

Os usos de variantes do futuro explicitados na coleção *Cercanía Joven*: análises e propostas de adaptação didática

The variants of uses of the future made explicit in the *Cercanía Joven* collection: analyzes and proposals for didactic adaptation

Beatriz Maria Neri Oliveira¹
Valdecy de Oliveira Pontes²

Resumo: O objetivo desta pesquisa é analisar, pelo viés da Sociolinguística Variacionista e Educacional, o tratamento concedido aos usos variáveis da expressão de futuro em espanhol, o futuro morfológico e o futuro perifrástico, pela coleção didática *Cercanía joven*. Para isso, recorreremos a estudos sobre a expressão de futuro em espanhol e, ainda, a pressupostos da Sociolinguística Variacionista e Educacional, tais como os estudos de Labov (1978, 2008), Moreno Fernández (2009), Silva-Corvalán (1989, 2001), Blas Arroyo (2004), Orozco e Thoms (2014), López Morales (2015), Bortoni-Ricardo (2005) e Vieira (2018). Sobre a avaliação dos livros didáticos de língua estrangeira, retomamos os estudos de Thomlison e Masuhara (2005) e Coracini (1999). No que se refere à metodologia, elaboramos um questionário norteador de análise, baseado em Pontes e Fernandes (2018) e Pontes e Nobre (2018), considerando os seguintes tópicos: (i) concepção de língua e de abordagem de ensino; (ii) condicionamentos linguísticos e extralinguísticos no uso das formas de futuro; (iii) uso de gêneros textuais e as variedades do espanhol. Com a análise, verificamos que os aspectos relativos às formas de futuro, nomeadamente os condicionantes linguísticos e extralinguísticos, bem como os comprometimentos decorrentes dos usos e das funções dessas formas não são explicitamente considerados na coleção.

Palavras-chave: expressão de futuro; Sociolinguística Variacionista e Educacional; ensino de espanhol a brasileiros; livro didático.

Abstract: The aim of this research is to analyze, through the bias of Variationist and Educational Sociolinguistics, the approach of the variable uses of morphological future and periphrastic future by the *Cercanía joven* didactic collection. For this, we resort to studies about the expression of future in Spanish and, yet, to assumptions of Variationist and Educational Sociolinguistics, like the studies of Labov (1978, 2008), Moreno Fernández (2009), Silva-Corvalán (1989, 2001), Blas Arroyo (2004), Orozco e Thoms (2014), López Morales (2015), Bortoni-Ricardo (2005) and Vieira (2018). Concerning the evaluation of the foreign languages textbooks, we returned to the studies of Tomlinson (2005) and Coracini (1999). Regarding to the methods, we elaborated a analysis guiding questionnaire, based on Pontes and Fernandes (2018) and Pontes and Nobre (2018), considering the following topics: (i) conception of language and teaching approach; (ii) linguistic and extralinguistic

¹ Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLing), Fortaleza, Ceará, Brasil. Endereço eletrônico: dieupaix@gmail.com.

² Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em linguística (PPGLing), Fortaleza, Ceará, Brasil. Endereço eletrônico: valdecy.pontes@ufc.br.

conditionings in the use of forms of future; (iii) use of textual genres and the Spanish variations; (iv) variations in the future expression: temporal and modal values. With the analysis, we verified that the aspects related to forms of the future, namely the linguistic and extralinguistic conditioning factors, as well as the commitments arising from the uses and the functions of these forms are not explicitly considered in the collection.

Keywords: expression of future; Variationist and Educational Sociolinguistics; spanish teaching to Brazilians; textbook.

Introdução

Com muita frequência, os falantes usam um tempo por outro, criando, como consequência, determinados efeitos de sentido que destoam da análise morfológica, mas que são fundamentais e guiam o processo interpretativo. Em outras palavras, a forma escolhida pelo falante para transmitir uma dada informação em razão daquilo que quer dizer põe em ação competências semânticas e, principalmente, pragmáticas muito caras a uma corrente de pensamento em Linguística, encetada por Labov (2008) e denominada de Sociolinguística Quantitativa.

De maneira resumida, salvo casos patológicos especiais, Labov (2008, 1978) se deparou com o óbvio: usuários da linguagem são dotados de uma extraordinária competência pragmática tanto que, no contexto da comunicação linguística, extraem de seus interlocutores com muita fluência e desenvoltura tanto os sentidos convencionais (ou literais, estatuídos pelas gramáticas das línguas vivas) quanto os pragmáticos (determinados, em grande medida, mas não apenas, pelo contexto de uso).

A questão é saber se e de que maneira a chamada *gramática da comunidade de fala*³ pode beneficiar o estudo da expressão de futuridade em espanhol, de modo que esta possa ser ensinada, a partir de pressupostos sociolinguísticos, o que corresponderia ao campo da Sociolinguística Educacional, nos termos de Bortoni-Ricardo (2005)⁴.

Nesse sentido, o objetivo deste artigo é analisar a abordagem das variantes na expressão de futuro em língua espanhola pelas autoras da coleção didática *Cercanía joven* (COIMBRA; CHAVES, 2016). Assim, partiremos da hipótese geral segundo a qual o tratamento dispensado pelas autoras da coleção didática à expressão de futuro não enfatiza, de forma sistemática e significativa, os usos variáveis do futuro morfológico, do presente com valor de futuro e do futuro perifrástico, malgrado as licenças teóricas oferecidas no domínio do ensino de espanhol como língua estrangeira.

³ Expressão devida a Dascal e Borges Neto (1991).

⁴ Denominação proposta por Bortoni-Ricardo (2005), que tem a intenção de refletir sobre a variação linguística nos contextos educacionais e sociais.

