através de uma ampla reflexão sobre o papel do ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente o ensino de gramática.

Vieira (2017a, 2017b) propõe que o ensino de Língua Portuguesa precisa focalizar os três eixos aqui retomados, que concebem os recursos gramaticais como elementos que permitam a abordagem reflexiva sobre o expediente gramatical em foco, como recursos expressivos na construção do sentido do texto e como instâncias de manifestação de normas/variedades.

O foco, proposto pela autora para o ensino de gramática, pressupõe a abordagem do tema gramatical em suas várias faces, necessitando, então, para cada fenômeno abordado, compreender o que está intrínseco às noções relativas a cada eixo. Quanto à futuridade em Língua Portuguesa, pode-se depreender que o ensino das expressões de futuro à luz dos três eixos deverá (i) evidenciar um ensino mais reflexivo diante do que o sistema linguístico oferece para expressar futuridade na categoria verbal, (ii) desenvolver a competência comunicativa de maneira que o aluno seja capaz de ler, produzir textos e inferir sentidos diante de estruturas que indiquem futuridade, e (iii) expor o aluno às diversas estratégias existentes na língua para expressar futuridade, permitindo a ele familiarizar-se com as que conhece e com as que não são de seu universo de uso.

É com base nos pressupostos defendidos no âmbito da proposta de *ensino de gramática em três eixos* que a unidade didática, a ser apresentada neste trabalho, será embasada. Para tanto, três questionamentos sobre a temática da futuridade foram feitos previamente, e serão abordados nas subseções a seguir:

- (i) O que meu aluno precisa saber e sistematizar em termos de conhecimento gramatical para compreender e empregar, de forma consciente, as expressões de futuridade? (Eixo I – Gramática e abordagem reflexiva e sistemática)
- (ii) Quais são os efeitos de sentido das expressões de futuridade na construção de um texto/enunciado? (Eixo II – Gramática e produção de sentidos)
- (iii) Quais são as formas alternantes de futuridade mais praticadas em diversos contextos sociocomunicativos? (Eixo III – Gramática, variação e normas)

### 4.1.1 A futuridade e o Eixo I

O Eixo I – que é transversal aos eixos II e III – relaciona ensino de gramática e atividade reflexiva. Conforme já se esclareceu, parte-se do pressuposto de que refletir sobre como a língua funciona é importante para compreender e sistematizar, a partir de atividades epilinguísticas e metalinguísticas, o conhecimento gramatical adquirido naturalmente nas atividades linguísticas.

Para a compreensão das expressões de futuridade, o educando precisa ativar seus conhecimentos naturais a respeito de alguns temas gramaticais e sistematizá-los, a começar por saber e reconhecer o que seja um verbo. Conforme mencionado anteriormente, reconhecer um verbo também implica identificar sua capacidade de se modificar para expressar mudanças de tempo. Por isso, o reconhecimento da própria categoria gramatical é primordial para o entendimento da noção de tempo e a identificação de suas expressões.

A compreensão da noção de futuridade pode ser trabalhada no escopo do Eixo I por dois caminhos, por sua semântica ou por sua estruturação. O primeiro refere-se ao âmbito temático como ponto de partida. Quer isto dizer que reconhecemos a categoria de futuro a partir do contexto, o que não se limita, necessariamente, às marcas gramaticais. Assim, esse ponto de partida viabiliza o reconhecimento da noção temporal, mais especificamente a de futuro. Para o aluno, a percepção / consciência do tempo como uma categoria linguística não é uma noção tão simples; por isso, trabalhar o tempo em sentido mais amplo pode ser um percurso produtivo. O segundo caminho é por meios linguísticos. Em outras palavras, a noção de futuridade é reconhecida através dos expedientes gramaticais viabilizados pelo sistema linguístico. Em outros termos, esse segundo momento precisa criar condições para que o aluno possa exercitar o seu “saber linguístico” (cf. FRANCHI, 2006) sobre as estruturas de futuridade (a simples, pela flexão, e a composta, pela construção da perífrase de auxiliaridade). Sendo assim, o trabalho com o Eixo I, integrado aos demais, é de extrema relevância, de modo que a realização de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas possibilitará a compreensão da noção de futuro, tanto pelo viés temático, como pelo viés linguístico.

### 4.1.2 A futuridade e o Eixo II

O Eixo II relaciona ensino de gramática e produção de sentidos. O objetivo com esse eixo é identificar de que forma o conhecimento gramatical de futuridade implicará na produção de sentidos, seja no âmbito da oralidade, seja no da escrita.

Primeiramente, é relevante fazer o aluno reconhecer os contextos discursivos, incluindo os gêneros textuais, em que a semântica de temporalidade na porção futura, semântica de projeção, costuma acontecer. Vale ressaltar que o Eixo II problematiza como um determinado componente gramatical atua em função das relações textuais e discursivas nos gêneros em que se manifesta. Aqui, portanto, é o momento em que se analisa se há gêneros que favorecem a utilização das formas de futuridade ou se a temática atribuída ao texto (e não necessariamente ao gênero) favorecerá a utilização de recursos linguísticos que projetem a posterioridade. Outro ponto relativo ao Eixo II é a possibilidade de investigar como as formas de futuridade se distribuem quando estão vinculadas a um gênero.

Ademais, pretende-se promover, no âmbito da produção de sentidos, o reconhecimento de outros valores semânticos instaurados sobretudo pelas formas alternantes futuro simples e futuro perifrástico, eleitas prioritariamente para o presente trabalho. A esse respeito, Oliveira e Gonçalves (2010) pontuam o seguinte:

Quando o falante se refere a um futuro próximo ao ato de fala, ou seja, que ocorrerá em breve, espera-se que a perífrase seja preferida em detrimento da forma simples, pois, por expressar maior modalidade, reflete uma maior certeza em relação ao futuro. (OLIVEIRA; GONÇALVES, 2010, p. 14)

Obviamente, esse saber explicitado não será ministrado ao aluno da forma ora enunciada; contudo, é relevante que ele seja estimulado, por meio de atividades epilinguísticas, a perceber que cada variante pode produzir um sentido particular na produção de texto oral ou escrito, como demonstram os estudos variacionistas.

Outro ponto importante para o eixo II na elaboração da unidade didática é não produzir atividades que explorem “*uma gramática por acaso*”, como sugere Vieira (2020) na live do Webinário do Profletras. Em outros termos, não se julga conveniente que o professor elabore atividades linguísticas apenas a partir de um texto específico, de forma aleatória, sem um planejamento que permita a percepção da produção de sentido das expressões gramaticais,

como a de futuridade, por exemplo, ao longo dos anos escolares. Na realidade, não se objetiva a aplicabilidade da proposta de ensino de gramática em três eixos em atividades que focalizem nem a metalinguagem pela metalinguagem, nem a leitura pela leitura. Pretende-se vincular, no âmbito do Eixo II, a noção gramatical (priorizada no Eixo I como objeto) à produção de sentidos (priorizada no Eixo II como objeto) no ato da leitura.

### **4.1.3 A futuridade e o Eixo III**

O Eixo III relaciona o ensino de temas gramaticais a variação e normas, de modo que seja possível trabalhar com uma gramática aberta à possibilidade de variações. Construir uma unidade didática que não esteja aberta a essa gama de alternativas poderá conduzir equivocadamente o aluno a uma visão reduzida do objeto linguístico em uso, posto que a diversidade da língua não pode ser ignorada.

O trabalho com variação permite, ainda, que o aluno se aproprie de forma autônoma dos recursos diversos da língua. Ademais, o educando poderá reconhecer formas que compõem a variedade de que ele faz uso como legítimas, além de conhecer os usos praticados em outras variedades e, ainda, o que a gramática tradicional descreve ou prescreve, ampliando, assim, seu repertório linguístico.

A temática da futuridade relaciona-se com variação, conforme já se apresentou. Na literatura sobre o tema, como mencionado anteriormente, há pelo menos seis formas de codificação de futuro. Neste trabalho, entretanto, as atividades pedagógicas terão por prioridade duas formas de expressão, a saber: a forma sintética do futuro do presente simples, como em *comprarei, falarei*, e a forma analítica, constituída pelo verbo *ir* no presente acompanhado de outro verbo na forma nominal do infinitivo, como em *vou comprar, vou falar*.

Diante do exposto, como não incorporar ao ensino o estudo dessas formas em uso? Por que se ater a apenas a uma? A língua varia e o aluno precisa ter essa consciência. Ignorar a variação é decidir não avançar em prol de um ensino mais produtivo e significativo. Além disso, é não suscitar no estudante a curiosidade sobre como sua língua funciona, conforme Basso e Oliveira (2012) e tantos outros autores preconizam.

## **4.2 Propostas pedagógicas em três planos/etapas**

Apresentados os fundamentos para as propostas pedagógicas no âmbito de cada eixo do ensino de gramática, apresentam-se, nas próximas subseções, as três experiências pedagógicas com o tema da futuridade.

### **4.2.1 Experiência-piloto**

Tomamos como ponto de partida para este trabalho algumas experiências pedagógicas aplicadas em turma de 7º ano do Ensino Fundamental, em uma escola da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Esta seção se destina a relatar as referidas experiências e analisar seus resultados preliminares. A partir das atividades propostas, exitosas ou não, viabilizamos o processo de descoberta e questionamento sobre o que está postulado na teoria e subjaz às múltiplas realidades de ensino de língua materna. Desta forma, refletir e apreciar as estratégias constituiu uma etapa importante para que nossos intentos fossem atingidos.

Essa experiência consistiu em uma versão bem incipiente do estudo completo; entretanto, entendemos ser um instrumento importante, pois permitiu, em pequena escala, testar instrumentos e procedimentos contidos no método em questão. Essa fase do trabalho possibilitou que o pesquisador aprimorasse seus projetos para a reformulação da proposta e possível nova aplicação ou coleta de dados.

No contexto inicial, o estudo-piloto teve como objetivo: (i) observar se o conceito de verbo e a noção de tempo são de conhecimento dos educandos; e (ii) realizar um levantamento sobre quais expressões de futuridade são mais recorrentes dentro do contexto em análise.

#### **4.2.1.1 Caracterização da escola e dos alunos**

A experiência-piloto foi realizada em uma escola da rede municipal do Rio de Janeiro, localizada no bairro da Freguesia (Jacarepaguá), em área urbana da zona oeste da cidade. A escola, em termos estruturais, é de grande porte, possuindo 21 salas, e funciona em três turnos

(manhã, tarde e noite), sendo os turnos da manhã e tarde destinados a vagas para o ensino fundamental (6º ao 9º ano) e o turno da noite para ensino médio<sup>22</sup> (1ª a 3ª série).

O público que frequenta a escola, com relação à classe social, apresenta, predominantemente, alunos cujos responsáveis estão inseridos no mercado de trabalho (formal ou informal); trata-se de famílias que pertencem a várias comunidades da região, resultando em um conjunto bastante heterogêneo. A escola agrega basicamente três comunidades: Cidade de Deus, Gardênia Azul e Rio das Pedras. E cada comunidade apresenta um perfil socioeconômico bem diferente, de modo que a escola atende desde alunos extremamente carentes, nascidos no Rio ou vindos de outras regiões, como das capitais do Nordeste do país, a alunos oriundos da rede privada de ensino, sendo estes não tão carentes.

Os alunos do ensino fundamental, sobretudo os do 7º ano, que constituíram o público para a aplicação da experiência-piloto, costumam ser assíduos, salvo alguns que faltam às aulas de maneira muito frequente, normalmente, por não conseguirem conciliar estudo e trabalho, visto que parte desse grupo apresenta distorção idade-ano de escolaridade.

No que tange também ao contexto de aplicação, é oportuno mencionar que a realização das experiência-piloto se deu no período anterior à pandemia. Somado a isso, é relevante destacar o fato de a escola, há dois anos e meio, estar passando por um processo de resgate e valorização do espaço pedagógico. Antes, havia uma escola depredada, brigas diárias entre os alunos, professores e direção desmotivados. Agora, temos uma escola engajada no resgate da noção de pertencimento, participante de projetos sociais (jogos estudantis, reciclagem, passeios, feiras literárias, festa de confraternização) e motivada para permitir a esses alunos o acesso ao conhecimento.

#### **4.2.1.2 Relato da experiência**

A escolha de uma turma do 7º ano para a aplicação da experiência-piloto (Plano A) decorreu de dois motivos. O primeiro diz respeito a aspectos de natureza socioemocional no relacionamento com a turma, pois a pesquisadora-professora havia lecionado para a maior parte dos alunos dessa turma no 6º ano; em consequência disso, os laços afetivos com a turma

---

<sup>22</sup> Cabe pontuar que, nos turnos da manhã e da tarde, a escola pertence à esfera municipal, enquanto, no turno da noite, pertence à esfera estadual, recebendo inclusive outro nome.

estavam fortalecidos<sup>23</sup>. O segundo deve-se ao fato de, no 7º ano de escolaridade, ser tradicionalmente trabalhado tanto o conteúdo gramatical dos verbos como o dos tempos verbais, conforme atestamos nos documentos apreciados, de modo que um trabalho prévio com a classe gramatical dos verbos auxiliaria de forma significativa o trabalho com a futuridade verbal.

Há de se destacar, ainda, que todas as atividades dessa experiência-piloto foram aplicadas antes da pandemia, mais especificamente no último bimestre do ano letivo de 2019. Em outras palavras, as atividades foram integralmente aplicadas de forma presencial, não sendo utilizada nenhuma ferramenta remota.

Pretendemos, em uma primeira etapa, intervir na aprendizagem do tema, visando atingir os objetivos apresentados na introdução deste trabalho. No entanto, também constava, como uma segunda etapa, reaplicar as atividades aprimoradas. Infelizmente, a reaplicação não poderia ser com a mesma turma, uma vez que haveria mudança de professor da turma no 8º ano, no ano letivo de 2020. Somada a essa questão, tivemos o momento de excepcionalidade causado pela pandemia no início de 2020, de modo que as aulas presenciais foram suspensas, instituindo-se, a partir da segunda quinzena de março, o ensino remoto.

Nessa perspectiva, foi realizada apenas uma pequena experiência como forma de colher impressões e amadurecer o fazer pedagógico fundamentado para o planejamento do trabalho a ser desenvolvido. A experiência foi realizada no espaço aproximadamente de um mês, mais precisamente no final de outubro e início de novembro de 2019, tendo sido destinadas apenas três aulas, com três tempos de cinquenta minutos cada, para as atividades. É oportuno mencionar que, para que as atividades do estudo-piloto pudessem ser aplicadas, o conceito de verbo, baseado no critério semântico, foi trabalhado previamente. A escolha desse critério decorreu em virtude de levar aos alunos a percepção de que a definição dada não contemplava todas as características para a identificação da classe. Arelado a isso, houve uma observação quanto às principais dificuldades levantadas pelos alunos para compreender o que é um verbo. Reconhecemos que os dados obtidos nessa experiência-piloto sejam superficiais, embora admitamos também que eles sejam de extrema valia para o planejamento e o amadurecimento da unidade didática (Plano B).

---

<sup>23</sup> Normalmente, uma boa relação professor-turma confere muitas vezes um trabalho mais produtivo. O estabelecimento desses laços auxilia na construção de valores, na aquisição de novos conhecimentos e na troca de saberes, oportunizando uma relação menos verticalizada entre professor-aluno e até mesmo um fator que desperta/motiva o aluno no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, a turma estava receptiva às atividades.

Para o melhor entendimento do que realizamos, passaremos a descrever sucintamente todas as etapas da atividade, para que possamos tecer os merecidos comentários críticos em relação a essa experiência preliminar em sala de aula.

Na primeira aula dessa experiência, desenvolveram-se atividades linguísticas, de leitura e produção textuais. Foi realizada a leitura silenciosa e depois em voz alta da tira, a seguir, entregue aos alunos em uma folha a parte para ser colada em seus cadernos.

