



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS

BEATRIZ DE SOUZA MELLA

**OS USOS DO FUTURO DO PRETÉRITO EM LIVROS
DIDÁTICOS E GRAMÁTICAS NORMATIVAS DO
PORTUGUÊS BRASILEIRO**

São Carlos
2022

BEATRIZ DE SOUZA MELLA

**OS USOS DO FUTURO DO PRETÉRITO EM LIVROS
DIDÁTICOS E GRAMÁTICAS NORMATIVAS DO
PORTUGUÊS BRASILEIRO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Licenciatura em Letras da Universidade
Federal de São Carlos, para obtenção do título de
Licenciada em Letras - Português/Inglês.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Flavia Bezerra de
Menezes Hirata-Vale

São Carlos
2022

*Ao meu primo, Rafael (in memoriam), por ter
me mostrado desde cedo que a vida merece
ser celebrada em cada detalhe, em cada fase.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe, Ana Amália, meu primeiro e constante exemplo, minha maior referência e admiração profissional, pelos tantos ensinamentos, pelas trocas de aprendizado e experiências. Ao meu pai, William Eduardo, meu melhor e grande amigo, por ser os ouvidos atentos e pacientes que eu preciso. Aos dois, pelo apoio inesgotável que nunca mediu esforços, por serem meu alicerce, sonharem comigo, confiarem e sempre acreditarem em mim. Devo a vocês tudo o que sou e conquistei até aqui.

À minha avó materna, Lidia, minha segunda mãe, pelo amor incalculável, apreço e cuidado. Ao meu avô materno, Eunésio (*in memoriam*), que, mesmo sem chegar a conhecer, faz parte do amor e afeto que me é transmitido.

À minha avó paterna, Sirene (*in memoriam*), pela ternura, dedicação e carinho. Ao meu avô paterno, Lucas Francisco (*in memoriam*), pelo exemplo de trabalho, competência e honestidade.

Aos meus tios e padrinhos de batismo, Inês e João Reginaldo, pelo suporte e confiança desmedidos.

Às famílias Batistuzzo e Mella, pela presença, por sempre me mostrarem que tenho para onde voltar e com quem contar, pela benção que é poder sentir amor e carinho para além do núcleo de casa.

Às amigas da República Cocotas, por terem dividido comigo muito mais do que um espaço físico, pelos incontáveis aprendizados, que têm parte no processo incessante de construção de quem sou. Vocês se tornaram presença mesmo quando longe.

Às Juremas (Clara, Carolina e Pedro), a minha sorte grande da turma de Letras 017, por toda a partilha nesses anos. A minha conquista é de vocês e a de vocês é minha também. Que sejam felizes e realizados nos caminhos que seguirem. Serão merecedores de todo o sucesso que conquistarem.

À Monalisa, mais conhecedora e experiente do universo acadêmico, por nunca ter hesitado em me ajudar e aconselhar, pela sempre agradável companhia e longas conversas.

À Maria Julia, companheira de área, por toda a troca, pelas inúmeras conversas e desabafos acadêmicos. Sempre disposta e paciente, poder contar com você foi essencial nessa reta final.

Aos meus veteranos de curso, Renan, Mayara e Priscila, pela acolhida e toda a ajuda nesses anos, por termos construído histórias para muito além dos corredores e por terem permanecido.

Às grandes e duradouras amigas de Tietê, algumas delas do tempo em que me fraqueja a memória, por permanecerem mesmo depois da distância. Ainda que estejamos seguindo caminhos tão diferentes, em algum ponto e em diferentes frequências, nossas rotas sempre se encontram.

À Prof^ª. Dr^ª. Flavia Hirata-Vale, por ter me acompanhado durante boa parte da minha graduação, nas qualidades de professora, orientadora e coordenadora de curso. Agradeço por sempre ter acreditado na minha capacidade, pelo incentivo e confiança no meu trabalho, pela compreensão, paciência, conselhos e inúmeros aprendizados.

Ao Prof. Me. Daniel William de Camargo, por tão prontamente ter aceitado participar da defesa deste trabalho como membro da banca examinadora, pela leitura atenta e minuciosa destas páginas, pelos apontamentos e elogios.

À Prof^ª. M^a. Fabiana Lourenço, por gentilmente ter entregado a mim alguns materiais teóricos, bem como uma versão impressa da sua dissertação de mestrado. Tê-los em mãos foi de grande valia para a realização da minha pesquisa de Iniciação Científica que encaminhou o desenvolvimento deste trabalho.

Ao corpo docente do curso de Letras da UFSCar, por terem me preparado como profissional e, na soma das escutas, dos aprendizados e conhecimentos adquiridos ao longo desses anos, também como ser humano.

A todos os professores e professoras que cruzaram o meu caminho, desde a alfabetização, se cheguei até aqui e confio ter capacidade para ir ainda além, foi porque encontrei bons educadores ao longo da vida. Que eu ajude a dar sequência a essa corrente.

À Prof^ª. M^a. Danielle Plens, de quem fui aluna ainda na escola, por sempre ter reconhecido minhas potencialidades, ter despertado em mim o desejo de estudar e ensinar Língua Portuguesa, ter sido fonte de incentivo e apoio, e por seguir podendo contar.

Ao CNPq, pela bolsa de Iniciação Científica concedida no período de agosto de 2019 a outubro de 2020 e à CAPES, pela bolsa do Programa Residência Pedagógica de agosto de 2021 a março de 2022.

À Universidade Federal de São Carlos, pelas experiências e oportunidades que me proporcionou, mesmo em meio a tantos ataques. Que continue resistindo.

À Millie, meu afeto e amor canino desde a infância, para que eu não sinta esses agradecimentos incompletos, pela companhia incansável e pelo amor genuíno nos olhos, que me traz a paz e a calma que, muitas vezes, busco.

Por fim, às forças maiores deste mundo, que me movem e me orientam, ainda que fujam da minha compreensão.

RESUMO

O futuro do pretérito, no português do Brasil, é definido como um tempo verbal que expressa uma ocorrência futura em relação a um evento que se deu em um momento passado (FARACO; MOURA, 2000). Essa definição prototípica, no entanto, não é capaz de suprir todas as nuances de sentido que esse morfema modo-temporal pode expressar. Além do valor temporal, o futuro do pretérito é utilizado com sentidos modais (de hipótese, incerteza, dúvida, entre outros), já que se estabelece no campo do imaginário, e pode ser também marcador de evidencialidade (LOURENÇO, 2016; MELLA, 2020). Assim, este trabalho, de cunho teórico-analítico, pretende verificar como as gramáticas e livros didáticos do Ensino Fundamental II, adotados pela rede pública, tratam do futuro do pretérito, de modo a analisar de que forma o método tradicional e suas concepções afetam o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. A partir disso, objetiva-se demonstrar a importância do tratamento dos verbos considerando todas as suas facetas de uso efetivo e real, com base em um suporte teórico de caráter sociofuncionalista.

Palavras-chave: futuro do pretérito; evidencialidade; ensino de gramática; análise linguística.

ABSTRACT

The future of the past tense in Brazilian Portuguese is defined as a verb tense that expresses a future occurrence in relation to an event that took place in a past moment (FARACO; MOURA, 2000). This prototypical definition, however, is not able to cover all the nuances of meaning that this mode-temporal morpheme can express. Besides the temporal value, the future of the past tense is used with modal values (of hypothesis, uncertainty, doubt, among others), since it is established in the field of the imaginary, and can also be a marker of evidentiality (LOURENÇO, 2016; MELLA, 2020). Thus, this theoretical-analytical work intends to verify how grammars and textbooks of Elementary II, adopted by the public school system, deal with the future tense, in order to analyze how the traditional method and its conceptions affect the teaching of Portuguese in Brazil. From this, it is intended to demonstrate the importance of the treatment of verbs considering all its facets of effective and real use, based on a theoretical support of social-functionalist character.

Keywords: future of the past tense; evidentiality; grammar teaching; linguistic analysis.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Referência temporal do futuro do pretérito no PB (ILARI; BASSO, 2014, p. 138)

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1. Expedientes de modalização (quadro nosso) | 16 |
| Quadro 2. Distribuição das subcategorias evidenciais segundo a arquitetura da GDF (adaptado de HENGEVELD; HATTNHER, 2015) (HATTNHER, 2018) | 19 |
| Quadro 3. Diferenças entre ensino de gramática e Análise Linguística (MENDONÇA, 2006, p.207) | 50 |

LISTA DE FRAGMENTOS

| | |
|---|----|
| Fragmento 1. (FARACO; MOURA, 2000, p. 339) | 26 |
| Fragmento 2. (FARACO; MOURA, 2000, p. 340) | 26 |
| Fragmento 3. (FARACO; MOURA, 2000, p. 347) | 27 |
| Fragmento 4. (BECHARA, 2009, p. 198) | 30 |
| Fragmento 5. (BECHARA, 2009, p. 209) | 31 |
| Fragmento 6. (BECHARA, 2009, p. 211) | 31 |
| Fragmento 7. (BECHARA, 2009, p. 236) | 32 |
| Fragmento 8. (BECHARA, 2009, p. 237) | 32 |
| Fragmento 9. (BECHARA, 2009, p. 235-236) | 34 |
| Fragmento 10. (BECHARA, 2015, p. 294) | 35 |
| Fragmento 11. (ROCHA LIMA, 2011, p. 174) | 36 |
| Fragmento 12. (ROCHA LIMA, 2011, p. 182) | 36 |
| Fragmento 13. (ROCHA LIMA, 2011, p. 184) | 37 |
| Fragmento 14. (ROCHA LIMA, 2011, p. 187) | 37 |
| Fragmento 15. (ROCHA LIMA, 2011, p. 191) | 38 |
| Fragmento 16. (ROCHA LIMA, 2011, p. 192) | 38 |
| Fragmento 17. (ROCHA LIMA, 2011, p. 206) | 39 |
| Fragmento 18. (BALTHASAR; GOULART, 2018, p. 64) | 53 |
| Fragmento 19. (BALTHASAR; GOULART, 2018, p. 65) | 55 |
| Fragmento 20. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 237) | 57 |
| Fragmento 21. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 238) | 58 |
| Fragmento 22. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 271) | 59 |
| Fragmento 23. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 240) | 59 |
| Fragmento 24. (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 198) | 61 |
| Fragmento 25. (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 198) | 61 |
| Fragmento 26. (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 199) | 61 |
| Fragmento 27. (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 199) | 62 |
| Fragmento 28. (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 199) | 63 |
| Fragmento 29. (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 200) | 63 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1. INTRODUÇÃO | 11 |
| 2. O VERBO: BREVES CONSIDERAÇÕES | 13 |
| 2.1 Modalização | 16 |
| 2.2 Evidencialidade | 18 |
| 3. O TRATAMENTO DO FUTURO DO PRETÉRITO NAS GRAMÁTICAS NORMATIVAS | 25 |
| 3.1 Faraco e Moura (2000) | 25 |
| 3.2 Evanildo Bechara (2009) | 30 |
| 3.3 Rocha Lima (2011) | 35 |
| 4. A GRAMÁTICA NORMATIVA E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA | 41 |
| 5. A PROPOSTA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA | 46 |
| 6. A ABORDAGEM DO FUTURO DO PRETÉRITO EM LIVROS DIDÁTICOS | 52 |
| 6.1 Singular & Plural (7º ano) | 52 |
| 6.2 Tecendo Linguagens (6º ano) | 56 |
| 6.3 Se liga na língua (6º ano) | 60 |
| 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 64 |
| REFERÊNCIAS | 66 |

1. INTRODUÇÃO

No português brasileiro (PB), o futuro do pretérito é definido prototipicamente como um tempo verbal que expressa uma ocorrência futura em relação a um evento que se deu em um momento passado (FARACO; MOURA, 2000).

Essa definição prototípica, que não só encontramos em gramáticas normativas, mas, por vezes, também em livros didáticos, não é capaz de suprir todas as nuances de sentido que esse morfema modo-temporal pode expressar, até mesmo porque o uso do futuro do pretérito com esse valor temporal é pouco usual no cotidiano dos falantes do PB, isto é, não encontra um significado funcional expressivo na realidade deles. Além desse valor semântico, o futuro do pretérito é utilizado com sentidos modais (de hipótese, incerteza, dúvida, entre outros), já que se estabelece no campo do imaginário, e, conforme as descrições de Lourenço (2016) e Mella (2020)¹, pode ser também marcador de evidencialidade.

O ensino de gramática nas escolas, por força de uma tradição, ainda hoje é calcado no método da fixação de um conjunto de regras que privilegia a estrutura e configura o falar bem e corretamente, de modo que professores, muitas vezes, se vêem sem saber por quê ou para quê ensinar gramática e alunos, por quê e para quê aprendê-la. O fato é que o problema não está em fazer perguntas, mas na ausência de respostas (MENDONÇA, 2006). Para Neves (1990, p. 43), a incapacidade de avaliar a língua em uso nas suas diversas dimensões é o que gera a dificuldade no ensino dessa ciência, pois:

A língua em uso oferece complicadores no nível semântico e no nível pragmático-discursivo. E é a língua em funcionamento que tem que ser objeto de análise em nível pedagógico, já que a compartimentação da gramática como disciplina desvinculada do uso da língua tem sido um dos grandes óbices à própria legitimação da gramática como disciplina com lugar no ensino da língua portuguesa. (NEVES, 1990, p. 49)

A perspectiva de enxergar a gramática como um emaranhado de regras inquestionáveis afasta-se do cerne do que é a linguagem: um instrumento que promove interação entre os seres humanos e que, na verdade, está em constante mudança. Ao olhar para a existência desses “complicadores”, logo nota-se que, ao tratá-la como regra, deixa-se de lado tudo aquilo que não se encaixa no prototípico e, assim, nascem as insuficiências. É o caso da definição prototípica do futuro do pretérito, que tampouco é capaz de suprir todos os possíveis valores

¹ Pesquisa de Iniciação Científica financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) no período de Agosto/2019 a Setembro/2020 (Edital ProPq 001/2019).

semânticos que esse morfema pode expressar no PB, que podem também ser modais e evidenciais.

Assim, este trabalho pretende analisar como as gramáticas e livros didáticos do Ensino Fundamental - anos finais - adotados pela rede pública tratam a expressão do futuro do pretérito, de modo a verificar de que forma o método tradicional e suas concepções afetam o ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

Este trabalho está organizado da seguinte forma: apresentam-se algumas características do *verbo* consideradas importantes para a compreensão de um estudo que se insere nesta classe morfológica, discutem-se os valores semânticos expressos pelo futuro do pretérito e, logo em seguida, verifica-se o tratamento deste tempo verbal nas gramáticas normativas. Depois de traçar um breve percurso histórico acerca da origem das gramáticas e da construção da concepção de norma-padrão no Brasil, apresenta-se a proposta de Análise Linguística e é analisada a abordagem do futuro do pretérito em livros didáticos destinados ao Ensino Fundamental II e adotados pela rede nacional de ensino pública. Por fim, chega-se às considerações finais.

2. O VERBO: BREVES CONSIDERAÇÕES

As funções do verbo na construção linguística vão além das suas propriedades flexionais apresentadas nas gramáticas tradicionais (tempo, modo, voz, pessoa e número), elas se voltam para o seu significado. Em linhas gerais, um verbo é a “matriz” da sentença, uma vez que todos os outros componentes linguísticos da construção são conectados por meio dele, isto é, a estrutura sintática e semântica da sentença se modifica em dependência do verbo. Para Ilari e Basso (2014, p. 86-87):

O que se pretende ao dizer que o verbo é a matriz das sentenças que o comportam é passar simultaneamente duas ideias: (1) que a escolha do verbo é determinante para a estrutura sintática e semântica da sentença em que intervém - a sentença terá estruturas diferentes, a depender de qual for o seu verbo; (2) que o verbo é uma expressão por natureza incompleta, isto é, sujeita a um complemento que se faz acrescentando-lhe um certo número de sintagmas nominais. Longe de contradizer-se, essas duas ideias se reforçam reciprocamente, pois é pelo completamento do verbo através de sintagmas nominais que passamos de uma matriz de sentença a uma sentença completa, e essa sentença realiza a estrutura sintática e semântica antecipada pelo verbo.

Por meio do verbo pode-se identificar a expressão simultânea das características de *tempo*, *aspecto* e *modo*. Contudo, considerando a discussão que se pretende desenvolver neste trabalho, somente as categorias de *tempo* e *modo* serão relevantes.

O *tempo* tem como principal função localizar o momento da fala com relação ao momento do evento relatado - se antecedente, concomitante ou posterior. Contudo, o verbo é incapaz de apresentar, por si só, uma distância de tempo exata. Tomam-se os exemplos:

(1) Mãe, já tive caxumba?

(2) Mãe, você já viu meu boletim de notas? (ILARI; BASSO, 2014, p. 68)

Por seu conhecimento de mundo, os interlocutores sabem que ambos aconteceram em um momento anterior ao ato de fala, mas (1), provavelmente, faz referência a uma distância de anos, enquanto (2), possivelmente, se enquadra em um período de horas ou, no máximo, de dias (ILARI; BASSO, 2014). Assim, quando fala-se em tempo verbal, essa referência temporal está limitada a fornecer uma localização somente relacionada ao passado, presente ou futuro, necessitando de outros complementos linguísticos para fornecer informações mais específicas.

Com relação ao futuro do pretérito, quando se fala em tempo, o que se sabe é que se trata de um evento futuro com relação a outro que se deu no passado, daí sua nomenclatura:

(3) Clarice me disse no almoço que **pagaria** o boleto.

