

Varição modo-temporal em livros didáticos de Língua Espanhola e de Língua Portuguesa: uma análise comparativa

Márluce Coan
Valdecy de Oliveira Pontes
Universidade Federal do Ceará

Resumo: *Este artigo deter-se-á no estudo comparativo do tratamento dado à variação modo-temporal por livros didáticos de Língua Portuguesa e de Língua Espanhola. No presente trabalho, assumimos os pressupostos teóricos dos estudos sobre variação e ensino, propostos por Labov (1972, 1978 e 2003), bem como o que afirmam os documentos oficiais que norteiam o ensino de línguas no Brasil. Para o desenvolvimento da pesquisa, utilizamos um roteiro de análise sobre norma/uso, mudança, condicionamentos linguísticos e extralinguísticos, uso de textos autênticos e variação entre tempos verbais. Evidenciamos tratamento parcial aos temas sob análise: o texto ainda serve como pretexto; quando há exposição teórica sobre variação, tal abordagem ocorre somente no capítulo em pauta, não havendo aplicação dos postulados no decorrer do livro; também não são evidenciados os efeitos de sentido das diversas formas verbais em contexto comunicativo. No entanto, no livro didático Hacia el español, há um esforço no sentido de o aluno ter consciência da variação linguística nos níveis fonético-fonológico, lexical e morfossintático.*

Palavras-chave: *Livro didático. Variação Linguística. Ensino de Língua Portuguesa e Espanhola.*

Introdução

No ensino de línguas, frequentemente, deparamo-nos com descontextualização no estudo de temas gramaticais. O professor, muitas vezes, tem conhecimento de sociolinguística, mas lhe faltam recursos e materiais para aplicá-lo. Com isso, o ensino apresenta-se limitado, visando à exposição de estruturas normativas da língua e não de usos linguísticos. Ao falarmos em usos, consideramos uma ampla gama de estruturas disponíveis, não só uma, a prescrita. Desse modo, a escola

poderia cumprir a contento seu papel: ampliação de competências linguísticas.

Essas observações iniciais referem-se, principalmente, ao ensino de Língua Materna. Em se tratando de Língua Estrangeira, há um ponto a ser relevado: ao estudar uma nova língua, o aluno dificilmente domina qualquer variedade desta língua, ao contrário do estudante de língua materna que, no começo de sua vida escolar, já fala alguma variedade de sua língua. Por esta razão, o aluno terá dificuldade de realizar uma interação real em Língua Estrangeira, se for submetido somente a uma abordagem tradicional, exclusivamente regulada pelas normas do uso padrão desta língua.

No processo de ensino-aprendizagem de Língua Espanhola, observamos que o aluno falante de Português brasileiro tem facilidade no início do estudo, pelo fato de esse idioma vir do Latim como o Português. No entanto, as semelhanças entre as duas línguas não isentam o aluno das dificuldades que existem na aprendizagem dos níveis fonético-fonológico, morfossintático ou léxico-semântico. Percebemos que os alunos começam estimulados, mas, no decorrer do processo, as dificuldades aparecem e, muitas vezes, não há avanço significativo. Dentre as dificuldades, apontamos aquelas que dizem respeito ao estudo das categorias gramaticais, como um grande entrave para o aluno aprendiz de Espanhol, pois, na maioria das vezes, o discente apresenta dificuldades na sua própria língua materna, o Português, fato que dificulta mais ainda a aprendizagem dessas categorias em Espanhol.

No tocante às categorias verbais, os livros, geralmente, limitam-se à exposição de uma estrutura fixa, sem levar em consideração os usos linguísticos, ou seja, evidenciam a forma e deixam a desejar na exposição das funções que essas categorias podem desempenhar. É de vital importância que os livros didáticos apresentem uma abordagem funcional das estruturas da língua, pois essas são indispensáveis na comunicação escrita e oral.

No presente trabalho, assumimos os pressupostos teóricos dos estudos sobre variação e ensino propostos por Labov (1972, 1978 e 2003), bem como o que afirmam os documentos oficiais que norteiam o ensino de línguas no Brasil; por esse viés, examinamos, em quatro coleções didáticas (duas de Língua Portuguesa e duas de Língua Espanhola), temas que permeiam o ensino de variação linguística: norma/uso, mudança, condicionamentos linguísticos e extralinguísticos, além do que investigamos o tratamento dado a fenômenos de variação em categorias verbais.