A seguir, na Figura 28, o gênero textual tira foi trabalhado:

**Figura 28:** Texto I da primeira atividade



FONTE: Disponível em: <<http://cultura.estadao.com.br/galerias/geral,20-tiras-de-calvin-e-haroldo-para-refletir-sobre-a-vida-e-sobre-o-mundo,2007>>. Acesso em 20 de abril de 2018.

Para este primeiro momento da atividade, foram trabalhadas as características macroestruturais do gênero, como: o conceito do que seja uma tira, as estratégias utilizadas para a identificação desse gênero, o modo de organização predominante, os recursos de ordem verbal e visual contemplados, o suporte em que esse texto especificamente circulou, bem como a análise e discussão do formato desse gênero.

Essa atividade buscou levar em consideração o conhecimento prévio dos alunos quanto ao gênero textual tira e, ainda, o desenvolvimento das habilidades metacognitivas, de modo que os alunos percebessem que detinham algum conhecimento sobre o gênero a ser trabalhado. Vale ressaltar que nessa atividade nos esforçamos para que todas as reflexões sobre o trabalho com gênero textual estivessem relacionadas às informações trazidas pelos alunos. Quer isto dizer que não objetivamos um trabalho com uma lista de características inerentes ao gênero selecionado.

Para a segunda aula desta experiência, retomou-se o texto da aula passada e foram acrescentadas algumas questões no quadro para que os alunos pudessem copiar em seus cadernos. As questões relacionadas ao texto foram:

### **Atividade 1**

- a) Por que, diante das projeções de futuro de Calvin, Haroldo compreende que as projeções de Calvin não permitem viver a vida?
- b) Você concorda com a visão de Calvin ou de Haroldo? Explique com suas palavras.
- c) O que é para você viver a vida?
- d) O personagem Calvin faz projeções para o futuro. Qual a sua projeção para o futuro? Na sua opinião, como será o seu futuro?

Para esta atividade, trabalhou-se em certa medida o Eixo I, proposto por Vieira (2017a, 2017b), no sentido de que os alunos estão lendo e produzindo (usando a língua), e, de forma conduzida, ativando o conhecimento e as formas de expressão da futuridade. Desse modo, a atividade objetivou ativar tanto o saber linguístico quanto o epilinguístico dos alunos. A reflexão sobre o funcionamento da gramática contemplou um trabalho com a língua em sua atividade, permitindo, assim, a ampliação da competência comunicativa dos estudantes.

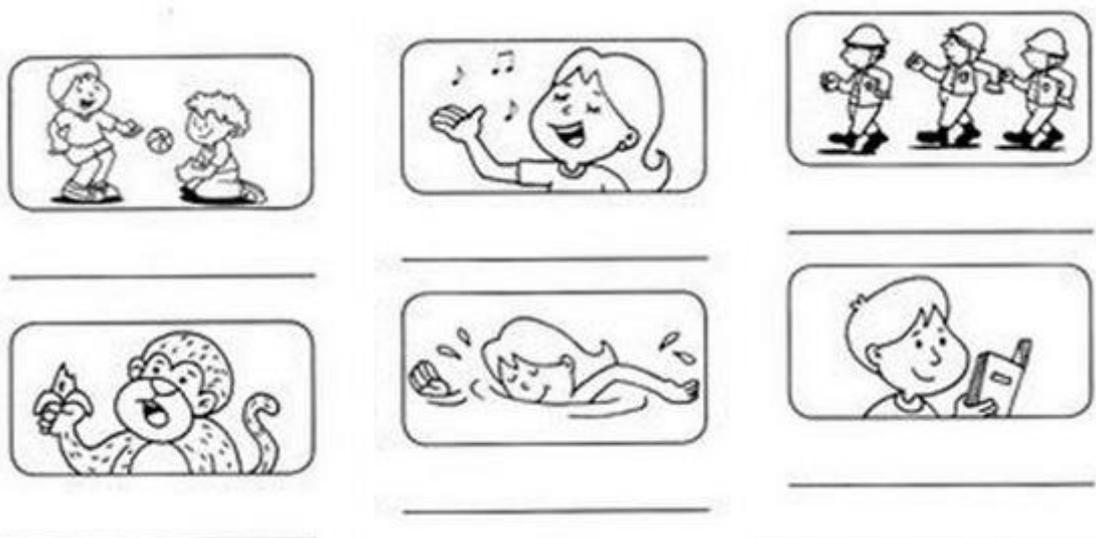
Após a aplicação da atividade, observou-se que os alunos não encontraram dificuldade para compreender a noção de futuridade. A estrutura perifrástica *ir no presente + infinitivo do verbo*, como em “*vou ser jogador de futebol*”, “*vou comprar uma casa para minha mãe*”, foi a mais utilizada para expressar suas projeções de futuro quando os alunos foram questionados sobre as projeções para seu futuro no *item d*, embora, em algumas ocorrências, o futuro simples, como em “*serei uma pessoa famosa*”, tenha sido utilizado.

A atividade pretendeu que os exercícios não se valessem de “rótulos desprovidos de conteúdo” (BASSO; OLIVEIRA, 2012, p. 22), mas que os alunos fossem capazes de refletir, inicialmente, sobre um fenômeno da língua, no caso a futuridade verbal em Português.

Para a terceira aula desta experiência, foram trabalhados dois exercícios (Atividade 2 e 3). Primeiro, apresentaremos as considerações para a atividade 2, para, em seguida, tratarmos da atividade 3:

### **Atividade 2**

As cenas abaixo podem ser descritas com uma palavra que indica ação. Identifique a ação correspondente a cada cena:



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/643803709213846335/>. Acesso em 01/03/2019.

Para esta atividade, objetivou-se a sistematização quanto ao conceito de verbo trabalhado previamente. Esta atividade associa a categoria verbal a uma de suas significações, a semântica de ação. Essa associação inicia a definição do que seja verbo. Todavia, o professor não pode vincular essa noção como exclusividade do verbo, visto que há outros vocábulos que também podem expressar uma ação e não se enquadrariam nessa classe. Portanto, definir uma classe apenas pelo critério semântico contrariaria o que os estudos linguísticos propõem como um trabalho mais produtivo com as classes gramaticais.

Câmara Jr. (1970) defende que o vocábulo é a união de forma e sentido. Sendo assim, após essa atividade, deverão ser estabelecidas as características formais do verbo, ou seja, apresentar as propriedades gramaticais inerentes a essa categoria, para que posteriormente se apresente, ainda, sua caracterização quanto ao critério funcional, como predicador. Em vista disso, não será produtivo fazer um trabalho completo com o conhecimento gramatical sobre os verbos mediante a utilização exclusiva do critério semântico.

Pilati afirma que “não há como manipular um sistema sem entender sua organização e suas propriedades básicas” (cf. PILATI, 2017, p. 15). Dessa forma, com essas duas atividades (atividade 1 e 2), pretendeu-se dar início à compreensão de como o sistema funciona quanto à classe dos verbos e a algumas de suas propriedades básicas.

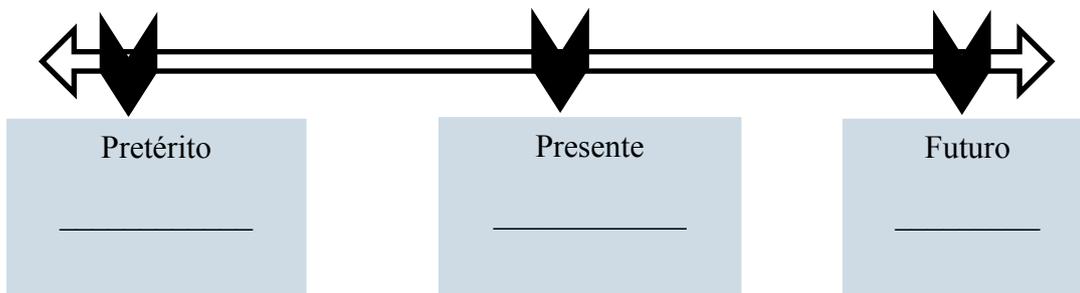
A seguir, apresenta-se a terceira atividade aplicada:

### Atividade 3

Leia as frases abaixo e observe as formas verbais em destaque. A seguir, faça o que se pede:

Eu **estou arrumando** a sala para professora.  
 Eu **arrumei** a sala para professora.  
 Eu **vou arrumar** a sala para professora.  
 Eu **arrumarei** a sala para professora.

- Qual das frases indica um fato já ocorrido? Como você chegou a essa conclusão?
- Qual das frases indica um fato que ainda vai ocorrer? Como você chegou a essa conclusão?
- Há alguma frase que não se enquadre nem na situação de um fato ocorrido nem no fato do que ainda vai ocorrer? Indique-a.
- Posicione as formas verbais dadas na linha do tempo.



Para esta atividade, trabalhou-se em certa medida com o Eixo I e o Eixo III, propostos por Vieira (2017a, 2017b): o Eixo I, no sentido de que os alunos precisavam identificar as estruturas linguísticas do verbo; e o Eixo III, por constar no rol dessas estruturas as duas formas variantes de futuro (*vou arrumar e arrumarei*). No entanto, é importante observar que houve, no âmbito da aplicação dessa atividade, um trabalho inicial no plano textual-discursivo (que seria condizente com o perfil do chamado Eixo II), mesmo que de forma incipiente na primeira aula.

Acrescenta-se a essa atividade que a experiência de solicitar aos alunos que representassem em uma linha do tempo as formas verbais foi interessante pela produtividade do exercício, pois, ao identificar o tempo da forma verbal, os alunos observaram também os elementos mórficos que diferenciavam as formas verbais.

Passemos, então, a apreciação crítica dos resultados da experiência-piloto.

### **4.2.1.3 Apreciação crítica dos resultados da experiência-piloto**

A pesquisa, conforme descrita na seção anterior, resultou nos dados relatados e analisados nesta seção. Essas atividades preliminares auxiliaram no processo de investigação para um melhor planejamento e aplicação de uma proposta pedagógica quanto aos pressupostos já citados. Em linhas gerais, reafirmaram a necessidade de um trabalho consistente do que seja a classe dos verbos e a categoria flexional de tempo, para que as expressões de futuridade pudessem ser compreendidas.

Dessa forma, a experiência-piloto garantiu, em primeiro lugar, um aprimoramento da abordagem do ensino de gramática em três eixos, proposta por Vieira (2017a), para a própria formação da professora-pesquisadora. Todavia, as atividades se mostraram ainda incipientes, na medida em que foram aplicadas em um momento anterior ao aprofundamento relacionado aos três eixos, de forma que, por extensão, serviu de base para a reelaboração da proposta, inicialmente idealizada para as próximas fases da pesquisa aplicada.

Essa experiência configurou uma etapa inicial incipiente, uma vez que não foi realizada a quantificação das respostas dos alunos quanto aos padrões de usos das variantes selecionadas para o fenômeno em questão. De todo modo, tentamos assumir a perspectiva de realizar um trabalho que não se limitou à observação da macroestrutura do gênero textual, oportunizando a operacionalização da estrutura uso inicial > reflexão > sistematização > uso final (cf. VIEIRA, 2020).

De toda forma, ainda que em uma abordagem mais qualitativa, observamos que as questões, de modo geral, não permitiram realizar o inventário de aspectos relativos ao conhecimento prévio discente, de maneira que fosse possível identificar onde está realmente a dificuldade dos estudantes. Além disso, embora tenha havido o estímulo à reflexão dos alunos, as atividades não possibilitaram que os alunos experimentassem, refletissem e construíssem sistematicamente reflexões sobre o conceito de verbo, o conceito de futuro, as formas como o futuro se expressa na língua, se há variação para a expressão de futuro e, ainda, se há alguma diferença semântica nos diferentes usos de futuro. Após o estudo-piloto, verificou-se que, para a aprendizagem geral, essa primeira etapa não pode ser finalizada sem que o professor tenha a real do noção sobre o que seu aluno sabe de fato sobre o tema; sem essa “resposta”, o

desenvolvimento de uma aprendizagem linguística ativa<sup>24</sup> sobre as propriedades da gramática da língua torna-se, de certa forma, inviabilizado.

Detalhando-se um pouco mais a avaliação, verificamos, em relação ao primeiro exercício, que o trabalho macroestrutural do gênero atrelado à temática de futuridade permitiu que os alunos ficassem mais atentos às estruturas linguísticas que estão a serviço da construção do sentido global do texto. Quanto ao *item a* do primeiro exercício, observa-se a necessidade de reformulações, de modo que o aluno compreenda melhor como a temática da futuridade poder ativar determinadas expressões linguísticas.

No que concerne ao segundo exercício, verificou-se que o conceito de verbo e o de futuridade não foram tão bem assimilados pelos alunos. Esse fato decorre, provavelmente, do fato de as propriedades básicas que caracterizam o verbo não terem sido bem trabalhadas e sistematizadas. Em outras palavras, não houve uma conscientização plena das características, principalmente, das propriedades morfológicas do verbo, em virtude de demandar um tempo maior do que o pensado para essa conscientização. A não identificação dos elementos básicos de composição do verbo, como, por exemplo, a noção de radical e desinência, dificulta a articulação para construção de um conhecimento mais complexo do que seja futuro e do que seja um verbo no futuro. No entanto, os alunos perceberam, ao surgirem exemplos com o verbo *ser*, que a propriedade semântica de indicar ação não se aplica à categoria como um todo. No tocante à propriedade sintática, não houve tempo para que a conscientização e a sistematização dessa propriedade fossem realizadas.

No que tange ao terceiro exercício, observou-se que a noção de linha do tempo é complexa, necessitando de um trabalho mais bem fundamentado, visto que, atrelada à noção de tempo, a questão também suscitava a noção aspectual. No tocante à noção de aspecto, é oportuno mencionar que alguns alunos perguntaram as diferenças entre a expressão de presente “*estou arrumando*” e “*arrumo*”, esbarrando, então, na aspectualidade, que não era o foco da atividade, colocando, assim, o trabalho com a futuridade verbal em segundo plano no exercício. Sendo assim, o trabalho com a linha temporal demonstrou ser bem denso, de certa forma de difícil execução, principalmente pelo fato de a atividade colocar as construções em lotes estanques de tempo; em consequência disso, pareceu ser inevitável passar pelas noções de

---

<sup>24</sup> A aprendizagem linguística ativa, postulada por Pilati (2017, 2020), é uma proposta metodológica que concebe a gramática como um objeto de estudo científico. Essa metodologia segue três princípios básicos. O primeiro diz respeito a levar em consideração o conhecimento prévio do aluno. O segundo concerne ao desenvolvimento do conhecimento profundo dos fenômenos estudados. Já o terceiro se refere à promoção da aprendizagem ativa por meio do desenvolvimento de habilidades metacognitivas.

tempo e aspecto para o êxito desse exercício<sup>25</sup>. Somado a essas questões, verificou-se que a produção inicial, a reflexão de como o futuro se expressa na língua e a percepção da existência de duas formas codificadoras (*vou arrumar* e *arrumarei*) da expressão do futuro ocorreram; entretanto, a sistematização dessas informações e o debate sobre a existência ou não de diferenças semânticas dos diferentes usos identificados não foram possíveis devido ao fato de o tempo de aula ter terminado.

Salienta-se, por fim, que a experiência-piloto permitiu um olhar atento e crítico no que concerne aos desafios para elaboração de propostas pedagógicas e oportunizou um amadurecimento teórico para trabalhos científicos desta pesquisa e futuros. Em outros termos, a primeira diagnose, que configurou etapa inicial de nossas primeiras experiências pedagógicas com o tema da pesquisa em sala de aula, não contemplou plenamente a tríade produção inicial – reflexão – sistematização. Além do mais, verificamos a necessidade de rever a adequação tempo de aula e quantidade de atividades a serem administradas.

