

EXPRESSÕES DE FUTURIDADE NO PORTUGUÊS DO BRASIL: DESCRIÇÃO E ENSINO

EXPRESSIONS OF FUTURE IN BRAZILIAN PORTUGUESE: DESCRIPTION AND TEACHING

Lívia Ferreira Alves da Silva
UFRJ/SME-RJ

Silvia Rodrigues Vieira
UFRJ/CNPq

Resumo: Fundamentando-se na proposta intitulada Ensino de gramática em três eixos (VIEIRA, 2014, 2017a, 2017b), aliada a procedimentos da Metodologia de aprendizagem ativa (PILATI, 2017, 2020), o artigo trata da abordagem de temas linguísticos, como o do futuro verbal, no âmbito da Educação Básica. Considerando o comportamento das expressões variáveis de futuridade, sem, entretanto, desconsiderar as regularidades do sistema gramatical, o texto apresenta e aprecia uma proposta pedagógica interventiva (SILVA, 2021) que concebe o ensino de gramática (i) como atividade reflexiva/ metacognitiva, (ii) como recurso para a construção de sentidos em diferentes gêneros textuais e contextos discursivos, e (iii) para a abordagem da variação linguística.

Palavras-chaves: Ensino de gramática. Futuridade. Variação. Proposta pedagógica.

Abstract: Based on the proposal entitled *Teaching of grammar in three axes* (VIEIRA, 2014, 2017a, 2017b), combined with procedures of the *Active Learning Methodology* (PILATI, 2017, 2020), the article deals with the approach of linguistic themes, such as the verbal future, within the scope of Basic Education. Considering the behavior of variable expressions of futurity, without, however, disregarding the regularities of the grammatical system, the text presents and appreciates an interventionist pedagogical proposal (SILVA, 2021) that conceives the teaching of grammar (i) as a reflexive / metacognitive activity, (ii) as a resource for the construction of meanings in different textual genres and discursive contexts, and (iii) for the approach to linguistic variation.

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

1 - INTRODUÇÃO

Os saberes científicos construídos nos meios acadêmicos e os saberes pedagógicos construídos pelo professor da Educação Básica não se encontram ainda com o alinhamento

desejado. Se, de um lado, os resultados das pesquisas linguísticas não movimentam plenamente as práticas docentes que atuam no ensino de Língua Portuguesa nos diversos segmentos, as experiências pedagógicas desenvolvidas no contexto da Educação Básica, de outro lado, também não costumam ser efetivamente consideradas como matéria e conhecimento que fundamentem o trabalho científico. Em síntese, as descobertas das pesquisas na área da linguagem não dialogam efetivamente com as experiências do campo educacional.

Com o propósito de contribuir com o esforço de convergência entre a Ciência Linguística e as práticas em sala de aula, o presente artigo relaciona o tratamento de temas gramaticais – como o das expressões de futuridade, mais especificamente em suas formas sintética (comprarei) e perifrástica (vou comprar) – e o ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente no segundo segmento do Ensino Fundamental. Para tanto, assume, como fundamentação teórico-metodológica mais ampla para a abordagem do componente linguístico, a proposta desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) intitulada Ensino de gramática em três eixos (VIEIRA, 2014, 2017a, 2017b), aliada a alguns dos procedimentos da Metodologia de aprendizagem ativa, conforme proposta de Pilati (2017, 2020).

O trabalho toma como ponto de partida o comportamento da regra variável de futuro, tendo por base resultados de pesquisas brasileiras acerca do emprego das referidas formas verbais nas modalidades falada e escrita, de maneira a abordar apropriadamente a diversidade de usos que envolvem a variação do fenômeno. Tendo em vista as contribuições dos estudos sobre o tema, apresenta, então, uma proposta pedagógica interventiva (SILVA, 2021) que busca redesenhar, a partir dos três eixos para o ensino de gramática já mencionados, a abordagem reflexiva (Eixo I – Gramática e abordagem reflexiva/metacognitiva) das expressões variáveis de futuridade (Eixo III – Gramática, variação e normas), considerando a produção de sentidos na língua em uso, em diferentes gêneros textuais e contextos discursivos (Eixo II – Gramática e produção de sentidos), sem, entretanto, desconsiderar as regularidades do sistema gramatical.

Para atender aos propósitos deste artigo, ele está organizado, além desta introdução, em mais quatro seções. Apresentam-se, primeiramente, resultados gerais de estudos sobre as expressões de futuridade na fala e na escrita jornalística brasileiras (Seção 2) e sintetizam-se, em seguida, os fundamentos teórico-metodológicos relativos ao ensino de gramática que permitiram a elaboração da proposta pedagógica interventiva, sua organização metodológica e o conjunto de atividades desenvolvidas (Seção 3). Por fim, na qualidade de considerações finais, apresentam-se (Seção 4) os limites e possibilidades da proposta interventiva, a fim de avaliar o alcance do ensino de gramática em três eixos, considerando sua interação com as chamadas práticas de linguagem sugeridas para o contexto escolar.

2 - FUTURIDADE VERBAL NA FALA E NA ESCRITA BRASILEIRAS

As manifestações de futuro verbal em Língua Portuguesa, embora possam apresentar nuances significativas especializadas e nem sempre ocorram em determinados contextos, comportam-se,

em alguma medida, como formas alternantes, em termos de possibilidades de expressão de um processo posterior ao momento presente (seu valor básico referencial). Trata-se, portanto, de um fenômeno que pode ser abordado como variável.

Considerando, sobretudo, a abordagem da Sociolinguística Variacionista (WEINREICH, LABOV, HERZOG, 1968; LABOV, 1972; LABOV, 2003), admite-se que o tempo posterior ao momento de fala, o futuro, é codificado em Língua Portuguesa por formas/construções verbais alternantes. De acordo com Oliveira (2012), a futuridade verbal pode ser representada pelas seguintes estruturas:

- 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. 125)

Tendo em vista o princípio da heterogeneidade ordenada (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 1968), que postula a inerência e a regularidade da variação na sistematicidade das línguas, não se pode ignorar, em uma abordagem pedagógica, a alternância das formas que codificam o futuro, bem como as motivações linguísticas e extralinguísticas que favorecem o emprego de uma variante em detrimento da outra. Assim, o reconhecimento da sistematicidade da variação implica, no campo do ensino de gramática, que sejam consideradas as regularidades linguísticas, sem desconsiderar o efetivo emprego das estruturas no contexto social e interacional.