Em (3), o falante transmite a informação de que Clarice disse a ele em um momento que já passou, o almoço, que, em um momento futuro, realizaria a ação de pagar o boleto; entretanto, não se sabe quando e não se sabe, inclusive, se, no momento em que a fala está sendo proferida, Clarice já pagou ou não o boleto. Exemplifica-se por meio do esquema:

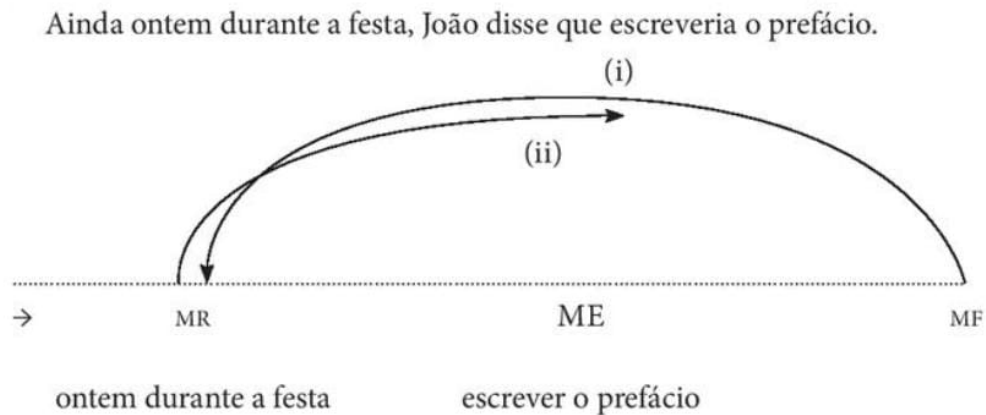


Figura 1. Referência temporal do futuro do pretérito no PB (ILARI; BASSO, 2014, p. 138)²

Ilari e Basso (2014) entendem que, na figura 1, primeiramente por meio de (i), somos levados a um momento anterior ao MF, o MR, e, pela perspectiva deste último, a escrita do prefácio, o ME, é posterior. Contudo, nota-se que a seta que indica (ii) está incompleta. Isso porque não há como saber ao certo o momento exato em que o prefácio foi ou será escrito por João, isto é, se o ME será cumprido entre o MR e o MF ou não. Assim, o que essa referência temporal proporciona é apenas a certeza de que o ME é posterior ao MR, que configura uma ocorrência no passado com relação ao MF. Em Ilari e Basso (2014, p. 67):

as desinências verbais pouco ou nada fazem para ‘medir’ quantitativamente o tempo transcorrido. Mais tipicamente, os ‘tempos verbais’ localizam os estados de coisas como simultâneos, anteriores ou posteriores ao momento de fala, ou a algum momento (diferente do momento de fala) ao qual o contexto linguístico deu saliência.

Para tratar da definição de *modo*, comparam-se as sentenças:

² Legenda: i (primeiro momento); ii (segundo momento); MR (momento de referência); ME (momento de evento); MF (momento de fala). (ILARI; BASSO, 2014, p. 137-139).

- (4) Você vai falar com a proprietária.
- (5) Vai você falar com a proprietária.
- (6) [O que eu mais quero é que] você vá falar com a proprietária.
- (7) Se você for falar com a proprietária, então... (ILARI; BASSO, 2014, p. 195)

Todas elas tratam de um mesmo assunto: a fala do interlocutor com a proprietária. Entretanto, são notavelmente diferentes: os verbos se alteram morfologicamente. Assim, o conteúdo que elas têm em comum é chamado de *dictum* e é fixo, enquanto o que nelas se altera nomeia-se *modo*. (ILARI; BASSO, 2014). Dentre os modos, isto é, dentre as divergências morfológicas dos verbos, estão o *imperativo*, *indicativo* e *subjuntivo*:

é evidente, por exemplo, que na denominação *imperativo* está presente a ideia de *ordem* (...) o *indicativo* é, na grande maioria dos empregos, o modo que nos permite falar de situações *reais*; o *indicativo* se opõe, por isso, ao *subjuntivo*, que num certo número de seus empregos, indica fatos que consideramos como *não reais*. (ILARI; BASSO, 2014, p. 196)

O modo está relacionado com a *modalidade*³. A modalidade diz respeito ao grau de comprometimento que o falante assume com relação ao conteúdo transmitido e passa, na mesma medida, a ser responsável por ele. Citando Ilari e Basso (2014, p. 220):

Ora, se por um lado, o comprometimento do falante com a verdade da proposição assertada é a marca registrada da asserção enquanto ato de fala, por outro lado, o falante tem à sua disposição toda uma gama de mecanismos que lhe permitem controlar o grau desse comprometimento.

Um desses mecanismos é, por exemplo, o uso de advérbios como *possivelmente*, *certamente*, *talvez*; por meio de construções condicionais com a partícula *se*; ou mesmo o emprego do futuro do pretérito. Ao empregar o pretérito perfeito, por exemplo, o falante se compromete muito mais com a veracidade da proposição do que quando faz uso do futuro do pretérito (MELLA, 2020). Comparam-se os exemplos:

- (8) Laís se **esqueceu** da data de entrega do trabalho final.
- (9) Laís **teria** se **esquecido** da data de entrega do trabalho final.

Nota-se em (8) que o emprego do pretérito perfeito torna mais enfático o grau de comprometimento por parte do falante com relação à informação enunciada do que ocorre em

³ Neste trabalho não será feita distinção entre *modalidade* e *modalização*.

(9) com o uso do futuro do pretérito. É sobre o fenômeno da modalização que trata a próxima etapa deste trabalho.

2.1 Modalização

O processo de modalização ocorre quando o falante expressa um julgamento em relação a sua proposição, isto é, o seu ponto de vista, marcando, dessa forma, sua atitude diante do conteúdo do enunciado. Citando Lyons (1977), a categoria semântica estabelece relação com o conhecimento do falante a respeito da verdade de uma proposição. Para Palmer (1986) ainda por meio da expressão da fonte do conteúdo, o processo de modalização sinaliza o grau de comprometimento do falante com o enunciado.

Segundo Neves (2006), a modalização no PB pode ser marcada tanto por expedientes lexicais como por gramaticais. No quadro a seguir estão alguns exemplos:

| | |
|---------------------------------|--|
| Auxiliares modais | poder, dever |
| Verbos de atitude proposicional | crer, achar, supor, acreditar |
| Adjetivos | claro, evidente, possível |
| Substantivos | dúvida, possibilidade, certeza |
| Advérbios | talvez, certamente, realmente |
| Certos tempos e modos verbais | futuro do pretérito, imperfeito do subjuntivo |

Quadro 1. Expedientes de modalização (quadro nosso).

Ainda segundo Neves (2006), os tipos de modalização mais estudados são a modalização epistêmica e a deôntica. Para Kronning (2018, p. 71), a modalização epistêmica:

realiza uma “quantificação epistêmica” (Kronning 2003: 137-138) do enunciado, atribuindo-lhe um valor quantificacional, como “verdadeiro”, “provavelmente verdadeiro” ou “zero” (equivalente a uma recusa em atribuir um valor de verdade ao enunciado)^{4 5}

⁴ Todas as traduções são de responsabilidade da autora.

⁵ Cf. o original: “carries out an ‘epistemic quantification’ (Kronning 2003: 137–138) of the utterance, assigning it a quantificational value, such as ‘true’ (2), ‘probably true’ (1) or ‘zero’ (equivalent to a refusal to attribute a truth value to the utterance)”. (KRONNING, 2018, p. 71)

Dessa forma, a modalização epistêmica expressa o grau de certeza do falante em relação ao dito, considerando quais são as chances de ele ocorrer em um dado mundo possível. Essas chances, portanto, podem variar de 1 a 0, isto é, “existe um *continuum*, ou seja, uma gradação de valores que vai do certo (absoluto) ao impossível, passando pelo provável, possível, duvidoso, contestável, improvável etc.” (LOURENÇO, 2016, p. 36). É através dessa “quantificação epistêmica”, portanto, que o falante vai deixando transparecer seu grau de (des)comprometimento com a verdade do enunciado. Seguem exemplos de enunciados epistemicamente modalizados:

(10) Cabe também uma reflexão sobre a atitude da Oposição na Câmara dos Deputados, que tentou classificar a atitude do Deputado Tadeu como um crime de racismo, o que **seria** risível se não fosse tão sério. (MR, CD)⁶

(11) **Acredito** que grande parte desses recursos vão ser de emendas parlamentares do orçamento impositivo da nossa bancada. (JV, CD)

(12) E **é possível** que os povos da Amazônia tornem-se os guardiões das florestas, os guardiões das águas e do meio ambiente, convivendo, vivendo e preservando o meio ambiente. (AF, CD)

(13) **Com certeza**, essa medida vai ajudar a todas as pessoas dos Municípios, porque é o que elas querem, **sem dúvida**. (CM, CD)

Em (10), o emprego do futuro do pretérito (*seria*) enquanto expediente de modalização produz uma carga semântica de hipótese, fazendo com que a colocação assuma um valor de impossibilidade de ocorrência em respeito à condição estabelecida no dado mundo, isto é, só poderia acontecer mediante o cumprimento dessa condição. No exemplo (11), o falante, utilizando um verbo que estabelece uma atitude proposicional, o verbo *acreditar*, procura descomprometer-se, uma vez que acreditar na efetividade de algo difere de ter certeza dessa efetividade. O mesmo ocorre em (12), quando o falante assume uma possibilidade de ocorrência da proposição, dando margem para o caso de ela não se tornar realidade. Já em (13), há um comprometimento maior por parte dos falantes em relação às suas colocações, uma vez que as expressões *com certeza*, *sem dúvida*, não expressam um cuidado em considerar a possibilidade de o dito não se realizar e, por isso, apenas demonstram a concretude e a

⁶ Exemplos retirados do *corpus* de pesquisa de Iniciação Científica (MELLA, 2020) composto por discursos políticos da Câmara dos Deputados e do Senado Federal disponíveis *online* nos *sites* das respectivas casas legislativas (<https://www.camara.leg.br/> e <https://www12.senado.leg.br/hpsenado>). As siglas foram adotadas pela autora para fazer referência ao deputado/senador, autor do discurso, e à casa legislativa correspondente, nesta ordem.

veracidade da proposição. Além disso, o emprego de dois expedientes modalizadores nesse exemplo (13) enfatiza essa concretude.

A modalização do tipo deôntica, por sua vez, está ligada à ideia de obrigação ou permissão que “pressupõe um conjunto de princípios de conduta e, eventualmente, uma autoridade externa ao faltante que os representa/impõe” (ILARI; BASSO, 2008, p. 323). Seguem exemplos:

(14) Então, o Governo, o seu Ministro da Saúde **deve** apresentar, de forma imediata, qual é o plano de ação para quando o coronavírus aqui chegar. (PS, CD)

(15) O aposentado que desconfia ter sido vítima de um erro de cálculo do seu benefício **pode** solicitar a correção do valor do INSS com um pedido administrativo feito junto à agência da Previdência Social ou com uma ação na Justiça. (PP, SF)

Pode-se observar que, no exemplo (14), tem-se um caso de obrigatoriedade relacionada ao princípio de conduta, isto é, à função social do Ministro da Saúde. O exemplo (15), por sua vez, configura uma permissão atribuída ao aposentado.

Por regular a responsabilidade do falante com relação ao que é dito, a modalização se aproxima de outra categoria, a qual chamamos de *evidencialidade*. É sobre ela que este trabalho tratará adiante.

2.2 Evidencialidade

Jakobson, em 1957, propôs o termo “evidencial” para referenciar uma categoria verbal que teria como função indicar a fonte da informação vinculada ao enunciado. Entretanto, é somente após a década de 1980 que esse fenômeno passou a ser um alvo dos estudos linguísticos, especialmente a partir da publicação de Aikhenvald (2004).

Para Kronning (2012, 2018), a evidencialidade ou mediação epistêmica é uma categoria semântica que expressa um modo de acesso ao conhecimento, como a percepção, a inferência, o empréstimo de informação de outros, ou uma mediação indireta inespecífica. Segundo o autor, esse tipo de categoria evidencial, assim como as categorias modais, implica graus diferentes de dissociação do falante em relação ao fato que está sendo apresentado.

Para Squartini (2008), no entanto, é preferível distinguir o modo de conhecer, que se relaciona com a evidência sensorial, inferida ou relatada, da fonte da informação que, para ele, tem relação com o falante/orador, ou com a apresentação de outros tipos de evidência.

Hoff (1986) reconhece que as marcas evidenciais contribuem para garantir a confiabilidade do enunciado em questão, o que leva Dendale e Tasmowski (1994) a concluir que, quando o falante expressa a fonte da informação e/ou o modo pelo qual a obteve, ele atribui ao seu interlocutor o poder de avaliação da confiabilidade do conteúdo transmitido, diminuindo a sua própria responsabilidade com relação ao enunciado.

A definição da categoria da evidencialidade, por vezes, faz interface com a da modalização, o que pode acarretar superposições de sentido. Segundo Cornillie (2009), isso se dá em consequência da tênue distinção entre o grau de comprometimento do falante e a confiabilidade da fonte do conhecimento da informação, respectivamente, relacionados à modalização e à evidencialidade. Para tanto, assume-se neste trabalho que “a evidencialidade refere-se aos processos de raciocínio que levam a uma proposição e a modalidade epistêmica avalia a probabilidade de que essa proposição seja verdadeira” (CORNILLIE, 2009, p. 46-47)⁷.

No que diz respeito às classificações evidenciais, tem-se a proposta de Hengeveld e Hattnher (2015), que surgiu a partir de uma revisão da tipologia de Hattnher (2001)⁸. Os autores adotam o modelo de organização em camadas da Gramática Discursivo-Funcional - GDF (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008)⁹ e propõem uma tipologia evidencial, segundo a qual as subcategorias se constituem segundo as camadas e níveis em que se realizam, tal como se vê no quadro seguinte:

| NÍVEL | REPRESENTACIONAL | | | INTERPESSOAL |
|-------------------------|---------------------|---------|------------|-----------------|
| CAMADA | E | ep | p | C |
| SUBCATEGORIA EVIDENCIAL | PERCEPÇÃO DE EVENTO | DEDUÇÃO | INFERÊNCIA | REPORTATIVIDADE |

Quadro 2. Distribuição das subcategorias evidenciais segundo a arquitetura da GDF (adaptado de HENGEVELD; HATTNHER, 2015) (HATTNHER, 2018)

Segundo Hattnher (2018, p. 102),

Como apontado por Hengeveld e Hattnher (2015), a colocação da reportatividade na camada do Conteúdo Comunicado é coerente com o fato de ele ser usado para

⁷ Cf. o original: “Evidentiality refers to the reasoning processes that lead to a proposition and epistemic modality evaluates the likelihood that this proposition is true”. (CORNILLIE, 2009, p.46-47)

⁸ Essa tipologia é dividida em evidencialidade direta e indireta, sendo a primeira apenas do tipo “atestada” e a segunda ramificada em “relatada” (definida, indefinida ou de domínio-comum) e “inferida”.

⁹ A GDF é uma expansão da Gramática Funcional (GF) de Dik (1989). É um modelo que se orienta pelo discurso e seu modo de análise busca refletir a produção linguística, que se inicia com as intenções comunicativas e tem seu fim na expressão linguística, isto é, da intenção à articulação.

qualquer conteúdo transmitido em um ato de fala. A colocação da inferência na camada do Conteúdo Proposicional é coerente com o seu estatuto mental. Uma vez que a dedução está ligada à percepção de uma evidência no momento da fala, a colocação desse subtipo na camada do Episódio é coerente com o fato de o Episódio ser localizado em tempo absoluto. Uma vez que na percepção de evento a observação está ligada à ocorrência de um Estado-de-Coisas, a colocação desse subtipo é coerente com o fato de um Estado-de-Coisas ser localizado em tempo relativo.

As subcategorias evidenciais de percepção de evento, inferência e reportatividade já eram identificadas em Hengeveld e Mackenzie (2008). Na tipologia de Hengeveld e Hattner (2015), inclui-se a subcategoria evidencial de dedução. As quatro distinções evidenciais são assim definidas por Hengeveld e Hattner (2015):

- Percepção de evento: sugere se a informação foi testemunhada pelo próprio falante (portanto, ele é a própria fonte) por meios sensoriais.

(16) Finalizando, Sra. Presidente, hoje eu **vi** dois chamamentos à população. Um deles foi para um painel contra o Governo. Em seguida, o Presidente da República fez um chamamento para um painel a favor do Governo. (JH, CD)

(17) **Ouvi** sinais, inclusive, de que o Presidente Jair Bolsonaro *estaria sendo* orientado a reduzir o tamanho da área indígena Raposa-Serra do Sol. (AJ, SF)

- Dedução: o falante não testemunha a ocorrência, ele deduz a informação a partir de uma outra evidência, ou seja, por um evento, percebe outro.

(18) O senhor **aponta** também vários elementos para justificar esses novos bloqueios no orçamento do Ministério da Educação. O senhor também **argumenta** que o volume gasto em educação é compatível com a realidade de outros países. **Deduzo** que a sua prioridade seja, então, melhorar a gestão. (HC, CD)

- Inferência: a informação é inferida pelo próprio falante, baseada em seu conhecimento de mundo prévio, a partir de um processo mental e, assim, ele é a fonte.