Diante do exposto, essa experiência sinaliza que o grande desafio na elaboração de atividades pedagógicas é a dosagem de princípios, de acordo com as condições e as necessidades identificadas no espaço da sala de aula. Somada a isso, de modo geral, a atividade aplicada reforça a importância de realizar um estudo linguístico para além da instrumentalidade da gramática, que prime pela construção reflexiva do conhecimento, sem ignorar as normas reais de uso da língua.

#### **4.2.2 Elaboração da Unidade Didática**

A experiência-piloto apresentada e a apreciação dessa experiência foram fontes de informações relevantes para a tomada de decisões e a estruturação de uma experiência pedagógica voltada para o ensino da futuridade verbal. Em conformidade com os objetivos estabelecidos inicialmente para esta pesquisa e com base na análise crítica da referida experiência, então, é apresentada, neste capítulo, uma proposta de unidade didática (Plano B) para o tratamento do fenômeno linguístico com o qual vimos trabalhando.

Conforme mencionado na introdução deste capítulo, as aulas presenciais foram suspensas para fins de prevenção e enfrentamento à COVID-19. Diante desse cenário, o

---

<sup>25</sup> A seleção das diferentes formas verbais “estou arrumando” e “arrumo” para atividade configurou um debate no que diz respeito à sua inclusão em lotes estanques de tempo, visto que possuem traços aspectuais muito distintos. Enquanto a primeira apresenta um aspecto contínuo, a segunda já configura um processo habitual; em consequência disso, há nuances aspectuais diferentes para duas expressões de presente, fazendo com que a atividade tivesse um foco maior nas diferentes forma de expressão do presente ao invés de futuro.

percurso do trabalho foi alterado, visto que a aplicação da atividade de forma presencial aos alunos da escola participante da pesquisa se mostrou inviável. Assim, no que concerne aos problemas quanto à aplicação das atividades planejadas, a suspensão das aulas presenciais gerou algumas frustrações na pesquisadora-professora, visto que foi necessário entender que a alteração do projeto de pesquisa era algo inevitável e a aplicação de atividades algo bem improvável. Além da consciência de que a volta ao ensino presencial se encontrava sem qualquer perspectiva de retomada com segurança, foi preciso assumir as condições desfavoráveis também quanto às atividades remotas, não só em termos de participação, mas também da dificuldade de estreitar os laços afetivos de forma remota<sup>26</sup>. A inviabilidade quanto à aplicação das atividades decorre do fato de os alunos que integram a pesquisa não apresentarem os recursos tecnológicos necessários para realizarem as atividades de forma remota e do fato de não ter sido possível entrar em contato e ter o retorno de grande parte dos alunos participantes. A título de exemplo, da turma de 7º ano, de 44 alunos inscritos apenas 6 conseguiram manter contato e dar continuidade aos estudos, de alguma forma, remotamente.

Nesse sentido, tendo em vista a consequente necessidade de reformulação do projeto inicialmente planejado após os resultados da experiência-piloto (que pressupunha planejamento, aplicação de atividades em sala de aula ou ao menos remotamente, e avaliação dos resultados), o presente trabalho teve de *abrir mão* da aplicação em sala de aula de uma proposta pedagógica única. Assim, as proposições pedagógicas que serão apresentadas nesta subseção consistem exclusivamente na fase da elaboração da unidade didática (Plano B), pensada para ser aplicada no segundo semestre de 2020. Cabe, ainda, esclarecer outro aspecto importante quanto a essa etapa do trabalho: o planejamento inicial da unidade didática pressupunha um trabalho com o componente gramatical do verbo previamente. Em outras palavras, pensou-se no trabalho com os verbos em meados de junho e julho, para que, em agosto, o trabalho com a futuridade pudesse ser iniciado. Tendo em vista a excepcionalidade da situação já descrita, cabe esclarecer que não é objetivo desta pesquisa descrever a elaboração de atividades pedagógicas que trabalhem exclusivamente com a construção e a sistematização do conceito do que seja um verbo.

---

<sup>26</sup> O contato com alunos não se realizou de forma contínua e integrada, como normalmente acontece no ensino presencial, dificultando, assim, a percepção por parte da pesquisadora-professora dos problemas relativos ao processo de ensino-aprendizagem enfrentado pelos alunos.

#### 4.2.2.1 Descrição das atividades

Prestados todos esses esclarecimentos, a unidade didática foi pensada para ser estruturada em três partes. A primeira parte elaborada foi organizada de modo a trabalhar com os três eixos de ensino. No que diz respeito ao Eixo I, pretendemos ativar os conhecimentos tácitos dos alunos sobre a futuridade verbal através da temática de futuro, elaborando atividades de cunho linguístico e epilinguístico que viabilizassem a construção do “saber linguístico” do aluno. No que concerne ao Eixo II, buscamos atrelar a temática da futuridade ao expediente linguístico de futuro de maneira que oportunizasse a leitura e a produção de sentidos. No que se refere ao Eixo III, atentamos para heterogeneidade do sistema linguístico. Para fins didáticos, detalharemos primeiramente como a primeira parte foi pensada e organizada, para, em seguida, como a segunda parte foi idealizada e, por fim, a pressuposição imaginada para a terceira parte.

Passemos, então, à primeira parte da unidade didática.

Para a realização das questões presentes nessa primeira parte, elegemos como fio condutor o trabalho com a temática intitulada *Expectativa x Realidade*. A escolha dessa temática como ponto de partida foi proposital, devido ao momento vivenciado por muitos estudantes diante das expectativas geradas pelo debate de volta às aulas e por dialogar diretamente com temática desta pesquisa.

A proposta pedagógica da unidade foi pensada para alunos do 8º e 9º anos do ensino Fundamental. A alteração do público-alvo em relação à experiência-piloto decorre do fato de, durante a pandemia, o estreitamento das relações professor-aluno ter sido mais expressivo com alunos desses anos de escolaridade. No que se refere à ferramenta para uma possível aplicação da proposta, o Google Forms foi o instrumento escolhido, devido ao fato de os alunos estarem mais familiarizados a manusearem o aplicativo em virtude ter sido adotado por alguns professores da unidade escolar participante da pesquisa como uma das possibilidades de envio de atividades remotas.

Embora seja um experimento muito pontual, sabemos que a divulgação do link de acesso ao recurso do Google Forms possibilitaria que outros públicos participassem da coleta de dados, o que ampliaria o *corpus* inicialmente pensado. Tendo em vista essa possibilidade, entendemos que seria um procedimento importante informar, no formulário, que as atividades a serem respondidas fazem parte de um projeto de pesquisa. Em vista disso, o formulário apresenta inicialmente a atividade de pesquisa em andamento, solicita tanto a especificação do ano de escolaridade do participante como a identificação de sua rede de ensino e, ainda, a que esfera

da rede pública ele se enquadrava. A coleta dessas informações auxiliaria a pesquisadora-professora na interpretação dos dados, caso houvesse participantes que não integrassem a unidade escolar da pesquisa.

Feitos os esclarecimentos sobre os procedimentos metodológicos empregados e os contextos de aplicação, passemos, então, à exposição de cada uma das atividades da primeira parte da unidade didática, que serão acompanhadas de seus objetivos, da justificativa e de uma breve descrição da tarefa.<sup>27</sup>

- Atividade 1

**Figura 29:** Primeira atividade da unidade didática<sup>28</sup>

## Expectativa x Realidade

O ano de 2020 apresenta como um de seus fatos mais marcantes, sem dúvida, a pandemia do novo coronavírus (COVID-19). O surto desse vírus fez com que a sociedade vivenciasse inúmeras expectativas pelo que estar por vir, inclusive sobre o retorno das atividades escolares.

---

Volta às aulas



Acesse o link e escreva duas palavras que representem as suas expectativas para a volta às aulas. Segue o link <https://www.menti.com/w8y5csn2o2> \*

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora, utilizando o Google Forms - aplicativo de gerenciamento de informações que permite pesquisar e coletar informações.

<sup>27</sup> A atividade encontra-se disponível através do link <https://forms.gle/c6WKFbip1KtVKLf7>

<sup>28</sup> No que concerne à imagem de volta às aulas ilustrada pelo personagem Chico Bento da Turma da Mônica, é possível encontrá-la disponível em <https://www.facebook.com/turmadamonica/posts/1468611666603626/>. No que se refere ao link para acessar a ferramenta Mentimeter que aparece na imagem, cabe esclarecer que ele pode não se encontrar disponível no momento de acesso; isto ocorre porque o programa, em relação ao uso gratuito, não permite que a atividade fique disponível por muito tempo a partir da liberação para o público; embora ela possa ser reativada a qualquer momento, costuma expirar em até sete dias.

Essa primeira parte da atividade, representada pela Figura 29, envolve a ativação do conhecimento prévio do aluno em relação à temática de futuridade. A noção prévia referida é tratada por Pilati (2017), prevista, em certa medida, nos postulados de Franchi (2006, p. 31), como integrante da “gramática interna”, que engloba o desenvolvimento do próprio saber linguístico do falante constituído por meio da atividade linguística. Para o tratamento do tema da futuridade, um dos conhecimentos conscientes do aluno é o entendimento de que a noção de futuridade faz com que se projetem ideias, eventos para além do momento de fala. Nessa projeção, cabe acrescentar, muito provavelmente, que o aluno recorrerá aos recursos expressivos da língua que manifestem a noção de futuro. Dessa forma, essa atividade permite que apresentemos o tópico gramatical em questão a partir do percurso temático, de modo a conduzir o aluno a aprimorar e tornar consciente o saber epilinguisticamente conduzido de forma indutiva. Espera-se, com essa atividade, a possibilidade de construção do conhecimento sobre a temática da futuridade.

**Objetivo:** Ativar o conhecimento prévio do aluno sobre o conceito de futuridade, a partir da situação contextualizada.

**Justificativa:** Essa atividade de natureza linguística e epilinguística propicia a apresentação do conteúdo de forma mais natural.

- Atividade 2

**Figura 30:** Segunda atividade da unidade didática



**Mentimeter**

?

!

Escreva duas palavras que representem as suas expectativas para volta às aulas.

Enter a word 25

Enter another word 25

You can submit multiple answers

Submit

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora, utilizando o recurso da plataforma online Mentimeter que cria apresentações com feedback em tempo real.

**Objetivo:** Elaborar um mapa mental sobre as expectativas para volta às aulas.

**Justificativa:** Essa atividade justifica-se por fazer com que o aluno externalize o conhecimento tácito sobre suas expectativas.

Essa segunda atividade, reproduzida na Figura 30, envolve um processo de discussão e reflexão crítica sobre a temática vivenciada por todos a partir da elaboração do gênero mapa mental. Camara (2012) apresenta o seguinte entendimento do que seja esse gênero:

os mapas mentais podem ser entendidos como processos gráficos de organização do pensamento e de conteúdos, pois, por meio deles, podemos concatenar várias ideias de um modo visualmente organizado em um mesmo

espaço: tela do computador (versão digital) ou folha de papel. (CAMARA, 2012, p. 71)

Como se pode observar, é um gênero que pode ser elaborado individualmente ou coletivamente. Para esta atividade, sugerimos uma construção coletiva, de forma a mapear e conectar o pensamento de um aluno a respeito da volta às aulas ao de outro aluno. A título de exemplificação, apenas mostramos como ficaria uma suposta composição desse mapa através da Figura 31:

**Figura 31:** Exemplificação de um mapa mental



Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora, utilizando o recurso da plataforma online Mentimeter que cria apresentações com feedback em tempo real.

Nota-se que as palavras com mais recorrência ganham destaque na construção do mapa mental. A partir do momento em que o gênero fosse elaborado, haveria a condução do professor a uma ampliação do debate, de modo a guiar uma ação sobre a própria linguagem, propondo questões a partir das palavras mais utilizadas, como no exemplo, “*Por que você(s) vai(-ão) sentir insegurança, medo?*”.

Espera-se que o saber inconsciente sobre as estruturas que envolvem a futuridade seja, de forma gradativa, ativado. Em paralelo, a construção com os alunos das possibilidades e impossibilidades combinatórias do sistema linguístico diante da temática da futuridade deverá ser mediada pelo professor. Em outras palavras, pode-se fazer com que o aluno teste as possibilidades no que tange à conjugação da estrutura perifrástica *ir (presente) + infinitivo* relacionado à pessoa verbal (*eu vou sentir, tu vais sentir, você vai sentir etc.*), de forma a problematizar as escolhas feitas. Vale destacar que ativar as propriedades morfológicas dos

verbos com a atividade oral se ampara na apreciação crítica da experiência-piloto, em que os alunos demonstraram dificuldade em reconhecer a estrutura verbal. Na verdade, intenciona-se, com essa atividade, colocar em prática o “saber linguístico” do aluno, de modo a conceber a gramática da língua de uma forma diferente, iniciando, a partir daqui, o desenvolvimento do conhecimento profundo do fenômeno estudado, conforme propõe Pilati (2017).

- Atividade 3<sup>29</sup>

**Figura 32:** Terceira atividade da Unidade Didática

Imagine a seguinte situação: a comunidade científica descobriu a vacina e um tratamento seguro para o novo coronavírus. Por isso, já há uma data determinada para retorno das atividades escolares. Escreva, então, um pequeno texto contando quais são suas expectativas para essa primeira semana de retorno. Conte aqui pelo menos cinco atividades planejadas por você para essa semana. **ATENÇÃO:** Use no seu texto a oração " Quando as aulas começarem após a descoberta da vacina ou tratamento seguro ..."

\*

Texto de resposta longa

---

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora, utilizando o Google Forms – aplicativo de gerenciamento de informações que permite pesquisar e coletar informações.

**Objetivo:** Verificar as expressões linguísticas de futuridade utilizada pelos alunos.

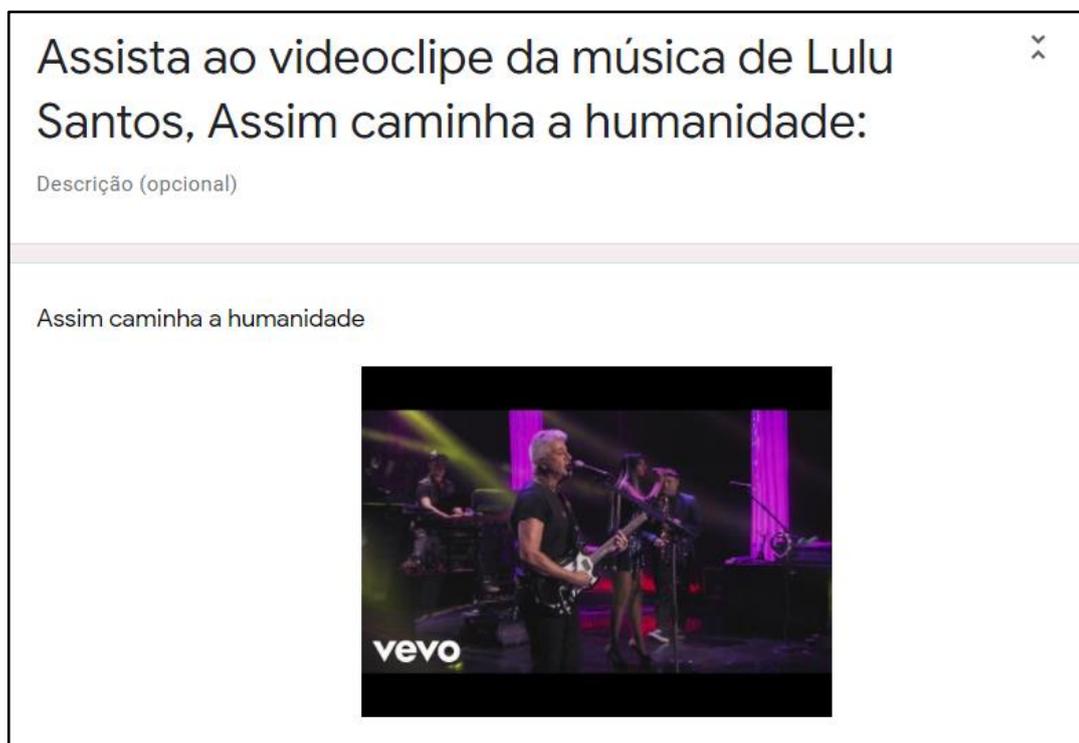
**Justificativa:** Essa atividade justifica-se por ser um momento de realizar um levantamento das estruturas de futuridade dominadas pelos estudantes.