No que se refere ao fenômeno linguístico em pauta, dentre as diversas formas de futuro verbal elencadas previamente, destaca-se, neste artigo, em consonância com os objetivos pedagógicos propostos, a alternância 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 infinitivo. Estudos sobre o fenômeno em questão com dados da modalidade oral e/ou escrita – dentre os quais se destacam, aqui, os de Oliveira (2006; 2012), Tesch (2011), Gibbon (2000; 2014) – permitem entender a expressão da futuridade verbal como regra variável e a extensão dessa variabilidade no contínuo fala-escrita (conforme Marcuschi, 2001; 2008) ou de oralidade-letramento (nos termos de Bortoni-Ricardo, 2004; 2005).

Em linhas gerais, as descrições de caráter sociolinguístico demonstram a ampla preferência pela forma perifrástica (*vou fazer*) na fala brasileira contemporânea, o que não ocorre efetivamente em gêneros textuais da modalidade escrita com certo grau de monitoração estilística, como, por exemplo, alguns representativos dos domínios jornalístico ou acadêmico, nos quais se registra, com maior produtividade, o emprego da forma simples (*farei*) de futuro.

Em termos diacrônicos, conforme demonstra Oliveira (2006), com base em investigação de amostra de editoriais publicados em jornais de Salvador e do Rio de Janeiro, o futuro do presente era a variante mais utilizada até o século XVIII, tendo como concorrente a forma *haver de* +

infinitivo, mas somente no século XX a forma perifrástica *ir* no presente + infinitivo disputa efetivamente com a do futuro do presente simples. Em análise da mudança de curta duração – com dados não só da modalidade escrita (48 editoriais das décadas de 70 e 90 do século XX, extraídos dos jornais *A Tarde*, de Salvador, e *Jornal do Brasil*, do Rio de Janeiro), mas também da fala de escolarizados (em entrevistas sociolinguísticas do Projeto da Norma Urbana Culta / NURC) –, a pesquisa demonstra o crescimento do uso da perífrase. A amostra sincrônica da década de 90 indica a inversão parcial entre as formas concorrentes: enquanto o futuro simples constitui a opção preferencial na modalidade escrita (em jornais), a forma perifrástica predomina na fala (em entrevistas sociolinguísticas). A autora ressalta, ainda, que a perífrase apresentava “certo espraiamento por novos contextos” (OLIVEIRA, 2006, p. 194), de modo que a distância entre os índices de realização das duas variantes nos textos da modalidade escrita apresentava uma redução sensível na década de 90.

No que se refere aos fatores linguísticos controlados, os resultados indicam que a forma perifrástica tem maior ocorrência em verbos regulares, de modo que os verbos irregulares configuram um contexto de resistência/sobrevivência da forma sintética. Nas amostras da década de 90, os resultados apontam “uma implementação da forma perifrástica na escrita através de verbos regulares” (OLIVEIRA, 2006, p. 155), demonstrando que ela entra “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 [escrita], que implica um maior planejamento linguístico.” (OLIVEIRA, 2006, p. 156).

Tesch (2011) também estuda as expressões de futuridade – incluindo não só as formas simples e perifrástica, mas também o presente do indicativo – em amostra de dados escritos extraídos do jornal *A Gazeta*, no ano de 2008. No que concerne ao fator gênero textual, o estudo dispõe de diversidade em sua amostra, que contempla propaganda, notícia, carta de leitor – supostamente mais informais –, além de editorial e artigo de opinião – supostamente mais formais. Considerando a hipótese de que esses gêneros se alocaíram em um contínuo quanto à maior ou menor monitoração da escrita, a autora confirma a expectativa inicial de que a forma perifrástica fosse a mais registrada nos gêneros tidos como mais informais, como a propaganda e a notícia, enquanto a forma sintética fosse mais empregada nos gêneros tidos como mais formais, como o editorial e o artigo de opinião. Quanto ao gênero carta de leitor, embora não fosse esperado, foi verificado maior emprego da forma sintética, o que, segundo Tesch (2011), pode estar relacionado a outros fatores, como o perfil dos autores, sobretudo no que se refere à escolaridade. No que diz respeito à tipologia textual, os resultados mostram que a sequência argumentativa apresenta maior produtividade da perífrase; nas sequências injuntiva e narrativa, a variante mais recorrente foi o presente do indicativo.

No que se refere às restrições de natureza linguística, o estudo confirmou, primeiramente, a influência do princípio geral do paralelismo – aquele que demonstra a tendência à repetição de formas em uma sequência discursiva. O controle do fator extensão lexical do verbo demonstrou que, quanto maior a extensão da forma, mais a perífrase é favorecida – o que estaria relacionado

à composição morfofonológica das palavras. A atuação de elementos de natureza semântica no condicionamento do fenômeno também foi examinada em Tesch (2011). No tocante à modalização discursiva da construção, os verbos modais atuaram como inibidores da perífrase. Quanto ao tipo semântico do processo, verbos de natureza relacional e existencial favoreceram a forma simples, ao contrário dos verbos cuja natureza esteja relacionada “a qualquer tipo de troca simbólica de significado” (TESCH, 2011, p. 101) – em processos verbais, como, por exemplo, os processos de “dizer”, observa-se o desfavorecimento do futuro simples. Por fim, no que concerne à projeção de futuridade, a perífrase foi favorecida pelo futuro indefinido – e não pelo futuro próximo, nem pelo futuro distante. No que se refere à presença de outras expressões de futuridade no contexto, como uma forma adverbial, por exemplo, além da forma verbal, foi possível atestar que a forma inovadora é favorecida mesmo na ausência de outras marcas temporais, o que sugere, segundo a pesquisadora, “a especialização dessa forma, uma vez que ela sozinha é capaz de expressar no texto futuro.” (TESCH, 2011, p. 157).