Varição linguística: da teoria ao ensino de línguas

A sociolinguística estuda a língua a partir do seu contexto social, com o objetivo de descrever como fatores linguísticos e extralinguísticos influenciam os fenômenos de variação e mudança inerentes às línguas. Os primeiros estudos da Sociolinguística Variacionista surgiram na década de 60, como reação à corrente linguística proposta por Chomsky na década de 50 – a gramática gerativa, cujo objeto de estudo é a competência de um falante-ouvinte ideal pertencente a uma comunidade linguística homogênea. Segundo Bagno (2007), a sociolinguística surgiu porque muitos cientistas nos Estados Unidos perceberam que não era possível estudar a língua desconsiderando a sociedade em que é falada, pois a língua não é homogênea e estável, mas está em constante mudança devido às interações sociais. O estudo da variação a que nos ateremos foi impulsionado por William Labov cujo modelo apresenta-se como reação à ausência do componente social no modelo gerativo e à homogeneidade e autonomia preconizadas pelo estruturalismo. Labov (1972) diverge de Saussure e de Chomsky propondo o estudo da estrutura e da evolução da língua no contexto social da comunidade. Segundo Figueroa, quando se diz que a sociolinguística é o estudo da língua em seu contexto social, isso não deve ser mal-interpretado (1996, p. 71). A sociolinguística laboviana não é uma teoria da fala,

nem o estudo do uso da língua com o propósito exclusivo de descrevê-la, mas o estudo do uso da língua no sentido de verificar o que ela revela sobre a estrutura linguística. Quando Labov (1972) fala em heterogeneidade, refere-se à variação, mas está interessado na variação que pode ser sistematicamente explicada.

Foi, portanto, William Labov quem, mais veementemente, conforme Tarallo (2005), voltou a insistir na relação entre língua e sociedade e na possibilidade, virtual e real, de se sistematizar a variação existente e própria da língua falada. A língua é vista pelos sociolinguistas como dotada de “heterogeneidade sistemática”; a ausência de heterogeneidade estruturada na língua seria tida como disfuncional.¹ Partindo do pressuposto de que a língua é heterogênea, concebemos o fenômeno de variação como uma realidade social. A variação significa a existência de distintas possibilidades para a expressão de uma determinada função linguística, ou seja, distintas estratégias, recursos linguísticos ou conjuntos de realizações possíveis dentre os recursos expressivos à disposição. Trata-se de escolhas linguísticas diversas que não afetam o processo de comunicação. Company Company (2003) destaca que a possibilidade de escolha entre uma forma linguística e outra ocorre geralmente: entre dois grupos de falantes; em um mesmo falante, com a possibilidade de escolha entre duas estruturas; na escolha de uma estrutura em uma determinada situação social comunicativa e de outra estrutura em outra situação comunicativa.

De acordo com Labov (1978), as variantes constituem os diversos modos de se dizer a mesma coisa, ou seja, remeter ao mesmo estado de coisas, em um mesmo contexto de interação verbal. Os primeiros trabalhos de análise sociolinguística,² que se concentravam no âmbito da fonologia, evidenciaram que

¹ Considerar a língua como homogênea e estável seria desconsiderar sua natureza funcional: variável e mutável, motivada por fatores de natureza diversa, internos e externos ao sistema.

² Estudos desenvolvidos por Labov na década de 1960, primeiramente na ilha de Martha's Vineyard, em 1963, e, depois, na cidade de Nova York, em 1966.

diferentes formas de comunicar, que compartilham o mesmo valor de verdade, apresentam diferenças no tocante aos valores sociais e estilísticos. Este fato dá abertura a críticas em relação à manutenção do mesmo significado pelas variantes de uma mesma regra variável, questionamento explicitado em artigo por Lavandera (1978),³ que afirma que cada construção sintática possui seu significado próprio, sendo complicado substituir uma forma sintática por outra preservando o mesmo valor de verdade. Para a autora, o estudo sobre a variação linguística fora do âmbito da fonologia fica comprometido, pois nem sempre há consenso sobre o valor de verdade das variantes analisadas. Propõe que a condição de mesmo significado seja ampliada para o que chama de comparabilidade funcional, na qual a existência, em um mesmo espaço, de formas alternantes ou a troca de uma forma por outra com o mesmo significado referencial não são livres e nem totalmente condicionadas por fatores extralinguísticos, mas refletem uma escolha funcional tendo em vista os propósitos comunicativos. Lavandera (1978) critica, também, o fato de que muitas formas que estão fora do campo fonológico não sofrem influências sociais ou estilísticas, apenas linguísticas.