Essa atividade, reproduzida na Figura 32, objetiva fazer um levantamento sobre as expressões de futuridade, de modo a conhecer melhor a turma no tocante ao uso desse componente gramatical. Há, portanto, aqui uma atividade de rastreio no que se refere ao “saber linguístico” tácito dos alunos. Em contrapartida, essa atividade também focaliza verificar se o comando da questão atende propriamente ao objetivo desejado, que é o uso das expressões de futuridade. No que diz respeito a esse comando, também deseja verificar se o contexto linguístico de paralelismo sintático na primeira série da sentença interferiria na escolha da forma de futuridade.

<sup>29</sup> A indicação da oração para iniciar a resposta deve-se ao fato de induzir que os alunos elaborem suas respostas recorrendo às expressões de futuridade; constituindo-se, de certa forma, como um gatilho para acionamento da futuridade.

- Atividade 4

**Figura 33:** Quarta atividade da unidade didática



Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora, utilizando o Google Forms – aplicativo de gerenciamento de informações que permite pesquisar e coletar informações.

**Objetivo:** Ouvir e discutir sobre as questões levantadas na canção, em especial expectativas sobre um novo ciclo que se inicia.

**Justificativa:** Essa é uma atividade de natureza epilinguística e justifica-se por permitir a reflexão sobre a temática “*Expectativa x Realidade*” por meio da leitura e conversa sobre o texto, para que a posteriori sejam apresentadas atividades de cunho linguístico e epilinguístico que ampliem a consciência linguística diante das expressões de futuridade.

A escolha da canção “*Assim caminha a humanidade*”, ilustrada na Figura 33, foi proposital, uma vez que a letra da canção dialoga com a temática escolhida, de forma que o eu lírico tenta buscar novas estratégias para uma nova etapa e, com certeza, o novo pressupõe expectativas e superação. Ademais, a letra permite que os alunos tenham contato com um texto de sincronia passada, década de 80 aproximadamente, e, assim, verificar se os usos linguísticos dessa época divergem da sincronia atual. Desse modo, acreditamos que o contato com textos não tão atuais os auxilie a perceber os usos linguísticos em curso em uma determinada sincronia.

- Atividade 5

**Figura 34:** Quinta atividade pedagógica da unidade pedagógica

O eu lírico vivenciou uma experiência que acabou. De acordo com a canção, como ele se sente na realidade? Comente. \*

Texto de resposta longa

---

É possível depreender, após a ouvir a canção, que a realidade vivenciada permite uma avaliação dessa vivência. Pensando na realidade vivenciada por você na pandemia, o que foi bom para você? E o que não foi tão bom assim? \*

Texto de resposta longa

---

Essa avaliação permite, então, pensar em projeções para uma nova etapa. Com certeza, há muitas expectativas para quando a luta contra o novo coronavírus estiver vencida e ,com certeza, há muitas projeções para essa nova etapa. A partir disso, complete a frase: APÓS VENCERMOS A LUTA CONTRA O CORONAVÍRUS, EU.... \*

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora, utilizando o Google Forms – aplicativo de gerenciamento de informações que permite pesquisar e coletar informações.

**Objetivo:** Levar o aluno a verbalizar sua opinião diante da temática explorada pela canção e pela unidade didática e verificar as expressões linguísticas de futuridade utilizadas pelos alunos.

**Justificativa:** As duas primeiras questões justificam-se por auxiliarem na compreensão da temática abordada na canção. A última novamente busca testar o contexto linguístico do paralelismo sintático na primeira parte da sentença como um fator de pressão discursiva favorecedor quanto à escolha da variante. Postulamos como hipótese que, tanto na terceira atividade quanto na quinta, a variante escolhida para esse contexto seja a forma perifrástica.

A quinta atividade é composta por três exercícios, demonstrada na Figura 34. Cada exercício é organizado em torno de um único enunciado que procura fazer com que o aluno verbalize sua compreensão sobre alguns pontos levantados durante a canção. Embora ele tenha que escrever sobre o seu ponto de vista, esperamos que o professor abra espaço para ouvir as opiniões suscitadas pela turma a partir do comando solicitado. Já o último exercício da quinta atividade solicita que o aluno associe a temática da canção à realidade vivenciada por ele. Essa avaliação pedida nos dois primeiros enunciados, que apresentam natureza epilinguística,

procura viabilizar para o aluno a ativação de alguns elementos linguísticos para a resposta da terceira questão. O último enunciado é, portanto, uma atividade de natureza linguística, visto que entra em cena a aplicação dos recursos expressivos não conscientes do aluno sobre expressões que codifiquem a futuridade. Essa última questão articula-se, em especial, com o Eixo I, por estimular o aluno a operar sobre a linguagem, e com o Eixo II, por tratar de questões de leitura e produção de sentidos a partir dos recursos expressivos selecionados pelos estudantes. Em contrapartida, a atividade que finaliza o bloco também focaliza avaliar se o comando da questão aciona, nas respostas, expressões variáveis de futuridade (tema do Eixo III).

Foi necessária, após esse terceiro exercício da quinta atividade da unidade didática, uma diagnose quanto às expressões de futuridade utilizadas nessa e na terceira atividade, de modo a verificar se o aluno de fato compreendeu o comando da questão, fez uso dessas expressões e utilizou alguma expressão de futuridade não esperada pelo contexto linguístico do paralelismo sintático; em consequência disso, verificar se há a necessidade de reformulação do enunciado e sistematizar para os alunos as expressões por ele utilizadas nas atividades.

Passemos, agora, para segunda parte da Unidade Didática.

A segunda parte idealizada em momento anterior à suspensão das atividades presenciais nas unidades escolares tinha por objetivo utilizar materiais concretos<sup>30</sup>, baseados na proposta da Aprendizagem Linguística Ativa (PILATI, 2017), para que o conhecimento prévio do aluno pudesse ser mais bem sistematizado. Pretendia-se a utilização de materiais manipuláveis nas aulas como forma de auxiliar o desenvolvimento da consciência linguística de modo que os alunos pudessem percorrer o caminho da abstração do conhecimento sobre o sistema da língua para o caminho da concretização desse sistema. A atividade visava tornar mais claras as propriedades básicas da organização morfológica do verbo, mais especificamente da futuridade. A seguir, descreveremos as etapas dessa atividade.

A primeira etapa da segunda parte da unidade didática consista, primeiramente, na divisão da turma em pequenos grupos, para que, logo após, a professora distribuísse aos grupos pequenas sacolas. Nessas sacolas, constariam pequenos pedaços de papel com “partes” do verbo. Assim que todos os grupos estivessem de posse das sacolas, os grupos precisariam formar palavras com essas pequenas partes e colocá-las em um varal (um específico para cada

---

<sup>30</sup> A proposta metodológica de aprendizagem linguística ativa, no que diz respeito ao desenvolvimento do conhecimento profundo dos alunos, prevê a identificação dos padrões da língua pelo aluno, seja através do uso de materiais manipuláveis, seja pela própria apresentação dos padrões, de modo que o aluno possa ativar seu conhecimento referente às estruturas básicas do sistema linguístico.

grupo). Vale ressaltar que, em cada sacola, haveria pelos menos três verbos regulares, não necessariamente pertencentes à mesma conjugação, segmentados em sua estrutura: radical, vogal temática e desinências. Ademais, em cada sacola haveria verbos flexionados em três pessoas gramaticais diferentes. A título de exemplificação da atividade pensada, veja as figuras 35 e 36<sup>31</sup>:

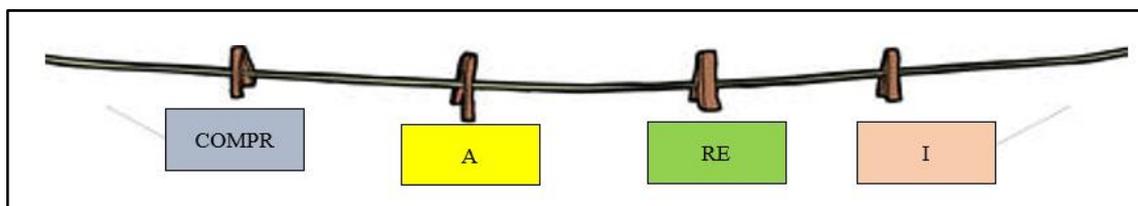
Figura 35: Exemplificação do material para atividade com as desinências verbais

COMPR	A	RE	I
COMPR	A	RÁ	S
COMPR	A	RÁ	
COMPR	A	RE	MOS
COMPR	A	RE	IS
COMPR	A	RA	O

Fonte: Elaborada pela própria pesquisadora-professora.

<sup>31</sup> A inviabilidade de aplicação dessa atividade também perpassou pelo fato de as práticas pedagógicas, nesse contexto de excepcionalidade da pandemia, não permitirem o contato e a manipulação de materiais como forma de evitar o contato e uma possível contaminação viral entre eles.

Figura 36: Exemplificação 2 da primeira parte da segunda atividade da unidade didática



Fonte: Elaborada pela própria pesquisadora-professora.

**Objetivo:** Reconhecer e identificar as propriedades morfológicas dos verbos flexionados no futuro do presente

**Justificativa:** Essa é uma atividade de cunho epilinguístico, linguístico e metalinguístico. A natureza epilinguística decorre do fato de o aluno precisa ativar seu conhecimento prévio sobre a organização do sistema morfológico dos verbos, de modo a proporcionar que o aluno tome consciência sobre esse saber. No que concerne à natureza linguística, o aluno é estimulado a colocar em prática o seu “saber linguístico”. Em relação à natureza metalinguística, o professor tem como oportunidade iniciar uma sistematização relevante e significativa sobre a estrutura morfológica dos verbos, de maneira que o aluno poderá formular hipóteses sobre a natureza dessa estrutura de forma bem indutiva. Há, assim, nessa atividade, o Eixo I como principal ponto de partida.

A segunda etapa da unidade didática tinha por objetivo solicitar que os alunos elaborassem frases com três verbos formados e colocados no varal, utilizando a palavra exatamente como aparecia no varal. A partir dessa produção, os alunos iniciariam o processo de compreensão de sentido das formas elaboradas. Em seguida, pedir que, caso os alunos achassem a frase “estranha” ou “descontextualizada”, fizessem as alterações que julgassem necessárias para a melhor inteligibilidade da sentença em questão. Provavelmente, nessa reformulação, o uso da forma perifrástica apareceria, sendo, então, um momento para pontuar a variabilidade do sistema linguístico quanto aos recursos expressivos da língua. Nesta etapa, haveria um conjunto de dados interessantes a serem coletados e analisados pela pesquisadora-professora, de modo a entender como os alunos identificaram os padrões da língua no que tange à estrutura morfológica dos verbos, como desenvolveram a compreensão desse sistema e como aprenderam a usar tal conhecimento.

**Objetivo:** Formular frases de modo a tornar operacional e ativo o sistema.

**Justificativa:** Essa atividade justifica-se de modo a tornar, de certa forma, mais concreto o saber internalizado pelo aluno, viabilizando que ele avance em relação aos seus conhecimentos sobre os aspectos gramaticais inerentes a morfologia e sintaxe dos verbos. Sendo assim, nessa atividade, podemos, de certa maneira, operar com três eixos: interatividade com o saber construído (Eixo I), sistematicidade inerente à gramática da língua, de modo a produzir sentidos (Eixo II) e heterogeneidade do sistema (Eixo III) ao observar as diferenças entre as pessoas gramaticais e as alterações sugeridas, de modo a conferir mais clareza ao aluno diante das frases elaboradas por cada grupo.

Por fim, passemos, então, para a terceira parte da unidade didática.

A terceira parte, também idealizada no período de transição entre os Plano B e C, objetiva um trabalho mais amplo com o Eixo II, de modo a explorar os sentidos aliados ao desenvolvimento da competência leitora, mais especificamente das expressões de futuridade verbal em língua portuguesa, tendo certamente os eixos I e III atuando em paralelo. Nesta etapa, pensou-se em selecionar três gêneros textuais ao menos que, de certa forma, ocupassem localizações distintas no contínuo oralidade-letramento. Em outros termos, pensamos em um gênero relacionado à modalidade oral, mas que dialogasse também com a concepção escrita, e outros dois pertencentes à modalidade escrita. No tocante aos gêneros pertencentes à modalidade escrita, imaginamos um gênero associado a um elevado grau de monitoração e outro, a um menor. Objetivamos para essa seleção contemplar, em certa medida, diferentes etapas dos eventos de comunicação. Contudo, para esta etapa, houve apenas uma coleta de textos, não havendo uma seleção aprimorada para que os gêneros atendessem ao objetivo esperado. No que diz respeito a essa seleção, pensou-se tanto em gêneros que tivessem a futuridade como um recurso típico do gênero, por exemplo, a previsão do tempo, como também em gêneros que permitissem, no que diz respeito ao expediente gramatical, desenvolver a temática da futuridade, como a manchete, a notícia, o comunicado (enviados pela unidade escolar ou órgãos prestadores de serviço).

Somado a essas questões, tencionamos, no tocante à elaboração das atividades de leitura e produção de texto da unidade pretendida, um alinhamento à BNCC por ser um documento norteador para o ensino de Língua Portuguesa. A Base, de certa forma, tanto baliza a produção de materiais quanto consolida a prática da análise linguística como uma prática escolar. Dessa forma, não pode ser ignorada nesse processo de elaboração de um material didático.

Posto isso, foi com o propósito de conjugar os três eixos de ensino, apresentados aqui anteriormente, que conjecturamos a unidade didática acima descrita. Todavia, apesar de não terem sido plenamente selecionados os textos e aplicados em contexto escolar, foi possível verificar a viabilidade de conjugação dos três eixos de ensino no que concerne ao expediente gramatical da futuridade: as atividades postuladas buscaram fazer com que o aluno tome consciência da gramática da sua língua enquanto um sistema (Eixo I), perceba que as expressões de futuridade estão a serviço da produção de sentidos (Eixo II) e tenha consciência de que a futuridade verbal é um fenômeno variável (Eixo III). Em paralelo, procuramos agregar a essas atividades os princípios da metodologia de aprendizagem linguística ativa, de maneira que o conhecimento prévio do aluno foi levado em consideração, a promoção do conhecimento aprofundado foi entendida como necessária e o desenvolvimento de habilidades metacognitivas foi perseguido no processo de ensino-aprendizagem.

#### **4.2.2.2 Limites e possibilidades da unidade didática**

A unidade didática tinha como objetivo inicial a elaboração de exercícios de modo a aplicar a proposta do ensino de gramática em três eixos. No entanto, mediante a certeza de que a aplicação de uma possível unidade didática de forma remota seria bastante incompleta e não alcançaria a turma selecionada como um todo, houve a decisão de não dar continuidade a este projeto. Em contrapartida, a interrupção desse projeto culminou na reflexão contínua de pensar em como operacionalizar os conhecimentos linguísticos necessários para o trabalho com a futuridade verbal de modo a não negligenciar também a heterogeneidade de manifestações constitutivas da língua. Defende-se que é preciso trabalhar com a futuridade verbal (ou qualquer outro componente gramatical) além de uma esfera meramente instrumental, de maneira que o ensino de gramática receba a merecida atenção, além de poder estar produtivamente vinculado às atividades de leitura e produção de textos.