(19) Dispondo de **30 minutos** para fazer o discurso de abertura do Fórum Econômico Mundial, para uma plateia formada pela elite da economia global, Bolsonaro falou por apenas **6 minutos**. Um **discurso superficial** que sinalizou que o Presidente do Brasil não *teria* nada a dizer para o mundo. (JJ, CD)

- Reportatividade: o falante transmite uma informação expressa por terceiros e não do seu próprio conhecimento. Por isso, outra pessoa é a fonte da informação.

(20) Na ocasião, **segundo** a Folha apurou, Kassab **teria autorizado** o petista a escolher o nome que quisesse dentro da legenda (...) (FSP, Notícia, 09/01/2012) (LOURENÇO, 2016, p. 20)

Os expedientes capazes de expressar evidencialidade no PB, conforme mostram os grifos dos exemplos acima (16-20), variam em lexicais e gramaticais e dentre eles está o futuro do pretérito (exemplos 17, 19 e 20).

Os dados coletados em Mella (2020) demonstraram que o futuro do pretérito¹⁰ como mecanismo de expressão de valor evidencial é mais frequente no cotidiano dos falantes do PB em ocorrências reportativas¹¹ do que nas demais subcategorias. Conforme se verifica nas análises de Lourenço (2016) e Mella (2020), além do futuro do pretérito como marcador de reportatividade, é comum a presença de outros termos exercendo essa função nos enunciados, como *de acordo com X, segundo X* (vide exemplo 20) ou mesmo os verbos *dicendi*, conforme o exemplo seguinte:

(21) Estudos feitos **dizem** que o produto não é cancerígeno. (internet) (HATTNER, 2018, p. 101)

Esses marcadores, quando coexistentes em uma mesma sentença, reforçam o fenômeno da reportatividade (22):

(22) Moradores e frequentadores do baile **relataram** que os jovens **teriam sido** cercados e encurralados num beco. (PP, SF)

O fenômeno da marcação de valores evidenciais por meio do futuro do pretérito tem sido estudado em línguas como o francês (DENDALE, 2012), o italiano (SQUARTINI, 2001),

¹⁰ Em Mella (2020), foi adotada a terminologia *condicional* para referir-se ao futuro do pretérito, devido ao seu oscilar entre tempo e modalidade, assim como em Dendale (2012), Squartini (2001), Oliveira (2013), entre outros autores. Neste trabalho, contudo, utiliza-se *futuro do pretérito* por uma questão de escopo.

¹¹ A descrição da expressão do valor evidencial reportativo pelo morfema do condicional no PB em discursos políticos realizada em Mella (2020) suscitou novos questionamentos a respeito desse fenômeno linguístico, especialmente no que diz respeito às observações de Hattner (2018, p. 101) de que o reportativo “indica que o falante não está expressando seu próprio material cognitivo, mas está passando adiante a opinião de outros”. Nesse sentido, para além da questão da descrição formal e funcional desse marcador, também a explicação cognitivista parece ser tema relevante para o entendimento do uso do condicional reportativo nas línguas.

o português europeu (OLIVEIRA, 2013), e o espanhol (BÖHM; HENNEMANN, 2014), como se vê nas ocorrências seguintes:

(23) La police bestroise a demandé télégraphiquement à la Sûreté de Paris des renseignements détaillés sur Raynaud, qui **ferait** partie d'une bande et **aurait** des complices anarchistes. (DENDALE, 2001, p. 13)

A polícia de Brest solicitou telegraficamente à Polícia de Paris informações detalhadas a respeito de Raynaud, que **faria** parte de um bando e **teria** cúmplices anarquistas.

(24) Secondo Paolo adesso **sarebbero** già le 4. (SQUARTINI, 2001, p.307)

Segundo Paulo, já **seriam** 4 horas agora.

(25) Segundo o jornal The New York Times, o pai de Tarmelan [sic] disse que o filho **teria viajado** para renovar o passaporte. (Público, 21/04/2013, URL: < <http://www.publico.pt/n1592032> >) (OLIVEIRA, 2013, p. 96)

(26) [...] el portavoz del Govern ya fue muy explícito ayer, cuando precisó que el conocimiento del catalán **sería** 'muy determinante' para poder certificar el nivel de integración de los inmigrantes que residen en Cataluña [...]. (El Mundo, 17/03/2011) (BÖHM; HENNEMANN, 2014, p. 187)

O porta voz do Governo foi muito explícito ontem, quando afirmou que o conhecimento do catalão **seria** 'muito determinante' para poder certificar o nível de integração dos imigrantes que residem na Catalunha.

No PB, Lourenço (2016) dedicou-se a descrever as ocorrências dessa forma de expressão da evidencialidade em textos do gênero jornalístico, sem, no entanto, comprovar que de fato se pode postular a existência de uma marcação estritamente gramatical, por meio de um morfema verbal, para esse valor semântico.

Mella (2020), a fim de verificar a aplicabilidade da análise do futuro do pretérito evidencial realizada por Lourenço (2016) para além do gênero jornalístico, estendeu, qualitativamente, a descrição desse uso no PB ao discurso político, tomando como base a já citada tipologia evidencial de Hengeveld e Hattner (2015), e concluiu, por meio de testes de substituição e ancorando-se teoricamente em Kronning (2012, 2018), que o fenômeno da evidencialidade pode ser considerado uma marca gramatical interna ao sistema verbal do PB, por meio do futuro do pretérito, como se vê no exemplo seguinte retirado de Mella (2020):

(27) Segundo dados do Ministério da Cidadania, esses saldos remanescentes nos Fundos de Assistência Social dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, provenientes de

repasses federais, apurados até dezembro de 2019, **totalizariam** o montante de R\$ 1,5 bilhão (um bilhão e meio de reais), recursos importantíssimos para fortalecer a rede socioassistencial, ainda mais neste difícil momento por que atravessa o Brasil. (SA, CD)

Como se vê em (27), o falante usa o futuro do pretérito como um modo de marcar que informação [o montante de R\$1,5 bilhão] foi repassada por uma fonte externa, que, nesse caso, seriam [os dados do Ministério da Cidadania]. Pode-se dizer que o objetivo do falante, ao adotar esse tipo de expediente linguístico, é o de estabelecer certo distanciamento com relação ao que foi dito, reduzindo, assim, sua responsabilidade, uma vez que torna impossível atribuir ao falante a confirmação do conteúdo. Em outras palavras, pode-se dizer que o falante não quer se comprometer com a informação de que os saldos remanescentes são de um montante específico, e por isso usa o futuro do pretérito, para marcar que a informação vem de terceiros. Observem-se as alterações:

(27a) Segundo dados do Ministério da Cidadania, esses saldos remanescentes nos Fundos de Assistência Social dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, provenientes de repasses federais, apurados até dezembro de 2019, **totalizaram** o montante de R\$ 1,5 bilhão (um bilhão e meio de reais), (...)

(27b) Segundo dados do Ministério da Cidadania, esses saldos remanescentes nos Fundos de Assistência Social dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, provenientes de repasses federais, apurados até dezembro de 2019, **tinham totalizado** o montante de R\$ 1,5 bilhão (um bilhão e meio de reais), (...)

Percebe-se que, quando se altera o tempo verbal nessa ocorrência, em (27a), o pretérito perfeito do indicativo indica ações que aconteceram no passado e já se deram por concluídas, o que transmite maior confiabilidade com relação ao fato relatado e, conseqüentemente, a sua confirmação, demonstrando uma ausência de preocupação por parte do falante em se distanciar do que foi dito. Da mesma maneira ocorre em (27b), a partir da substituição do futuro do pretérito pela forma composta do pretérito-mais-que-perfeito, que também assume um caráter temporal de um evento que se deu no passado. É interessante observar que, nos dois casos, o uso do marcador lexical de reportatividade *segundo x* indica que a informação não advém do falante, mas o uso do pretérito perfeito e do mais-que-perfeito acaba por atribuir ao falante alguma responsabilização pelo conteúdo enunciado e, portanto, o colocam como fonte da informação veiculada.

Tendo discorrido acerca dos usos do futuro do pretérito para além de seu valor temporal, que segue a sua definição prototípica, a próxima seção busca verificar como esse morfema modo-temporal é descrito nas gramáticas normativas.

3. O TRATAMENTO DO FUTURO DO PRETÉRITO NAS GRAMÁTICAS NORMATIVAS

Segundo Perini (2010), se comparado ao futuro do presente, que também realiza a expressão de valores futuros no modo indicativo, o futuro do pretérito configura um uso raro no PB, pois suas demandas contextuais são mais restritas e, portanto, não tão comuns no cotidiano dos falantes. Contudo, nem por isso sua definição temporal é capaz de abrigar seus diferentes valores semânticos que, além de modalização, denotam o fenômeno da evidencialidade, com base em Lourenço (2016) e Mella (2020).

Assim, dada a insuficiência da definição temporal dessa forma verbal, esta seção pretende verificar, nas gramáticas de Faraco e Moura (2000), Bechara (2009) e Rocha Lima (2011), de que maneira o futuro do pretérito é abordado nos manuais de gramática tradicional.

3.1 Faraco e Moura (2000)

Por se tratar de uma gramática normativa, privilegia-se a variedade-padrão formal da língua escrita. No entanto, na descrição dos fatos gramaticais, apresentamos ocorrências de diferentes níveis da linguagem, não as considerando como deformações - em relação à norma culta - nem as enquadrando nas rígidas conotações de "certo" ou "errado". Tratamos antes de trabalhar com os conceitos de "adequação" ou "inadequação" dos níveis a determinados contextos.

FARACO; MOURA, 2000, Apresentação

Faraco e Moura (2000) iniciam a discussão da seção destinada à classe morfológica *verbo* por meio de um texto retirado do jornal baiano *A Tarde*, intitulado *Tartaruguinhas mudam a rotina de barraqueiros* e, a partir dele, apresentam o conceito de verbo. Ao tratar da formação dos modos verbais e das formas nominais, os autores apresentam a formação dos tempos simples, divididos em derivados do presente do indicativo, derivados do pretérito perfeito do indicativo e derivados do infinitivo pessoal. É nesta última categoria que o futuro do pretérito é inserido. Posteriormente, descrevem a formação dos tempos compostos nos modos indicativo (em que se insere o futuro do pretérito composto) e subjuntivo, bem como nas formas nominais. Abaixo estão reproduzidas as abordagens referentes ao futuro do pretérito, até o momento, em Faraco e Moura (2000):

Futuro do pretérito do indicativo

É formado pelo infinitivo impessoal mais as terminações **-ia, -ias, -ia, -íamos, -íeis, -iam**:

| | 1ª conjugação | 2ª conjugação | 3ª conjugação |
|--|---|---|---|
| Infinitivo impessoal | falar | comer | partir |
| Futuro do pretérito do indicativo | falaria falarias falaria falaríamos falaríeis falariam | comeria comerias comeria comeríamos comeríeis comeriam | partiria partirias partiria partiríamos partiríeis partiriam |

Fragmento 1. (FARACO; MOURA, 2000, p. 339)

Futuro do pretérito composto

É formado pelo futuro do pretérito simples do verbo *ter* ou *haver*, seguido do particípio do verbo principal:

| | | |
|-----------------|-----------------|------------------|
| teria falado | teria comido | teria partido |
| terias falado | terias comido | terias partido |
| teria falado | teria comido | teria partido |
| teríamos falado | teríamos comido | teríamos partido |
| teríeis falado | teríeis comido | teríeis partido |
| teriam falado | teriam comido | teriam partido |

Fragmento 2. (FARACO; MOURA, 2000, p. 340)

Então, são apresentados os empregos dos modos verbais e das formas nominais. Os modos verbais são divididos em modo indicativo, subjuntivo (sendo aberto um espaço para tratar dos tempos desse modo) e imperativo. É na subseção do modo indicativo que é tratado o futuro do pretérito e é esta etapa a que mais interessa a este trabalho. Segue o conteúdo trazido pelo manual em questão:

Futuro do pretérito

a. Expressa um fato futuro em relação a outro já passado:

O proprietário *deixou claro* que *haveria* dificuldades. (Folha da Tarde)

fato passado fato futuro

O futuro do pretérito, em relação ao momento em que se fala, é atemporal, pois tanto pode indicar passado (*haveria* dificuldades ontem) como futuro (*haveria* dificuldades amanhã).

b. Substitui o presente do indicativo, para atenuar uma ordem ou um pedido:

Pediria que todos se manifestassem a respeito do assunto.

c. Pode ser substituído pelo pretérito imperfeito do indicativo:

Ah! se eu fosse você, eu *voltava* pra mim. (Sílvio César) (voltava = voltaria)

d. Pode expressar incerteza, dúvida, possibilidade:

Seria ele o responsável pelo fracasso da assembléia?

A forma composta é empregada para:

a. indicar a possibilidade de um fato passado ter ocorrido:

Presumiu que *teria visto* o cometa.

b. para indicar incerteza a respeito de um fato passado:

O acidente *teria ocorrido* na Rodovia dos Bandeirantes?

Fragmento 3. (FARACO; MOURA, 2000, p. 347)

Na primeira indicação de (a) tem-se a definição prototípica dessa forma modo-temporal que, apesar de classificada pelos autores como um modo verbal, quando assim definida, trata de uma questão de referência muito mais temporal do que modal.

Na primeira indicação de (b), os autores abordam a função do futuro do pretérito como expediente modalizador. Toma-se a comparação:

(28) **Pediria** que todos se manifestassem a respeito do assunto. (FARACO; MOURA, 2000, p. 347)

(28a) **Peço** que todos se manifestem a respeito do assunto.

Nota-se, em (28), que o emprego do futuro do pretérito torna o pedido mais polido, enquanto, em (28a), o uso do presente do indicativo, em uma gradação escalar com relação ao valor semântico de (28), aproxima-se mais de um sentido de ordem do que de um simples pedido. Agora com relação à sentença-exemplo do item (c):

(29) Ah! se eu fosse você, eu **voltava** pra mim. (FARACO; MOURA, 2000, p. 347)

(29a) Ah! se eu fosse você, eu **voltaria** pra mim.

Ambos os exemplos acima, (29) e (29a), devido ao contexto da sentença, são capazes de

atribuir ao evento um caráter de interrupção. Além disso, são construções condicionais e, por isso, residem no campo do hipotético, tal qual em (30) e (30a):

(30) Se eu pudesse, **compraria** uma casa de veraneio.

(30a) Se eu pudesse, **comprava** uma casa de veraneio.

O pretérito imperfeito, em sua definição prototípica, isto é, de acordo com a norma-padrão, é utilizado para indicar eventos inacabados no passado e que, por isso, em algum momento ocorreram e não são hipotéticos. Contudo, o uso dessa desinência verbal em detrimento do futuro do pretérito, de fato, é uma prática frequente no cotidiano dos falantes nativos do PB, o que revela uma marca de coloquialidade. Em situações de solicitação, por exemplo, é possível notar isso:

(31) Será que o menino **poderia** falar mais baixo?

(31a) Será que o menino **podia** falar mais baixo?

Nota-se que o emprego do futuro do pretérito em (31) atribui à sentença um teor de polidez.

O fato da coloquialidade pode, ainda, ser comprovado até mesmo pelo uso incomum do verbo *querer* conjugado no futuro do pretérito pelos falantes do PB, conforme se vê:

(32) Eu **quereria** que você me desse um abraço.

(32a) Eu **queria** que você me desse um abraço.

Para transmitir polidez e maior formalidade, nestes casos de expressão de um desejo, é comum, inclusive, que o verbo *querer* seja substituído pelo *gostar*:

(32b) Eu **gostaria** que você me desse um abraço.

Contudo, ao substituir a forma verbal *gostaria* pelo pretérito imperfeito, é possível observar que a troca não se mostra viável e muito menos comum no cotidiano dos falantes do PB:

(32c) Eu **gostava** que você me desse um abraço.

Assim, verifica-se que não é em todos os casos que a substituição do futuro do pretérito

pelo pretérito imperfeito é cabível, o que não é apontado por Faraco e Moura (2000). Em (33) e (33a) essa substituição também não se mostra cabível:

(33) Eu **diria** que os casos de violência contra a mulher viraram uma epidemia no País.
(FA, CD)

(33a) Eu **dizia** que os casos de violência contra a mulher viraram uma epidemia no País.

Em (33) e (33a), a substituição afeta o conteúdo da mensagem que o falante pretende transmitir, já que em (33) o emprego do futuro do pretérito é utilizado como uma forma de distanciamento, enquanto em (33a) torna-se uma afirmação de um evento ocorrido no passado, ainda que inconcluso.

Tendo discorrido acerca do item (c) do Fragmento 3, parte-se para a colocação feita em (d), de que o futuro do pretérito “Pode expressar incerteza, dúvida, possibilidade” (cf. Fragmento 3). Em (d):

(34) **Seria** ele o responsável pelo fracasso da assembleia? (FARACO; MOURA, 2000, p. 347)

De fato, essa sentença pode carregar uma expressão de modalidade epistêmica, uma vez que demonstra uma dúvida com relação ao valor de verdade da proposição por parte do falante. Utilizar o presente do indicativo [vide análise do item (b), p. 26], por exemplo, expressaria um cuidado menor com relação à acusação da pergunta e sua possível resposta:

(34a) **É** ele o responsável pelo fracasso da assembleia?