Para responder o questionamento levantado por Lavandera (1978) sobre os limites da variável sociolinguística, Labov afirma que são variantes os enunciados que possuem o mesmo significado referencial, ou seja, o mesmo significado representacional ou estado de coisas: “dois enunciados que se referem ao mesmo estado de coisas têm o mesmo valor de verdade” (1978, p. 2). O autor ratifica o princípio da equivalência semântica e destaca ser necessário que, como variantes de uma regra variável, se aceitem enunciados que possuam o mesmo valor de verdade, no mesmo contexto, mas não rigorosamente o mesmo significado. Seguindo esta lógica, pode haver diferenças em matizes de sentido, desde que

³ García (1985), Milroy e Gordon (2003), também, questionaram o estatuto teórico da regra variável, no estudo de fenômenos de variação para além da fonologia.

o significado referencial não seja afetado. Labov (1978) separa o significado referencial em um nível, considerado como primário, e as funções de identificação do falante e de acomodação do ouvinte em outro nível (secundário) que contemplaria os aspectos sociais e estilísticos. Dessa forma, variantes que portam diferenças de cunho pragmático podem ter o mesmo significado referencial. Labov (1978) argumenta, ainda, que a Sociolinguística é "sócio" não só porque lida com fatores estilísticos e sociais, mas por analisar a língua como componente social.

Ao verificarmos o funcionamento de uma língua, percebemos que, nos diferentes contextos, apresenta-se de forma heterogênea, ou seja, apresenta variações. Tarallo (2005), retomando a proposta de Coseriu (1976 [1968]), apresenta essas variações como: diatópicas (diferenças em função do espaço geográfico); diastráticas (diferenças em função dos aspectos sociais como sexo, idade, etnia etc.) e diafásicas (diferenças em função da utilização dos diversos estilos de linguagem na comunicação). Partindo do pressuposto de que a variação linguística é inerente a qualquer língua, julgamos de vital importância o ensino desses três tipos de variação, para que o aluno tenha conhecimento da ampla diversidade linguística.

Considerar o ensino de variantes é relevante porque, segundo Mollica, "todas as línguas apresentam dinamismo inerente, o que significa dizer que elas são heterogêneas" (2007, p.09). Além disso, a Sociolinguística interessa-se pela função social e comunicativa da língua e vê a língua como fator importante na identificação de grupos e na demarcação de diferenças sociais na comunidade.

Bagno (2007), com base em estudos sobre o ensino da variação linguística, afirma que a maioria das gramáticas e dos livros didáticos de Português limita-se à utilização de exercícios mecânicos de classificação e de análise sintática de estruturas, sem a devida contextualização para uma prática real de uso, o que revela uma concepção de língua estável e homogênea, distante da realidade linguística. Esse fato,

também, é recorrente no ensino de Língua Estrangeira, conforme atestam pesquisas sobre o ensino da variação linguística em Inglês e Espanhol, tais como: Bugel (1999), Santos (2002, 2005), Rodrigues (2005), Kraviski (2007) e Pontes (2009). Essa prática leva o aluno à utilização mecânica das estruturas da variedade padrão que não necessariamente lhe ajudam no momento de produzir um texto, de adequar essas estruturas ao contexto de produção textual (gênero, suporte, tipo). Segundo Labov (2003), alunos norte-americanos que foram expostos durante toda a sua vida estudantil ao inglês padrão não conseguem reproduzi-lo com sucesso em uma entrevista de emprego de vinte minutos. Labov (2003) aponta que um dos fatores que contribui para este resultado é a desvalorização e até o preconceito por parte da escola com relação à variedade falada pelo educando. Para Labov e Harris: “a simples exposição a outro dialeto no domínio da escola ou pela mídia não acarreta mudanças no repertório básico de um falante” (1986, apud Bortoni-Ricardo, 2005, p.181).