A expressão de futuro em língua espanhola

Boa parte do empreendimento linguístico em conceber a expressão de futuridade parece estar circunscrito aos efeitos de sentido gerados principalmente pela forma perifrástica (GARCÍA, 2013; SILVA-CORVALÁN, 1989, 2001). A esta construção estão associados usos modais desencadeados, preferencialmente, pela forma sintética evidenciada especialmente em *camadas* mais escolarizadas. Os pormenores sociolinguísticos dessa questão serão abordados na sequência.

Em relação ao fenômeno de variação linguística, podemos defini-lo como o fenômeno pelo qual duas ou mais formas podem ocorrer no mesmo contexto linguístico com o mesmo valor referencial, ou *salva veritate*, nomeadamente preservando o mesmo significado referencial, ou seja, mesmo valor de verdade, conforme Labov (1978).

Para isso, duas condições devem, pois, ser preenchidas para que ocorra variação: as formas envolvidas têm de (i) ser intersubstitutíveis no mesmo contexto e (ii) preservar o mesmo significado referencial. Aqui é preciso ter em mente a noção de regra variável ou variável, simplesmente. Em espanhol, por exemplo, há a regra variável expressão de futuro e as diversas possibilidades à disposição dos falantes (variantes), a saber: futuro morfológico, presente do indicativo com valor de futuro e futuro perifrástico.

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

Por essa caracterização, variável corresponde a um aspecto ou categoria da língua que se encontra em variação, ao passo que variantes são as formas individuais que coocorrem em uma variável. Assim, à variação correspondem distintas possibilidades para a expressão de determinada função linguística, nomeadamente estratégias, recursos linguísticos ou conjuntos de realizações possíveis dentre os recursos expressivos disponíveis. Pelo exposto, a abordagem variacionista poderá promover, segundo autores alinhados à Sociolinguística Educacional (VIEIRA, 2018), um ensino mais profundo da expressão de futuridade em espanhol tendo em vista a heterogeneidade inerente a todas as línguas sintaticamente articuladas (SILVA-CORVALÁN, 2001).

Para o momento, apresentaremos o mapeamento efetuado por García (2013, p.59) relativamente à expressão de futuro em língua espanhola:

futuro absoluto ('Amanhã iremos ao médico'), ('Eu vou na próxima sexta'), presente do indicativo expressando mandato ('Vais a sua casa e lhe digas'), presente do indicativo na forma interrogativa ('Eu vou à praia?'), presente do subjuntivo ('Tomara que chova!'), perífrase ('Vou jogar tênis'), perífrase ('Tenho que terminar isso'), perífrase ('Tenho que chegar logo'), a perífrase ('Tenho que terminar as atividades'), a perífrase ('Devo estudar a lição'), a perífrase ('Vou responder as perguntas'), a perífrase ('O trem está prestes a partir'), o imperativo ('Vá buscar esses livros'), o pretérito imperfeito do indicativo, seja com um valor hipotético ('Se eu tivesse dinheiro, compraria um carro'), ou um valor imaginário ('Eu ia andando e tu esperavas'), o pretérito perfeito do indicativo ('Daqui a pouco eles vão voltar e não vão embora'), o condicional indicando probabilidade ('Eu gostaria de ir'), o condicional de cortesia ('Gostaria de falar com você'), o gerúndio em construção absoluta ('Trabalhando assim, triunfarás'), o futuro hipotético subjuntivo ('Seja aquilo que for'), o pretérito imperfeito do subjuntivo ('Eu gostaria que chovesse!') e o infinitivo, conforme contextos. Embora seja uma lista de duvidosa precisão gramatical, não há dúvida de que compila uma grande diversidade de situações nas quais se manifesta na fala uma projeção mais ou menos direta do conteúdo temporal em relação ao futuro, misturada com vários valores modais em diferentes contextos (Tradução nossa)⁵.

A depender do contexto, ao futuro sintético estão associados inúmeros valores verificados por ações comunicativas decorrentes de uma ordem, uma recomendação, uma solicitação, uma promessa, um compromisso e de outras noções, das quais se espera algum comportamento futuro por parte do falante ou do ouvinte (RAE, 2009). As formas sintética e analítica do futuro se alternam em função da situação em que se exige uma atitude imediatista, sendo por vezes também referidas por petições de cunho cortês (RAE, 2009).

Um importante estudo linguístico realizado por Sedano (2006) evidencia que a forma perifrástica, seja na modalidade oral ou escrita, é empiricamente a mais empregada, salvo o caso de certas variedades diatópicas verificadas no espanhol falado em *Las Palmas de Gran*

⁵ "futuro absoluto ('Mañana iremos al médico'), ('El viernes próximo me marchó'), presente de indicativo expresando mandato ('Vas a su casa y le dices'), presente de indicativo en forma interrogativa ('¿Me voy a la playa?'), presente de subjuntivo ('¡Ojalá llueva!'), la perífrasis ('Voy a jugar al tenis'), la perífrasis ('He de terminar esto'), la perífrasis ('Hay que llegar pronto'), la perífrasis ('Tengo que terminar los deberes'), la perífrasis ('Debo estudiar la lección'), la perífrasis ('Paso a contestar las preguntas'), la perífrasis ('Está a punto de salir el tren'), el imperativo ('Ve por esos libros'), el pretérito imperfecto de indicativo, bien con valor hipotético ('Si tuviera dinero, me compraba un coche'), bien valor imaginario ('Yo iba andando y tu esperabas sentado'...), el pretérito perfecto de indicativo ('Dentro de un rato han vuelto y ya no se irán'), el condicional indicando probabilidad ('Me gustaría ir'), el condicional de cortesia ('Desearía hablar con usted'), el gerundio en construcción absoluta ('Trabajando así, triunfarás'), el futuro hipotético de subjuntivo ('Sea lo que fuere'), el pretérito imperfecto de subjuntivo ('¡Ojalá lloviera!') y el infinitivo, según contextos. Aunque se trata de una lista de dudoso rigor gramatical, no cabe duda de que recopila una gran diversidad de situaciones en las que se manifiesta en el habla una proyección más o menos directa del contenido temporal hacia el porvenir, entremezclada con diversos valores modales en diferentes grados". (GARCÍA, 2013, p. 59).