Entretanto, apesar de expressar modalidade epistêmica, essa interrogativa pode carregar também a expressão de um valor evidencial (de percepção de evento, dedução ou inferência, a depender do contexto), demonstrando uma superposição de sentido entre as duas categorias semânticas, pois o falante não é categórico na construção da pergunta, justamente para gerar um distanciamento do dito, no qual ele é a própria fonte. Em concordância com Mella (2020), nota-se que a colocação do pretérito imperfeito, neste caso, também não funcionaria por apresentar, em uma avaliação escalar com relação a (34), maior assertividade:

(34b) **Foi** ele o responsável pelo fracasso da assembleia?

Os exemplos da forma composta de Faraco e Moura (2000, p. 347 - Fragmento 3), tanto em (a) como em (b), indicam modalização epistêmica (*possibilidade e incerteza*, segundo os autores), mas, para além disso, tal qual em (d), podem expressar evidencialidade, categoria semântica que não é trazida pelos gramáticos como um dos possíveis valores expressos pelo futuro do pretérito.

3.2 Evanildo Bechara (2009)

Dar-nos-emos por bem pago se o leitor benévolo continuar encontrando nestas páginas os fundamentos que alicerçam seu interesse e conhecimento reflexivo da língua portuguesa, traço que é da nacionalidade e elo fraterno da lusofonia.

BECHARA, 2009, Prefácio 37ª Edição

Bechara (2009), na seção destinada à classe do *verbo*, em subseção nomeada *Tempos primitivos e derivados*, apresenta o futuro do pretérito como uma forma verbal que advém do infinitivo não flexionado. Observa-se:

b) futuro do pretérito, com o acréscimo de *-ria* (*rie*):
-ria, -ria-s, -ria, -ria-mos, -rie-is, -ria-m.

| <i>Infinitivo</i> | <i>Futuro do presente</i> | <i>Futuro do pretérito</i> |
|-------------------|---------------------------|----------------------------|
| cantar | cantarei | cantaria |
| | cantarás | cantarias |
| | cantará | cantaria |
| | cantaremos | cantariamos |
| | cantareis | cantarieis |
| | cantarão | cantariam |

Exceções: *dizer, fazer, trazer*, que fazem *direi, farei, trarei, diria, faria, traria*.

Ativar
 Acesso

Fragmento 4. (BECHARA, 2009, p. 198)

Posteriormente, em *Paradigma dos verbos regulares*, o autor traz o futuro do pretérito no grupo de conjugação simples do modo indicativo e, em um segundo momento, no de conjugação composta, cuja construção necessita do emprego de verbos auxiliares, também do modo indicativo. Estão a seguir, respectivamente:

Futuro do pretérito

| | | |
|----------------|----------------|----------------|
| Cant-a-ria | Vend-e-ria | Part-i-ria |
| Cant-a-ria-s | Vend-e-ria-s | Part-i-ria-s |
| Cant-a-ria | Vend-e-ria | Part-i-ria |
| Cant-a-ria-mos | Vend-e-ria-mos | Part-i-ria-mos |
| Cant-a-rie-is | Vend-e-rie-is | Part-i-rie-is |
| Cant-a-ria-m | Vend-e-ria-m | Part-i-ria-m |

Fragmento 5. (BECHARA, 2009, p. 209)

Futuro do pretérito composto

| | | |
|------------------|------------------|------------------|
| Teria cantado | Teria vendido | Teria partido |
| Terias cantado | Terias vendido | Terias partido |
| Teria cantado | Teria vendido | Teria partido |
| Teríamos cantado | Teríamos vendido | Teríamos partido |
| Terieis cantado | Terieis vendido | Terieis partido |
| Teriam cantado | Teriam vendido | Teriam partido |

Fragmento 6. (BECHARA, 2009, p. 211)

Bechara (2009), após representar as flexões de cada uma das formas verbais, as exemplifica por meio das conjugações de uma série de verbos, inclusive irregulares. Finalmente, em *Emprego do Verbo - Emprego de Tempos e Modos*, no modo indicativo e junto ao futuro do presente, é descrito o futuro do pretérito:

Futuro – O futuro do presente e o do pretérito denotam uma ação que ainda se vai realizar:

“Os homens nos *parecerão* sempre injustos enquanto o forem as pretensões do nosso amor-próprio” [MM].

“Sem a crença em uma vida futura, a presente *seria* inexplicável” [MM].

O futuro do presente pode ainda exprimir:

a) em lugar do *presente*, incerteza ou ideia aproximada, simples possibilidade ou asseveração modesta:

“O mal não *será* a especiaria do bem?” [MM].

Ele *terá* seus vinte anos.

No caso de ser empregado, em linguagem polida, nas interrogações, o futuro “não obriga o interlocutor a responder, como quando se emprega o verbo no presente ou no pretérito” [SA.2, 225].

b) em lugar do *imperativo*, uma ordem ou recomendação, principalmente nas prescrições e recomendações morais:

Defenderás os teus direitos.

Não *furtarás*.

Fragmento 7. (BECHARA, 2009, p. 236)

“Nas orações condicionais de *se*, nas temporais de *quando* e *enquanto*, nas conformativas (de *segundo* e *conforme*, etc.), nas adjetivas que denotam simples concepção”, o futuro do indicativo é substituído pelo futuro conjuntivo (subjuntivo) – o qual só nestas orações se usa (ou também em certos casos pelo presente conjuntivo); assim diz-se: *se vejo, se vi*, mas: *se vir; quando vejo, quando vi*, mas: *quando vir; aquele que vê, aquele que viu*, mas: *aquele que vir*” [ED.1, § 209, a, obs.].

O futuro do pretérito se emprega ainda para denotar:

a) que um fato se dará, agora ou no futuro, dependendo de certa condição:

“A vida humana *seria* incomportável sem as ilusões e prestígios que a circundam” [MM].

“Se pudséssemos chegar a um certo grau de sabedoria, *morreríamos* tísicos de amor e admiração por Deus” [MM].

b) asseveração modesta em relação ao passado, admiração por um fato se ter realizado:

Eu *teria* ficado satisfeito com as tuas cartas [RV].

Nós *pretenderíamos* saber a verdade.

Seria isso verdadeiro?

c) incerteza:

Haveria na festa umas doze pessoas.

Emprega-se o auxiliar *tivera* (ou *houvera*) na oração condicional, em lugar do mais-que-perfeito, em relação a um futuro do pretérito posto na oração principal:

Estudaria (ou *teria estudado*), se *tivera* (= *tivesse*) sabido da prova.

Fragmento 8. (BECHARA, 2009, p. 237)

O autor afirma, conforme no Fragmento 7, que ambos os futuros exprimem uma ação que ainda vai se realizar, entretanto vale a observação de que, no futuro do pretérito, como se viu em seções anteriores, a ação (o ME) é necessariamente posterior ao MR, um evento passado com relação ao MF. Contudo, não há como saber ao certo se o ME se deu em um momento anterior ao MF ou se dará posterior a ele.

Após definir o futuro do presente, já referindo-se ao Fragmento 8, Bechara (2009) inicia a descrição do futuro do pretérito e em (a) nada mais aborda que o emprego dessa forma verbal como expressão de uma hipótese, pois, se o fato depende de uma condição, logo, primeiro é preciso que esta seja cumprida para que o fato possa se realizar; antes disso, porém, não ocorre. Observa-se:

(35) A vida humana **seria** incomportável sem as ilusões e prestígios que a circundam. [MM] (BECHARA, 2009, p. 237)

Neste exemplo, a condição para que a vida seja incomportável é a ausência das ilusões e prestígios, mas, como estes existem no dado mundo, a vida humana é suportável. Já em (b):

(36) Eu **teria ficado** satisfeito com as tuas cartas. [RV] (BECHARA, 2009, p. 237)

Como se vê, de fato, este exemplo (36) expressa uma colocação do falante diante de um fato que o interlocutor não realizou em um momento passado. Poderia ser substituído também pela forma verbal simples:

(36a) Eu **ficaria** satisfeito com as tuas cartas.

Contudo, com a troca feita em (36a) parece ser possível atribuir à sentença tanto um sentido semântico equivalente ao de (36) quanto uma ideia de que ainda há chances de que o interlocutor escreva e envie as cartas ao falante. Bechara (2009) segue:

(37) Nós **pretenderíamos** saber a verdade. (BECHARA, 2009, p. 237)

Em (37), o MR se coloca como um fato passado com relação ao MF, o que não torna possível a substituição pelo presente do indicativo, por exemplo:

(37a) Nós **pretendemos**¹² saber a verdade.

¹² Essa conjugação do verbo *pretender* na primeira pessoa do plural coincide com a de mesma pessoa no pretérito perfeito e pode ser pensada também da seguinte forma: *A gente **pretendeu** saber a verdade*. Contudo, essa não aparenta ser uma interpretação possível, já que não parece sugerir uma escolha que seria feita por um falante do PB, pois a sentença em questão trata de um evento que não ocorreu e, portanto, inconcluso. O emprego do pretérito perfeito costuma ser utilizado para eventos que ocorreram e já se deram por concluídos, o que não é o caso.

Isso, pois o momento em que os envolvidos queriam saber a verdade já ficou para trás com relação à fala. Entretanto, é possível realizar a substituição pelo pretérito imperfeito:

(37b) Nós **pretendíamos** saber a verdade.

Neste caso, o MR continua localizado no passado com relação ao MF, ou seja, eles desejaram¹³ saber a verdade, mas esse desejo terminou e, logo, não desejam mais. A diferença aqui é o nível de formalidade, que se altera para o coloquial. Nesse sentido, apresenta-se o fragmento abaixo, com atenção especial para a 2ª observação:

Emprega-se o pret. imperfeito quando nos transportamos mentalmente a uma época passada e descrevemos o que então era presente:

“Eugênia *coxeava* um pouco, tão pouco, que eu cheguei a perguntar-lhe se machucara o pé” [MA.1, 193].

Nos pedidos e solicitações ou denota que duvidamos da realização do fato ou exprime um desejo feito com modéstia ou com o simples propósito:

“*Queria* viver para o seu filho – é como ele explicava o desejo da vida” [CBr.9, 22].

Sr. Manuel, eu *desejava* telefonar.

Pode substituir, principalmente na conversação, o futuro do pretérito, quando se quer exprimir fato categórico ou a segurança do falante:

“Se me desprezasses, morreria, *matava-me*” [CBr.9, 19].

OBSERVAÇÕES:

1.ª) Emprega-se o pretérito imperfeito do verbo *dever* (fazer uma coisa) em lugar do pretérito perfeito:

Ele *devia* (e não *deveu*) ser (ou *ter sido*) ontem mais atencioso para contigo [ED.1, § 207, a, obs].

2.ª) Aparece em lugar do futuro do pretérito para denotar um fato certo como consequência de outro que não se deu:

Eu, se tivesse crédito na praça, *pedia* outro empréstimo.

3.ª) Ainda na referência ao futuro, entra o imperfeito chamado “prelúdico” ou imperfeito dos jogos: *então* [neste jogo que vamos começar a jogar] eu *era* o rei e tu *eras* a rainha [ECS.1, 207]. “Agora eu era o herói e o meu cavalo só falava inglês” (*João e Maria*, de Chico Buarque e Sivuca).

Fragmento 9. (BECHARA, 2009, p. 235-236)

A sentença apresentada na 2ª observação do Fragmento 9 é uma construção condicional e, assim, localiza-se em um campo hipotético, o que corrobora com a análise empreendida na subseção destinada à abordagem de Faraco e Moura (2000) [vide p. 26-27, exemplos 29 e 30].

De volta ao Fragmento 8, toma-se o item (c):

(38) **Haveria** na festa umas doze pessoas. (BECHARA, 2009, p. 237)

Essa sentença transmite uma postura epistêmica de incerteza com relação à veracidade

¹³ O que terminou é o desejo de saber a verdade, mas o evento de saber a verdade, em si, não aconteceu. Por isso, assim como *pretendemos* não seria cabível, igualmente *Nós desejamos saber a verdade* também não seria.

do dito, o que reflete uma expressão de modalidade epistêmica. Porém, para além disso, ela pode carregar o valor de evidencialidade (de percepção de evento, provavelmente), uma vez que o falante utiliza o futuro do pretérito como mecanismo linguístico para reduzir sua própria responsabilidade diante da informação, de forma a não torná-la assertiva. Na 38ª edição, Bechara (2015) inclui na descrição do futuro do pretérito:

É pura imitação do francês o chamado “condicional de rumor”, galicismo que a nossa imprensa vai usando por ignorar as formas vernáculas que exprimem suposição (parece, consta, é provável, etc.):

O jogador *teria sido* comprado (por: Consta que o jogador *foi comprado*).

Os espões *teriam* o vírus da varíola (por: Era provável que os espões *tivessem* o vírus da varíola).

Fragmento 10. (BECHARA, 2015, p. 294)

O autor faz referência ao “condicional de rumor” do francês, porque o condicional dessa língua românica é semelhante ao condicional do PB (OLIVEIRA, 2013). Segundo Grevisse (1988), o condicional francês é considerado um tempo verbal do modo indicativo e tanto possui valores temporais (para marcar um fato futuro com relação a outro no passado) quanto modais (conjecturais ou imaginários futuros que são dependentes de determinadas condições para realizar-se, por exemplo). Conforme mencionado anteriormente, *condicional*, neste caso, nada mais é do que uma terminologia utilizada para o futuro do pretérito que, devido a oscilar entre tempo e modalidade, recebe também essa denominação.

Como se vê, Bechara (2015) tece uma crítica aos jornalistas que usualmente empregam o futuro do pretérito como estratégia linguística em seus textos e/ou manchetes (LOURENÇO, 2016) e sugere que este seja substituído por expedientes de modalização epistêmica (*parece*; é *provável*) e de evidencialidade reportativa (*consta*), como se o emprego do futuro do pretérito também não fosse uma das formas de expressão de ambas as categorias semânticas no PB.

3.3 Rocha Lima (2011)

Nada mais que isto, para que a GN continue a ser, fundamentalmente, o que sempre aspirou a ser: um livro redigido com simplicidade e clareza, e norteado por obsessiva busca de exatidão no sistematizar as normas da modalidade culta do idioma nacional —, dever primeiro do ofício de professor de português.

ROCHA LIMA, 2011, PROFISSÃO DE FÉ [À GUIA DE PREFÁCIO DA 31ª EDIÇÃO]

Rocha Lima (2011), no capítulo referente ao *verbo*, como classe integrante da morfologia, define esse grupo de palavras trazendo os conceitos de modo, tempo, número, pessoa e voz. Ao adentrar a subseção da *Conjugação*, o autor nada mais faz do que realizar uma descrição baseada em uma sistemática exposição de modelos acerca das diversas classificações de um verbo. Primeiramente, apresentam-se os *Paradigmas das três conjugações regulares*, em sua forma simples, por meio da escolha de um verbo para exemplificar cada uma delas: *louvar*, *vender* e *partir*. No grupo do indicativo, está o futuro do pretérito:

| <i>Futuro do pretérito</i> | | |
|----------------------------|-------------|-------------|
| Louvaria | Venderia | Partiria |
| Louvarias | Venderias | Partirias |
| Louvaria | Venderia | Partiria |
| Louvaríamos | Venderíamos | Partiríamos |
| Louvaríeis | Venderíeis | Partiríeis |
| Louvariam | Venderiam | Partiriam |

Fragmento 11. (ROCHA LIMA, 2011, p. 174)

Depois de tratar dos *Verbos com mutação vocálica* e trazer uma subseção especial para a *Conjugação do verbo pôr* em todas as suas formas verbais, inclusive no futuro do pretérito, conforme o Fragmento 12, Rocha Lima (2011) adentra na conjugação dos *Verbos Auxiliares* (Fragmento 13):

| <i>Futuro do pretérito</i> | | |
|----------------------------|------|----------|
| Simples | eu | poria |
| | tu | porias |
| | ele | poria |
| | nós | poríamos |
| | vós | poríeis |
| | eles | poriam |

Fragmento 12. (ROCHA LIMA, 2011, p. 182)

| <i>Futuro do pretérito</i> | | |
|----------------------------|------------|----------|
| Teria | Haveria | Seria |
| Terias | Haverias | Serias |
| Teria | Haveria | Seria |
| Teríamos | Haveríamos | Seríamos |
| Teríeis | Haveríeis | Seríeis |
| Teriam | Haveriam | Seriam |

Fragmento 13. (ROCHA LIMA, 2011, p. 184)

Em seguida, apresenta a conjugação dos verbos auxiliares junto aos regulares, o que configura a forma composta de conjugação. Então, no indicativo, aparece o futuro do pretérito sob duas formas:

| <i>Futuro do pretérito</i> | |
|----------------------------|---------------------------|
| 1ª FORMA | |
| Teria ou haveria | louvado, vendido, partido |
| Terias ou haverias | |
| Teria ou haveria | |
| Teríamos ou haveríamos | |
| Teríeis ou haveríeis | |
| Teriam ou haveriam | |
| 2ª FORMA | |
| Tivera ou houvera | louvado, vendido, partido |
| Tiveras ou houveras | |
| Tivera ou houvera | |
| Tivéramos ou houvéramos | |
| Tivéreis ou houvéreis | |
| Tiveram ou houveram | |

Fragmento 14. (ROCHA LIMA, 2011, p. 187)

Nestes casos, o verbo regular é conjugado na forma nominal do particípio e, por não ser capaz de, por si só, atribuir à sentença o valor semântico desejado, antes dele é empregado um verbo que tem como função auxiliá-lo no alcance do que se deseja expressar. Assim, esse verbo, que leva o nome autoexplicativo de *auxiliar*, é conjugado no futuro do pretérito.