Segundo Bortoni-Ricardo, “os alunos devem sentir-se livres para falar em sala de aula e, independentemente do código usado – a variedade padrão ou variedades não-padrão, qualquer aluno que tome o piso em sala de aula deve ser ratificado como um participante legítimo da interação” (2004, p.197). Outra questão, levantada pela referida autora, diz respeito à correção do aluno por parte dos professores. Estes ficam inseguros e não sabem, na maioria dos casos, se devem corrigir ou até mesmo se é adequado falar em erros na sala de aula. Com relação a esse aspecto, Bortoni-Ricardo propõe que: “diante da realização de uma regra não-padrão pelo aluno, a estratégia da professora deve incluir dois componentes: a identificação da diferença e a conscientização da diferença” (2005, p.42). Partindo da concepção de não-padrão como qualquer forma que não seja contemplada pela norma culta, o professor pode realizar um trabalho de valorização das outras variedades, inclusive, da falada pelo aluno, para que este possa interagir em uma comunidade de fala, por exemplo, em uma comunidade hispânica.

Nesse sentido, se pretendemos que nosso aluno conheça a diversidade linguística da língua que aprende, é necessário apresentar-lhe as distintas variedades linguísticas, pois estas estão imersas nas diferentes culturas que falam uma língua, sendo a escolha das diferentes variantes um dos fatores que caracteriza os indivíduos em uma comunidade de fala.

Livro didático e ensino

O livro didático⁴ surgiu como complemento aos livros da era clássica cuja missão era fazer a reprodução dos conhecimentos relativos à ciência, à filosofia e aos valores da sociedade da época em questão. Segundo Richards (1996), os livros didáticos são um componente-chave para a maioria dos cursos de línguas, servindo, em alguns casos, como base para o *input* linguístico e como prática da língua em sala de aula. Vale salientar, ainda, que houve uma mudança significativa na vida da escola com a entrada do livro didático. Ele transformou, sobretudo, a ação docente. Este elemento do processo de ensino-aprendizagem tornou-se aliado do professor na sua atuação, constituiu-se como um facilitador no momento de superar as muitas dificuldades encontradas. Segundo Coracini, “o livro didático constitui um bem de consumo para o professor e alunos, de que não se pode prescindir; afinal, o professor acredita que o LD facilita a aprendizagem trazendo modelos a serem seguidos pelos alunos” (2011, p. 47). Para Geraldini (1991), este instrumento facilitou a tarefa de ensinar, pois diminuiu a responsabilidade pela definição do conteúdo de ensino. O livro didático preparou tudo, até as respostas para o manual ou guia do professor, o que contribuiu para que o docente ficasse mais dependente do livro didático e, dessa forma, se acomodasse, limitando-se, na maioria dos casos, somente a este recurso.

⁴ Consideramos como livro didático o manual utilizado como componente-chave para o professor ministrar suas aulas, conforme Richards (1996). Portanto, não estão incluídos outros materiais didáticos, tais como: compêndios de literatura e gramática, livros de textos, dicionários etc.

Considerando-se que o livro didático serve como fonte de ideias e atividades no processo de ensino-aprendizagem, portando, como diretriz para o professor, deve, conforme Cunningsworth (1995), ser adequado às necessidades dos estudantes, permitir adaptações e improvisos, ser economicamente viável e adequado ao tempo de curso ao qual se destina. Na atualidade, apesar dos avanços da tecnologia, o livro didático ainda é muito utilizado pelo professor para preparar sua aula, pois há vantagens em seu uso, quais sejam: padronização de instruções, estrutura e programa para o curso, qualidade, eficiência e variedade de recursos para o aprendizado (RICHARDS, 1996). De acordo com Rojo e Batista, os livros didáticos “tendem a ser não um apoio ao ensino e ao aprendizado, mas um material que condiciona, orienta e organiza a ação docente, determinando uma seleção de conteúdos, um modo de abordagem desses conteúdos, uma forma de progressão” (2003, p. 71). Há, contudo, desvantagens potenciais, dentre as quais vale apontar a possibilidade de o livro didático ter uma linguagem irreal, distorcer o conteúdo, não refletir as necessidades e ser muito caro⁵ (RICHARDS, 1996).