Destaca-se que esta seção só poderia efetivamente produzir uma avaliação das experiências pedagógicas se tivesse sido possível experimentar as atividades aqui, elencadas, e, mais do que isso, verificar se houve mudança do comportamento linguístico dos alunos, com base na observação da produção escrita e falada.

Dessa forma, aos propormos essas experiências didáticas, estávamos sempre objetivando a elaboração de um material pedagógico que pudesse fugir da profusão de exercícios existentes, em especial as atividades propostas no Material Didático Carioca, uma

vez que essas atividades, de certa forma, concentram seus propósitos na ampliação da competência leitora apenas, não privilegiando de forma contextualizada os fatos da língua. Tivemos como objetivo, então, realizar um trabalho que não fosse permeado por um tratamento meramente instrumental da gramática, nem por um prescritivismo engessado, especialmente no que concerne ao trabalho com a futuridade verbal, além de propor um tratamento mais consistente da abordagem variacionista.

É importante destacar que a avaliação que se pode fazer, embora não resulte de conclusões científicas empiricamente fundamentadas em métodos de observação dos resultados pedagógicos, constitui um olhar subjetivo sobre a própria experiência da elaboração da proposta, com olhar profissional da área, agora fundamentado pelos pressupostos teóricos adquiridos no curso do mestrado profissional. cremos, no entanto, que a elaboração dessas atividades pedagógicas propicia desde o simples fato de refletir sobre as possibilidades de executar um trabalho mais contundente com a temática da futuridade verbal no espaço da sala a compreender que o ensino de gramatical não pode estar reduzido a um viés instrumentalizado.

A primeira parte da unidade didática apresentada mostrou a importância de explorarmos como ponto de partida as atividades de cunho linguístico e epilinguístico, estabelecendo primeiramente o exercício de ativar o “saber linguístico” do aluno, de forma que ele iniciasse a operação sobre a própria linguagem. Em outras palavras, as aulas de língua portuguesa precisam garantir aos alunos, nesse primeiro momento do ensino do componente gramatical, o processo de descoberta dos saberes linguísticos, de maneira que o “pontapé” inicial seja a gramática numa perspectiva científica, que permita ao aluno tornar explícitos os conhecimentos internalizados. Esse processo viabiliza o protagonismo do aluno na aprendizagem, auxiliando-o na operacionalização dos seus conhecimentos sobre a língua. Somado a isso, à medida que esses conhecimentos são explicitados, o professor pode lançar mão da reflexão gramatical. Neste contexto, Pilati argumenta que:

Desconsiderar as reflexões gramaticais inviabiliza um aspecto crucial para o desenvolvimento da análise e produção textual, que é a reflexão gramatical. É por meio do manejo das estruturas gramaticais da língua que o produtor de textos irá expressar suas ideias, organizar argumentações, escolher formas de expressar pensamentos. Quando dispensamos as aulas de gramática, por exemplo, perdemos a oportunidade de apresentar a nossos alunos a ferramenta crucial para a leitura e produção autônomas e críticas – a reflexão gramatical. (PILATI, 2017, p. 93)

Assim, a abordagem proposta por Pilati (2017) e sua metodologia de aprendizagem ativa vai ao encontro dos objetivos do Eixo I do ensino de gramática, de Vieira (2017a, 2017 b). A

primeira parte da unidade didática busca considerar essa reflexão gramatical ainda que de forma não consciente para o aluno. Nesse sentido, essa parte possibilitou-nos a constatação de que o trabalho com a temática de futuridade, em termos semânticos, pode ser um recurso aplicável para se alcançar a reflexão sobre os expedientes linguísticos referentes ao futuro.

A primeira parte evidencia, de certa forma, que, por vezes, é mais produtivo o trabalho com um determinado fato gramatical a partir de uma temática, partindo, então, de aspectos mais gerais (visão macro do estudo da língua) para o mais específico (visão micro do estudo da língua), o que poderia preencher uma lacuna importante no processo de ensino-aprendizagem, de maneira que a atividade não parta de uma postura expositiva para a transmissão de um determinado conteúdo ao aluno, que fica passivo no processo.

É importante destacar que, nesse processo, a natureza do expediente linguístico evidencia o direcionamento a ser tomado. Em outros termos, a depender da natureza do fato linguístico, o professor pode decidir se o caminho da temática do texto ou do gênero textual para a contextualização do fenômeno é produtiva ou não. No caso do tema do presente trabalho, há gêneros que podem auxiliar o trabalho, como, por exemplo, a previsão do tempo e o horóscopo, de modo que a futuridade é um recurso linguístico típico desses gêneros, diferentemente do que ocorre com outros, como a tira ou a crônica.

No que diz respeito à segunda parte da unidade didática, entende-se que o uso de materiais manipuláveis, inspirados no projeto da Gramaticoteca<sup>32</sup>, poderia auxiliar de forma mais efetiva a construção do conhecimento gramatical pelo aluno, tornando palpável e visível o sistema linguístico. Essa parte configura o momento de pensar sobre o fenômeno da futuridade verbal no âmbito de uma forma padrão, futuro do presente, para, em seguida, raciocinar sobre os usos possíveis desse sistema. A utilização desses materiais baseia-se em pesquisas desenvolvidas pela Metodologia da Aprendizagem Linguística Ativa, formulada originalmente em Pilati (2017).

No momento de idealização da tarefa, também enxergamos que a utilização de cores diferentes, para as estruturas morfológicas que compõem os verbos, auxiliaria na percepção das possibilidades e impossibilidades de arranjos do sistema morfológico verbal. Podemos acrescentar a esse processo que sua aplicação de forma remota teria, de certa forma, uma perda no desenvolvimento das habilidades metacognitivas dos alunos, de modo que haveria privação da autonomia nesse fazer. Sendo assim, entendemos que aplicação remota dessa atividade

---

<sup>32</sup> A Gramaticoteca é um projeto que elabora materiais para o desenvolvimento de habilidades linguísticas sob os princípios da Metodologia da Aprendizagem Linguística Ativa. Para maiores informações consultar o site <https://www.gramaticoteca.com/> ou acessar o Canal do Youtube Gramaticoteca2.0.

poderia, de certa forma, não propiciar a ativação desejada do conhecimento prévio do aluno no tocante às propriedades morfológicas do verbo.

Outro ponto importante que esse exercício suscita é a discussão diante de qual caminho adotar para o trabalho com o componente gramatical: texto-gramática ou gramática-texto ou, ainda, se, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, devemos conciliar atividades que ora priorizem um caminho, ora priorizem outro.

Acreditamos que o primeiro ponto é entender a natureza do expediente gramatical a ser trabalhado e as especificidades inerentes a ele, de modo a evitar, tanto em um caminho quanto em outro, que o lugar da gramática seja concebido como meramente instrumental. Somado a isso, admitir que um caminho sempre garante “mais benefícios” do que outro pode criar uma estigmatização diante do próprio trabalho com a gramática, julgando-o não produtivo para o processo de ensino-aprendizagem<sup>33</sup>. A gramática apresenta várias facetas e é preciso expor cada uma delas no espaço da sala de aula.

No tocante à segunda parte da unidade didática, entendemos que partir da gramática conferiria um entendimento melhor no que se refere às unidades que estruturam um verbo. A atividade, portanto, possibilita o reconhecimento de um radical, de uma desinência verbal, sem apresentar conceitos no plano teórico. Há oportunidade de combinar forma e sentido. Em outros termos, o aluno pode experimentar e postular o porquê do segmento em azul não combinar e não formar sentido ao ser ligado ao segmento verde, criando um nível maior de consciência e controle dos seus usos, pois, possivelmente, terão compreendido melhor o funcionamento do sistema morfológico.

Em referência à terceira parte da unidade didática, esperava-se aliar de forma mais completa o ensino de futuridade e a produção de sentidos, buscando relacionar o uso da forma perifrástica e da forma sintética frente à variação linguística nos contínuos fala/escrita. A intenção de trabalhar com vários gêneros textuais é, a nosso ver, um importante instrumento de contextualização do fenômeno gramatical em diversas situações comunicativas. Ademais, esse trabalho possibilita desmistificar que a forma perifrástica é predominante na fala e a forma sintética na escrita.

Em síntese, acreditamos que conseguimos postular um trabalho operando os três eixos de ensino (Vieira, 2017a, 2017b), tentando, de certa forma, manter uma gradação dos conteúdos, do menos complexo (a noção de futuro como temática) ao mais complexo (a noção

---

<sup>33</sup> Infelizmente, a seleção por um determinado caminho é recorrente em virtude da leitura fragmentada dos principais documentos norteadores do ensino de Língua Portuguesa e, ainda, das próprias lacunas deixadas nesses documentos.

de futuro enquanto recurso linguístico). A proposta apresentou, também, com base nos pilares da aprendizagem ativa propostos por Pilati (2017), exercícios que possibilitam, a partir do conhecimento prévio do aluno, aprofundar o domínio do componente gramatical, operacionalizar a construção do conhecimento por meio de material concreto, sem perder de vista a associação desse conhecimento ao uso linguístico.

Entendemos que a unidade didática seria passível de aplicação no formato presencial, de sorte que a forma remota contaria com as dificuldades já mencionadas. No entanto, não definimos a quantidade de aulas necessárias para aplicação da unidade, nem estipulamos o público-alvo, mas, provavelmente, seria o 7º ano, em virtude das razões explicitadas durante a descrição da experiência-piloto.

Creemos que, de modo geral, a experiência didática descrita tenha contribuído e servido de base, no âmbito pedagógico, para a elaboração de materiais que ampliem o conhecimento e o repertório linguístico do aluno, e, no âmbito da investigação, para a reflexão direta do professor-pesquisador sobre os resultados dos procedimentos adotados, sobre a relação gramática-texto e texto-gramática, e sobre o possível impacto das tarefas elaboradas na mudança de comportamento do estudante – o que só poderá ser aferido quando for desenvolvida a unidade e forem observados os resultados em sala de aula.

### **4.2.3 Elaboração e gravação de videoaulas**

Conforme já se informou, o projeto de gravar videoaulas decorreu da impossibilidade de ministrar aulas presenciais aos alunos da rede municipal de ensino. Trata-se do projeto da prefeitura intitulado Programa Escola.Rio<sup>34</sup>. Nesse projeto, os professores da rede municipal participantes gravariam aulas de no máximo 15 minutos e distribuído e distribuída em formato de vídeo nas Tvs aberta e fechada e na rede social Youtube da Multirio<sup>35</sup>. Essas aulas poderiam ser gravadas em estúdio ou na residência do professor participante. A professora-pesquisadora optou pela gravação em estúdio. No total, foram 10 aulas gravadas para o projeto.

---

<sup>34</sup> O nome Escola.Rio pode ser usado tanto para fazer referência ao projeto das videoaulas gravadas pelos professores da rede, como também ao aplicativo criado pela Prefeitura do Rio, em meados de abril de 2020, durante a fase inicial da pandemia, que permite aos responsáveis terem essa ferramenta tecnológica para acompanhar o processo acadêmico dos filhos matriculados na rede municipal.

<sup>35</sup> Multirio é nome utilizado para designar a Empresa Municipal de Múltiplos, vinculada à Secretaria Municipal do Rio de Janeiro, criada em 18 de outubro de 1993. Essa empresa apresenta como missão “pesquisar linguagens e formatos, experimentar possibilidades tecnológicas em conteúdos curriculares, produzir recursos de aprendizagem, ampliar as formas de distribuição de produtos educativo-culturais e capacitar os profissionais da educação para a utilização das mídias em sala de aula”. (Disponível em <http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/multirio/a-multirio>. Acesso em 24 de jan. de 2020)

No que diz respeito às orientações da equipe coordenadora do projeto para a elaboração das aulas, o professor deveria, primordialmente, ter como ponto de partida um gênero textual/discursivo de modo a desenvolver habilidades de oralidade, leitura e escrita, de acordo com o Currículo de Língua Portuguesa da Rede Municipal. A escolha do gênero, a princípio, partia da seleção do próprio professor participante, porém cabia aos coordenadores de Língua Portuguesa realizar uma mediação para que não houvesse repetição quanto gênero e, caso houvesse, eles estabeleciam o contato entre os professores de maneira que uma aula fosse continuidade da outra. Quanto às orientações relativas aos recursos a serem utilizados na videoaula, podemos citar, para gravações em estúdio, o uso de no máximo cinco slides para projeção e o quadro negro disponibilizado; já para as gravações em casa, não havia um limite de slides. No que diz respeito à seleção dos textos que caracterizavam determinado gênero, havia um rigor quanto à escolha de modo a não ter problemas quanto aos recursos autorais da obra usada como exemplo, não sendo possível às vezes o trabalho com o texto na íntegra.

#### **4.2.3.1 Descrição das videoaulas**

De modo a contextualizar o formato apresentado nesta pesquisa, descreveremos de forma breve as duas primeiras experiências com as videoaulas, pois elas mostram como chegamos ao planejamento final da videoaula elaborada, e, em seguida, teceremos um comentário sucinto das demais aulas.

Para a primeira aula<sup>36</sup>, a professora-pesquisadora selecionou o gênero notícia para o trabalho com suas propriedades textuais e interacionais, de modo que nada específico de gramática foi trabalhado. A aula apresentou o seguinte percurso: contextualização quanto às situações em que o gênero notícia circula, apresentação das características e da estrutura prototípica do gênero, leitura de uma notícia como exemplo, identificação no exemplo das características e estrutura da notícia apresentadas no início da aula, e por fim, o convite para que o aluno assista ou leia algum noticiário do dia. Como se pode observar, para essa aula, não houve, de fato, um trabalho com a gramática.

Para a segunda aula<sup>37</sup>, tivemos o desafio de trabalhar com a gramática a partir do gênero, buscando ir além da esfera estrutural e das características de um gênero; para tanto, selecionamos a tira. O planejamento para essa aula foi de fato desafiador, pois o objetivo era

---

<sup>36</sup> Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=oY11\\_BgSOY4&t=62s](https://www.youtube.com/watch?v=oY11_BgSOY4&t=62s)

<sup>37</sup> Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=raGhp-d5nX8&t=46s>

propor um encaminhamento em que não se usasse o texto apenas como pretexto para o trabalho com o componente gramatical. Por isso, a seleção da tira que iria compor a aula foi de extrema importância para que o debate de uma gramática contextualizada fosse efetivado.

Recorremos à tira de Calvin utilizada na experiência-piloto, uma vez que nessa tira a temática da futuridade era o ponto de partida para a construção do sentido global do texto. No entanto, uma das coordenadoras, num primeiro momento, não aprovou o trabalho com a gramática na aula proposta, concebendo que o que se estava propondo era a indesejável prática do texto como pretexto. Sendo assim, foi necessário o enfrentamento de posições para fundamentar que o que estava se propondo não era uma “gramática por acaso”, mas que a exploração do recurso linguístico da futuridade permitiria desenvolver a temática do texto, sendo um ponto fundamental para a atividade de leitura. Somada a isso, os outros exemplos de tira da videoaula proposta também versavam sobre a tentativa de trabalhar a temática da futuridade como leitura, não sendo um mero acaso a utilização nos textos de estruturas que remetem à concepção de futuro.

A elaboração dessa videoaula e a defesa da proposta tornaram claro que, às vezes, o recurso linguístico é típico do gênero textual (como, por exemplo, verbos no imperativo em uma receita), enquanto em outros não; assim, o objetivo de trabalhar a gramática foi desenvolvido via encaminhamento pela construção do tema do texto (e não do gênero em si). Após a defesa dessas questões, a aula foi aprovada pela equipe para gravação. E, a partir dessa experiência, as demais aulas para o projeto, de certa forma, buscaram o trabalho com o componente gramatical ora por ele ser característico do gênero, ora pelo tema<sup>38</sup>.