Rocha Lima (2011) segue apresentando modelos de conjugação na voz passiva, por meio da referência do verbo *louvar*:

Futuro simples do pretérito

Seria louvado
Serias louvado
Seria louvado
Seríamos louvados
Seríeis louvados
Seriam louvados

Fragmento 15. (ROCHA LIMA, 2011, p. 191)

Futuro composto do pretérito

1ª FORMA

Teria ou haveria sido louvado
Terias ou haverias sido louvado
Teria ou haveria sido louvado
Teríamos ou haveríamos sido louvados
Teríeis ou haveríeis sido louvados
Teriam ou haveriam sido louvados

2ª FORMA

Tivera ou houvera sido louvado
Tiveras ou houveras sido louvado
Tivera ou houvera sido louvado
Tivéramos ou houvéramos sido louvados
Tivéreis ou houvéreis sido louvados
Tiveram ou houveram sido louvados

Fragmento 16. (ROCHA LIMA, 2011, p. 192)

Conforme os Fragmentos 15 e 16, nota-se que, para ser conjugado na voz passiva, o verbo necessita de um auxiliar. Rocha Lima (2011) traz, então, modelos de conjugação dos verbos na voz reflexiva. Na seção que segue, descreve a *Conjugação de verbos com os pronomes objetivos diretos O, A, OS, AS* e, para esta, vale a atenção:

CONJUGAÇÃO DE VERBOS COM OS PRONOMES OBJETIVOS DIRETOS O, A, OS, AS

Quando o pronome objetivo direto da 3ª pessoa *o, a, os, as* se colocar depois do verbo, ligando-se a este por traço de união (pronome enclítico), é necessário observar as seguintes regras:

- 1) Se a forma verbal terminar em *vogal oral*, junta-se-lhe *o* (ou *a*, ou *os*, ou *as*).
- 2) Se a forma verbal terminar em *r, s*, ou *z*, suprimem-se estas consoantes, e o pronome toma a forma *lo* (ou *la*, ou *los*, ou *las*).
- 3) Se a forma verbal terminar em *vogal nasal* ou *ditongo nasal*, acrescenta-se-lhe a modalidade *no* (ou *na*, ou *nos*, ou *nas*).

Eis um modelo:³

VERBO PÔR + O

Infinitivo: pô-lo.

Gerúndio: pondo-o.

Particípio (não se usa com o pronome enclítico).

Indicativo presente: ponho-o, põe-lo, põe-no, pongo-lo, ponde-lo, põem-no.

Pretérito imperfeito: punha-o, punha-lo, punha-o, púnhamo-lo, púnhei-lo, punham-no.

Pretérito perfeito: pu-lo, puseste-o, pô-lo, pusemo-lo, puseste-lo, puseram-no.

Pretérito mais-que-perfeito: pusera-o, pusera-lo, pusera-o, puséramo-lo, pusérei-lo, puseram-no.

Futuro do presente (o pronome fica mesoclítico, isto é, intercalado na forma verbal, antes da desinência): pô-lo-ei, pô-lo-ás, pô-lo-á, pô-lo-emos, pô-lo-eis, pô-lo-ão.

³Dão-se apenas os tempos simples.

Fragmento 17. (ROCHA LIMA, 2011, p. 206)

Nota-se que o autor se sustenta na apresentação de regras, aplicadas, novamente, por meio de modelos. O método, portanto, está na capacidade do leitor de saber interpretar características e comandos de modo a aplicá-los corretamente, construindo estruturas paradigmáticas. Isso demonstra a língua reduzida a um conjunto de regras que, quando bem aplicadas, são sinônimo de uma fala considerada correta, condizente com a norma-padrão. Assim, privilegia-se o exercício mecanizado de fixação das estruturas, em lugar da importância de refletir e compreender as funções das formas linguísticas.

Já próximo de finalizar a discussão de verbos, são apresentados os modelos para os *Verbos irregulares (e anômalos)* e, por fim, os *Defectivos*. Em momento algum, a gramática de Rocha Lima (2011) traz definições para as formas verbais, seus possíveis empregos, valores e funções. De maneira geral, é pautada na exposição de regras e sua aplicação por meio de modelos, de forma sucinta e direta, tal qual prevê o prefácio.

Como se vê, de maneira geral, as gramáticas normativas expõem situações de usos, mas não as desenvolvem, isto é, não disponibilizam explicações, apenas citam o caso e o exemplificam através de um exemplo representativo generalizado e descontextualizado - quando não apenas apresentam modelos de conjugação, como é o caso de Rocha Lima (2011) -, o que não promove aproximação alguma com a língua em uso efetivo e real. Para Escandell Vidal (2010, p. 13):

As gramáticas são limitadas a oferecer listas de usos e valores (mais ou menos organizadas em classes), mas não oferecem critérios prévios para distinguir entre uns usos e outros. Nem dissociam adequadamente a contribuição do tempo verbal de outros fatores (lingüísticos e extralingüísticos) que intervêm na interpretação, de modo que a disparidade de funções nos impede de perceber as semelhanças subjacentes que devem existir entre eles. / Uma teoria satisfatória sobre o futuro deveria ser capaz de oferecer uma solução para todos esses problemas; mais especificamente, deveria fornecer: / - uma caracterização precisa em termos semânticos, / - um conjunto de critérios para descrever e relacionar os diferentes usos (temporal, modal ...), e/ - uma explicação para a distribuição do futuro e as outras formas concorrentes.¹⁴

Ao fim e ao cabo, o problema está na formulação das gramáticas - que não acompanhou as mudanças da língua ao longo do tempo - e, conseqüentemente, na maneira que são encaradas, utilizadas e aplicadas no ensino - o que advém de uma percepção errônea de língua-padrão construída historicamente, que não foi reparada e que, hoje, é responsável por sobrepor forma/estrutura à função/uso. Essas questões serão discutidas na seção seguinte.

¹⁴ Cf. o original: “Las gramáticas se limitan a ofrecer listas de usos y valores (más o menos organizadas en clases), pero no ofrecen criterios previos para discernir entre unos usos y otros. Tampoco han dissociado adecuadamente la contribución del tiempo verbal de otros factores (lingüísticos y extralingüísticos) que intervienen en la interpretación, por lo que la disparidad de funciones impide percibir las similitudes subyacentes que deben existir entre ellas. / Una teoría satisfactoria sobre el futuro debería ser capaz de ofrecer una solución a todos estos problemas; más específicamente, debería proporcionar: / - una caracterización precisa en términos semánticos, / - un conjunto de criterios para describir y relacionar los diferentes usos (temporales, modales...), y / - una explicación para la distribución del futuro y las otras formas concurrentes.” (ESCANDELL VIDAL, 2010, p.13)

4. GRAMÁTICA NORMATIVA E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Toda língua possui várias variantes, isto é, é heterogênea. Isso porque em um grupo de falantes do mesmo idioma convivem muitas realidades, experiências e contextos de vida diferentes, o que reflete em usos e mudanças constantes ao longo do tempo também distintos. No período da Antiguidade Clássica não era diferente. Na Grécia Antiga, havia o grego utilizado nas grandes obras literárias, chamado de clássico, mas também o grego falado no cotidiano. Foi na tentativa de cultivar e estabelecer uma língua tida como ideal e correta, que se via embasada na que era utilizada pelos autores aclamados, que surgiu a gramática, como disciplina intelectual e com o objetivo de fixar os padrões dessa língua vista como ideal. (FARACO, 2006). Tudo aquilo que se distanciava da língua utilizada pelos grandes escritores em suas obras era negativamente avaliado e considerado como um “erro clássico” (SILVA, 1996).

Dionísio da Trácia foi reconhecido pela autoria da primeira gramática, definindo-a como “o estudo empírico dos usos normais dos poetas e prosadores” (FARACO, 2006, p. 17). Citando Faraco (2006, p. 17):

Os manuais gramaticais [na Grécia] davam, então, como seu objetivo, a formulação, a partir da língua dos autores consagrados, de regras para falar e escrever corretamente; continham uma descrição da estrutura das sentenças (sintaxe) e uma classificação das palavras como uma apresentação de sua morfologia flexional (conjugação dos verbos e declinação dos substantivos). Completavam-se com um capítulo que tratava de questões de estilo, com destaque para as figuras de linguagem e para o que se convencionou chamar de ‘virtudes e vícios’ de linguagem.

Inspirados pelos gregos, os romanos também acataram o projeto normativo de língua e, a partir dos grandes escritores, passaram a cultivar um latim-padrão, ficando as demais variantes conhecidas como vulgares (FARACO, 2006). Varrão foi quem criou a primeira gramática latina definida por ele como “a arte de escrever e falar corretamente; e de compreender os poetas” (FARACO, 2006, p. 17). Outras várias gramáticas do latim advieram dos romanos e, dentre elas, a última, do gramático Prisciano, ficou conhecida e se tornou modelo para a posterioridade das gramáticas pedagógicas (FARACO, 2006):

o modelo gramatical propriamente dito - a que hoje damos o nome de **gramática tradicional** - está congelado, na prática, desde Prisciano, tendo se esgotado como instrumento de geração de novos conhecimentos sobre a língua. É por isso que as gramáticas modernas são, no fundo, todas iguais e nunca contêm inovação significativa quanto à maneira de apresentar a língua. (FARACO, 2006, p. 18)

Foi assim que o “bem falar e bem escrever”, ou seja, o domínio da variante-padrão da língua condizente com a dos autores benquistos e clássicos, se tornou um requisito para que o cidadão fosse considerado intelectual e culto. Em um mundo onde essas atribuições eram dadas somente aos homens de posse, o acesso à norma era uma possibilidade apenas para as elites. (FARACO, 2006). Isso justifica muita coisa em relação a nossa concepção de língua-padrão nos dias atuais.

Após as invasões germânicas e a conseqüente fragmentação do Império Romano, ainda que os estudiosos tentassem cultivar o latim clássico - que, nesse momento, já não era uma língua falada, mas apenas utilizada para a escrita -, a ascensão das línguas que nasceram das diversas variantes do latim falado junto às línguas dos povos invasores, as chamadas línguas vernáculas, foi inevitável. Com o tempo, elas foram ganhando espaço e substituindo o latim até mesmo na escrita, ainda que em um processo lento - basta considerar a redação dos documentos oficiais da Igreja Católica Apostólica Romana até os dias de hoje. Dentre os séculos XV e XVI, por uma necessidade que vinha se impondo, iniciaram-se os estudos gramaticais das línguas vernáculas (FARACO, 2006).

Surgiram as primeiras gramáticas do português europeu a partir de 1536, sendo a mais famosa a de João de Barros, datada de 1540 e assim definida: “É vocábulo grego: quer dizer ciência de letras. E segundo a definição que lhe deram os gramáticos é um modelo certo e justo de falar e escrever, colhido do uso e da autoridade dos barões doutos” (FARACO, 2006, p. 19).

Na literatura, no entanto, como essas línguas ainda não possuíam escritores consagrados, a estilística de seus textos continuava baseada nas figuras romanas, mesmo séculos mais tarde. Isso mostra, junto ao ideal de “bem falar e bem escrever”, que a norma-padrão nos países latinos se constituiu por meio de uma perspectiva conservadora e baseada em um passadismo que se faz presente até hoje. (FARACO, 2006).

Nesse contexto, começam a surgir os problemas no ensino de gramática. A queda do latim acarretou incoerências no projeto pedagógico de línguas. De um lado preserva-se o objetivo das ideias tidas como corretas e cultas a serem cultivadas, de outro, por não ser usado no cotidiano dos falantes, o latim vinha se tornando cada vez mais uma língua artificial, o que passou a gerar uma incoerência no objetivo de aprender gramática. (FARACO, 2006).

Se antes estudar gramática significava “refletir sobre a estrutura da língua, sobre os padrões sociais de correção e sobre os recursos retóricos com vistas a melhor manejar a fala e a escrita” (FARACO, 2006, p. 21), após a disseminação das línguas vernáculas estudar o latim clássico se tornou aprender uma segunda língua, já que não havia referência de uso social. Assim, o ensino de gramática tornou-se calcado em um conjunto de regras que carregavam o

atributo de corretas, sem quaisquer fins práticos, e que, em consequência, diminuíssem tudo aquilo que disso variasse:

Esse modelo, à medida que o domínio do latim vai ficando sempre mais artificial e restrito, gerou dois vícios pedagógicos dos quais não conseguimos ainda nos livrar: **o normativismo e a gramatiquice**. Chamamos de gramatiquice ao estudo da gramática como um fim em si mesmo; e entendemos por normativismo a atitude diante da norma padrão que não consegue aprendê-la como apenas uma das variedades da língua, com usos sociais determinados. Em consequência, toma-a como um monumento pétreo (invariável e inflexível) e condena como erro todas as formas que não estão de acordo com aquilo que está prescrito nos velhos manuais de gramática. Quando se tratou de organizar, a partir do século XV/XVI, o ensino de língua vernácula (...) transferiu-se para o ensino de língua materna uma metodologia que servia para o ensino de uma língua artificial. (FARACO, 2006, p. 21)

Na medida em que o ensino de gramática deixou de pertencer apenas a uma elite restrita e foi se estendendo à população, esse padrão passadista de língua deixou de fazer sentido, já que não fazia parte do cotidiano da massiva parcela da população. Portanto, são esses chamados “normativismo” e “gramatiquice” os responsáveis pelos problemas no ensino de gramática que carregamos até hoje - não a norma-padrão em si, mas a maneira como ela é vista (que afeta os objetivos do porquê de aprender gramática), bem como a maneira que é ensinada (a partir de métodos que priorizam a estrutura e a fixação e fazem da língua um fim em si mesma, não um instrumento vivo de comunicação, o que, de fato, ela é).

Depois de o Brasil tornar-se independente de Portugal, uma grande questão debatida entre os letrados do país que começava a caminhar com suas próprias pernas, politicamente falando, foi a da língua. Dever-se-ia assumir um português “abrasileirado” ou imitar o lusitano? Pela perspectiva de um sentimento de construção de identidade nacional própria, a resposta deveria ser clara; no entanto, a considerar que a população que compunha a elite letrada do país nesse momento tinha como ideal uma nação branca e baseada na Europa, a posição adotada não surpreende (FARACO, 2006):

há uma só língua e cumpre preservar sua ‘pureza’, que nos é dada pelos portugueses, seus legítimos e únicos proprietários. Nesse sentido, o português de cá deveria aproximar-se do de lá, ignorando as diferenças e tomando como modelo os escritores lusitanos. (FARACO, 2006, p. 22)

Essa passagem faz lembrar e torna interessante apresentar o poema *Pronominais*, de Oswald de Andrade (1925):

Dê-me um cigarro
Diz a gramática
Do professor e do aluno
E do mulato sabido

Mas o bom negro e o bom branco
Da Nação Brasileira
Dizem todos os dias
Deixa disso camarada
Me dá um cigarro.

(ANDRADE, *Pau-Brasil*, 1925)

Essa poesia busca fazer uma crítica às gramáticas normativas do PB que, devido à sua lusitanização, acabam por não condizer com a realidade de seus falantes, tornando-se, para eles, artificiais e ultrapassadas, em virtude das mudanças que a língua brasileira sofreu ao longo do tempo e os manuais não acompanharam. O exemplo trazido no poema - o emprego dos pronomes pessoais que em Portugal são feitos em ênclise e, no Brasil, há séculos, em próclise - é apenas um dentre tantos outros que não são considerados nas gramáticas e, conseqüentemente, no ensino de Língua Portuguesa do país, como o uso da segunda pessoa *tu* em Portugal e da implementação do *você* no Brasil. (FARACO, 2006).

Assim, cobra-se dos estudantes uma estrutura que nem sequer compõe o uso cotidiano e real do PB, considerando incorretas aquelas que compõem, de modo que, nessa língua, a problemática é tão grande que o modo como se fala em situações formais, que se alterou ao longo do tempo, não condiz nem ao menos com a forma que se escreve:

Sua lusitanização, contudo, artificializou nossa referência linguística e gerou um fosso profundo entre o modo como falamos em situações formais e o modo como escrevemos; ou, em outros termos, entre a norma padrão real e a norma cultuada; entre o que os letrados usam em sua fala formal e o que se codificou como correto na escrita. (FARACO, 2006, p. 22)

No Brasil, a norma-padrão ficou vista como algo imutável, que se justifica em si mesma, ainda que, em alguns casos, não faça sentido algum para o uso real, como se fosse a norma que construiu a língua e não a língua que construiu a norma (FARACO, 2006). Citando Neves (2002, p. 243): “não é natural que os padrões se imponham ao uso, mas que o uso estabeleça os padrões”.

É preciso compreender que a norma-padrão nada mais é do que uma variante de nossa língua como qualquer outra, que serve para ser utilizada em determinados contextos e, por isso, é ensinada nas escolas, de forma que se faça existir uma variante comum entre os falantes, se consideradas as múltiplas faladas no Brasil, que, muitas vezes, não são de fácil compreensão

para todo o território. Assim sendo, a norma-padrão não deveria ser vista como uma forma de medir prestígio social e, muito menos, como agente de desvalorização das demais variantes, pois:

do ponto de vista estrutural (i.e., da organização da língua) todas as formas e variedade linguísticas são equivalentes. A diferença valorativa é de caráter social. Isso significa dizer que todas as formas e variedades linguísticas têm uma organização estrutural (uma gramática), embora só algumas recebam a qualificação de corretas. (...) aqueles que falam variedades desvalorizadas socialmente não são linguisticamente inferiores. (FARACO, 2006, p. 17)

Em Faraco (2006, p. 17), nota-se que a grande vilã não é, ou pelo menos não deveria ser, a norma-padrão, mas a maneira como ela é vista e encarada pela sociedade. O início da resolução desse problema, “para superar a síndrome do erro absoluto e agir no sentido de eliminar os preconceitos linguísticos que tanto mal nos causam” (FARACO, 2006, p. 25), depende da superação do “normativismo”, que diz respeito ao não entendimento da norma como apenas uma dentre as variantes, em uma relação horizontal, o que remonta à origem histórica das gramáticas do PB impostas pela lusitanização; da “gramatiquice”, que exclui as funções da língua e seu uso real; e do reparo de questões estruturais de acessibilidade à educação que, no Brasil, ainda é um privilégio de uma minoria, o que faz com que a língua se torne um mecanismo de exclusão social. Em suma, a trajetória para o reparo desses erros de perspectiva é um longo caminho a, ainda, ser percorrido.