É importante pontuar, ainda, que, no ensino de Língua Materna, o livro didático, embora útil, poderia até ser dispensável em alguns casos, de acordo com os objetivos dos alunos, do professor e da perspectiva do curso/aula. Já no ensino de Língua Estrangeira, o livro didático adquire uma relevância maior, pois, sem ele, em muitos casos, dificulta-se o acesso à língua ensinada.

No que tange ao ensino de Espanhol no país, na década de 60, não havia produção significativa de materiais aqui no continente. Segundo Sebold (1998), os primeiros livros didáticos⁶ utilizados no Brasil foram *Español en directo*

⁵ Em nossa análise, não contemplaremos esses critérios.

⁶ Embora não houvesse uma produção nacional significativa de livros didáticos, desde o início do século passado há publicações didáticas de Espanhol. Alguns exemplos são a *Gramática da Língua Espanhola*, de Antenor Nascentes (1920), e o *Compendio*, de Idel Becker (1943), publicados

(1975), *Entre nosotros* (1982) e *Antena* (1978), os quais eram estruturados conforme os métodos de aprendizagem e de ensino de língua estrangeira da época. Hoje, no Brasil, encontramos uma grande variedade de livros didáticos elaborados por autores nacionais e estrangeiros, dentre outros estão: *Hacia el español* (2004), *Español ahora* (2005), *Listo* (2005), *Recreo* (2007) e *Entérate* (2007).

No tocante aos livros didáticos de Língua Materna (Língua Portuguesa), estes deram um espetacular salto de qualidade desde que, em 1997, foram incluídos no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)⁷, através do qual o Ministério da Educação avalia, compra e distribui obras destinadas ao ensino. Segundo Bagno (2007), o PNLD é uma instância privilegiada em que os resultados das pesquisas empreendidas nas boas universidades exercem saudável influência na prática pedagógica. No entanto, muitas questões com relação à avaliação e produção do livro didático devem ser pensadas, por exemplo, a variação e o ensino. Segundo Bagno (2007), o tratamento da variação linguística, nos livros didáticos de Português no Brasil, continua sendo um tanto problemático. Nas obras, segundo o autor, há uma sincera vontade de combater o preconceito linguístico e de valorizar a multiplicidade linguística, mas falta uma base teórica consistente, e há, inclusive, confusão no emprego de termos e de conceitos que prejudicam muito o trabalho que se faz em torno dos fenômenos de variação e mudança.

pela Companhia Editora Nacional; as *Lecciones de español*, de Julio do Amaral (1944), publicada pela Livraria Francisco Alves, e *Lengua española*, de Emília Navarro Morales e Leônidas Sobrino Pôrto (1972), da Editora Cadermos.

⁷ O PNLD foi instituído pelo Decreto nº 91.542 (1985). Em 1997, o programa foi ampliado e o Ministério da Educação passou a adquirir, de forma continuada, livros didáticos de alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Estudos Sociais, História e Geografia para todos os alunos de 6ª a 9ª séries do Ensino Fundamental. É importante destacar, ainda, que os livros didáticos de Inglês e Espanhol foram incluídos a partir do PNLD 2011 (Ensino Fundamental) e 2012 (Ensino Médio).

Essa questão, segundo Pontes (2009), também é problemática nos livros didáticos de Língua Espanhola, pois há predomínio de uma abordagem estruturalista em detrimento de um trabalho efetivo a partir dos efeitos de sentido das diversas formas da língua em contexto comunicativo. Os exercícios e atividades deveriam levar o aluno a refletir sobre os usos linguísticos, mas o que os livros apresentam são propostas estruturais. De acordo com Rodrigues (2005), o livro didático de Língua Estrangeira deveria fornecer subsídios para que o aluno pudesse interagir nas diversas situações comunicativas: se a língua tem um caráter heterogêneo, estes subsídios deverão contemplar as variações da língua alvo em função de diversos fatores, como a região geográfica, os aspectos sociais e os contextos.