Gibbon (2014), também considerando expressões verbais de futuridade, confirma que a forma perifrástica é a mais produtiva ao longo do tempo, embora sinalize que a implementação dessa forma sofreu algumas oscilações à medida que foi ganhando espaço. Em outros termos, a forma perifrástica não ocupou seu espaço de forma abrupta e desproporcional. Assim, o estudo pontua que as formas simples e perifrástica, mais especificamente na escrita, apresentam taxas de uso diferenciadas principalmente na configuração dos gêneros textuais.

Em linhas gerais, o comportamento dos dados nos estudos variacionistas sobre a futuridade verbal revela a ampla preferência pela forma perifrástica em entrevistas sociolinguísticas, ao contrário do que se verifica na escrita jornalística de gêneros de maior monitoração, com maior emprego da forma simples. Esses resultados evocam a hipótese de que, no Português vernacular brasileiro, o fenômeno pode não mais se configurar produtivamente como uma regra variável, mas como uma regra semicategórica (Cf. LABOV, 2003) de emprego da forma perifrástica. Nesse sentido, interessa observar “como as crianças brasileiras adquirem a expressão de futuridade”, tema do artigo de Araújo-Adriano (2019b).

Nesse trabalho, o autor investiga a aquisição de três variantes do futuro verbal (perífrase *ir* + infinitivo, futuro do presente e presente do indicativo) com base em um estudo longitudinal da fala de três crianças monolíngues brasileiras. Na abordagem desses dados, foi desenvolvida 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)

Em 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”, concluindo 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”. No que se refere ao comportamento dos dados nos textos da modalidade escrita, o estudo revela, no intervalo entre os atuais 6º e 9º ano do Ensino Fundamental, um aumento de ocorrências do futuro sintético, embora o futuro perifrástico ainda seja mais produtivo. Assim, constata 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.

Considerando, então, os resultados relativos a dados da fala e da escrita brasileiras, consoante atestam Tesch (2011), Oliveira (2006; 2012), Gibbon (2000; 2014), Araújo-Adriano (2016; 2019a; 2019b; 2020) e Santos (2000), dentre muitos outros, observam-se algumas tendências acerca do emprego das expressões de futuridade, como o avanço da forma perifrástica em diferentes contextos de fala e escrita, em especial pela faixa etária mais jovem, enquanto a forma simples se concentra em contextos, mais especificamente, de escrita e de fala mais monitorados. Assim, o futuro simples costuma ser usado em contextos mais restritos, não configurando, portanto, a codificação de futuridade de maior produtividade.

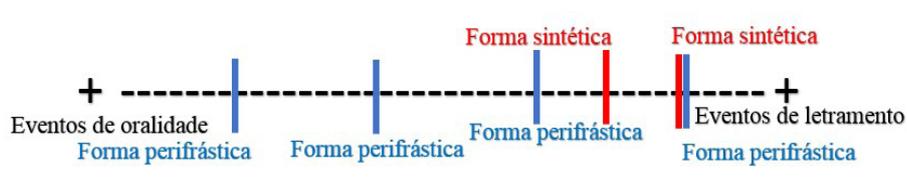
A partir dessas tendências gerais e assumindo que a heterogeneidade linguística constitui tópico relevante para a abordagem pedagógica dos fatos gramaticais, é oportuno sistematizar o comportamento das variantes no contínuo oralidade-letramento. Segundo Bortoni-Ricardo (2004), essa linha imaginária – em que “as fronteiras são fluidas e há muitas sobreposições” (p. 62) – 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” (p. 61). Em outras palavras, o referido contínuo abrange, de modo escalar, desde eventos absolutamente orais, com mínima ou nenhuma influência direta da escrita, até eventos que ocorrem sob total mediação da cultura de escrita/letramento.

Com base no levantamento dos resultados científicos, Silva (2021) propõe a localização das formas de futuridade no contínuo oralidade-letramento, de modo a representar, além das tendências de aquisição do fenômeno (conforme investigações empreendidas por Araújo-Adriano, 2019, 2020), as referentes ao uso das variantes – tanto por trabalhos como os de Tesch (2011), ao analisar desde os gêneros mais formais aos mais informais (todos inseridos em contextos de escrita), quanto os de Oliveira (2006), ao analisar entrevistas sociolinguísticas e textos jornalísticos nos anos 70 e 90. O conjunto de investigações demonstra, em linhas gerais, (i) o amplo emprego da perífrase – e a consequente restrição ao emprego do futuro simples – em contextos de fala menos monitorados; (ii) o avanço da forma perifrástica também na modalidade escrita, em contextos cada vez mais variados; e (iii) o uso do futuro do presente simples atrelado a eventos mediados pela escrita, o que se estabelece, em termos individuais, à medida que avança o processo de escolarização.

Sendo assim, é possível depreender o contínuo referente às formas de futuridade em estudo,

consoante a seguinte representação proposta por Silva (2021):

Figura 1 – O comportamento da forma perifrástica e sintética no contínuo oralidade-letramento



Fonte: SILVA (2021, p. 96)

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 se avança em direção aos eventos de letramento. Assim, caberia à escolarização atuar no sentido de explorar semelhanças e diferenças entre formas alternantes, dar a conhecer e, por vezes, até tornar possível internalizar novos recursos expressivos. A esse respeito, Araújo-Adriano (2019a, 2019b, 2020) também entende ser papel da educação formal oportunizar ao aluno conhecer as diversas variantes, dentre as quais figuram, inclusive, as estruturas veiculadas em outros momentos no percurso histórico. Trata-se, portanto, de conduzir um processo de ampliação – em vez de substituição – do repertório dos usos linguísticos por parte dos estudantes.