Canaria. Os resultados do estudo com respeito ao registro dessas variantes nas modalidades oral e escrita estão exibidos nas tabelas a seguir:

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

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

Fonte: Sedano (2006).

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

Espanhol escrito		Futuro morfológico		Futuro perifrástico		Total
		Casos	%	Casos	%	
Grimes (1968)	J. Rulfo (Pedro Páramo)	155	86	26	14	181
Ávila (1968)	R. Usigli (El gesticulador)	81	84	15	16	96
Blas Arroyo (2000)	Buero Vallejo (Três obras de teatro)	351	78	99	22	450
Bauhr (1989)	Cincuenta obras de teatro (1959 – 1973)	2.472	75	812	25	3.284
Blus Arroyo (2000)	Alonso de Santos (Cuatro obras de teatro)	485	63	188	37	773

Soll (1968)	A. Espinosa, hijo (cuentos populares)	268	61	170	39	438
Ávila (1968)	L. G Basurto (Cada quien su vida)	31	48	34	52	65
Hunnius (1968)	A. Espinosa (Cuentos populares...)	39	42	53	58	92
Grimes (1968)	O. Lewis (Los hijos de Sánchez)	16	10,5	136	89,5	152
Total		3.898	72	1.533	28	5.431

Fonte: Sedano (2006).

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

No mundo hispânico, a frequência de distribuição da forma analítica perifrástica é da ordem de 70,8%, portanto, predominante, seguida do presente do indicativo com valor de futuro, 11,4%, e, em menor ocorrência, o futuro morfológico (sintético-flexional), com 17,8%, ilustradas⁶ em (1), (2) e (3), respectivamente (OROZCO; THOMS, 2014). Segundo os autores, essas variantes interessam não apenas pelo que revelam a propósito dos mecanismos regulares da mudança linguística, mas também porque delas pode resultar uma compreensão relativa à linguagem e à realidade.

(1) Voy a cantar mañana

(2) Canto mañana

(3) Cantaré mañana

Com efeito, há uma relação não apenas entre as categorias linguísticas de modalidade, aspecto e tempo expressas em (1), (2) e (3), mas também entre tais categorias e os domínios de uso que as fundamentam (SILVA-CORVALÁN, 1989). Além disso, as três formas dos

⁶ Os exemplos são de Orozco e Thoms (2014).

exemplos acima, que verificam a expressão de futuro, não são únicas, uma vez que os significados associados às expressões de futuro também podem ser codificados por intermédio do condicional e/ou do subjuntivo passado (GUTIÉRREZ ARAUS, 2007). Todavia, são essas três formas as mais comuns (GUDMESTAD; GEESLIN, 2011) e as mais recorrentes na literatura especializada da variação linguística.

A propósito da futuridade em espanhol, estudos empíricos elaborados a partir de variedades monolíngues estabelecem uma certa tendência numericamente desfavorável à ocorrência do futuro morfológico frente a perífrase e o presente: na parte norte da Colômbia (OROZCO, 2005); tanto no Caribe quanto no Chile (SILVA-CORVALÁN, 1989); no México (LASTRA; BUTRAGUEÑO, 2010). Contudo, no espanhol peninsular, essa tendência não é acentuada em razão de dois fatores: o futuro morfológico carrega consigo a marca de prestígio (DÍAZ-PERALTA; ALMEIDA, 2000); o futuro morfológico é mais perceptível devido ao contato com outras línguas (particularmente as línguas francesa e inglesa) a que o espanhol da Espanha está sujeito (BLAS ARROYO, 2008).

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

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

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

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

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

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

A relação de posterioridade com respeito ao momento de fala corresponde a uma compreensão puramente temporal (ou gramatical, ou ainda, estritamente morfológica), ao passo que à modalidade correspondem valores subjetivos (aleatórios, não morfológicos), expressos não só por conjeturas, mas também por noções de presente (*Ahora serán las siete*), cuja variante é amiúde encontrada na oralidade por oposição às formas morfológica e perifrástica. A propósito, García (2013) relata a escassez de estudo dessas três variantes,

embora esclareça que são metodológicas as razões pelas quais a variante futuro-presente seja incomum.

O livro didático de língua estrangeira

No tocante ao ensino dessas variantes a aprendizes brasileiros de língua espanhola como língua estrangeira (E/LE), considerando que as questões de diversidade e heterogeneidade linguísticas estão paulatinamente se inserindo nas diferentes áreas do conhecimento humano, os docentes podem contribuir, de forma decisiva, para a formação de cidadãos capazes de participar ativamente no mundo, uma vez que interagirão com as diversidades cultural e linguística. Como as aulas de LE inevitavelmente constituem um meio de contato com conhecimentos de diferentes culturas, para um tratamento sistemático e responsável da heterogeneidade requerida, torna-se imprescindível compreender os critérios de elaboração, bem como o manuseio adequado do material didático (seja ele qual for) o qual servirá como ferramenta de ensino para o aprimoramento das aulas. Essa questão se tornou premente após ter sido sancionada, em 5 de agosto de 2005, a Lei Ordinária 11.161, que oficializou a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola em todas as escolas públicas brasileiras de ensino médio (BRASIL, 2005).