A partir da década de 1980, notando a invalidez do método de ensino tradicional, não só pelo desempenho pouco satisfatório dos alunos nos instrumentos avaliativos¹⁵, mas também, como se viu até aqui, pelas insuficiências teóricas dos manuais de gramática normativa, os professores e pesquisadores do PB passaram a desenvolver uma revisão crítica acerca desse modelo. É nesse cenário que começa a surgir a proposta de Análise Linguística (AL) a ser discutida na próxima seção. (MENDONÇA, 2006).

¹⁵ Uma forma de identificar essa insatisfação na prática são os exames como ENEM e SAEB, ainda que a completa validade dos dados neles apresentados seja questionada (MENDONÇA, 2006).

5. A PROPOSTA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

É no uso e na prática da linguagem ela mesma, e não falando dela, que se poderá reencontrar o espaço aberto da liberdade criadora.

FRANCHI, 2006, p. 35

As mudanças do ensino de gramática, devido às suas raízes, são um processo lento, que não se efetiva da noite para o dia. Nos dias atuais, o ensino tradicional é ainda muito presente nas escolas, mas já se encontram tentativas de inserção da AL. (MENDONÇA, 2006). É comum que surjam questionamentos às aulas de gramática, quando sustentadas em um ensino tradicional:

“Por que a gente tem de estudar isso?”, “Pra que serve saber a diferença entre complemento nominal e adjunto adnominal?”. O problema não é o surgimento das perguntas, desejáveis para a aprendizagem, mas a ausência de respostas convincentes na grande maioria dos casos. Isso parece indicar que muitos professores não encontram outra razão para o que ensinam nas aulas de gramática, a não ser a força de uma tradição, revelando uma prática docente alienada de seus propósitos mais básicos. (MENDONÇA, 2006, p. 201-202)

Assim, nota-se a “gramatiquice”, já que, nesses moldes, o ensino da língua se dá como um fim em si mesmo, distante de atribuições práticas. A resposta para essas perguntas está na compreensão da função de cada elemento linguístico em uso, que é deixada de lado. Na maioria dos casos, por se privilegiar a estrutura nesse método de ensino, são apresentadas análises já construídas, que não dão espaço para os alunos levantarem hipóteses e acharem respostas às suas próprias perguntas. Como apresentar respostas antes mesmo de as perguntas serem formuladas pelos agentes da aprendizagem? Por isso, elas muitas vezes não os convencem.

Além disso, o ensino se dá de forma cumulativa, da palavra para a oração e da oração para o período, geralmente, maior unidade de análise a que se chega, não alcançando o texto (MENDONÇA, 2006), o que mais uma vez comprova a distância em relação à língua em uso, na medida em que “as funções da linguagem se cumprem na produção textual” (NEVES, 2002, p. 236). Segundo Mendonça (2006, p. 203):

Nessa perspectiva, a listagem de tópicos gramaticais a serem ensinados assemelha-se, muitas vezes, ao sumário de uma gramática normativa: da fonologia para a morfologia, daí para a sintaxe e daí para a semântica (da frase), onde parece acabar o universo dos fenômenos linguísticos. A perspectiva da organização cumulativa ignora dois aspectos fundamentais. O primeiro deles é o fato de que a aquisição de linguagem se dá a partir da produção de sentidos em textos situados em contextos de

interação específicos e não da palavra isolada; (...) é a interação com o outro que importa e é para isso que ela [a criança] aprende a falar e a escrever, posteriormente.

Nesse sentido, é na interação social, a “condição de desenvolvimento da linguagem” (FRANCHI, 2006, p.48), que:

se "dicionariza" o significado dos elementos lexicais, que as expressões se conformam a princípios e regras de construção, que se organizam os sistemas de representação de que se servem os falantes para interpretar essas expressões, que se estabelecem as coordenadas que permitem relacionar essas expressões a determinadas situações de fato. (...) que o sujeito se apropria desse sistema linguístico, no sentido de que constrói, com os outros, os objetos linguísticos sistemáticos de que se vai utilizar, na medida em que se constitui a si próprio como locutor e aos outros como interlocutores. Por isso, essa atividade do sujeito não é somente uma atividade que reproduz, ativa esquemas prévios: é, em cada momento, um trabalho de reconstrução.

O ato de fala, que se concretiza na interação social, a que Franchi (2006) relaciona com a criatividade¹⁶, não é mecânico, ao contrário, o falante é livre para relacionar e organizar as expressões conforme lhe convém e conforme o que é relevante para os efeitos de sentido que pretende atingir. Além disso, é sempre algo próprio, particular, já que os mecanismos e expressões linguísticas são inúmeros e as escolhas, organizações e representações, subjetivos. (FRANCHI, 2006). Para o autor (2006, p. 51), “há uma atividade criativa mesmo quando a linguagem se sujeita a suas próprias regras e há criatividade na construção das expressões mais simples e diretas em cada um de nossos atos comunicativos”.

No entanto, para que o aprendiz saiba manipular a língua e, conseqüentemente, seus atos de fala em interação social e no exercício da escrita é necessário entender as funções dos usos que ela oferece. E, como se viu, o ensino tradicional não oferece isso, porque, ao propor a análise de termos isolados e descontextualizados da realidade e das experiências do aluno, concentra-se apenas na atividade metalinguística¹⁷. Para Franchi (2006), é necessário que, antes de chegar à metalinguagem, sejam desenvolvidas atividades de natureza epilinguística:

Chamamos de atividade epilinguística a essa prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações. Não se pode ainda falar de "gramática" no sentido de um sistema de noções descritivas, nem de uma metalinguagem representativa como uma nomenclatura gramatical. Não se dão nomes aos bois nem aos boiadeiros. O

¹⁶ Por uma questão de escopo, este trabalho não irá adentrar as questões da criatividade como agente de operação linguístico. Para saber mais sobre o assunto, indica-se o artigo de Franchi (2006).

¹⁷ “Trata de aspectos da língua sobre ela mesma, de adquirir um sistema de noções e uma linguagem representativa (na verdade, uma nomenclatura) para poder falar de certos aspectos da linguagem. (...) resumem-se a exercícios analíticos e classificatórios com pequena relação com os processos de construção e transformação das expressões, com a propriedade e adequação do texto às intenções significativas, com a exploração da variedade dos recursos expressivos para o controle do estilo.” (FRANCHI, 2006, p. 74).

professor, sim, deve ter sempre em mente a sistematização que lhe permite orientar e multiplicar essas atividades. (FRANCHI, 2006, p. 97-98)

Caminhando ao lado das atividades de natureza epilinguística, estarão as linguísticas:

Por um lado, ela [a atividade epilinguística] se liga à atividade linguística, à produção e à compreensão do texto, na medida em que cria as condições para o desenvolvimento sintático dos alunos: nem sempre se trata de "aprender" novas formas de construção e transformação das expressões; muitas vezes se trata de tornar operacional e ativo um sistema a que o aluno já teve acesso fora da escola, em suas atividades linguísticas comuns. (FRANCHI, 2006, p. 98)

Somente depois desse processo, que se deve adentrar as questões metalinguísticas e “dar nome aos bois”:

Mas por outro lado, essa atividade é a que abre as portas para um trabalho inteligente de sistematização gramatical. Porque é somente sobre fatos relevantes de sua língua (relevantes = carregados de significação) que o aluno de gramática pode fazer hipótese sobre a natureza da linguagem e o caráter sistemático das construções linguísticas, e pode um dia falar da linguagem, descrevê-la em um quadro notional intuitivo ou teórico. Uma atividade metalinguística. (FRANCHI, 2006, p. 98)

A nomenclatura é necessária e deve ser ensinada. O que não pode acontecer é que as aulas de gramática se reduzam a ela. É preciso “saber dizer” (KLEIMAN, 1995, p. 27 *apud* MENDONÇA, 2006, p. 217), pois “a metalinguagem constitui-se instrumento de descrição e análise dos diversos códigos utilizados na cultura” (PCN+, 2002, p. 49 *apud* MENDONÇA, 2006, p. 217), não só na disciplina de Língua Portuguesa, mas em todas as outras do currículo.

Na intenção de suprir a falta de reflexão sobre a língua e seu funcionamento ocasionada pela repetição infundada de regras, surge a AL, como um caminho para levar o aluno a entender a estrutura linguística, de forma a manipulá-la nos atos de fala e escrita.

O termo *Análise Linguística* surgiu com Geraldi em 1984. Existe uma tendência pouco embasada em acreditar que utilizar uma prática de ensino baseada na AL significa extinguir as gramáticas da sala de aula. Contudo, Mendonça (2006, p. 206), recorrendo a Possenti (1996) e a Antunes (2003), coloca: “não há língua sem gramática”.

Portanto, pode-se dizer que, na AL, o objeto de estudo permanece o mesmo: a língua e o que se altera são os objetivos. Preocupa-se em formar usuários da língua e, por isso, a atenção está na função e não na forma. Em Mendonça (2006, p. 204): “A escola não tem de formar gramáticos ou linguistas descritivistas, e sim pessoas capazes de agir verbalmente de modo autônomo, seguro e eficaz, tendo em vista os propósitos das múltiplas situações de interação em que estejam engajadas”.

Não é à toa que na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018) já se encontra a adoção do termo como um dos eixos das práticas de linguagem e se reconhece a importância de tratar essas práticas como instrumentos de reflexão do funcionamento da língua e de associá-las aos seus respectivos contextos de uso, ao passo que decorrem de situações sociais e precisam ser significativas aos estudantes (BRASIL, 2018):

Considerando esse conjunto de princípios e pressupostos, os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses). Cabe ressaltar, reiterando o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores, que estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma-padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem. (BRASIL, 2018, p. 71)

Embora alinhados ao conteúdo proposto pelo currículo, os materiais didáticos ainda se desenvolvem de forma muito baseada nas gramáticas tradicionais, principalmente no que diz respeito à composição dos exercícios, conforme se verá na seção seguinte, o que faz com que o alcance das habilidades desejadas, muitas vezes, não se efetive. Segundo Neves (1990, p. 12), “as aulas de gramática consistem numa transmissão de conteúdos expostos no livro didático em uso”, assim, a grande questão enfrentada pelos professores está em como driblar essas raízes tradicionais ainda muito presentes no método e na concepção do ensino de gramática, de forma a conseguir implementar as novas práticas de ensino-aprendizagem da AL, junto às práticas de leitura e produção de texto. Em outras palavras, há décadas, o desafio está em transportar a teoria para a prática.

A BNCC (2018, p. 67) preconiza “a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem”. Contudo, a linha entre um ensino de gramática contextualizado, isto é, baseada no texto de situação cotidiana, e a AL é tênue, pois de nada adianta tomar o texto como ponto de partida, mas a partir dele aplicar exercícios morfossintáticos. É nessa armadilha que caem os livros didáticos e muitos professores, acreditando que estão reformulando o ensino de gramática, quando na verdade “tapam o sol com a peneira”. (MENDONÇA, 2006).

A fim de sistematizar as principais divergências entre o ensino de gramática tradicional e a AL, apresenta-se o quadro abaixo, retirado de Mendonça (2006, p. 207):

| ENSINO DE GRAMÁTICA | PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA |
|--|--|
| Concepção de língua como sistema, estrutura, inflexível e invariável. | Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes. |
| Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual. | Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos. |
| Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento. | Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras). |
| Privilégio das habilidades metalinguísticas. | Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas. |
| Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em seqüências mais ou menos fixas. | Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário. |
| Centralidade da norma-padrão. | Centralidade dos efeitos de sentido. |
| Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal. | Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas. |
| Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período. | Unidade privilegiada: o texto. |
| Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfossintáticas e correção. | Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido. |

Quadro 3. Diferenças entre ensino de gramática e Análise Linguística (MENDONÇA, 2006, p.207).

Depois de discorrer acerca da proposta de AL nesta seção, este trabalho pretende, na seção seguinte, verificar como se dá a abordagem do futuro do pretérito em livros didáticos do Ensino Fundamental (anos finais) adotados pela rede pública do país.

6. A ABORDAGEM DO FUTURO DO PRETÉRITO EM LIVROS DIDÁTICOS

Nesta seção serão apresentados fragmentos das seções destinadas aos verbos, focalizados na explicação do futuro do pretérito¹⁸, retirados de três coleções de livros didáticos voltados ao Ensino Fundamental II (anos finais)¹⁹. As três foram aprovadas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)²⁰ e, portanto, destinam-se à esfera de ensino público de todo o país. São elas:

6.1 BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. *Singular & Plural: leitura, produção de texto e estudos de linguagem : 7º ano*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2018.

6.2 OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. *Tecendo Linguagens : Língua Portuguesa : 6º ano*. 5.ed. Barueri: IBEP, 2018.

6.3 ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem : 6º ano*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2018.

6.1 Singular & Plural (7º ano)

Neste livro, indicado ao 7º ano do Ensino Fundamental II, Balthasar e Goulart (2018) destinam aos verbos o *Capítulo 3* da *Unidade 1*. Ele é dividido em quatro unidades, tendo cada uma delas três capítulos. O terceiro de cada unidade é sempre voltado ao estudo gramatical.

O *Capítulo 3* da *Unidade 1* inicia-se com a abordagem do conceito da classe. No entanto, sem apresentar nenhuma definição para tal. Em vez disso, propõe exercícios para que o aluno alcance essa definição. Em seguida, discute *Variação de Número e Pessoa, Modo Verbal, Tempos Verbais* (do indicativo, subjuntivo e imperativo) e *Formas nominais* (infinitivo, gerúndio e particípio). Todas essas subseções constroem-se a partir de exercícios e, somente

¹⁸ É necessário salientar que, devido ao recorte estabelecido para análise, a abordagem do futuro do pretérito, eventuais metodologias e estratégias utilizadas para o estudo da língua ao longo do livro podem não ter sido mencionadas.

¹⁹ Os anos do Ensino Fundamental II a que se destinam os livros não foram levados em consideração. Procurou-se considerar a abordagem adotada por cada um deles, sob um critério gradual: da análise de um material que estivesse mais próximo dos pressupostos da AL ao mais próximo de uma prática tradicional.

²⁰ Sob responsabilidade do Ministério da Educação (MEC) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o PNLD tem como função avaliar, aprovar, adquirir e distribuir materiais didáticos, pedagógicos e literários às escolas de educação básica e de Educação de Jovens e Adultos (EJA) da rede pública de todo o Brasil, de forma gratuita.

no último de cada tópico tratado, é apresentada uma nota explicativa contendo a nomenclatura metalinguística e a respectiva definição do que os exercícios anteriores trataram, em uma espécie de conclusão. Essa disposição demonstra uma metodologia ativa, em que as definições só são dadas ao aluno no momento em que ele, possivelmente, por meio dos exercícios desenvolvidos, já fez levantamentos e reflexões sobre o tema - um pilar da AL. Nesse sentido, as notas explicativas servem para confirmar, sintetizar as novas informações e dar ao aluno a oportunidade de nomeá-las tecnicamente, após entender o que significam.

O último exercício da subseção dos *Tempos Verbais* do modo indicativo aborda o futuro do pretérito, conforme o Fragmento 18:

4. Observe as frases abaixo:

Eu ♦ minha bela flor para sempre.
Eu ♦ minha bela flor para sempre se ela não tivesse morrido.

- Utilizando o verbo *amar*, reescreva em seu caderno as frases acima, completando-as de forma que indiquem uma ação futura.
- A terminação das formas verbais nas frases que você escreveu foi igual ou diferente? Explique.



Tempos do indicativo

Os verbos estudados anteriormente evidenciam os tempos do modo indicativo.

- **Presente** – revela ação ou estado que ocorre no momento da fala ou é habitual.
Eu **ando** de bicicleta todos os dias. Não **quero** copiar a lição da lousa.
- **Pretérito** – revela ação ou estado que ocorreu antes do momento da fala, no passado. Ele se divide em três:
 - a. **Pretérito perfeito** – fato ocorrido em um momento pontual, marcado no tempo.
Ontem à noite, **tomei** banho rápido, **jantei** e logo **dormi**.
 - b. **Pretérito imperfeito** – fato que teve uma duração, ocorrido por um certo período.
Quando eu era criança, **brincava** de boneca todos os dias.
 - c. **Pretérito mais que perfeito** – fato anterior a outro, também do passado.
Eu **começara** a fazer a prova, quando a diretora chegou na sala.
- **Futuro** – revela ação ou estado que ocorrerá após o momento da fala. Está dividido em dois:
 - a. **Futuro do presente** – indica fato que com certeza ocorrerá no futuro.
No próximo fim de semana, eu **cantarei** no festival cultural do colégio.
 - b. **Futuro do pretérito** – indica fato que deve ocorrer se uma condição for atendida.
Se eu terminasse toda lição de casa, **poderia** ir ao cinema com meus amigos.