No que tange, mais especificamente, aos livros didáticos de Espanhol que chegam ao mercado brasileiro, Bugel (1999), Kraviski (2007) e Pontes (2009) constataram que a variedade peninsular ainda prevalece sobre as demais variedades americanas. Segundo Kraviski (2007), além do predomínio da variedade peninsular, os livros didáticos, quando exploram as variedades americanas, o fazem de forma superficial e aparecem, em sua maioria, em pequenos textos, figuras, notas de rodapé ou, ainda, em algum tópico de curiosidade.

No entanto, é imprescindível que o aluno tome conhecimento da diversidade linguística do Espanhol. Nesse sentido, é essencial que haja um trabalho no tocante à apresentação das variedades dessa língua. Portanto, o livro didático não deve ser a única fonte de *input* no ensino de língua. As Orientações Curriculares Nacionais de Língua Espanhola para o Ensino Médio (OCNEM) propõem que o professor explore as mais diversas variedades em sala de aula, desde a variedade utilizada por ele, até as variedades exploradas pelo livro didático. Ademais, é importante que o professor complemente as aulas com outros materiais, inclusive

autênticos,⁸ como *input* para aperfeiçoar o trabalho com a variação linguística.

Por último, vale salientar que o livro didático foi e segue sendo objeto de discussão e de estudo, por isso, trabalhos sobre esse tipo de material são de vital importância para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem. É nesse sentido que direcionamos nossa pesquisa.

Metodologia

Para a realização desta pesquisa, escolhemos duas coleções didáticas de Língua Materna, sendo uma do Ensino Fundamental e a outra do Ensino Médio e duas de Língua Estrangeira, com a mesma divisão por nível de ensino. A escolha pautou-se em dois critérios: serem os livros adotados pela maioria das escolas de Fortaleza pesquisadas e serem editados entre 2004 e 2008. Foram selecionadas 15 escolas de Fortaleza, que oferecem Espanhol no seu currículo, sendo 3 de cada secretaria executiva regional. Com relação aos livros utilizados para o ensino de Língua Materna, das 15 escolas pesquisadas, 8 escolas adotam o *Novo Diálogo* no Ensino Fundamental e 12 adotam o livro *Português: Linguagens* no Ensino Médio. Com respeito aos livros de Língua Estrangeira, das 15 escolas pesquisadas, no Ensino Fundamental, somente 11 escolas ofertam a disciplina de Espanhol neste nível de ensino, destas, 5 adotam o livro *Vale!*. No Ensino Médio, 09 adotam o livro *Hacia el español*, volume 1.

Todos os quatro volumes da coleção *Novo Diálogo* estão divididos em sete unidades temáticas. Para a nossa pesquisa, selecionamos os volumes cujas unidades temáticas exploram os usos e valores dos tempos verbais: unidade temática 7 do volume 1 e unidades temáticas 6 e 7 do volume 2. Do livro *Português – Linguagens*, selecionamos apenas o volume 2,

⁸ Segundo Kramsch, o termo ‘autêntico’ é usado em oposição à linguagem artificial pré-fabricada dos livros-texto e dos diálogos instrucionais; refere-se à forma não-pedagógica de uso da linguagem em situação natural de comunicação (1993, p. 175).

cujas unidades temáticas trabalham com verbos. Da coleção *Vale!*, dividida em 4 volumes, cada qual com 12 unidades, tratamos somente de unidades dos volumes 3 e 4, pois há, nos últimos volumes, um trabalho mais específico com os verbos, considerando o estudo prévio da língua espanhola nos dois primeiros volumes. A coleção *Hacia el español, curso de lengua y cultura hispánica*, constitui-se de três volumes: básico, intermediário e avançado. Para a nossa pesquisa, selecionamos as unidades do nível básico que trabalham de forma mais específica com os verbos: 8, 10, 11 e 12.