Na sequência, em 2006, a questão que se colocava era a de saber que espanhol ensinar tendo em vista a pluralidade e a heterogeneidade da língua, de modo a não “sacrificar as suas diferenças nem as reduzir a puras amostragens sem qualquer reflexão maior a seu respeito?” (BRASIL, 2006, p. 134). Entendemos que narrativas destoantes podem surgir em face do texto das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEM)⁷. Contudo, cremos que o referido documento põe em causa a variedade padrão da língua:

O prestígio de alguma variedade sobre outra parece pesar, a ponto de que alguns definam como estandar a variedade castelhana do espanhol peninsular, particularmente a predominante em Madri. Essa definição está marcada por certas representações a respeito do que são as línguas e, sobretudo, por questões de caráter político e ideológico às quais não podemos deixar de estar atentos. De resto, não tem sentido nem que um falante renuncie à sua identidade, representada pelo seu modo de falar e por

⁷ Nas palavras de González (2010, p. 33), referindo-se aos preceitos norteadores das OCEM: “Creio que o que tentamos fazer naquele programa, e que usamos aqui para sugerir uma forma possível de trabalhar a diversidade, pode ser resumido da seguinte maneira: tratamos de eliminar o centro (e, conseqüentemente, a ideia de irradiação a partir desse centro), que substituímos pela de percurso (de mundos, culturas, variedades e sentidos), o que ficou reforçado pela substituição do ao (al) (que implica, aliás, um para [hacia], e um ter acesso a) pelo com, talvez aquele que está embutido em cumplicidade, em compartilhar, em compreender, em coexistir, em comunicar. Evidentemente não falamos de comunicação simplesmente como participação de algo a outros sujeitos.”

tudo o que isso implica, nem que o considere único ou o melhor. A homogeneidade é uma construção que tem na sua base um gesto de política linguística, uma ideologia que leva à exclusão (...). O fundamental, portanto, em que pese a impossibilidade de abarcar toda a riqueza linguística e cultural do idioma, é que, a partir do contato com algumas das suas variedades, sejam elas de natureza regional, social, cultural ou mesmo de gêneros, leve-se o estudante a entender a *heterogeneidade que marca todas as culturas, povos, línguas e linguagens* (BRASIL, 2006, p. 136-137).

A efetivação desta “heterogeneidade que marca todas as culturas, povos, línguas e linguagens” deve ocorrer sem que precisemos renunciar a complexidade que nos constitui como sociedade brasileira. Ao menos em parte, provavelmente produzindo recursos didáticos que abrangessem a multiplicidade cultural brasileira e dos países hispânicos e que dessem conta da competência comunicativa e da aprendizagem crítica, consoante não tenhamos dúvidas quanto aos saberes a serem privilegiados no ensino e na aprendizagem da língua espanhola nas escolas. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) procurou viabilizar essa proposta, que surge pelo decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985. A princípio, o referido programa englobava somente o Ensino Fundamental. Para não desprestigiar as singularidades regionais, e dado ser o professor quem melhor vivencia o cotidiano escolar e conhece as suas necessidades, o critério de seleção do LD era de incumbência dos professores. No correr dos anos, o PNLD passou a admitir, também, a seleção de livros para o Ensino Médio, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, mais recentemente, a Educação no Campo (BRASIL, 2011). Os livros têm distribuição assegurada no âmbito do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), são reutilizáveis, ou seja, ficam três anos na escola passando de um aluno para outro. Os livros continuam a ser escolhidos pelos professores das escolas públicas com base no Guia de Livros Didáticos, documento no qual estão apresentados os critérios que motivaram a seleção para uma determinada coleção (BRASIL, 2018).

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

manifestada, com a proposta didático-pedagógica por ela veiculada e com os objetivos visados.

Ademais, é de se esperar que a coleção esteja suficientemente correta e atualizada quanto aos conceitos, aos procedimentos e às informações em conformidade com a linha pedagógica adotada. Esses requisitos serão examinados mais adiante, por ocasião do estudo da expressão de futuro em língua espanhola tal qual apresentada na coleção *Cercanía Joven* (selecionada na edição PNLD – 2018⁸).

Compartilhamos com Daher, Freitas e Sant’anna (2013) a ideia segundo a qual os LDs não se reduzem a sua materialidade, que se coloca evidentemente a serviço da prática docente; consideramos como virtude o simbolismo histórico que eles instauram no instante em que são produzidos, podendo silenciar ou enfatizar temas e situações⁹. Para nós, pesa seu componente simbólico em detrimento da sua dimensão meramente utilitária (subsidiária da prática docente), o que nos levou a escolher este recurso didático (poderia ter sido outro) como meio de entender a variação da expressão de futuro em espanhol (como segunda língua) em bases sociolinguísticas.

Contudo, apesar de, no plano institucional, esforços terem sido empreendidos, nos últimos anos, para garantir um ensino plural da língua espanhola, a lei que a oficializou, em 2005, foi revogada pela Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que converteu a medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Essa ação impactou negativamente na produção de livros didáticos de espanhol a aprendizes brasileiros, posto que a língua espanhola foi retirada do PNLD, a partir das edições de 2020 (ensino fundamental) e 2021 (ensino médio).

Por essa revogação, o inglês permaneceu obrigatório e o espanhol, opcional, no ensino médio. Além disso, surgiram novas orientações e obrigatoriedades curriculares, as quais não serão aqui discriminadas, mas que implicam alterações bastante significativas no âmbito do ensino. Convém esclarecer que estes posicionamentos políticos ocorreram em função da elaboração da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em dezembro de 2018, cuja perspectiva em educação se centra no ensino por competências e habilidades, bem como no desenvolvimento integral (cognitivo, físico, emocional e cultural) do estudante.

De qualquer forma, a oferta do espanhol nas escolas públicas cearenses foi mantida na parte diversificada, mas como disciplina eletiva, conforme Documento Curricular Referencial

⁸ Esta foi a última edição do PNLD do ensino médio, na qual o espanhol figurou como disciplina, visto que foi excluído na edição de 2021, devido à revogação da Lei 11.161 (Lei de implantação do espanhol na oferta escolar do ensino médio) em 2016, por meio da medida presidencial provisória 746.