Fragmento 18. (BALTHASAR; GOULART, 2018, p. 64)

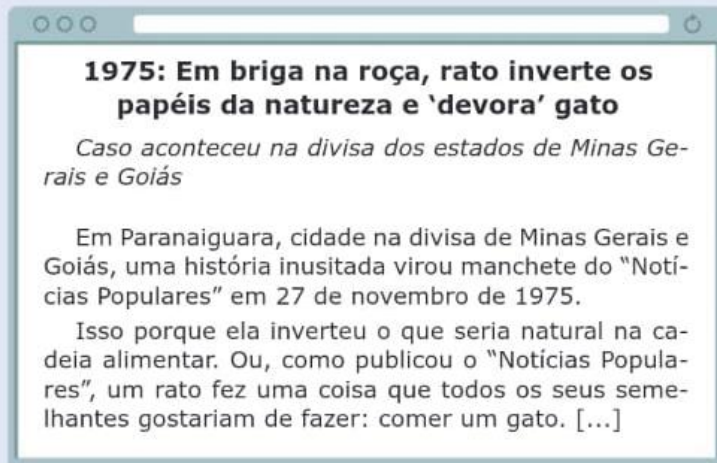
O exercício 4, a partir dos conhecimentos prévios do aluno enquanto falante nativo do PB, o induz a completar a frase, em (a), com o futuro do presente e o futuro do pretérito, respectivamente, sem, até então, ter falado nessas nomenclaturas e, por isso, usando apenas a intuição do aluno em relação à língua. Em (b), convida-o a refletir acerca das terminações, de modo que chegue à conclusão de que o uso da primeira frase indica um campo de evento que expressa certeza e possui condições reais de ocorrência e de que a segunda, por sua vez, não poderá ocorrer, porque depende, para isso, de uma condição que impede essa possibilidade e, logo, reside no campo do hipotético.

Conforme se vê, logo abaixo do exercício 4, no Fragmento 18, está a “nota” explicativa contendo os nomes dados a cada tempo verbal e suas respectivas funções. Curiosamente, neste livro, o futuro do pretérito não recebeu sua definição prototípica temporal. A definição apresentada de que esse tempo verbal “indica fato que deve ocorrer se uma condição for atendida” (BALTHASAR; GOULART, 2018, p. 64) pode incluir valores semânticos modais de hipótese, dúvida, incerteza e possibilidade, por exemplo, mas não inclui seu valor temporal. Considerando que este último valor do futuro do pretérito no PB, contextualmente falando, é mais restrito no cotidiano dos falantes, de fato, essa definição modal parece ser capaz de produzir mais sentido e significado prático na mente dos estudantes do que a própria definição prototípica de valor temporal, por vezes, distante da realidade dos falantes.

Logo após o quadro explicativo do Fragmento 18, apresenta-se outro, na intenção de trazer ao aluno informações complementares:

Os tempos verbais em textos jornalísticos

Leia o título de uma notícia publicada em 1975 no jornal *Notícias Populares*, já extinto.



1975: Em briga na roça, rato inverte os papéis da natureza e 'devora' gato

Caso aconteceu na divisa dos estados de Minas Gerais e Goiás

Em Paranaiguara, cidade na divisa de Minas Gerais e Goiás, uma história inusitada virou manchete do "Notícias Populares" em 27 de novembro de 1975.

Isso porque ela inverteu o que seria natural na cadeia alimentar. Ou, como publicou o "Notícias Populares", um rato fez uma coisa que todos os seus semelhantes gostariam de fazer: comer um gato. [...]

FERNANDO JOSÉ FERREIRA

FOLHA DE S.PAULO. 1975: *Em briga na roça, rato inverte os papéis da natureza e 'devora' gato*. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/banco-dados/2018/07/1975-em-briga-na-roca-rato-inverte-os-papeis-da-natureza-e-devora-gato.shtml>>. Acesso em: 5 jul. 2018. (Fragmento).

No jornalismo, é comum o uso do verbo no tempo presente no título das notícias, para passar uma ideia de atualidade da informação e para atrair a atenção dos leitores. Ao longo da notícia, porém, os verbos são colocados no passado, pois o que é relatado já aconteceu. Esse uso do presente é chamado de **presente histórico**.

Outra curiosidade é o uso de verbos no futuro do pretérito para expressar cortesia entre os usuários da língua. Na frase "Eu **gostaria** de saber mais sobre a notícia do gato e do rato", por exemplo, o verbo **gostar** não foi usado para indicar uma ação passada que ocorreu antes de outra também no passado. Indica apenas uma forma educada de fazer um pedido. Isso é comum em situações formais.

Fragmento 19. (BALTHASAR; GOULART, 2018, p. 65)

No Fragmento 19, especificamente no segundo e último parágrafo, é trazido outro uso comum do futuro do pretérito para os falantes do PB: como forma de polidez, a fim de agregar ao pedido um valor de maior formalidade e cuidado em relação ao interlocutor. Nessa passagem, as autoras inserem a definição temporal desse tempo verbal, antes não mencionada.

O título do quadro instiga: *Os tempos verbais em textos jornalísticos*. Isso, pois, a partir de uma notícia, aponta o presente histórico e o uso do futuro do pretérito enquanto expediente de cortesia. Seria uma oportunidade interessante para que fosse também citado o emprego dessa forma de futuro como mecanismo de distanciamento e descomprometimento do falante em relação a informação dada que, por ser relatada, não advém dele próprio, já que, nesse gênero, o uso do futuro do pretérito com esse valor é algo recorrente (LOURENÇO, 2016).

6.2 Tecendo Linguagens (6º ano)

O livro de Oliveira e Araújo (2018) é dividido em unidades e capítulos que contam com o trabalho de diversos gêneros textuais inseridos no cotidiano dos alunos, como notícia, reportagem, infográfico, entrevista, causo, resenha e cordel. Os tópicos de gramática, por sua vez, são sempre inseridos na seção *Reflexão sobre o uso da língua*. A coleção dispõe os conteúdos gramaticais de uma maneira um pouco distinta do convencional: ao invés de iniciar um tema e insistir nele até que suas demandas estejam liquidadas, promove uma organização na qual um assunto extenso, como é o caso dos *verbos*, é trabalhado de forma fragmentada, sendo alternado com outros. A referida classe tem seu tratamento iniciado na *Unidade 3* (de 4 totais), *Capítulo 5* (de 8) do volume e está assim distribuída:

- *Verbos - definição, tempos e modos verbais* (Un. 3, Cap. 5, p. 147)
- São trabalhados *Frase, oração e período* (Un. 3, Cap. 5, p. 157)
- *Verbos - Indicativo - tempos verbais (presente, pretérito perfeito, pretérito imperfeito)* (Un. 3, Cap. 6, p. 174)
- Abordam-se *Sujeito e tipos de sujeito* (Un. 3, Cap. 6, p. 186)
- *Verbos - Indicativo - presente, pretérito perfeito, mais-que-perfeito e imperfeito (distinção entre os tempos)* (Un. 4, Cap. 7, p. 204)
- Trabalha-se *Concordância Verbal* (Un. 4, Cap. 7, p. 211)
- *Verbos - Indicativo - futuro do presente e futuro do pretérito* (Un. 4, Cap. 8, p. 237)

Esse volume inicia a temática da classe de verbos e apenas cuida de tratar dos tempos que compõem o modo indicativo. Após essa seção, o livro encerra o conteúdo gramatical trazendo a abordagem do *Período simples e composto* e do *Período composto por coordenação* (Un. 4, Cap. 8, p. 247/248).

Com relação ao tratamento do futuro do pretérito, que principalmente é de interesse deste trabalho, tem-se, em primeiro lugar, o exercício 2 do Fragmento 20:



Verbos – Indicativo – futuro do presente e futuro do pretérito

1. Leia o trecho a seguir, extraído da reportagem "O que é que as moquecas têm? Veja as diferenças entre a baiana e a capixaba", e observe os termos destacados.

Dá para usar outros tipos de panela, o tempo de cocção **é** o mesmo e o sabor não **vai mudar** muito.

- a) As formas verbais *dá* e *é* expressam a ideia de passado, presente ou futuro?
Expressam a ideia de presente.
- b) A locução verbal "vai mudar" pode ser substituída por qual forma verbal?
Mudará.
- c) Que tempo essa forma verbal expressa?
Expressa a ideia de futuro.
2. Leia as duas frases abaixo:

Se usar outro tipo de panela, **o sabor não mudará muito**.

Se usasse outro tipo de panela, **o sabor não mudaria muito**.

Responda:

- a) Em qual dessas frases o verbo *mudar* indica uma ação que poderia ter acontecido posteriormente a uma situação no passado? Na segunda frase.
- b) E em qual das duas frases esse verbo expressa uma ação futura em relação ao momento presente? Na primeira frase.

Fragmento 20. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 237)

O material destinado ao sexto ano, conforme demonstra o Fragmento 20, primeiramente, propõe ao aprendiz um exercício que procura instigá-lo, isto é, fazê-lo refletir acerca do valor semântico das orações e suas divergências, colocando-o em uma posição ativa no processo de ensino-aprendizagem, o que concorda com o principal pressuposto da prática de Análise Linguística. Espera-se que o aluno, ao observar as sentenças, junto ao seu conhecimento linguístico prévio, enquanto portador do PB como língua materna de uso cotidiano, seja capaz de identificar as diferenças causadas na interpretação das orações em decorrência do emprego verbal.

Os próprios enunciados da questão sinalizam as definições de cada elemento desejado como resposta, contudo, sem ainda nomeá-los, o que coloca a focalização do exercício na função semântica de cada emprego, um convite à reflexão para a posterior nomeação.

Ao apresentar duas orações condicionais, o exercício já permite a percepção de que o segundo caso demonstra uma situação localizada em um campo muito mais hipotético com relação ao primeiro que, por sua vez, em um *continuum*, transmite uma ideia de uma certeza maior de efetivação. Entretanto, este é o único exercício trazido pelo material nesta seção. Logo

em seguida, são apresentadas as definições, bastante baseadas nas prototípicas das gramáticas normativas, conforme o Fragmento 21:

Há dois tempos verbais no modo indicativo que expressam a ideia de futuro: o **futuro do presente** e o **futuro do pretérito**.

- **Futuro do presente:** expressa uma ação que ocorrerá em um momento posterior ao que se está vivenciando. Observe o exemplo:
A panela de barro **manterá** o calor e o caldo **continuará** borbulhante.
- **Futuro do pretérito:** expressa uma ação futura que ocorreria no passado, como pode ser visto no exemplo abaixo.
A panela de barro **manteria** o calor e o caldo **continuaría** borbulhante.

Veja a conjugação do verbo *mudar* no futuro do presente e no futuro do pretérito do modo indicativo.

| FUTURO DO PRESENTE | FUTURO DO PRETÉRITO |
|--------------------|---------------------|
| Eu mudarei | Eu mudaria |
| Tu mudarás | Tu mudarias |
| Ele mudará | Ele mudaria |
| Nós mudaremos | Nós mudaríamos |
| Vós mudareis | Vós mudaríeis |
| Eles mudarão | Eles mudariam |

Saiba mais sobre esse assunto consultando o **Apêndice**.

Fragmento 21. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 238)

Essa definição do futuro do pretérito, no entanto, é altamente genérica e, como se viu na seção anterior, *O tratamento do futuro do pretérito nas gramáticas normativas*, pouco se reflete nas situações de uso desse tempo verbal no cotidiano dos falantes do PB. Nota-se que suas demais cargas semânticas como formalidade, polidez, incerteza e/ou hipótese (valor semântico trabalhado no exercício 2 do Fragmento 20), assim como o distanciamento com relação ao enunciado, não são apresentadas na explicação.

Após as definições, ainda no Fragmento 21, é apresentado um modelo de conjugação dos tempos verbais trabalhados, o que demonstra uma valorização da fixação dos paradigmas flexionais como meio de aprendizagem - como se saber conjugar um verbo em pessoa e número significasse a compreensão efetiva e dos verbos e suas funções na linguagem. Tanto é que compõem o *Apêndice*, que tem sua consulta sugerida ao final do Fragmento 21, apenas modelos de conjugação tradicionais - sendo um verbo escolhido para cada conjugação, além do verbo *pôr* (incluído para representar os verbos de conjugação irregular):

Futuro do pretérito

| | | | | |
|------|--------------|--------------|--------------|-----------|
| Eu | louv-aria | vend-eria | part-iria | p-oria |
| Tu | louv-arias | vend-erias | part-irias | p-orias |
| Ele | louv-aria | vend-eria | part-iria | p-oria |
| Nós | louv-ariamos | vend-eríamos | part-iríamos | p-oríamos |
| Vós | louv-arieis | vend-erieis | part-iríeis | p-oríeis |
| Eles | louv-ariam | vend-eriam | part-iriam | p-oriam |

Fragmento 22. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 271)

Após a seção *Reflexão sobre o uso da língua*, tem-se outra nomeada *Aplicando Conhecimentos*, como forma de recapitulação do conteúdo anteriormente abordado. Nela está um segundo exercício acerca do futuro do pretérito, reproduzido no Fragmento 23:

2. O texto seguinte é uma estrofe de uma cantiga de roda popular. Leia-a atentamente.

Se esta rua, se esta rua fosse minha
Eu mandava, eu mandava ladrilhar
Com pedrinhas, com pedrinhas de brilhante
Para o meu, para o meu amor passar.

Domínio público.

- Observe a forma verbal *mandava*. Em que tempo e modo ela está?
Pretérito imperfeito do indicativo.
- Que tempo e modo seriam os mais indicados nesse contexto?
Futuro do pretérito do modo indicativo: *mandaria*.
- Levante uma hipótese: Por que houve a troca do tempo verbal na cantiga?

c) Sugestão de resposta: Por se tratar de uma cantiga popular, não sabemos quem a compôs, mas é possível que essa pessoa não tivesse acesso à norma-padrão ou não estivesse preocupado com ela e trocou o futuro do pretérito pelo pretérito imperfeito, provavelmente porque as duas formas verbais referem-se ao passado. Discuta com os alunos as hipóteses que apresentarem e, ao fazer a correção dessa atividade, retome com eles o conceito de flexão verbal, ressaltando que os verbos flexionam em pessoa, número, tempo e modo.

6. Leia as frases abaixo. Preste atenção à grafia das formas verbais em destaque.

b) Sugestão de resposta: Apesar da semelhança na pronúncia das duas formas verbais, e de ambas terem sido conjugadas na terceira pessoa do plural (*eles/elas*), o verbo no pretérito perfeito termina em **-am** e no futuro do presente termina em **-ão**.

Os fogos **causaram** queimaduras.
Os fogos **causarão** queimaduras.

d) A que tempo e modo pertencem cada uma das formas verbais?

Fragmento 23. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 240)

Baseado em uma canção popular e, por isso, bastante conhecida pelos falantes da língua, inclusive desde a infância - uma forma de tornar a aprendizagem significativa aos estudantes, já que aproxima o objeto de estudo ao cotidiano deles -, o exercício propõe uma reflexão em torno da possibilidade de substituição do futuro do pretérito pelo pretérito imperfeito. De fato, como questiona a questão (b), pela norma-padrão, o emprego do futuro do pretérito seria o mais indicado para o contexto da canção, entretanto, o uso do pretérito

imperfeito, nesse caso, tem uma causa justificada pelo contexto da música e intenção do autor: a coloquialidade. Essa questão procura fazer os alunos refletirem sobre essa prática comum no cotidiano dos falantes do PB, que em contextos informais se dá de maneira independente do nível de instrução do falante.

6.3 Se liga na língua (6º ano)

O material construído por Ormundo e Siniscalchi (2018) adota o *Anúncio e outros gêneros publicitários* como temática que permeia o capítulo (6 de 8) destinado aos verbos, o que está em consonância direta com as sugestões do currículo de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II (BRASIL, 2018) - mas nem por isso garante uma abordagem contextualizada e reflexiva dos tópicos gramaticais. Na subseção *Mais da língua* deste capítulo, traz a definição da classe gramatical e aborda a flexão em pessoa e número (apresentando as conjugações regulares e irregulares), introduzindo ambos os tópicos com um exercício. Em seguida, em *O verbo na prática*, propõe alguns exercícios, a fim de recapitular o que foi visto. Logo após, trata de apresentar os modos verbais em indicativo, subjuntivo e imperativo, contudo, apresenta modelos das três conjugações apenas para os tempos dos modos indicativo (inclusive o futuro do pretérito) e subjuntivo. Abaixo os Fragmentos 24, 25 e 26:

Se quiser reforçar o conhecimento dos paradigmas, proponha um jogo aos alunos. Eles deverão formar sextetos, que serão divididos em dois trios. Os duelos envolverão sempre um aluno de cada grupo. Um participante desafiará o outro a conjugar determinado verbo em um tempo do indicativo. Exemplo: *pestanear* no futuro do presente. Enquanto o desafiado apresenta a conjugação, os demais alunos dos dois grupos devem conferir o modelo. Caso o aluno acerte, seu trio ganha um ponto. Observe que se trata apenas de um exercício; o objetivo do estudo dos verbos não deve ter como meta a memorização dos modelos de conjugação.