Mediante a observação dos resultados científicos relativos ao emprego das formas de futuro, espera-se que o conhecimento ora sintetizado forneça subsídios para um tratamento pedagógico mais consistente do tema. Por meio dessa apreciação, é possível não só detectar as inconsistências da descrição no âmbito de manuais gramaticais e didáticos (que, por vezes, associam, equivocadamente, o emprego exclusivo da perífrase à modalidade falada e informal, por exemplo), como também discutir os benefícios das abordagens científicas, cujas análises permitem o entendimento de como a temática da futuridade se materializa de forma variável nas práticas discursivas.

A partir das descrições científicas, é possível compreender, então, a complexidade da variação linguística – representada na proposta de contínuos –, de modo que a consciência da variabilidade sistemática aplicada à codificação de futuro no Português do Brasil permita trilhar, pedagogicamente, um caminho importante de reflexão, identificação, conscientização, respeito e aceitação dos diferentes usos linguísticos. Com base nessa compreensão, passa-se a apresentar, na próxima seção, a fundamentação teórico-metodológica relativa ao ensino de gramática que possibilitou desenvolver a proposta interventiva para a construção do conhecimento acerca da futuridade verbal em sala de aula.

3 - PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: PARA O ENSINO DA EXPRESSÃO VERBAL DE FUTURIDADE

Para a construção de uma proposta pedagógica interventiva teórico-metodologicamente

fundamentada, assume-se, conforme já referido, a abordagem do ensino de gramática em três eixos (VIEIRA, 2014, 2017a, 2017b), aliada a alguns procedimentos da metodologia de aprendizagem linguística ativa (PILATI, 2017, 2020). Com base nos princípios elementares dessas abordagens, sintetizados a seguir (Seção 3.1), foram elaboradas atividades (Seção 3.2) que, em última instância, têm o propósito de construir o conhecimento gramatical de alunos do segundo segmento do ensino fundamental, tomando por base a alternância entre as formas simples e perifrástica para a expressão da futuridade verbal.

3.1 - FUNDAMENTOS BÁSICOS PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA

A proposta do ensino de gramática em três eixos visa a contribuir para a construção do conhecimento gramatical de forma reflexiva/metacognitiva, de modo a realizar um tratamento de temas linguísticos que, a um só tempo, colabore com o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos e com a ampliação do repertório de variantes, seja para o plano da produção (no emprego das variantes), seja para o da recepção (no reconhecimento dos recursos como produtores de sentido na fala e na escrita).

Assim, 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. No fragmento a seguir, a própria autora apresenta, com mais profundidade, essas três frentes de trabalho para o ensino do componente gramatical na esfera escolar.

Primeiramente (Eixo I), [Vieira] defende que a abordagem reflexiva da gramática (...) pode transcorrer, conforme Franchi (2006), por meio de atividades linguísticas, epilinguísticas e, ainda, metalinguísticas (“trabalho inteligente de sistematização gramatical”), de modo a promover a compreensão da sistematicidade inerente a todas as línguas. De outro lado, duas outras frentes de trabalho – complementares – precisam ser desenvolvidas a fim de contemplarem outras duas faces da gramática de qualquer língua: sua interatividade, em uma concepção discursivo-interacional, que se revela na instância dos gêneros textuais de circulação social (Eixo II); e sua inegável heterogeneidade, que se revela no conjunto de regras variáveis em uso nas comunidades de fala, nas modalidades discursivas e no contexto sociocomunicativo, conforme asseguram propostas sociolinguísticas (Eixo III). (VIEIRA, 2019, p. 73)

Como se pode perceber, a proposta do ensino de gramática em três eixos está fundamentada em uma diversidade teórica expressiva, evidenciando caminhos a serem seguidos em prol de um ensino mais produtivo. O desenvolvimento de práticas pedagógicas que conciliem diferentes campos do saber implica assumir que o contexto da sala de aula é um cenário possível e um espaço

fecundo para diferentes encontros e diálogos teóricos.

No tocante à proposta de uma aprendizagem linguística ativa (PILATI, 2017), destacam-se, aqui, os três princípios norteadores da metodologia: (i) considerar o conhecimento prévio do aluno; (ii) desenvolver o conhecimento profundo dos fenômenos estudados; e (iii) promover a aprendizagem ativa por meio do desenvolvimento de habilidades metacognitivas. Para a compreensão desses princípios, é necessário esclarecer as concepções que lhes são subjacentes.

Primeiramente, entende-se que o conhecimento prévio dos alunos a ser considerado abarca a manipulação de todas as noções e concepções já desenvolvidas anteriormente à intervenção pedagógica. Assim sendo, entende-se que a expressão pode abarcar dois sentidos, pois pode ser compreendida tanto como conhecimento linguístico inato, quanto como conhecimento linguístico pedagógico. No primeiro caso, a proposta alinha-se com todos os pesquisadores que concebem, a partir da faculdade da linguagem, que a manipulação do conhecimento implícito, internalizado – que todo falante adquire naturalmente a partir do input a que é submetido ainda na primeira fase da aquisição da linguagem – constitui recurso fundamental para que, indutivamente, os alunos construam conhecimentos explícitos sobre a língua e seu funcionamento. No segundo caso, a proposta sugere que também importa reconhecer e ativar o conhecimento explícito acerca dos fenômenos gramaticais trabalhados em séries escolares anteriores.

Em relação ao conhecimento profundo dos alunos, trata-se de, por meio de atividades que desenvolvam habilidades metacognitivas – conforme estabelece o terceiro princípio –, possibilitar que o aluno observe, descreva e formalize a expressão e o funcionamento das gramáticas. Para tanto, Pilati (2017) propõe a percepção e o reconhecimento das regularidades da língua, 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 e o ampliar pelo contato com as manifestações dessas estruturas em uma diversidade de textos, a serem lidos ou produzidos.