⁹ A este respeito, é leitura obrigatória Coracini (1999). A hipótese geral, que sustenta a nossa pesquisa, está toda ela assentada no significado simbólico do livro didático.

do Ceará (DCRC) para etapa do Ensino Médio, que “determina a construção de um currículo assentado e conexo aos parâmetros apresentados pela BNCC” (CEARÁ, 2021, p. 16).

Metodologia

A princípio, faremos uma análise das unidades referentes à expressão de futuro nos livros didáticos da coleção *Cercanía Joven 1* (COIMBRA; CHAVES, 2016), utilizados nas escolas públicas da cidade de Fortaleza. Para atingir esse desiderato, teremos como base o questionário intencionalmente elaborado para atender aos objetivos específicos da presente pesquisa, pautado nos referenciais teóricos que lhe subjazem, conforme ilustrado logo abaixo.

Quadro 1 – Questionário de análise

EIXO TEÓRICO	PERGUNTAS NORTEADORAS
PRECEITOS GERAIS SOCIOLINGÜÍSTICOS	
Concepção de língua e ensino	Qual a concepção de língua e de ensino que os autores dos LDs adotam?
Condicionamentos linguísticos e extralinguísticos	O LD considera os condicionamentos linguísticos e extralinguísticos (usos regionais, sexo, classe social, escolaridade, idade, nível de formalidade, contexto situacional e interlocutor) que motivam a variação linguística no uso das formas de expressão do futuro?
VARIACÃO LINGÜÍSTICA	
Uso de gêneros autênticos e as variedades da língua espanhola	O LD explora o fenômeno de variação linguística no uso das formas de futuro a partir de gêneros autênticos (orais e escritos), considerando os distintos contextos de uso destas formas verbais?

Fonte: Elaborado com base em Pontes e Nobre (2018).

Com base no questionário apresentado acima, serão tecidas discussões e análises dos dados provenientes das unidades referentes à expressão de futuro presentes nos LDs mencionados. Convém esclarecer que nossa análise parte das variantes para o LD, ou seja, caso sejam negligenciadas as propriedades das variantes com respeito aos usos e às funções que assumem, então lançaremos mão de uma proposta de adaptação didática a partir de um conjunto de princípios aduzidos por Tomlinson e Masuhara (2005).

Por definição, a adaptação de materiais diz respeito à modificação de materiais didáticos existentes a fim de torná-los adequados a alunos e professores em razão de situações específicas de ensino. No caso do professor, pode ele abreviar ou estender uma dada atividade, caso queira, pode deixar de realizar uma certa atividade e partir para outra, ou pode

ainda modificar a ordem das atividades que julgar necessário ante o propósito previamente traçado. A adaptação de materiais não é um processo aleatório, pois consta de 3 técnicas – a (+), a (–) e a (0) – elencadas no quadro 2, abaixo.

Quadro 2 – Técnicas de adaptação didática

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

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

Conforme Tomlinson e Masuhara (2005), os motivos que levam os professores a adaptar materiais de ensino são vários, mas dizem respeito a um descompasso com relação ao ambiente de ensino – grosso modo, os materiais não foram elaborados para a turma que lecionam; às próprias preferências do professor no que tange ao aprendizado e aos objetivos

do curso, o que inclui o conteúdo programático, as metas institucionais; aos materiais em si, por exemplo, textos geralmente maçantes que não exploram bem determinada temática, dentre outros.

Descrição e análise dos dados

A partir do roteiro de análise elaborado, nesta seção, procederemos ao exame da coleção didática *Cercanía joven*, selecionada no PNLD 2012 – 2018. Cotejaremos o tratamento que as autoras da respectiva coleção dão à expressão de futuro em espanhol considerando a pergunta norteadora da presente pesquisa, seu objetivo, bem como a hipótese geral segundo a qual o fenômeno da variação linguística associado à variável (dependente) futuro é abordado de forma superficial e não é conduzido de maneira sistematizada.

Também é digno de nota a escolha por gêneros textuais autênticos e plurais, embora não tenham sido devidamente articulados tais que pudessem fazer jus ao requisito da heterogeneidade linguística no ensino da língua espanhola. O design da coleção deixa evidente o objetivo de cada seção, bem como o tema a ser estudado no início de cada unidade/capítulo. A título de ilustração, na unidade 1, cujo título é “El mundo hispanohablante: ¡Viva la pluralidad!”, no capítulo 1 “Cultura latina: ¡Hacia la diversidad!”, as autoras empregam como gênero autêntico uma canção, por meio da qual objetivam apresentar os países hispanofalantes.

Em relação às variantes linguísticas para a expressão de futuro em língua espanhola, ao realizarmos o mapeamento nos três volumes da coleção didática, identificamos as seguintes ocorrências: (i) presente dos verbos *ser* e *estar* (volume 01 - unidade 01 – capítulo 01); (ii) outros verbos no presente do indicativo (volume 01 – unidade 01 – capítulo 02); (iii) futuro morfológico e futuro perifrástico (volume 01 – unidade 03 – capítulo 05). A seguir, transcreveremos alguns exemplos explorados pelas autoras, no que tange ao estudo de cada variante.

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

GRAMÁTICA EN USO

El presente de indicativo y los verbos ser y estar

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

a) Identificalos y escribelos en tu cuaderno.