Feitas essas considerações, passemos à descrição da videoaula. Para fins de organização da descrição, é feito primeiramente um relato de como a atividade foi conduzida, para que se possam apresentar o objetivo e a justificativa.

---

<sup>38</sup> Vale ressaltar que, dias antes da gravação especificamente da aula utilizada para esta pesquisa (sobre o gênero Tira), parte da equipe foi contaminada pelo novo coronavírus, fazendo com que as gravações lá fossem temporariamente suspensas, sendo necessário realizar a gravação em casa. Infelizmente, a produção caseira não apresentou as mesmas qualidades técnicas e editoriais da gravação em estudo, embora tenha sido utilizado o programa de *streaming* e gravação gratuito *Open Broadcaster Software* (mais popularmente conhecido como OBS Studio), que é utilizado em algumas transmissões de vídeo ao vivo na internet.

Figura 37: Primeira parte da videoaula



Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora.

**Objetivo:** Caracterizar e apresentar o gênero tira.

**Justificativa:** A atividade objetiva caracterizar o gênero tira. É atividade de natureza linguística, de modo que se objetiva evidenciar a leitura, em função do gênero caracterizado, e das características de um texto narrativo. É necessário que os alunos já conheçam as características básicas inerentes ao modo de organização narrativo. A atividade de leitura é conduzida de modo a trazer à tona as características do gênero, articulando principalmente ao Eixo II, por tratar de questões do plano de organização textual, buscando promover a reflexão do aluno em torno tanto do gênero trabalhado quanto da temática norteadora do gênero.

Nesta primeira parte da videoaula, representada na Figura 37, propomo-nos a caracterizar, preliminarmente, o gênero tira – embora se saiba que conceituar um gênero não é uma tarefa simples, devido à “diversidade de critérios que podem ser legitimamente utilizados” (BRONKART, 1997, p.73) – e comentar certas especificidades inerentes ao gênero.

Tomamos como base os postulados de Ramos (2017) para categorizar o gênero, tendo em vista que existe uma multiplicidade de enfoques possíveis, exigindo, então, um recorte fundamentado para aplicação desse conceito no meio educacional. De acordo com Ramos (2017), tira pode ser definida da seguinte forma:

É um formato utilizado para veiculação de histórias em quadrinhos em suportes e mídias impressos e digitais. Esse molde pode ser apresentado de

variadas maneiras: no tradicional, o mais comum, composto de uma faixa retangular horizontal ou vertical; no equivalente a duas, três ou mais tiras; quadrado; adaptado. O número de quadinhos também é variável: a história pode ser condensada em um quadro só ou então ser narrada em várias cenas, de forma mais longa. Pode vir acompanhado ou não de elementos paratextuais (como título, nome do autor etc.). (RAMOS, 2017, p. 31)

Em virtude da quantidade de informações veiculadas na definição feita por Ramos (2017), caracterizamos *tira*, para os alunos, como um *texto curto construído em um ou mais quadros, com a presença de personagens fixos, ou não, que cria uma narrativa com formato inesperado. Pode ser veiculada em diversos suportes (impressos ou digitais).*

Após a definição, é exibida e lida uma tira. Vale lembrar que a tira selecionada foi a mesma da Experiência-piloto. Essa reaplicação, conforme se explicou anteriormente, deve-se ao fato de que, através dessa tira, seria possível chegar ao recurso linguístico da futuridade em razão desse texto ter como temática a futuridade; sendo assim, fazer uso de recursos expressivos da futuridade é um processo necessário para a construção do sentido global do texto.

Em seguida, tecemos comentários quanto à organização textual do gênero. Como se pode observar, o gênero tira organiza-se em função de uma sequência narrativa; por isso, destacamos, primeiramente, elementos como personagens, tempo, espaço para, mais adiante, abordarmos como a narrativa é estruturada de modo a exemplificar a “intriga”, desenvolver o clímax e apresentar o desfecho. Em paralelo, os aspectos não verbais também foram mencionados, tendo em vista que para esse gênero as imagens são elementos fundamentais para a construção do sentido global do texto.

Figura 38: Segunda parte da videoaula



Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora.

**Objetivo:** Apresentar a variante *ir (presente) + infinitivo*

**Justificativa:** Essa é uma atividade de natureza linguística e metalinguística, uma vez que sinaliza para o aluno que, a fim de projetar uma situação futura, é possível fazer uso de expedientes linguísticos que possibilitam desenvolver as ideias. No que concerne à atividade metalinguística, verifica-se que essa ação neste momento da videoaula oportuniza um início de trabalho de sistematização gramatical sobre fatos relevantes da língua em uso, visualizados de forma concreta no gênero em questão. Posto isso, o Eixo I entra em cena, de maneira que se propõe uma reflexão sobre um determinado fato linguístico observado na tira. A nosso ver, trata-se de uma boa estratégia para levar aos alunos o conhecimento metalinguístico a partir de algo evidenciado no gênero trabalhado.

Assim que as questões relativas às características do gênero tira e do modo de organização narrativo são realizadas, é sinalizado ao aluno que, para elaborarmos nossas ideias, ilustrado na Figura 38, é necessário recorrer ao que o sistema linguístico apresenta.

Após propiciar que o aluno se familiarize com o gênero tira, o modo de organização narrativo e o expediente linguístico da futuridade, trabalhado por ser fundamental à temática da tira particularmente usada, solicitamos uma atividade de produção textual, ilustrada na Figura 39. A nossa intenção é levar o aluno a utilizar uma dentre as possibilidades de codificar a futuridade, não desconsiderando a viabilidade de que ele venha a experimentar novas construções a partir do que foi sistematizado previamente.

**Figura 39:** Terceira parte da videoaula

**Produção de Texto**

Complete os balões de fala do personagem de forma a expressar suas expectativas para a volta às aulas. O primeiro quadrinho já traz uma sugestão sobre como começar.

Quando as aulas voltarem, eu...

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora.

**Objetivo:** Realizar uma atividade de produção textual.

**Justificativa:** Essa atividade é de natureza linguística, de modo que viabiliza a leitura e a produção escrita do aluno. Propomos essa produção de maneira que se pudesse observar se o uso do futuro (ainda que do subjuntivo) na primeira série, interferiria na escolha da forma de futuro subseqüente, visto que as pesquisas descritas previamente, como as de Oliveira (2006) e de Tesch (2011) atestam que o paralelismo sintático é contexto linguístico significativo nesse processo de escolha da variante. A atividade está ligada mais precisamente ao Eixo II por envolver a reflexão sobre a produção de sentidos em função do gênero tira e da temática da futuridade e, conseqüentemente, o Eixo III pode ser acionado pelo fato de a produção poder trazer à tona as implicações de diferentes formas de codificação de futuro no contexto em questão.

Antes que a aula caminhe para o término, são apresentados outros exemplos de tira, representadas nas figuras 40,41 e 42, de maneira a reiterar a caracterização trabalhada no início da aula. No entanto, selecionamos exemplos do gênero que tivessem a futuridade, de certa forma, como fio condutor temático para a construção do sentido global do texto.

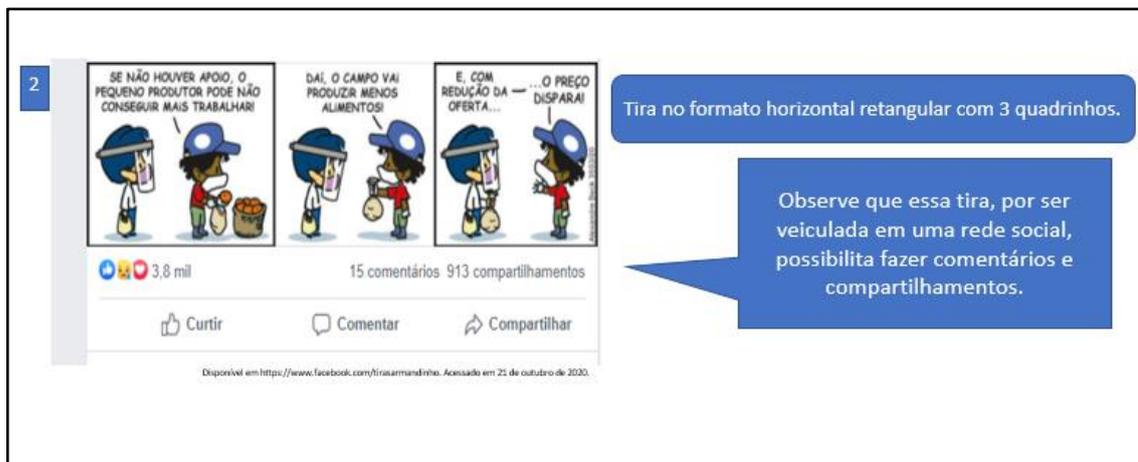
**Figura 40:** Quarta parte da videoaula



Fonte:

Elaborado pela própria pesquisadora.

**Figura 41:** Quinta parte da videoaula



Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora.

**Figura 42:** Sexta parte da videoaula



Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora.

**Objetivo:** Apresentar outros exemplos do gênero Tira.

**Justificativa:** Esta é uma atividade de natureza epilinguística e linguística. Nela, o aluno deverá mobilizar as informações trabalhadas de maneira que se tenha construção e reconstrução dos elementos que caracterizam o gênero trabalhado na videoaula, tendo como foco o Eixo I. Todavia, em segundo plano, o Eixo II também é trabalhado, visto que o objetivo da leitura também é que os alunos percebam que, nos exemplos selecionados, a estrutura de futuridade foi utilizada também a serviço da construção do sentido global (macroestrutural) e local (microestrutural) do texto. Em outras palavras, o expediente linguístico de futuro foi empregado de modo que seu uso era ponto relevante tanto para a leitura do texto quanto para o entendimento de determinadas falas nas tiras que compunham os exemplos.

Após a leitura das tiras, são feitas algumas considerações sobre as características encontradas em cada exemplo para que, por fim, o aluno perceba se, nessas tiras, ao realizarem determinadas projeções, os personagens fizeram uso da forma perifrástica para codificar essa ideia. Em seguida, algumas observações sobre a variação como estratégia linguística na construção do sentido a ser expresso foram feitas, representada na Figura 43. Ressalta-se, também, que, caso o aluno precise projetar uma informação, as variantes, futuro do presente e forma perifrástica *ir (presente) + infinitivo*, são opções existentes na língua para auxiliar nesse processo de codificação do futuro.

Figura 43: Sétima parte da videoaula

O diagrama apresenta uma página de notas com o seguinte conteúdo:

**Recurso Expressivo na língua:**

**Exemplo 1**  
A joaninha diz "VAI SER MUITO... PRA POUCO".

**Exemplo 2**  
O amigo do Armandinho diz "DAÍ, O CAMPO VAI PRODUZIR MENOS ALIMENTOS!".

**Exemplo 3**  
A minhoca diz "VAMOS USAR UM CÓDIGO:".

Um ícone de seta curva azul aponta do título para o Exemplo 1. Um ícone de seta curva laranja aponta do Exemplo 2 para o Exemplo 3.

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora.

**Objetivo:** Sinalizar o uso da forma perifrástica como forma codificadora de futuro e atentar para a variação como forma de estratégia linguística.

**Justificativa:** Essa é uma atividade linguística e metalinguística, na medida em que sinaliza que as formas perifrásticas estão em evidência nos textos apresentados e são importantes para a construção do sentido do texto. A atividade concentra sua realização nos Eixos I e II, posto que buscar fazer com que os alunos reflitam sobre a prática linguística em função de um projeto comunicativo, porém o Eixo III é evidenciado quando chama atenção para o fato de existir mais de uma possibilidade de codificar o futuro, salientando que as estruturas não correspondem a formas idênticas, mas que podem ser usadas nos mesmos contextos.

A videoaula encerra-se com uma retomada dos principais tópicos caracterizadores do gênero Tira, como se pode observar na Figura 44, atentando para os diversos recursos da sua estruturação e do seu funcionamento. Destaca-se, nessa parte final, também a sugestão de localizar outros recursos expressivos existentes na língua para auxiliar no processo de construção do sentido do texto.

**Figura 44:** Oitava parte da videoaula

 **Recapitulando...**

**Nos exemplos de tira apresentados, constatamos que**

- ✓ propõe uma sequência narrativa;
- ✓ utiliza recursos de ordem verbal escrita (as palavras) e visual;
- ✓ apresenta um suporte (impressos e digitais);
- ✓ representa, normalmente, a fala dos personagens em balões;
- ✓ aparece normalmente no formato horizontal retangular, mas nada impede de encontrarmos uma tira no formato vertical;
- ✓ apresenta número de quadrinhos variável (isso depende de como o autor deseja construir sua história);
- ✓ apresenta paratextos (são elementos como título, nome do autor. No caso da internet, espaço para comentários e compartilhamentos.).

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora.

**Objetivo:** Recapitular os elementos caracterizadores do gênero tira.

**Justificativa:** Essa é uma atividade de cunho metalinguístico por sistematizar os aspectos constitutivos do gênero tira, com foco no Eixo II. Ademais, chama atenção para existência de outros expedientes linguísticos no que concerne à compreensão de um texto.

Para o fechamento da aula, os coordenadores recomendavam uma síntese do que foi efetivamente trabalhado sobre o gênero durante a aula. Especificamente sobre o ensino de gramática, objetivamos, em certa medida, com essa videoaula, a observação e a manipulação dos fatos da língua mediante a reflexão sobre o funcionamento, e, ainda, consideramos a língua em sua dinamicidade. Em outros termos, direcionamos a reflexão acerca de aspectos gramaticais a partir da temática do texto e nesse percurso não deixamos também de pontuar o escopo da variação/mudança.

#### 4.2.3.2 Limites e Possibilidades da videoaula

A terceira experiência didática (Elaboração das videoaulas) também foi idealizada de modo a tentar elaborar uma aula que aliasse o trabalho com os gêneros textuais ao expediente linguístico. Sendo assim, as atividades apresentadas foram planejadas tendo por base não só resultados científicos acerca da expressão de futuridade verbal, mas também a fundamentação teórica adquirida em relação aos propósitos da área, a fim de tentar alcançar a desejável conexão e discussão da relação gramática-texto, e ainda, o tratamento da variação. Vale salientar que as atividades estão longe de esgotar o complexo tema da futuridade verbal.

Assim como ocorre com a segunda experiência didática, a avaliação desta terceira experiência não resulta de conclusões científicas. No entanto, é possível proferirmos algumas considerações sobre esse processo metodológico no que concerne, em especial, à proposta de ensino de gramática em três eixos.

Percebe-se, em certa medida, que a adoção do texto como unidade do ensino significa estar alinhado à recomendação feita pelos principais documentos norteadores do país para o ensino de Língua Portuguesa, como os PCN e a BNCC. Em outros termos, observa-se que, para muitos docentes, não adotar esse caminho significa um não alinhamento não só a esses documentos, mas também aos fundamentos e padrões mais divulgados para o ensino de Língua Portuguesa.

No tocante ao pressuposto do texto como unidade central de ensino, atentemos para a seguinte afirmação:

o ensino de textos precisa englobar aspectos variados, como suporte, onde ele circula, o gênero textual a que pertence, a tipologia textual predominante, considerando elementos verbais e não verbais constituintes desse texto, além da interação entre interlocutores. O objetivo principal dessa abordagem é a formação de leitores e produtores críticos, com conhecimentos linguísticos e textuais suficientes para serem cidadãos, leitores de mundo. (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2012, p.25)

Conforme indicam as autoras, o trabalho com o texto não inviabiliza o trabalho com os conhecimentos linguísticos; ao contrário, estes integram a matéria-prima para a construção de sentidos dos textos. Nesse sentido, a primeira parte da videoaula buscou, em alguma medida fazer com que os alunos percebessem os aspectos variados do gênero tira para que depois chegassem ao conhecimento linguístico relevante para a leitura do texto em questão, o que implica a compreensão da temática da tira. Em outros termos, vimos a oportunidade de não se

limitar ao trabalho exclusivo com a composição do gênero em si (como se experimentara, antes, na videoaula do gênero notícia), mas também com o expediente gramatical a serviço da macroestrutura e da construção global do sentido do texto. Nesse sentido, a relação texto-gramática era o caminho a ser percorrido.