Partindo da breve síntese dos fundamentos para o ensino de gramática, pode-se perceber que as referidas propostas buscam proporcionar reflexões e estratégias para o trabalho mais produtivo com o componente linguístico. Embora considerando pontos de partida distintos, Vieira (2014, 2017, 2018) e Pilati (2017) apresentam claras convergências em suas abordagens. Primeiramente, ambas constroem propostas conciliadoras, no sentido de que preveem, implícita ou explicitamente, contribuições de quadros teóricos diversificados para o cumprimento pleno dos objetivos da sala de aula de Língua Portuguesa, no que tange ao trabalho com as diversas competências. Ademais, no que se refere à construção do conhecimento gramatical, as pesquisadoras propõem que essa construção deve ser feita por meio de atividades que dependem do desenvolvimento de habilidades metacognitivas. Nesse sentido, Vieira reporta-se – no âmbito do Eixo I (Gramática e atividade reflexiva) – ao conjunto de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, proposto por Franchi (2006), cuja execução ativa, por estímulo pedagógico, passo a passo, a consciência metacognitiva dos estudantes. Em Pilati (2017), por sua vez, o desenvolvimento desse conhecimento explícito sobre o conhecimento natural constitui, como visto, o terceiro princípio da metodologia de aprendizagem ativa.

De modo geral, as referidas propostas buscam não só promover a conscientização dos estudantes quanto aos padrões regulares da gramática, como também promover um senso crítico diante das instâncias variáveis de manifestação da língua, nas atividades de leitura, no plano da recepção, e uma desejável autonomia no emprego consciente dos recursos linguísticos, nas atividades de produção textual.

3.2 - PROPOSTA PEDAGÓGICA INTERVENTIVA E O ENSINO DA EXPRESSÃO DE FUTURIDADE VERBAL

A proposta pedagógica cujas etapas são panoramicamente aqui apresentadas foi elaborada por Silva (2021), tendo como público-alvo estudantes de turmas do 8º e 9º anos do ensino fundamental de escola pública do Município do Rio de Janeiro .

A sequência de atividades proposta prevê três etapas. A primeira focaliza o trabalho com futuridade em seu aspecto temático mais geral, relativo à produção de sentidos vinculados a processos projetados como posteriores ao momento do enunciado; a segunda dedica-se ao trabalho com os expedientes estruturais para a expressão de futuridade, o que implica reconhecer a categoria verbal, sua função predicadora, as expressões variáveis de futuridade, sua estrutura morfológica (sobretudo da conjugação da forma simples de futuro); por fim, a terceira encarrega-se de trabalhar com expressões de futuridade em gêneros textuais que se situam em porções distintas no contínuo oralidade-letramento, de modo a, privilegiando a língua em uso, possibilitar observar os contextos de realização de cada forma alternante.

Na primeira parte da proposta pedagógica interventiva, desenvolve-se um trabalho a partir da unidade textual, de forma que o aluno ative seu conhecimento prévio natural ou consciente sobre a noção de futuridade. As atividades propostas – que versam sobre a oposição “expectativa versus realidade para os tempos pós-pandemia” – abrangem a temática da futuridade e objetivam que o aluno expresse suas projeções. Por meio das tarefas elaboradas, espera-se que o aluno não só formule, de forma explícita, seu conhecimento natural da semântica de futuridade, mas também inicie o reconhecimento dos recursos expressivos da língua que manifestem esse campo de significação, como, por exemplo, o que diz respeito ao fator relacionado ao tipo de projeção apresentado (futuro indefinido, próximo ou distante, por exemplo).

O conteúdo dessa primeira etapa pode ser sinteticamente observado no quadro-resumo a seguir com base em cada atividade proposta por Silva (2021) :

Quadro 1 – Quadro-resumo das atividades apresentadas na primeira etapa da experiência pedagógica de Silva (2021)

Descrição das atividades	Objetivos
Atividade 1: Leitura de quadrinho (volta às aulas – expectativa e realidade) e produção inicial (palavras que representem as expectativas pessoais.	Ativar o conhecimento prévio do aluno sobre o conceito de futuridade, a partir da situação contextualizada.
Atividade 2: Elaboração coletiva de um mapa mental sobre as expectativas para a volta às aulas.	Promover discussão e reflexão crítica sobre temática da volta às aulas, estimulando o uso de expressões futuras.
Atividade 3: Produção textual orientada - planejamento feito para o período pós-pandemia.	Promover o emprego de expressões linguísticas de futuridade e fazer o levantamento das estruturas empregadas pelos alunos.
Atividade 4: Audição de videoclipe da canção “Assim caminha a humanidade”	Aprofundar o conhecimento e motivar o reconhecimento de expectativas sobre um novo ciclo que se inicia.
Atividade 5: Compreensão da temática abordada na canção, levantamento das estruturas de futuridade dominadas pelos alunos e diagnose dos resultados.	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 (diagnose).

Fonte: Adaptação de Silva (2021, p. 158-165).

Esse conjunto de atividades da primeira etapa cumpre os objetivos propostos no âmbito dos três eixos de ensino, no sentido de que viabilizam estimular a operação sobre a linguagem (Eixo I), tratar questões de leitura e produção de sentidos a partir dos recursos expressivos selecionados pelos estudantes (Eixo II) e identificar as diferentes instâncias de norma e variação no que concerne às expressões de futuridade (Eixo III).

A segunda etapa – sintetizada no Quadro 2 – consiste na sistematização do conhecimento prévio do aluno, de modo a tornar mais claras as propriedades básicas da organização estrutural/morfológica do verbo, mais especificamente da futuridade, à luz da conjugação das propostas do Ensino de gramática em três eixos e da Aprendizagem linguística ativa. Nesse sentido, fatores relacionados à regularidade/irregularidade da forma verbal e a preferência pela forma simples ou perifrástica de futuridade também poderão ser explorados.