¹⁰ Os números que constam no trecho correspondem ao número da questão no LD.

b) *El compositor de la letra de la canción eligió usar los verbos en presente de indicativo. Si hubiera empleado los verbos en pasado (Esto **fue** una canción...) o futuro (Esto **será** una canción...), ¿el efecto de sentido sería el mismo? Justifica tu respuesta¹¹.*

c) *En el primer verso de la canción (“Esto es”), se usa el verbo ser para hacer referencia a:*

1. *un estado pasajero.*

2. *una característica que se considera fija.*

d) *Lee las siguientes frases:*

1. *Somos latinos.*

2. *Estamos latinos.*

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

(COIMBRA; CHAVES, 2016, p.16).

Coimbra e Chaves (2016) esclarecem que, a depender do contexto de uso, uma *marca lingüística*, em referência ao verbo ser/estar, pode adquirir diferente significado (item b, questão 1), ou seja, nem sempre o tempo gramatical (o presente) representa aquilo que a forma codifica (GUDMESTAD; GEESLIN, 2011; PÉREZ; SOLER; FEROCCE, 2021). Contudo, essa informação está reservada ao manual do professor e a uma parte do comando da questão 2. Para efeito de coerência com a concepção de língua e de linguagem adotada pelas autoras, entendemos que essa informação poderia ser compartilhada, desde o início, com o aprendiz, em vez de reservá-la apenas ao professor, sem que seu conteúdo, que remete à primeira variante, seja desenvolvido em seus pormenores. Com efeito, pela Categoria (+)/adição de Thomlison e Masuhara (2005), com respeito à questão 1, destacada acima, poderia constar um quadro 3, nesta página, do tipo:

Quadro 3 – Proposta de adaptação didática à seção “Gramática en uso”

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

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

As razões que levaram as autoras a reservar a informação relativa aos significados assumidos pelo tempo presente são muitas e variadas e se colocam para além do horizonte da presente pesquisa. Mais do que um objeto a serviço da prática docente, o LD é um instrumento político e social (CORACINI, 1999). Enquanto tal, recaem sobre ele interesses extrínsecos, como a organização escolar e o marketing das editoras; e intrínsecos,

¹¹ Os negritos são das autoras.

relacionados às decisões metodológicas tomadas pelas autoras, as quais não julgaram promissora a inclusão desta variante neste momento.

Seja o que for que tenha causado exclusão, julgamos razoável, nesta etapa inicial do ensino de espanhol, ao menos chamar a atenção do aprendiz quanto às funções e aos usos assumidos por uma forma linguística, decerto ponderando as implicações desse conhecimento. A forma presente pode *funcionar* e ser indicadora de uma ação futura, a depender de dois fatores: o extralinguístico, como o contexto e a intenção comunicativa do falante; e o linguístico, bastando tão-somente acrescentar um advérbio de tempo ou uma locução adverbial ao verbo, criando o que Gutiérrez Araus (2007) denomina “sentindo secundário”. Como consequência imediata desta dupla dimensão da significação, tão cara ao programa sociolinguístico iniciado por Labov (2008, 1978), emerge uma alternativa não dispendiosa ao quadro 4, a saber:

Quadro 4 – Proposta de adaptação didática à seção “Gramática em uso”

*El presente de indicativo puede expresar
la idea de futuro según el uso y función
que se haga de él.
La idea del tiempo presente con valor de
futuro se trabajará en el capítulo 2, con
el estudio del presente de otros verbos.*

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

Mesmo na eventualidade de que o enquadramento teórico não esteja imune a críticas, em absoluto atendimento aos pressupostos variacionistas, toda a nossa análise estará circunscrita à manutenção da dimensão dual que o plano complexo da significação (linguístico e extralinguístico) instaura a propósito da futuridade em espanhol. A inclusão do quadro 3 ou 4 é nossa proposta (não arbitrária) de melhoria do capítulo 1. Em si a proposta objetiva despertar, desde o início, a percepção do aprendiz para diferentes formas verbais que carregam a noção de futuridade.

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

(questão 2, logo abaixo), devendo o aprendiz reconhecê-los, porém, em função da proximidade entre as línguas portuguesa e espanhola, pois “se espera que los alumnos consigan reconocer esos verbos por sus conocimientos de lengua materna sobre el presente de indicativo. Aunque algunas formas sean distintas, hay semejanzas entre el español y el portugués” (COIMBRA; CHAVES, 2016, p.250).

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

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

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

(COIMBRA; CHAVES, 2016, p.16).

Depreendemos da questão 2 supracitada que as autoras da coleção reconhecem a impossibilidade isomórfica entre forma e função a propósito do estudo do presente do indicativo do verbo ser/estar. Contudo, a nossa hipótese é confirmada e não rejeitada, contrário ao que supúnhamos inicialmente pela leitura da *Presentación*¹², pois não consta nenhuma atividade efetiva por meio da qual as nuances semânticas, decorrentes dos usos e das funções, que em muito fazem uma língua ser *heterogênea*, pelas autoras reconhecida e reivindicada, seja trabalhada. As autoras transferem essa responsabilidade ao professor. No mais, não oferecem uma *definição* de tempo presente, optando por trabalharem-na diretamente no gênero discursivo escolhido. Coimbra e Chaves (2016) concluem o estudo do

¹² Na “Apresentação” dirigida ao estudante, as autoras explicitamente enfatizam que a coleção favorecerá o ensino e a aprendizagem da língua espanhola orientados aos dois planos de significação (linguístico e extralinguístico) que a ela se interpõem.

presente do indicativo do verbo ser/estar com um típico exercício estruturalista (PONTES; NOBRE, 2018), a saber:

- Ahora, en tu cuaderno, sustituye __ por el verbo ser o estar en la forma adecuada,*
- a) María __ una niña muy engreída. Pero con esta gripe __ mucho más engreída e insoportable,*
 - b) No sé quiénes __ los autores de este libro. Es que las primeras páginas __ rotas y no se puede leerlas.*
 - c) Me llamo Juan, __ dentista y amo mi profesión.*
 - d) Y vos? ¿ __ argentino?*
 - e) Nosotros __ Pablo y Ramón. Y vosotros, ¿Quiénes __?*
 - f) ¡ __ muy pálido! ¿Qué te pasa, hombre?*
 - g) __ muy cansado, hoy no me apetece ir a ningún sitio.*
- (COIMBRA; CHAVES, 2016, p.17).