Para bem avaliar a empreitada ora em debate, é preciso atentar para as condições oferecidas e exigidas pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. A elaboração da videoaula no formato solicitado pela *Escola.Rio* contou com alguns desafios. O primeiro relaciona-se a um fator importante durante o planejamento e a aplicação da atividade: o tempo. A pesquisadora-professora tinha no máximo 15 minutos para desenvolver sua aula. Um segundo desafio foi a adequação da linguagem no sentido de como gerenciar o monitoramento da fala e das expressões usadas diante do vídeo. Em seguida, tivemos como desafio o uso da metalinguagem com parcimônia, tendo em vista que não havia como realizar uma diagnose do público-alvo quanto ao conhecimento sobre determinadas nomenclaturas, nem tempo hábil para desenvolver esse conhecimento ou, ainda, a possibilidade de prestar esclarecimentos sobre a não compreensão do conteúdo a ser ministrado.

No tocante a esses desafios, acreditamos que, em certa medida, conseguimos atender à expectativa de não limitar a aula à caracterização da estrutura prototípica do gênero tira. No entanto, a videoaula talvez não tenha desenvolvido uma reflexão mais profunda sobre a contextualização do fenômeno gramatical a partir da temática do texto, em especial quando é solicitada uma produção textual, pois não há como dar ao aluno um retorno sobre os fatos gramaticais utilizados por ele sobre a futuridade, nem ainda explorar o “saber linguístico” do aluno quando produz sentido na realização do exercício.

No que diz respeito à repercussão da aula, não houve, infelizmente, uma ampla divulgação da rede para esse projeto, de modo que muitos participantes da comunidade escolar, como diretores, professores e alunos, não tiveram conhecimento das videoaulas produzidas. Vale destacar que não podíamos também divulgar nosso contato durante a videoaula para que possíveis esclarecimentos sobre a abordagem feita na aula fossem feitos. Por isso, não temos resultados sobre o impacto do material produzido, seja para o aluno, seja para professor. Embora o público-alvo seja o dos alunos do 8º ano da rede municipal, seria importante também ter o *feedback* dos professores da rede sobre a abordagem feita na aula, de modo a levantar, por exemplo, o debate sobre a relação gramática-texto, a configuração do uso do texto não como mero pretexto para o ensino de temas linguísticos, mas como um produtivo contexto, já que a reflexão linguística pode estar articulada ao texto.

Em resumo, consideramos uma experiência muito rica, teórica e pedagogicamente, elaborar uma aula em formato de vídeo. Uma vivência até então nunca experienciada pela pesquisadora-professora. Contudo, entendemos que os caminhos percorridos oferecem limites e possibilidades no espaço da sala de aula. Sendo assim, entendemos que, se por um lado a não aplicabilidade dos exercícios em sala de aula tradicional foi uma questão limitadora quanto à inviabilidade de analisar os impactos das atividades na aprendizagem da área de Língua Portuguesa, por outro, a elaboração de videoaulas evidenciou que, independentemente do formato da aula, o professor não deve se esquivar de levar o componente gramatical para a sala de aula, no que concerne seja ao plano da construção reflexiva do conhecimento linguístico (das expressões de futuridad verbal, ou de qualquer tema gramatical), seja à esfera da relação gramática-texto/ gênero textual.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista que o escopo do nosso mestrado é capacitar os professores do ensino fundamental da rede pública de ensino, através de fundamentos científicos, ao desenvolvimento de práticas profissionais que possam intervir no espaço escolar, com o intuito último de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no país, acreditamos que, ao conduzirmos esta pesquisa, conseguimos, de modo geral, colaborar para uma reflexão sobre os objetivos pedagógicos da área de Língua Portuguesa, sobretudo no que se refere ao ensino de gramática. Tomando o fenômeno em questão – mais especificamente, o tema das expressões de futuridade – de forma mais crítica, o trabalho buscou fazer com que as aulas de Língua Portuguesa tenham práticas mais inovadoras no que concerne à aprendizagem da codificação de futuro, não só no plano dos usos, mas também na esfera da construção do conhecimento gramatical.

Assim, para investigarmos de maneira mais precisa as expressões de futuridade (forma perifrástica e forma sintética), desenvolveu-se uma parte teórica-descritiva e outra aplicada. As investigações de natureza teórico-descritiva buscaram apreciar criticamente os principais documentos oficiais para o ensino de língua portuguesa no tocante ao ensino do componente gramatical e das expressões de futuridade nas aulas de Língua Portuguesa, visto que se trata de orientações parametrizadores do ensino de Português. Nesse sentido, os dois primeiros documentos apreciados, os PCN e a BNCC, conferem uma abrangência nacional no que tange ao estabelecimento de diretrizes para o ensino, enquanto o último, Currículo Carioca de Língua Portuguesa, tem uma abrangência regional, mais especificamente municipal. Em seguida, buscou-se descrever as principais contribuições das pesquisas linguísticas para o conhecimento do fenômeno em questão, analisando os valores de futuro, os usos da regra variável na fala e escrita e a aquisição da expressão de futuridade. Já as atividades de natureza aplicada da pesquisa contaram, em termos de fundamentação, com o contributo teórico-metodológico de algumas propostas relacionadas ao ensino do componente linguístico, dentre as quais se destacam o ensino de gramática em três eixos (Vieira, 2014; 2017a, 2017b; 2018; 2020), a aprendizagem linguística ativa (PILATI, 2017) e o desenvolvimento de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas (FRANCHI, 2006; GERHARDT, 2016; MAIA, 2019).

Para a parte analítica do trabalho, de natureza aplicada, foram organizados dois momentos. Primeiramente, realizou-se apreciação dos manuais didáticos utilizados pela escola participante, de maneira a observar como é realizado o tratamento do componente gramatical, destacando-se o tema da futuridade; em seguida, foram desenvolvidas e avaliadas experiências

pedagógicas, em três etapas, não sendo todas passíveis de aplicação, como já explicado e justificado.

Sobre as experiências pedagógicas, é possível afirmar que o trabalho possibilitou reflexões relativas ao ensino de gramática, sobretudo no que concerne aos três eixos para o ensino de Língua Portuguesa, proposto por Vieira (2014; 2017a; 2017b 2018; 2020). No âmbito do fenômeno linguístico abordado, foi possível concluir que nem sempre o desenvolvimento de um tema gramatical conferirá a mesma proporcionalidade de aplicação dos eixos e a discussão da desejável integração texto-gramática oferecerá limites e possibilidades. Nesse sentido, admite-se que o fenômeno linguístico da futuridade permite um trabalho mais extensivo ora com o Eixo I (o da gramática como atividade reflexiva), ora com o Eixo II (o da gramática e produção de sentidos), ora com Eixo III (o da gramática como manifestação de regras variáveis).

Foi possível perceber que, para dar conta do plano textual-discursivo, há dois caminhos possíveis: do texto para a gramática, e da gramática para o texto. O caminho texto-gramática pôde ser trabalhado na perspectiva de que a temática da futuridade pode estar a serviço da construção do sentido no plano macroestrutural do texto (embora não necessariamente da composição estrutural do gênero). De outro lado, o caminho gramática-texto confere uma perspectiva diferente de trabalho, mas não excludente em relação à primeira, de modo que partir de como o sistema morfológico é organizado implica também a produção de sentidos e a percepção da variabilidade do sistema.

As experiências pedagógicas realizadas, neste trabalho, foram contribuições importantes, a nosso ver, para ampliar a reflexão sobre o trabalho com a gramática, em especial com a futuridade, no espaço da sala de aula. Objetivou-se, de fato, um trabalho mais significativo com o tema, assumindo os pressupostos estabelecidos pela proposta de ensino de gramática em três eixos, pela aprendizagem linguística ativa e, em certa medida, pela proposta de estratégias para o desenvolvimento de habilidades metacognitivas.

Ao longo deste trabalho, foi possível verificar, ainda, que o ensino não só apresenta entraves teóricos e metodológicos, específicos da área, mas também é afetado por elementos contextuais e sociais, para que de fato sua melhoria aconteça. Em outros termos, a pandemia trouxe um desafio de rever e reavaliar práticas pedagógicas (seja na modalidade presencial, seja na remota). Arelada a essa questão, esse período de excepcionalidade mostrou que ainda estamos num estágio inicial de adequação entre essas duas modalidades num âmbito geral, gerando desafios ainda maiores numa esfera específica que é o ensino de Língua Portuguesa.

Não resta dúvida de que não foi possível esgotarmos todas as apreciações concernentes ao tema da futuridade verbal nas experiências pedagógicas – seja em função do tempo, seja em função da própria dificuldade de desenvolver a priori um material para aplicação no ensino presencial e a posteriori adaptar o que ainda não estava finalizado ao ensino remoto. Sem dúvida, em função da excepcionalidade do momento, a pesquisa demandou muitos esforços de adaptação.

Certamente, a experimentação completa da unidade didática idealizada e a avaliação do impacto das videoaulas formuladas permitirão fazer as reformulações necessárias para que o instrumento didático seja aprimorado, garantindo uma viabilidade maior de aplicação e de avanço no campo do ensino e da aprendizagem. Assim, em momentos futuros, a possível aplicação das experiências pedagógicas em sala de aula permitirá, em termos de pesquisa, a avaliação do desempenho dos alunos antes e após tais experiências, de modo que a análise desses resultados poderá configurar novos limites e possibilidades em relação ao que se desenvolveu e se pretende fazer. Valer-se dos procedimentos desenvolvidos e aplicados ao tema da futuridade no ensino de outros expedientes linguísticos poderá, também, conferir a extensão da proposta a outros temas gramaticais, permitindo, assim, um aprimoramento da prática profissional não só no âmbito pedagógico, mas também no âmbito da pesquisa científica.

## REFERÊNCIAS

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

ABREU, Kátia. Gramática Viva: Eixo Gramática e abordagem reflexiva. In: *Webinário Proletras 2020 Gramática Viva 4*. Data da apresentação: 28 de set. de 2020. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=tpLCitoR0n8&t=7471s> . Acesso em 23 de jan. de 2020.

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2007.

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

ANTUNES, Irandé. *Gramática contextualizada: limpando 'o pó das ideias simples'*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2014.

ARAÚJO-ADRIANO, Paulo Ângelo de. Alguns aspectos sobre a expressão do futuro no português brasileiro: fala, escrita e representação. *Mosaico*, São José do Rio Preto, SP, v. 15, p. 493-523, 2016.

ARAÚJO-ADRIANO, Paulo Ângelo de. *Sintaxe e diacronia da expressão de futuridade no PB*. Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, SP, 2019a.

ARAÚJO-ADRIANO, Paulo Ângelo de. Como as crianças brasileiras adquirem a expressão de futuridade: um estudo sintático. *Minguilim. Revista Eletrônica do Netlli*, Crato, CE. v.8, n.2, p.709-727, maio-ago, 2019b. Disponível em: <https://doi.org/10.47295/mgren.v8i2.2107>. Acesso em: 23 de jan. de 2020.

ARAÚJO-ADRIANO, Paulo Ângelo de. Conhecimento linguístico do letrado acerca das expressões de futuridade: forma perifrástica (gramática nuclear/L1) versus forma sintética (gramática nuclear/L2). *Letras de hoje*, Porto Alegre, RS. v.55, n.3, p. 300-315, jul-set. 2020. Disponível em : <http://dx.doi.org/10.15448/1984-7726.2020.3.36499>. Acesso em: 23 de jan. de 2020.

ATAÍDE, Cleber [et al]. *Gelne 40 anos: experiências teóricas e práticas nas pesquisas em linguística e literatura*. São Paulo, SP: Blucher, 2017.

AVELAR, Juanito Ornelas de. *Saberes gramaticais: formas, normas e sentidos no espaço escolar*. São Paulo, SP: Parábola, 2017.

BAGNO, Marcos. *Língua, Linguagem, Linguística: pondo os pingos nos ii*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2014.

BARBOSA, Juliana Bertucci. Gramática Viva: Eixo Gramática e variação linguística. In: *Webinário Proletras 2020 Gramática Viva 3*. Data da apresentação: 21 de set. de 2020. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=NQBnwYR0Ph0&t=3514s> . Acesso em 23 de jan. de 2020.

BASSO, Renato Miguel, OLIVEIRA, Roberta Pires. Feynman, a linguística e a curiosidade revisitado. *Matraga*. Rio de Janeiro, RJ. v.19, n.30, jan-jun, p.13-40, 2012.

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

BENTES, Anna Christina. Gênero e ensino: algumas reflexões sobre a produção de materiais didáticos para a educação de jovens e adultos. In: KARWOSKI, Acir Mario; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2011. p. 69 -82.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. *Análise Linguística: afinal, a que se refere*. São Paulo, SP: Cortez, 2013. Coleção leituras introdutórias em linguagem, v.3.

BORTONI-RICARDO, Stela Maris. Um modelo para a análise sociolinguística do português brasileiro. In: *Nós chegemu na escola, e agora? Sociolinguística e Educação*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2005. p. 39-52.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a Sociolinguística na sala de aula*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2004 (Col. Linguagem, nº. 4).

BRÄKLING, Kátia Lomba. A gramática nos LDs de 5ª a 8ª séries: que rio é este pelo qual corre o Gânges. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003. (Coleção As faces da Linguística Aplicada).

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC [2018]. Disponível em:

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)  
[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)

Acesso em: 06 de jun. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC, 2013. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 06 de jun. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases (LDB)*. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) Acesso em: 06 de jun. de 2020.

BRONKART, Jean-Paul. *Activité langagière, textes et discours*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.1997.

BYBEE, John; PERKINS, Revere; PAGLIUCA, William. *The evolution grammar: tense, aspect, and modality in the languages of the world*. Chicago: University of Chicago Press, 1994.

CAMARA, Luciana Azevedo. Percorrendo espaços de aprendizagem com mapas mentais: dois casos de aprendizes de inglês como língua estrangeira. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação do departamento de Letras do Centro de Teologia e Ciências Humanas, PUC-RIO, Rio de Janeiro, RJ, 2012.

CÂMARA JR, Mattoso. *Estrutura da língua portuguesa*. 47ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2004. [1970].

CORÔA, Maria Luiza Monteiro Sales. *O tempo nos verbos do português*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2005.

CUNHA, Celso. *Gramática do Português Contemporâneo*. 7. ed. Belo Horizonte, MG: Bernardo Tavares S.A. 1978.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 3ed. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 2001.

CUNHA, Maria Angélica Furtado da Cunha; SILVA, Maria Aparecida da. A gramaticalização do verbo ir: implicações para o ensino. In: CUNHA, Maria Angélica Furtado da; TAVARES, Maria Alice. *Funcionalismo e ensino de gramática*. Natal, RN: EDUFRRN, 2016, p.59-99.

CYRANKA, Lucia F. Mendonça. A pedagogia da variação linguística é possível? In: Ana Maria Stahl Zilles; Carlos Alberto Faraco. (Orgs.). *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidades e ensino*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2015. p. 31-51.

DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *O livro didático do português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro, RJ: Lucerna, 2005.

DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.) *Gêneros textos e ensino*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2010.

DUARTE, Maria Eugênia. Termos da oração. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo (Orgs.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo, SP: Contexto, 2007. p. 185-201.

DURVAL, Luiz Felipe da Silva. Uma experiência didática com o futuro do presente: reflexão linguística, variação e ensino. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues (org.). *Gramática, variação e ensino: diagnose e propostas pedagógicas*. São Paulo, SP: Blucher, 2018. p.155-171.