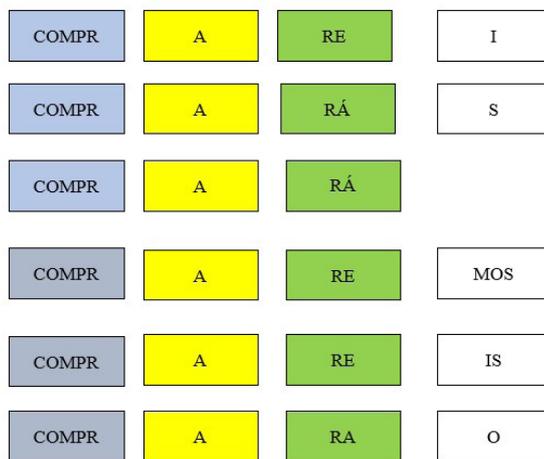
Quadro 2 – Quadro-resumo das atividades apresentadas na segunda etapa da experiência pedagógica de Silva (2021)

Descrição das atividades	Objetivos
Atividade 1: Divisão da turma em grupos e distribuição de sacola contendo “partes” do verbo.	Oferecer condições para que os alunos formalizem seu conhecimento a partir de material concreto.
Atividade 2: Colocação das palavras formadas em um varal (específico para cada grupo).	Favorecer o reconhecimento das propriedades morfológicas dos verbos flexionados no futuro do presente.
Atividade 3: Elaboração de frases com as palavras formadas e colocadas no varal.	Tornar operacional e ativo o sistema que permite aos alunos formar sentenças.
Atividade 4: Análise das sentenças produzidas	Promover o processo de compreensão do sentido das formas verbais presentes nas sentenças formadas.
Atividade 5: Reformulação das sentenças julgadas pelos alunos como “estranhas” ou “descontextualizadas” quanto à inteligibilidade da sentença.	Promover a compreensão e a identificação dos padrões relativos à estrutura morfológica dos verbos metacognitivamente.
Atividade 6: Sistematização das informações	Organizar e sistematizar as informações trabalhadas até essa etapa.

Fonte: Adaptação de Silva (2021, p. 165-168).

A título de exemplificação da base material para a execução da segunda etapa das atividades, podem ser observadas as configurações das tarefas nas figuras 2 e 3, a seguir.

Figura 2 – Exemplificação do material para atividade com as desinências verbais.



Fonte: SILVA (2021, p. 166).

Figura 3 – Exemplificação do varal referente à segunda atividade da segunda etapa da unidade didática.



Fonte: SILVA (2021, p. 167).

Como se pode observar, a segunda parte da proposta pedagógica interventiva, com fundamentos na abordagem da gramática como atividade reflexiva, confere especial atenção ao estudo do recurso gramatical no âmbito da categoria verbal, que, a partir de sua predicação, organiza a cena em que se instaura a expressão de futuridade. Com base no reconhecimento do núcleo sintático verbal, as atividades permitem observar tanto a forma simples, quanto a forma composta de futuridade. No caso da forma simples, busca-se ativar o conhecimento das propriedades básicas da morfologia verbal, já de domínio prévio dos estudantes, seja pelo conhecimento inato, seja pelo conhecimento pedagógico, de modo que tornar operacional ou visível um saber tácito constitui um fio condutor para que o aluno compreenda que sabe e conhece sua gramática interna.

Como procedimento metodológico facilitador do reconhecimento dos expedientes gramaticais que garantem a produção de sentidos, para que o conhecimento prévio do aluno pudesse ser sistematizado e aprofundado, as atividades elaboradas sugerem a utilização de objetos concretos, conforme Pilati (2017). Propõe-se a utilização de materiais manipuláveis nas aulas, como forma de auxiliar o desenvolvimento da consciência linguística, de modo que os alunos percorram o caminho da abstração de seu conhecimento com base na concretização do sistema. A atividade visa a tornar mais claras as propriedades básicas da organização morfológica do verbo, mais especificamente da forma de futuro. Não há para esta atividade uma limitação quanto ao público-alvo participante, podendo ser aplicada tanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental II, quanto nos anos finais. É importante, entretanto, que o conceito da categoria verbal, em suas diversas faces, tenha sido minimamente abordado previamente.

No que se refere ao planejamento e à idealização da tarefa, também foi possível perceber que a utilização de recursos diferentes (como cores ou texturas) para as estruturas morfológicas que compõem os verbos pode auxiliar na percepção das possibilidades e impossibilidades de arranjos do sistema morfológico verbal. Tendo por hipótese a aplicação de atividades de forma remota – em função de impedimento de aulas presenciais, típico da fase da pandemia –, seria necessário desenvolver recursos alternativos digitais que evitasse qualquer perda no desenvolvimento das habilidades metacognitivas dos alunos ou privação da autonomia nesse fazer.

As atividades dessa segunda etapa, partindo do saber prévio do aluno, possibilitam que ele avance em relação a seus conhecimentos sobre os aspectos gramaticais inerentes à morfossintaxe dos verbos. Esse processo decorre da operação programada com os três eixos para o ensino de gramática, propostos por Vieira (2014, 2017). Em outras palavras, a atividade viabiliza a interatividade com o saber construído de forma reflexiva, de acordo com a sistematicidade inerente à língua (Eixo I), de modo a produzir sentidos no campo da construção de cenas e, mais especificamente, da futuridade (Eixo II), sem ignorar as formas alternantes, em consonância com o princípio da heterogeneidade linguística (Eixo III). Nesse campo da análise dos usos, a atividade permite observar, ainda, as alterações formais nos verbos em função da concordância com as diferentes pessoas sugeridas, de modo a conferir inteligibilidade e clareza às sentenças elaboradas por cada grupo.

A última etapa da experiência pedagógica pode ser observada sinteticamente no quadro a seguir:

Quadro 3 – Quadro-resumo das atividades postuladas para a terceira etapa da experiência pedagógica de Silva (2021)

Descrição das atividades	Objetivos
Atividade 1: Leitura de textos (de perfis distintos quanto à posição no contínuo oralidade-letramento) de gêneros que tenham a futuridade como um recurso típico (por ex. previsão meteorológica do tempo, horóscopo).	Levar os alunos à reflexão sobre os gêneros de circulação social que façam projeções.
Atividade 2: Seleção de textos de qualquer gênero (comunicado, notícia, manchete, tirinha, dentre outros) que desenvolvam a temática da futuridade.	Levar os alunos à reflexão sobre as diferentes instâncias de norma e variação das formas alternantes de futuridade nas mais diversas situações comunicativas.
Atividade 3: Leitura, interpretação dos textos selecionados (debate) e produção textual (resposta a questões)	Permitir o conhecimento, a interpretação e reflexão sobre os gêneros contemplados. Levar o aluno ao reconhecimento dos expedientes linguísticos que expressam futuridade, como um recurso típico do gênero ou a serviço do desenvolvimento da temática.