A proposta do quadro 3 pode ser progressivamente implementada no capítulo 2, intitulado “Turismo hispánico: ¡convivamos con las diferencias!”, sem que fiquem descaracterizadas as suas finalidades linguísticas e comunicativas a propósito do turismo hispânico e seus diferenciais, quando muito reforçando-o.

Na seção “Lectura”, do capítulo 2, em vez de centrar nos tipos de documentos usados para acessar os lugares, a questão 4 poderia ser reformulada, por exemplo, pela inclusão de falas de quatro amigos que conversam sobre onde irão passar as férias. Pelo diálogo, poder-se-ia empregar advérbios ou locuções adverbiais – como em (1), (4) e (7) – numerados no diálogo a seguir – para criar a ideia de ação vindoura em um capítulo dedicado ao estudo (prototípico) do presente do indicativo dos verbos regulares e irregulares.

Quadro 5 – gênero diálogo

<p>Felicia: Acabo de comprar un billete para ir al México. ¡Estoy tan emocionada de ver la ciudad!</p> <p>María: ¡Qué bueno! Viajar es muy divertido. Me encanta conocer nuevos lugares y nuevas personas. ¿Cuándo te vas?</p> <p>Felicia: <u>En la próxima semana (1)</u>, voy a visitar la Ciudad de México. Estoy tomando el “ojo rojo”. Está más barato. Espero poder dormir en el avión.</p> <p>María: ¡Qué suerte! ¡Me gustaría ir contigo! La ciudad de México es un sitio mágico. <u>Allá</u> nos divertimos mucho.</p> <p>Felicia: Eso espero. Voy a visitar a mi hermano que vive allí. <u>En una semana</u>, me quedo en ella y <u>luego (4)</u> conozco el sitio arqueológico Chichén Itzá ubicado en el municipio de Tinum, en el estado de Yucatán.</p> <p>María: ¡Es magnífico! <u>Hoy</u> pienso en mis vacaciones de verano. <u>El próximo mes</u>, conozco las playas uruguayas. Solo quiero relajarme.</p> <p>Felicia: ¡Es genial! ¿Y tú, Bruno? ¿A qué ciudad vas en tus vacaciones?</p> <p>Bruno: <u>Ya</u> estoy con mis billetes. <u>El próximo viernes (7)</u>, voy a Barcelona y visito La Sagrada Familia.</p> <p>María: ¿Y tú, Juan? ¿A dónde vas?</p> <p>Juan: <u>Dentro de dos días</u>, voy a Chile y <u>pronto</u> veo el desierto de Atacama.</p> <p>Felicia y María: ¡Qué bien!</p>

Fonte: elaboração própria.

A escolha pelo gênero diálogo não é fortuita: a variante do presente simples com valor de futuro se revela mais produtiva nas interações sociocomunicativas (GUDMESTAD; GEESLIN, 2011; SEDANO, 2006). Claramente, um gênero de atividade dessa natureza está em conformidade com a Categoria (0)/modificação tal qual proposta por Thomlison e Masuhara (2005). O aprendiz deve notar que os personagens continuam a fazer menção ao documento exigido, porém incorporam marcas temporais, em particular, a do futuro, via os advérbios *allá, hoy, luego, ya, pronto* e as locuções adverbiais *el próximo viernes, dentro de dos días, en la próxima semana, el próximo mês*, os quais, em conjunto, induzem a noção de ação vindoura, antes ausente. Na sequência, poder-se-ia perguntar ao aprendiz que ideia esses advérbios ou locuções adverbiais introduzem a fim de aprofundar a variante do futuro pelo presente simples. Ressaltamos que o presente simples com valor de futuro sempre necessita que haja em seu contexto discursivo uma expressão temporal (MATTE BON, 1995; RAE, 2009).

Os gêneros textuais apresentados na coleção são autênticos, mas deles não emerge um estudo, nem mesmo parcial, da variação linguística, em geral, e das variantes de futuro, em particular, ficando assim respondidas as questões da seção “Variação linguística” do “Roteiro de análise”.

A despeito de terem trabalhado a diversidade cultural da hispano América, vejamos a nota informativa abaixo, a propósito da polissemia para *transporte urbano público*, no que pese nosso objeto linguístico, as autoras da coleção não o consideram.

EL ESPAÑOL ALREDEDOR DEL MUNDO

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

(COIMBRA; CHAVES, 2016, p. 37).

O fenômeno da variação linguística é abordado de maneira superficial, consequentemente não reveladora da dinâmica linguística. No fragmento acima, as autoras apresentam a mais recorrente das variações: a lexical. Evidentemente, estamos aqui considerando apenas a modalidade escrita da língua. Dessa forma, não analisamos os áudios da coleção didática, visto que as autoras não apresentam atividades orais e de compreensão auditiva para explorar os usos e valores das variantes examinadas, no que toca à expressão de futuro em língua espanhola. No entanto, identificamos, nos áudios, falantes de diversas

variedades do espanhol, o que contribui para a conscientização do aprendiz brasileiro, no que diz respeito à diversidade linguística.