Modelos de conjugação verbal

Como você estudou na primeira parte da seção, os verbos se agrupam em três conjugações. Conheça a seguir os modelos de conjugação verbal no **modo indicativo** e no **modo subjuntivo**.

| 1ª conjugação: <i>cantar</i> – Modo indicativo | | | | | |
|--|-----------|------------|-------------------|-------------|--------------|
| Presente | Pretérito | | | Futuro | |
| | perfeito | imperfeito | mais-que-perfeito | do presente | do pretérito |
| canto | cantei | cantava | cantara | cantarei | cantaria |
| cantas | cantaste | cantavas | cantaras | cantarás | cantarias |
| canta | cantou | cantava | cantara | cantará | cantaria |
| cantamos | cantamos | cantávamos | cantáramos | cantaremos | cantaríamos |
| cantais | cantastes | cantáveis | cantáreis | cantareis | cantaríeis |
| cantam | cantaram | cantavam | cantaram | cantarão | cantariam |

| 1ª conjugação: <i>cantar</i> – Modo subjuntivo | | |
|--|----------------------|-----------|
| Presente | Pretérito imperfeito | Futuro |
| cante | cantasse | cantar |
| cantes | cantasses | cantares |
| cante | cantasse | cantar |
| cantemos | cantássemos | cantarmos |
| canteis | cantásseis | cantardes |
| cantem | cantassem | cantarem |

Fragmento 24. (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 198)

| 2ª conjugação: <i>vender</i> – Modo indicativo | | | | | |
|--|-----------|------------|-------------------|-------------|--------------|
| Presente | Pretérito | | | Futuro | |
| | perfeito | imperfeito | mais-que-perfeito | do presente | do pretérito |
| vendo | vendi | vendia | vendera | venderei | venderia |
| vendes | vendeste | vendias | venderas | venderás | venderias |
| vende | vendeu | vendia | vendera | venderá | venderia |
| vendemos | vendemos | vendíamos | vendêramos | venderemos | venderíamos |
| vendeis | vendestes | vendíeis | vendêreis | vendereis | venderíeis |
| vendem | venderam | vendiam | venderam | venderão | venderiam |

Fragmento 25. (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 198)

| 3ª conjugação: <i>partir</i> – Modo indicativo | | | | | |
|--|-----------|------------|-------------------|-------------|--------------|
| Presente | Pretérito | | | Futuro | |
| | perfeito | imperfeito | mais-que-perfeito | do presente | do pretérito |
| parto | parti | partia | partira | partirei | partiria |
| partes | partiste | partias | partiras | partirás | partirias |
| parte | partiu | partia | partira | partirá | partiria |
| partimos | partimos | partíamos | partíramos | partiremos | partiríamos |
| partis | partistes | partíeis | partíreis | partireis | partiríeis |
| partem | partiram | partiam | partiram | partirão | partiriam |

Fragmento 26. (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 199)

A abordagem dos tempos verbais é tratada apenas por meio de modelos estruturais, sem em nenhum momento apresentar quaisquer tipos de definição, usos e funções. Até mesmo o jogo sugerido como atividade interativa (lado esquerdo do Fragmento 24) é inteiramente pautado nos paradigmas e, ainda que ressalte que o objetivo não é a memorização dos modelos de conjugação, nada mais proporciona do que um exercício mecanizado de flexão de sufixos, sem qualquer tipo de aplicabilidade contextualizada. Atenta-se, conforme o Fragmento 27, para a nota que sucede estes modelos:

Dica de professor

Sabendo conjugar esses verbos típicos, basta aplicar o mesmo modelo para flexionar outros verbos regulares da mesma conjugação. Exemplo: *esquadrinhar* se conjuga como *cantar*.

Fragmento 27. (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 199)

Tal qual se vê ela atribui ao ensino e aprendizagem de verbos a importância de saber flexioná-los em paradigmas e coloca esse processo como suficiente para a aprendizagem dessa classe, excluindo a necessidade de refletir sobre a sua função e de cada um dos tempos possíveis, responsáveis pelas escolhas dos falantes no emprego dos verbos em cada contexto e sua respectiva intenção.

No que diz respeito aos exercícios que seguem esta sucinta explicação, que tampouco é capaz de promover um conhecimento acerca dos tempos verbais e suas especificidades, nota-se que em geral são voltados à interpretação, à estrutura e contêm em seus enunciados bastantes afirmações e metalinguagens que levam o aluno à resposta desejada, sem, no entanto, instigar seu conhecimento prévio e sua capacidade de reflexão. Apresenta-se, como exemplo, nos Fragmentos 28 e 29, o primeiro:

- 1** Leia o título e o primeiro parágrafo da notícia a seguir.

Meteoro em chamas ilumina céu de Bangcoc

Um meteoro foi visto cruzando o céu da capital tailandesa, Bangcoc, na noite de segunda-feira (2). O evento foi filmado por câmeras de dois carros e pôde ser visto em outras partes do país.

[...]

Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/ciencia/ultimas-noticias/bbc/2015/11/03/meteoro-em-chamas-ilumina-ceu-de-bangcoc.htm>>. Acesso em: 7 jun. 2018.

- a) O lide de uma notícia, que geralmente ocupa o primeiro parágrafo do texto, costuma indicar o que aconteceu, onde aconteceu e quando aconteceu o fato. Transcreva os trechos que apresentam essas três informações.

O que aconteceu: "um meteoro foi visto cruzando o céu"; onde aconteceu: na "capital tailandesa, Bangcoc"; quando aconteceu: "na noite de segunda-feira".

Fragmento 28. (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 199)

- b) O tempo verbal pretérito perfeito do indicativo predomina no texto. Por que isso ocorre? *Porque a notícia se refere a ações pontuais, já concluídas no passado.*
- c) Explique por que o uso de *pode* em lugar de *pôde* levaria a uma mudança na informação.
- d) Em geral, os títulos de notícia trazem verbos no presente do indicativo, embora se refiram a um fato já ocorrido. Que efeito esse tempo verbal produz? *Ele torna a informação mais dinâmica, sugerindo que a notícia é bem recente, acabou de acontecer.*

1c. A forma verbal *pôde*, no pretérito perfeito do indicativo, traduz a ideia de que o meteoro já foi visto em outras partes do país, enquanto *pode*, no presente do indicativo, indicaria que o fenômeno ainda poderia ser observado.

Fragmento 29. (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 200)

É também curioso que, dentre os três exercícios propostos e seus diversos itens, em nenhum deles é abordado o futuro do pretérito. No primeiro, trazido acima como exemplo, no item (d), observa-se uma questão que, relacionada com o domínio jornalístico, poderia ser ligada a um dos usos do futuro do pretérito, a evidencialidade, contudo, não o faz, apenas aponta o uso do presente do indicativo nos títulos de notícias.

Dentre metodologias bem-formuladas e bem-sucedidas e outras nem tanto, de maneira geral, os livros didáticos trazem uma abordagem sucinta, com explicações econômicas e, conseqüentemente, superficiais dos tópicos gramaticais. Segundo Neves (1990, p. 27):

as críticas aos livros em uso se dirigem, em geral, à abrangência e profundidade da matéria apresentada, considerada incompleta, resumida, superficial, ou com insuficiente exercitação. Quanto à qualidade, há indicações genéricas, como má elaboração, má compartimentação, ilogicidade ou falta de embasamento para os exercícios propostos. Refere-se à obtenção de metas apenas uma indicação, a de que a parte gramatical do livro não leva à reflexão.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme este trabalho procurou demonstrar, tanto as gramáticas tradicionais quanto os livros didáticos não atribuem ao futuro do pretérito um tratamento capaz de tratar suas nuances de sentido de forma abrangente e completa, em seu valor temporal, modal e evidencial. Em geral, a abordagem de seu valor temporal em sua definição prototípica é corriqueira, contudo, trazida de forma pouco explicativa e pouco condizente com a realidade dos falantes, chegando a ser, de certa forma, até abstrata. Os sentidos modais também costumam ser abordados, mas já não se pode dizer o mesmo do seu valor enquanto expediente de expressão de evidencialidade e, por conseguinte, de estratégia discursiva de distanciamento do falante.

É claro que, frente a tantas demandas curriculares, não se espera que os livros didáticos apresentem uma discussão extensa e exaustiva desse único modo verbal dentre tantos outros do PB. Assim, o objetivo não está na exposição aos alunos de todos os usos possíveis do futuro do pretérito na língua, está em priorizar a compreensão da função em detrimento da forma. É preciso fazer com que os alunos enxerguem a língua e, nesse caso, os modos verbais como um conjunto de mecanismos discursivos capazes de alterar a carga semântica de seus enunciados de modo favorável quando bem manipulados; e é essa habilidade de manipulação da língua que precisa ser desenvolvida, ou seja, os alunos devem aprender a agir sobre ela e não o contrário. Em Mendonça (2006, p. 206):

Ao assumir tal ponto de vista teórico, o estudo dos fenômenos linguísticos em si mesmos perde sentido, pois se considera que a seleção e o emprego de certos elementos e estratégias ocorre, afora as restrições óbvias do sistema linguístico, em consonância com as condições de produção dos textos, ou seja, de acordo com quem diz o que, para quem, com que propósito, em que gênero, em que suporte etc.

Para isso, não bastam exemplos que se estendam, no máximo, à unidade do período, é necessário partir do texto - que faça parte da realidade cotidiana dos alunos, e, por conseguinte, encontre funcionalidade em seus contextos - para a palavra, isto é, do macro para o micro. Com base em uma notícia, por exemplo, em que o objetivo seja analisar o emprego do futuro do pretérito enquanto expediente evidencial: antes de apresentar sua definição e nomenclatura é necessário que o exercício faça com que o aprendiz observe o texto, entenda seu contexto e finalidade, e levante hipóteses acerca do objeto a ser analisado, desenvolvendo seus próprios questionamentos (a seu modo, é claro): esse verbo carrega alguma referência temporal? O que o jornalista pretendeu alcançar utilizando esse tempo verbal? Se ele utilizasse outro, o efeito de sentido se manteria o mesmo? Seria bom para ele utilizar outro tempo verbal?

As respostas dessas perguntas é que irão arquitetar conclusões na mente do aluno acerca do papel do termo em questão no enunciado, dando sentido ao emprego do futuro do pretérito para além de ‘um evento futuro que se deu com relação a outro no passado’ - definição um tanto vaga e abstrata para o cotidiano dos falantes do PB.

Nesse caso, não necessariamente é preciso falar em *evidencialidade* em sala de aula. O que se pretende defender aqui é a necessidade de apresentar ao aluno a potencialidade do futuro do pretérito em expressar um valor de persuasão, distanciamento, de redução da responsabilidade do falante em relação à informação que está enunciando, sendo ele mesmo a fonte ou uma outra pessoa, pois esse seria um conhecimento a agregar na formação da competência linguística do educando em sociedade. Além disso, vale mencionar que, no Ensino Médio, no que diz respeito às redações de vestibulares, esse emprego pode vir a ser uma interessante estratégia argumentativa.

Em suma, a proposta da AL, “no fundo, trata-se de desenvolver uma atitude científica de observar e descrever a organização estrutural da língua, com destaque para a imensa variedade de formas expressivas alternativas à disposição dos falantes” (FARACO, 2006, p. 25), propõe encarar a língua como objeto científico, como ciência, o que de fato ela é, um fenômeno histórico e social, vivo e mutável. A inserção dessa prática nas escolas, entretanto, é um processo lento e complexo, já que o ensino de gramática tem raízes historicamente engendradas: “A mudança na prática pedagógica que prevemos é gradual e repleta de dúvidas, com passos adiante e atrás, e este parece ser o caminho mais provável e seguro, por paradoxal que pareça” (MENDONÇA, 2006, p. 225).

REFERÊNCIAS

- AIKHENVALD, A. *Evidentiality*. Oxford: Oxford University Press, 2004.
- ANDRADE, O. Pronominais. In: *Pau-Brasil*. 2. ed. São Paulo: Globo, p. 167, 2003.
- ANTUNES, I. *Aula de Português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BALTHASAR, M.; GOULART, S.. *Singular & Plural: leitura, produção de texto e estudos de linguagem : 7º ano*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2018.
- BECHARA, E. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BECHARA, E. *Moderna Gramática Portuguesa*. 38.ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira / Editora Lucerna, 2015.
- BÖHM, V.; HENNEMANN, A. A. The Evidential Use of the Spanish Imperfect and the Conditional in Journalistic Contexts. *Studia Neophilologica*, 86:2, p. 183-200, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCNs+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, 2002.
- CORNILLIE, B. Evidentiality and epistemic modality. In: *Functions of Language*. Belgium: John Benjamins Publishing Company, p. 44-62, 2009.
- DALL'AGLIO-HATTNER, M. M. *Evidencialidade e modalidade: forma e função*. Relatório de pesquisa. São Paulo: FAPESP, 2001.
- DALL'AGLIO-HATTNER, M. M.. A expressão lexical da evidencialidade: reflexões sobre a dedução e a percepção de evento. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 8, p. 98-111, 2018.
- DENDALE, P. Le conditionnel "journalistique", marqueur de modalisation en discours second: éléments d'archéologie grammaticale. In: BRANCA-ROSOFF, S. (Eds.). *L'hétérogène à l'œuvre dans la langue et les discours*. Hommage à Jacqueline Authier-Revuz, Paris, Lambert-Lucas, p.229-248, 2012.
- DENDALE, P.; TASMOWSKI, L. Présentation. L'évidentialité ou le marquage des sources du savoir. *Langue française*. Paris, v.102, p.3-7, 1994.
- DIK, S. *The theory of functional grammar. Part. I: The structure of the clause*. Dordrecht: Foris Publications, 1989.
- ESCANDELL VIDAL, M. V. Futuro y evidencialidad. In: *Anuario de Lingüística Hispánica*, XXVI. Madrid: Universidad de Valladolid, p.9-34, 2010.
- FARACO, C.; MOURA, F. M. *Gramática*. 12.ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.

- FARACO, C. Ensinar x não ensinar gramática: ainda cabe essa questão? *Calidoscópio*, Vol. 4, n. 1, p. 15-26, 2006.
- FRANCHI, C. *Mas o que é mesmo “gramática”?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula; leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, p. 41-49, 1984.
- GREVISSE, M. *Le bon usage. Grammaire française*. Paris/Gembloux: Éditions Duculot, 1988.
- HENGEVELD, K.; DALL’AGLIO HATTNER, M. M. Four types of evidentiality in the native languages of Brazil. *Linguistics*, v.53, n.3, p. 479-524, 2015.
- HENGEVELD, K.; MACKENZIE, L. *Functional Discourse Grammar*. A typologically-based theory of language structure. Oxford: Oxford University Press, 2008.
- HOFF, B. J. Evidentiality in the Carib: particles, affixes and a variant of Wackernagel’s law. In: *Lingua*, Amsterdam, n. 69, p. 49-103, 1986.
- ILARI, R.; BASSO, R. O verbo. In: ILARI, R.; NEVES, M. H. M. (Orgs.) *Gramática do Português Culto Falado no Brasil*. vol. II. Classes de Palavras e Processos de Construção. Campinas: Unicamp, p.163-365, 2008.
- ILARI, R.; BASSO, R. O Verbo. In: ILARI, R. (org.) *Gramática do português culto falado no Brasil*. vol. III: palavras de classe aberta. São Paulo: Contexto, p. 267-343, 2014.
- KLEIMAN, A. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- KRONNING, H. Le conditionnel épistémique: propriétés et fonctions discursives. In: *Langue française 173*. Armand Colin, p.83-97, 2012.
- KRONNING, H. Epistemic modality and evidentiality in Romance: the Reportative Conditional. In: GUENTCHÉVA, Z. (Ed.). *Epistemic Modalities and Evidentiality in Cross-Linguistic Perspective*. Berlin: Walter de Gruyter, p. 69-102, 2018.
- LIMA, R. *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*. 49.ed. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 2011.
- LOURENÇO, F. P. C. *O condicional evidencial no gênero jornalístico*. Tese de Mestrado. UFSCar. 2016.
- LYONS, J. *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press, v. 1, 1977.
- MELLA, B. S. *O uso do condicional evidencial no gênero “discurso político” no português do Brasil*. Relatório Final de Iniciação Científica. PIBIC/UFSCar. 2020.
- MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In.: MENDONÇA, M.; BUNZEN, C. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, p.199-226, 2006.

- NEVES, M. H. M. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 1990.
- NEVES, M. H. M. A gramática escolar no contexto do uso linguístico. In: *Estudos Linguísticos*, Belo Horizonte, v.10, n. 2, p.233-253, 2002.
- NEVES, M. H. M. *Texto: Gramática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- OLIVEIRA, T. *Valores de (inter)subjetividade na análise semântica: a marcação da distância*. Tese de doutorado. Universidade Nova de Lisboa, 2013.
- OLIVEIRA, T. ARAÚJO, L. *Tecendo Linguagens : Língua Portuguesa : 6º ano*. 5.ed. Barueri: IBEP, 2018.
- ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C. *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem : 6º ano*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2018.
- PALMER, F. R. *Mood and modality*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- PERINI, M. A. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- POSSENTI, S. *Porque (não) ensinar gramática na escola*. 8.ed. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.
- SILVA, R. V. M. *Tradição gramatical e gramática tradicional*. 3.ed. São Paulo: Contexto, 1996.
- SQUARTINI, M. The internal structure of evidentiality in Romance. *Studies in Language*, v. 1.25(2), p. 297-334, 2001.
- SQUARTINI, M. .Lexical vs. grammatical evidentiality in French and Italian. In: *Linguistics*. Walter de Gruyter, p. 917-947, 2008.