Fonte: Adaptação de Silva (2021, p. 168-169).

Dando continuidade à proposta pedagógica interventiva ora sintetizada, com base na conjugação dos três eixos do ensino de gramática, a última etapa de atividades elaboradas por Silva (2021) possibilita a observação e a ampliação do conhecimento acerca das expressões variáveis de futuro em gêneros textuais (cf. VIEIRA; LIMA, 2019) e contextos diversos, os quais também manifestam a atuação de fatores condicionadores de cada forma alternante (paralelismo, presença de outras expressões de futuridade, regularidade/irregularidade da forma verbal, tipo semântico de projeção futura, dentre outros fatores, conforme se demonstrou na revisão da literatura, na Seção 2).

Espera-se, assim, que tenha sido trilhado um caminho alternativo no contexto de sala de aula, de modo a promover a construção reflexiva do conhecimento gramatical. Aliada aos princípios da aprendizagem linguística ativa, 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.

A partir do trabalho pedagógico em três partes, pressupõe-se que o aluno desenvolva a reflexão gramatical necessária no tocante às expressões de futuridade verbal, evidenciadas nas práticas de linguagem materializadas mais especificamente nos gêneros textuais das modalidades oral e escrita. Assim, a terceira e última etapa do trabalho promove o retorno à unidade textual, após a experiência com a semântica e a forma das expressões de futuridade. Entende-se que esse caminho metodológico, conciliando as três etapas descritas, possibilita que o aluno perceba que essas expressões estão a serviço da produção de sentidos e constituem um fenômeno variável.

4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS: LIMITES E POSSIBILIDADES DA PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA

Embora ainda não tenha sido possível experimentar todas as atividades aqui elencadas e,

mais do que isso, verificar se houve mudança de comportamento dos alunos em termos de reflexão gramatical e de uso da língua, pode-se apresentar, nesta seção, uma apreciação geral da experiência com base na elaboração da unidade didática para o ensino de expressões verbais de futuridade.

Inicialmente, cabe destacar que a avaliação ora apresentada, embora não resulte de conclusões empiricamente fundamentadas em métodos de observação dos resultados pedagógicos, deriva não só do olhar profissional da área, mas também dos fundamentos teóricos que embasaram todas as etapas da proposta. A elaboração das atividades pedagógicas propiciou, a partir de cada eixo do ensino de gramática (VIEIRA, 2014, 2017), refletir sobre as possibilidades de executar um trabalho didático a partir de temática estrutural específica, como a futuridade verbal, e, assim, compreender as vantagens de que o ensino de gramática não esteja reduzido a um papel instrumental ou secundário, tendo em vista sua centralidade na produção de sentidos. Nesse sentido, iniciar o trabalho didático com a promoção do reconhecimento da semântica de futuridade a partir da temática “expectativa versus realidade”, na primeira etapa, parece acertada, visto que situa o fenômeno gramatical como recurso que permite significar.

Assim, a unidade didática proposta cumpriu o objetivo de elaboração de um material pedagógico que fugisse da profusão de exercícios descontextualizados que não permitam a construção reflexiva do conhecimento gramatical. Foi possível, assim, propor um trabalho que não fosse permeado nem por um tratamento meramente instrumental da gramática, nem por uma abordagem metalinguística sem qualquer relação com a funcionalidade da língua em uso. Ademais, a sequência de atividades possibilita, também, um tratamento consistente da abordagem variacionista no que concerne ao tema da futuridade verbal; nesse sentido, entende-se que, embora o trabalho permita evidenciar que as formas alternantes se manifestem diferentemente nos gêneros textuais, a alternância entre as formas de futuridade não foi submetida a um olhar prescritivista que recuse a perífrase verbal ou a julgue inferior à forma simples.

Nesse sentido, é importante destacar que o conhecimento de resultados científicos acerca das expressões de futuridade nas modalidades falada e escrita propiciou a abordagem contextualizada do comportamento das variantes, de maneira a não insistir no pensamento dicotômico de que a forma perifrástica seja característica do contexto de fala e a forma sintética, do contexto de escrita. Reconhecendo, ainda, que a forma perifrástica avança cada vez mais na modalidade escrita, o trabalho com a diversidade de gêneros na terceira etapa da unidade didática é necessário para que o aluno perceba que a forma perifrástica não é exclusiva dos contextos de fala. De outro lado, o conjunto de atividades proposto não negligencia ao aluno o acesso à forma sintética, já que, conforme defende Araújo-Adriano (2020), ela pode ser incorporada ao conhecimento gramatical por meio da escolarização e das experiências de letramento, cabendo, portanto, às aulas de Língua Portuguesa ampliar o repertório dos estudantes, e não o restringir.

Em termos metodológicos, verificou-se que o emprego de materiais manipuláveis, inspirados na metodologia da aprendizagem linguística ativa – formulada originalmente em Pilati (2017) e desenvolvida no Projeto da Gramaticoteca – pode auxiliar, de forma efetiva, a construção do conhecimento gramatical, tornando palpável e visível o campo das regularidades do sistema

linguístico, em meio a suas manifestações variáveis. A aplicação dessa estratégia dá oportunidade ao aluno de pensar sobre o fenômeno da futuridade verbal no âmbito das duas formas de expressão: a forma simples do futuro do presente, por vezes a única apresentada em descrições tradicionais, e a forma perifrástica (com o verbo *ir* mais o infinitivo), igualmente regular e padronizável, constituindo construções possíveis e previstas no sistema gramatical do Português.