Por fim, importa salientar que a variante futuro morfológico pelo presente é derivada – induzida pelos advérbios temporais e pelas locuções adverbiais –, ao passo que as formas morfológica e perifrástica, não. Tais formas estão trabalhadas na unidade 3 (“El mundo es político: ¡Que también sea ético!”) no capítulo 5 (Discurso: ¡Con mis palabras entraré en la historia!). No entanto, as autoras não fazem a correlação no que tange à expressão de futuro em língua espanhola e, tampouco, sugerem, no manual do professor, uma reflexão epilinguística sobre os usos e valores do futuro morfológico e do futuro perifrástico. Poder-se-ia, por exemplo, propor uma comparação com a língua materna do aluno, ou seja, com a expressão de futuro no Português do Brasil.

Conclusão

Com base na análise empreendida, verificamos que, excetuando-se as duas primeiras questões do “Roteiro de análise” relativas aos *preceitos gerais sociolinguísticos*, a terceira questão não está plenamente contemplada pelas autoras da coleção – o que confirma a nossa hipótese inicial de que haveria uma abordagem superficial dos usos variáveis do futuro morfológico e do futuro perifrástico, embora haja o emprego contumaz de gêneros autênticos. Porém, ao que tudo indica, esses são usados apenas como pretexto ao ensino (idealizado) da língua espanhola, expostos na “Presentación”.

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

Assim, podemos concluir que o conhecimento sobre a expressão variável do futuro em espanhol não é sistematizado, a fim de aprofundar a compreensão do aprendiz sobre o plano complexo da significação, o qual é condicionado por fatores que incluem a relação entre os

interlocutores, o assunto tratado, a familiaridade do usuário da linguagem com o discurso, bem como o contexto situacional (LABOV, 2008).

Referências

BLAS ARROYO, J. L. The variable expression of future tense in peninsular Spanish: the present (and future) of inflectional forms in the Spanish spoken in a bilingual region. **Language Variation and Change**, n. 20, p. 85–126, 2008.

BORTONI-RICARDO, S. M. Um modelo para a análise sociolinguística do português. In: BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemu na escola, e agora? Sociolinguística e educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

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

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

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

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

CLAES, J.; ORTIZ LÓPEZ, L. A. Restricciones Pragmáticas y Sociales en la Expresión de Futuridad en el Español de Puerto Rico. **Spanish in Context**, n. 8, p. 50–72, 2011.

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

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

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

DAHER, D.C.; FREITAS, L. M. A.; SANT'ANNA, V. L. A. Breve trajetória do processo de avaliação do livro didático de língua estrangeira para a educação básica no âmbito do PNLD. **Eutomia – Revista de Literatura e Linguística**, Recife, v. 11, n. 1, p. 407 – 426, 2013.

DASCAL, M.; BORGES NETO, J. De que trata a linguística, afinal?. **Histoire, Epistemologia Langage**, tome 13, p. 13-50, 1991.

DÍAZ-PERALTA, M.; ALMEIDA, J. M. Sociolinguistic factors in grammatical change: the expression of the future in Canarian Spanish. **Studia Neophilologica**, n. 72, p. 217–28, 2000.

GARCÍA, J. M. B. **La expresión de la futuridad en el español de Valencia – estudio sociolingüístico**. Tese (Facultat de Filologia, Traducció i Comunicació), Universitat de València, 2013.

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

GUDMESTAD, A.; GEESLIN, K.L. Assessing the use of multiple forms in variable contexts: The relationship between linguistic factors and future-time reference in Spanish. **Studies in Hispanic and Lusophone Linguistics**, n. 4, p.3–34, 2011.

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

KANWIT, M.; SOLON, M. Acquiring variation in future-time expression abroad in Valencia, Spain and Mérida, Mexico. *In*: AMARO, J. C. **Selected Proceedings of the 16th Hispanic Linguistics Symposium**. Somerville: Cascadilla Proceedings Project, 2013. p. 206–221.

LABOV, W. **Padrões sociolingüísticos**. São Paulo, Brasil: Parábola, 2008.

LABOV, W. Where does the linguistic variable stop? **Sociolinguistic Working Papers**. Austin, Texas, n. 44, abril, 1978.

LASTRA, Y.; BUTRAGUEÑO, P. M. Futuro perifrástico y futuro morfológico en el corpus sociolingüístico de la Ciudad de México. **Oralia**, n. 13, p.145–171, 2010.

MATTE BON, F. **Gramática comunicativa del español – de la lengua a la idea**. Tomo I, España: EDELSA, 1995.

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

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

PÉREZ, A. P.; SOLER, I. G.; FEROCCE, N. Variable future-time expression in Spanish: a comparison between heritage and second language learners. **Languages**, n. 6, p. 1-28, 2021.

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

PONTES, V.O.; FERNANDES, W.A. El análisis de las formas de futuro en el libro didáctico Cercanía Joven. **Hispanista (Online)**, v. 19, n. 73, p. 1-13, 2018.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA – RAE. **Nueva gramática de la lengua española**, Morfología y Sintaxis I. Madrid: Espasa, 2009.

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

SEDANO, M. Importancia de los datos cuantitativos en el estudio de las expresiones de futuro. **Revista Signos**, Chile, v.39, n.61, p. 283 – 296, 2006.

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

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

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

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

Sobre os autores

Beatriz Maria Neri Oliveira (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-5618-4636>)

Licenciatura em Letras-Português/Espanhol pela Universidade Federal do Ceará (UFC).
Mestranda em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Pesquisadora do grupo de pesquisa Línguas e Histórias (CNPq).

Valdecy de Oliveira Pontes (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-8183-9259>)

Pós-doutorado em Estudos da Tradução (UFSC), doutorado em Linguística (UFC), mestrado em Linguística Aplicada (UECE), licenciatura em Letras – Português-Espanhol (UFC). Professor do Curso de Letras-Espanhol (UFC) e do Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGLing - UFC. Um dos líderes do grupo de pesquisa Línguas e Histórias (CNPq).

Recebido em fevereiro de 2023.

Aprovado em abril de 2023.