DURVAL, Luiz Felipe da Silva. *A abordagem do componente gramatical na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro: dos documentos oficiais ao material didático*. Monografia. Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, 2017.

FARACO, Carlos Alberto. Bakhtin tem algo a dizer ao ensino de português? Data da apresentação: 20 de novembro de 2020a. In: *Conferência: Reflexões sobre os estudos bakhtinianos e o ensino de língua portuguesa, tendo como foco, em especial, a BNCC*. Webinário Profletras UNESP. Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=9\\_Jfml\\_085Y](https://www.youtube.com/watch?v=9_Jfml_085Y) Acesso em 23 de jan. 2020.

FARACO, Carlos Alberto. Bases para uma pedagogia da variação linguística. Data da apresentação: 22 de Jul de 2020b. In: *Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN) ao vivo*. Campinas, SP, 2020. Disponível em <https://aovivo.abralin.org/lives/carlos-faraco/>. Acesso em: 22 de jul. de 2020.

FARACO, Carlos Alberto; ZILLES, Ana. Maria. *Para conhecer norma linguística*. São Paulo, SP: Contexto, 2017.

FARACO, Carlos Alberto. Norma culta brasileira: construção e ensino. In: ZILLES; Ana. Maia. Stahl.; FARACO, Carlos. Alberto. (Orgs.) *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2015. p. 19-30.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo : Parábola Editorial, 2008.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Grünfeld. Villaça. *Linguística textual: introdução*. São Paulo, SP: Cortez, 1983.

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

FRANCHI, Carlos. Criatividade e gramática. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP. v.9, p.5-45, 1987.

FREITAG, Raquel Meister Ko. Gramática Viva: Eixo Gramática e variação linguística. In: *Webinário Proflétrás 2020 Gramática Viva 3*. Data da apresentação: 21 de set. de 2020. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=NQBnwYR0Ph0&t=3514s> . Acesso em 23 de jan. de 2020.

FREITAG, Raquel Meister Ko. A mudança linguística, a gramática e a escola. *Revista PerCursos*, Florianópolis, SC. Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED). v. 18, n. 37, p. 61-91, 2017.

FREITAG, Raquel Meister Ko. O tempo na frase e tempo no texto: as teorias de Reichenbach e de Rojo e Veiga. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, SC. v.5, n.2, p.389-413, jan-jun 2005.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1991].

GERALDI, João Wanderley. (Org.). *O texto na sala de aula*. 4 ed. São Paulo, SP: Ática, 2006.

GERALDI, João Wanderley. *Aula como conhecimento*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010.

GERHARDT, Ana Flávia. *Ensino de gramática e desenvolvimento metalinguístico: teorias, reflexões e exercícios*. Campinas, SP: Pontes, 2016.

GIBBON, Adriana de Oliveira. *Trajectoria de gramaticalização da perífrase ir (presente) + infinitivo no domínio funcional do futuro: análise sincrônica e diacrônica em amostras de fala e escrita gaúchas*. Doutorado (Doutorado em Letras/Linguística). Curso de pós-graduação em Letras/Linguística, UFSC, Florianópolis, SC, 2014.

GIBBON, Adriana de Oliveira. *A expressão do tempo futuro na língua falada de Florianópolis: gramaticalização e variação*. Dissertação (Mestrado em Letras/Linguística). Curso de Pós-Graduação em Letras/Linguística, UFSC, Florianópolis, SC, 2000.

GORSKI, Edair Maria; FREITAG, Raquel Meister Ko. O papel da Sociolinguística na formação dos professores de língua portuguesa com língua materna. In: MARTINS, M. A.; TAVARES, M. A. (Orgs.). *Contribuições da Sociolinguística e da Linguística Histórica para o ensino de Língua Portuguesa*. Natal: EDUFRN, 2013. p. 11-52 (Coleção Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino, v. V).

GORSKI, Edair Maria.; FREITAG, Raquel Meister Ko. Língua materna e ensino: alguns pressupostos para a prática pedagógica. In: SILVA, C.R. (Orgs.). *Ensino de Português: demandas teóricas e práticas*. João Pessoa: Ideia, 2007. p. 91-125.

KATO, Mary. A gramática nuclear e a língua-I do brasileiro. In: MARTINS, Marco Antônio (org.). *Gramática e Ensino*. Natal, RN: EDUFRN, 2013. v. 1 (Coleção Ciências da Linguagem aplicadas ao ensino). p. 149-164.

KATO, Mary; CYRINO, Sonia; CORREA, Vilma. Brazilian Portuguese and the recovery of lost clitics through schooling. In: PIRES, Acrísio; ROTHMAN, Jason (ed.). *Minimalist inquiries into child and adult language acquisition: case studies across Portuguese*. Nova Iorque, EUA: Mouton de Gruyter, 2009. cap. 10. p. 245-272. Disponível em: <https://doi.org/10.1515/9783110215359.2.245> Acesso em: 23 de jan. de 2020.

KLEIMAN, Ângela Bustos; SEPULVEDA, Cida. *Oficina de gramática. Metalinguagem para principiantes*. Campinas, SP: Pontes, 2012.

LABOV, William. *Sociolinguistics Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. *Padrões sociolinguísticos*. Trad. Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2008. [1972].

LIMA, Rocha. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 44ed. Rio de Janeiro, RJ: José Olympio, 2005.

LUFT, Celso Pedro. *Língua e liberdade – o gigolô das palavras*. São Paulo, SP: Ática, 1997.

MACHADO, Maria Clara. Maroquinhas fru-fru recebe uma serenata. In: *A aventura do teatro & como fazer teatrinho de bonecas*. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Singular, 2009. p.112-120.

MAIA, Marcus. *Psicolinguística e metacognição na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2019.

MALVAR, Elisabete; POPLACK, Shana. O presente e o passado do futuro no português do Brasil. In: VOTRE, Sebastião Josué; RONCARATI, Cláudia (Orgs.). *Anthony Julius Naro e a linguística no Brasil: uma homenagem acadêmica*. Rio de Janeiro: FAPERJ/ 7 Letras, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.) *Gêneros textos & ensino*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2010. p.19-38.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2008.

MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2008.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Análise linguística: por que e como avaliar. In: *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para prática pedagógica*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007. p. 95– 126.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Texto e gramática*. São Paulo, SP: Contexto, 2006.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Que gramática estudar na escola?* São Paulo, SP: Contexto.2003.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática na escola*. São Paulo, SP: Contexto.1990.

NOGUEIRA, Márcia Teixeira. Gramática Viva: Eixo Gramática e Produção de Sentidos. In: *Webinário Profletras 2020 Gramática Viva 2*. Data da apresentação: 14 de set. de 2020. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=w5pDO4oCXQ>. Acesso em 23 de jan. de 2020.

NUNES, Rosane. *Evolução cíclica do Futuro do presente do latim ao português*. Dissertação (Mestrado em Letras). Curso de pós-graduação em Letras, UCP, Pelotas, RS, 2003.

OLIVEIRA, Joseane Moreira de. A expressão do futuro verbal na escrita jornalística baiana. *Revista Linguística/ Revista Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro*. Volume 8, número 1, junho de 2012. Disponível em <http://www.letras.ufrj.br/poslinguistica/revistalinguistica>. Acesso em 01 de março de 2021.

OLIVEIRA, Josane Moreira de; GONÇALVES, Lêda Maria Mercês. O “futuro” da Turma da Mônica. *Sitientibus*, n. 42. Feira de Santana, BA: Universidade Estadual de Feira de Santana, p. 141-153, 2010.

OLIVEIRA, Josane Moreira de. *O futuro na língua portuguesa ontem e hoje: variação e mudança*. Doutorado (Doutorado em Língua Portuguesa). Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, 2006.

OLIVEIRA, Mariangela Rio de; WILSON, Victoria. Linguística e ensino. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo. (Org.). *Manual de Linguística*. 2. ed.,7. reimp. São Paulo, SP: Contexto, 2020. p. 235-242.

OLIVEIRA, Roberta Pires de. Gramática Viva: Eixo Gramática e abordagem reflexiva. In: *Webinário Profletras 2020 Gramática Viva 4*. Data da apresentação: 28 de set. de 2020. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=tpLCitoR0n8&t=7471s> . Acesso em 23 de jan. de 2020.

OLIVEIRA, Roberta Pires de; QUAREZEMIN, Sandra. *Gramáticas na escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; CAVALCANTE, Mônica Magalhaes. *Texto ensino* [recurso eletrônico]. Natal, RN: SEDIS-UFRN, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufrn.br>

PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino. Texto e contexto. In: VIEIRA, Silvia. Rodrigues.; BRANDÃO, Silvia Figueiredo. (Orgs.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 237-258.

PERINI, Mario Alberto. *Para uma nova gramática do português*. São Paulo: Ática, 1998. [2000].

PILATI, Eloisa. Contribuições do conhecimento gramatical para o processo da escrita: a proposta da Gramaticoteca. In: ROOPER, Tom; MAIA, Marcus, PILATI, Eloisa (Orgs.). *Experimentando Linguística na Escola: conhecimento gramatical, leitura e escrita*. Campinas, SP: Pontes, 2020.p.121-171.

PILATI, Eloisa. *Linguística, gramática e aprendizagem ativa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

RAMOS, Paulo. *Tiras no ensino*. São Paulo: Parábola Editorial. 2017.

RAMOS, Paulo. *A leitura dos quadrinhos*. São Paulo: Contexto, 2012.

RIO DE JANEIRO (Município). Secretaria Municipal de Ensino. *Currículo Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, RJ, 2020.

ROJO, Roxane. (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000.

ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003. (Coleção As faces da Linguística Aplicada).

ROOPER, Tom; MAIA, Marcus, PILATI, Eloisa. *Experimentando Linguística na Escola: conhecimento gramatical, leitura e escrita*. Campinas, SP: Pontes, 2020.

ROSA, João Guimarães. *Grande Sertão: Veredas*. 19 ed. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 2001. p.334.

SANTOS, Josete Rocha. *A variação entre as formas de futuro do presente no português formal e informal falado no Rio de Janeiro*. Dissertação (Mestrado em Linguística) Faculdade de letras, UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, 2000.

SANTOS, Leonor Werneck dos; RICHE, Rosa. Cuba.; TEIXEIRA, Claudia de Souza. *Análise e produção de textos*. São Paulo: Contexto, 2012.

SANTOS, Leonor Werneck dos. Gramática Viva: Eixo Gramática e Produção de Sentidos. In: *Webinário Proflétras 2020 Gramática Viva 2*. Data da apresentação: 14 de set. de 2020.

Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=w5pDO4oCXQ>. Acesso em 23 de jan. de 2020.

SILVA, Ademar da. *A expressão de futuridade no português falado*. Araraquara, SP: Cultura Acadêmica, 2002.

SILVA, Ademar da. *A expressão da futuridade na língua falada*. Doutorado (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos de Linguagem, UNICAMP, SP, 1997.

SILVA, Rita do Carmo Polli da. *A representação do tempo futuro em textos escritos: análise em tempo real e em tempo real de curta duração*. Doutorado (Doutorado em Letras). Curso de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, UFPR. Curitiba, PR., 2010.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. Materiais escolares: história e sentidos. *Revista de Educação AEC*. Brasília, DF. vol. 25, nº 101, out-dez. de 1996.

STURM, Luciana. O gênero mapa mental e o letramento do professor de línguas. *Revista Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.22, n.3, p.689-709, jul-set.2019.

TEIXEIRA, Lucia [et al.]. *Apoema: português 6*. São Paulo: Editora do Brasil, 2018.

TEIXEIRA, Lucia [et al.]. *Apoema: português 7*. São Paulo: Editora do Brasil, 2018.

TESCH, Leila Maria. *A expressão do tempo futuro no uso capixaba: variação e gramaticalização*. Doutorado (Doutorado em Linguística). Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, 2011.

TOLEDO, Maria. Como encenar uma peça. In: *Moliere. O doente imaginário*. 2 ed. Tradução e adaptação de Maria Toledo; ilustrações de Laerte. São Paulo: Editora 34, 2011. p.123-133.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 11ed. São Paulo, SP: Cortez, 2006.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. Ensino de gramática em três eixos: uma questão de ciência, cidadania e respeito linguístico. Data da apresentação: 22 de julho de 2020. In: *Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN) ao vivo*. Campinas, SP, 2020. Disponível em <https://aovivo.abralin.org/lives/silvia-rodrigues-vieira/>. Acesso em: 27 de jul. de 2020.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. A gramática em três eixos: a conciliação de olhares para o bem do ensino de Língua Portuguesa. Data de apresentação: 31/08/2020. In: *Webinário Proflétricas Gramática Viva I*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bAz7If2ba8w>. Acesso em 23/01/2020.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. Gramática na Base Nacional Comum Curricular: desafios e encaminhamentos. In: OLIVEIRA, Mariangela Rios de; WIEDEMER, Marcos Luiz (Orgs.). *Fundamentos teórico-metodológicos para o ensino de português na Educação Básica*. Rio de Janeiro: EdUERJ, no prelo.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. *Ensinando gramática em três eixos: conectivos e conexão de orações*. Anais do II Seminário do Grupo de Pesquisa Conectivos e Conexão de Orações. vol. 1, n. 2. Niterói, RJ: Letras da UFF, 2019a. p.57-79.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. Objetivos pedagógicos e níveis gramaticais: um olhar sobre o ensino de Língua Portuguesa. In: PILATI, Eloisa; NAVES, Rozana, SALLES, Heloisa (Orgs.). *Novos olhares para a gramática na sala de aula: questões para estudantes, professores e pesquisadores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019b. p. 67-91.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. *Gramática, variação e ensino: diagnose e propostas pedagógicas*. São Paulo, SP: Blucher, 2018.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. Três eixos para o ensino de gramática: uma proposta experimental. In: NORONHA, Claudianny. Amorim.; SÁ JR., Lucrécio Araújo. de. (Orgs.) *Escola, ensino e linguagem* [recurso eletrônico]. Natal-RN: EDUFRN, 2017a. <<http://repositorio.ufrn.br>>

VIEIRA, Silvia Rodrigues. Prática de análise linguística sem ensino de gramática? In: *Gelne 40 anos: experiências teóricas e práticas nas pesquisas em Linguística e Literatura* [recurso eletrônico]. São Paulo, SP: Blucher, 2017b. p. 299-318.

VIEIRA, S. R.; LIMA, M. D. A. de O. (Orgs.) *Variação, gêneros textuais e ensino de Português: da norma culta à norma-padrão*. Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2019.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. *Orientações oficiais para o ensino de gramática: uma proposta em três frentes de trabalho*. Trabalho apresentado no V Encontro Nacional das Licenciaturas, Natal/RN, 8 a 12 de dezembro, 2014.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. Sociolinguística e ensino de português: para uma pedagogia da variação linguística. In: TAVARES, Maria. Alice.; MARTINS, Marco. Antônio. (Orgs.). *Contribuições da Sociolinguística e da Linguística Histórica para o ensino de língua portuguesa*. Coleção Ciências Aplicadas ao Ensino, volume V. Natal: EDUFRN, 2013. p. 53-90.

VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo. (Orgs.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo, SP: Contexto, 2007.

WEBINÁRIO PROFLETRAS 2020. Ensino de gramática em três eixos: avanços, limites e desafios. *Gramática Viva 5*. Data de apresentação: 05 de outubro de 2020. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=RQjIQwqygfQ>. Acesso em 23 de jan.2020.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin. Empirical foundations for a theory of Language change. In: LEHMANN, Winfred. Philip. & MALKIEL, Yakov. (eds.) *Directions for Historical linguistics*. Austin: University of Texas Press, 1968.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin. *Fundamentos empíricos para uma teoria de mudança linguística*. Trad. Marcos Bagno São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2006.

ZILLES; Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2015.