Outro ponto importante que a elaboração da sequência de atividades suscita diz respeito ao caminho a adotar para o trabalho com o componente gramatical em relação ao nível textual: do texto para a gramática ou da gramática para o texto, ou, ainda, se, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, é possível conciliar atividades que ora priorizem um caminho, ora priorizem outro. Na sequência que foi construída, optou-se por iniciar (Etapa 1) pela unidade textual, de modo a trabalhar a semântica da futuridade, cuja percepção depende da contextualização discursiva. Trabalhada essa semântica, foi possível construir, por meio de atividade com material manipulável (Etapa 2), o conhecimento específico da estrutura verbal e de seu papel na elaboração de unidades maiores, como a sentença. Após essa etapa, a aplicação do conhecimento na leitura e na observação das formas alternantes em gêneros diversos (Etapa 3) representou o retorno à unidade textual. Fez-se, assim, o percurso uso-reflexão-sistematização-uso, apresentado em Vieira (2020) como uma das possibilidades de abordagem pedagógica da integração entre a gramática e os demais componentes da área da Língua Portuguesa – oralidade, leitura e produção – propostos em documentos oficiais.

Ao que tudo indica, o ponto de partida para as decisões metodológicas a serem adotadas deve atender 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. A gramática apresenta várias faces e, a depender dos objetivos pedagógicos, é preciso definir a abordagem de cada uma delas no espaço da sala de aula.

Ainda no tocante à experiência com o material concreto descrita, foi possível perceber que a direção gramática-texto constitui estratégia eficiente para desenvolver o entendimento do estudante no que se refere às unidades que estruturam um verbo e seu papel na sentença. A atividade, portanto, possibilita o reconhecimento de um radical, de uma desinência verbal, da predicação verbal, sem apresentar, previamente, tais conceitos no plano teórico. Há oportunidade de combinar forma e sentido. Em outros termos, o aluno pode experimentar e postular o porquê de o segmento em uma cor não combinar e não formar sentido ao ser ligado ao segmento de outra cor, por exemplo, criando um nível maior de consciência e controle dos seus usos, pois, possivelmente, terão compreendido melhor o funcionamento do sistema morfológico e sintático.

Acredita-se, assim, 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 plenamente aferido quando forem observados os resultados da aplicação das atividades em sala de aula.

REFERÊNCIAS

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.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a Sociolinguística na sala de aula*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2004 (Col. Linguagem, nº. 4).

BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegueму na escola, e agora? Sociolinguística e Educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

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

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.

GIBBON, Adriana de Oliveira. *Trajatória de gramaticalização da perífrase ir (presente) + infinitivo no domínio funcional do futuro: análise sincrônica e diacrônica em amostras de fala e escrita gaúchas*. Tese (Doutorado em Letras/Linguística) – Curso de pós-graduação em Letras/Linguística, UFSC, Florianópolis, SC, 2014.

KATO, Mary. A gramática nuclear e a língua-I do brasileiro. In: MARTINS, Marco Antônio (Org.). *Gramática e Ensino*. Natal, RN: EDUFRN, 2013. p. 149-164. v. 1 (Coleção Ciências da Linguagem aplicadas ao ensino).

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. p. 245-272. Disponível em: <https://doi.org/10.1515/9783110215359.2.245> Acesso em: 23 de jan. de 2020.

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].

LABOV, William. Some sociolinguistic principles. In: PAULSTON, Christina Bratt; TUCKER, G. Richard (Eds.) *Sociolinguistics: the essential readings*. Oxford: Blackwell, 2003. p. 234-250.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para escrita: atividades de retextualização*. 2 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

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

OLIVEIRA, Josane Moreira de. A expressão do futuro verbal na escrita jornalística baiana. *Revista Linguística*. v.8, n.1, p.125-137, jun. 2012. Disponível em <http://www.lettras.ufrj.br/poslinguistica/revistalinguistica>. Acesso em 01 de março de 2021.

PILATI, Eloisa. *Linguística, gramática e aprendizagem ativa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

PILATI, Eloisa. Contribuições do conhecimento gramatical para o processo da escrita: a proposta da Gramaticoteca. In: ROPPER, Tom; MAIA, Marcus, PILATI, Eloisa (Orgs.). *Experimentando Linguística na Escola: conhecimento gramatical, leitura e escrita*. Campinas, SP: Pontes, 2020. p.121-171.

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.

SILVA, Livia Ferreira Alves da Silva. Expressões de futuridade em Língua Portuguesa: descrição e ensino. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, 2021.

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.

VIEIRA, Sílvia 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, Sílvia 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://repositoro.ufrn.br>>

VIEIRA, Sílvia Rodrigues. *Gramática, variação e ensino: diagnose e propostas pedagógicas*. Rio de Janeiro, RJ, Letras UFRJ, 2017b.

VIEIRA, Sílvia Rodrigues. *Gramática, variação e ensino: diagnose e propostas pedagógicas*. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo, SP: Blucher, 2018.

VIEIRA, Sílvia 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 em sala de aula: questões para estudantes, professores e pesquisadores*. Campinas, SP: Pontes, 2019. p. 67-91.

VIEIRA, Sílvia Rodrigues; LIMA, Monique Débora Alves de Oliveira (Orgs.) *Variação, gêneros textuais e ensino de Português: da norma culta à norma-padrão*. Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2019.

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. p. 97-195.

Lívia Ferreira Alves da Silva

Doutoranda em Língua Portuguesa do Programa de Pós-graduação em Letras Vernáculas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestra em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UFRJ) e especialista em Língua Portuguesa pelo Liceu Literário Português. Professora da rede pública municipal do Rio de Janeiro (SME-RJ).
E-mail: professora.livia.silv@gmail.com

Sílvia Rodrigues Vieira

Professora-pesquisadora da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre e Doutora pela mesma instituição, pesquisadora-bolsista CNPq, atua no Programa de Pós-

graduação em Letras Vernáculas e no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Coordenadora de projetos de pesquisa nacional e internacional, atua principalmente nas áreas de Sociolinguística, Descrição de variedades do Português e Ensino de gramática.
E-mail: silviavieira@letras.ufrj.br

Recebido em 15/02/2021.

Aceito em 15/03/2021.