Para alcançarmos os objetivos da pesquisa, analisamos, nos livros didáticos escolhidos, quatro itens: a) textos, b) exposição do conteúdo gramatical sobre variação e verbos, c) atividades de gramática e d) observações no livro do professor. Esses itens foram analisados com base no seguinte roteiro: 1) Na explicação do conteúdo, o livro aborda: norma-padrão, norma-social e norma não-padrão?⁹ 2) O livro aborda o fenômeno da mudança linguística? 3) Faz referência, em alguma parte da análise linguística, às motivações linguísticas e extralinguísticas (usos regionais, gênero, classe social, escolaridade, idade, nível de formalidade, contexto situacional e interlocutor), para o uso de categorias verbais? 4) No trabalho com os gêneros, o livro traz textos autênticos comprovando a ocorrência da variação nas categorias verbais? 5) O livro trata da variação entre: (i) *Português*:¹⁰ a) Futuro do presente x perífrase (Ir + infinitivo) x presente; b) Haver x ter; c) Imperativo de 2ª pessoa do singular x imperativo de 3ª pessoa do singular; d) Imperfeito do indicativo x imperfeito do subjuntivo; e) Presente do indicativo x presente do subjuntivo; f) Pretérito perfeito do indicativo x pretérito mais-que-perfeito; g) No sentido de obrigação, dever x ter que x ter de x precisar; h) Imperfeito do indicativo x futuro do pretérito.¹¹ (ii)

⁹ Conforme Matos e Silva (2000).

¹⁰ Regras consideradas em pesquisas sobre usos linguísticos: Silva (1998), Gibbon (2000), Prestes (2003), Coan (2003), Domingos (2004), Freitas (2007), Back (2008).

¹¹ Regra a ser analisada somente nos livros de Língua Portuguesa.

Espanhol:¹² a) *Futuro imperfecto x perífrase (ir + a + infinitivo) x presente*; b) *Haber x tener*; c) *Imperativo de 2ª pessoa do singular x imperativo de 3ª pessoa do singular*; d) *imperfecto de subjuntivo(-ra; -se)*; e) *Presente de indicativo x presente de subjuntivo*; f) *No sentido de obrigação, deber + infinitivo x tener + que + infinitivo x haber + que + infinitivo*; g) *Pretérito imperfecto de indicativo x perífrasis imperfectivas*; h) *Pretérito perfecto compuesto de indicativo x pretérito perfecto simple de indicativo*.¹³

Análise dos livros didáticos

Nesta seção, apresentaremos, com base no roteiro exposto na metodologia, a análise dos dados obtidos nos livros didáticos de Língua Portuguesa e de Língua Espanhola. Ao final, procedemos à análise comparativa, retomando considerações de nosso referencial teórico.

O livro *Novo Diálogo*, em suas explicações gramaticais, pouco contempla a variação linguística no que diz respeito a sua relação com o usuário. Há, apenas, algumas considerações no tocante aos níveis de formalidade, a partir de uma história em quadrinhos intitulada “Chico no shopping”, em que a personagem, convidada por seu primo da cidade, vai ao shopping, contexto em que sua variedade é estigmatizada, ou seja, suas escolhas linguísticas são ridicularizadas por seu primo, por serem típicas da zona rural. Além disso, no manual do professor, não há nenhuma orientação no que diz respeito à valorização da variedade falada pelo Chico Bento, no sentido de combater o preconceito linguístico.

A partir de um pequeno texto, no módulo 7, as autoras iniciam o estudo dos verbos, partindo de uma frase isolada do texto: “*No hotel-fazenda saboreamos frutas e verduras colhidas na horta*” (p. 287). O verbo é relacionado, nesse

¹² Regras consideradas em pesquisas sobre usos linguísticos: Rebollo Couto (1994), Ramírez Luengo (2001), Ruiz Campillo (2005), Kempas (2006), Oliveira (2007), Santos (2009), Silva (2009), Pontes (2012).

¹³ Regra a ser analisada somente em livros de Espanhol.

momento, somente com a ação. Na seção “conceituando”, há a definição de verbo como “a palavra que varia em número, pessoa, modo e tempo e indica um processo situado no tempo”. Em seguida, o livro apresenta a divisão tradicional para o estudo do verbo: modos e tempos verbais em quadros de conjugação acoplados à definição do tempo verbal e a exemplo. Vejamos: *Presente: indica uma ação que acontece no momento em que se fala, que se repete ou perdura. Ex: Os urubus anunciam chuva* (Novo diálogo, 2004, p. 300). Podemos constatar que, nessa exposição, não há alusão à situação comunicativa nem correlação forma-função, já que o tempo verbal presente pode, além de codificar uma ação atual, por exemplo, ter valor de presente histórico e de futuro.

Nos tópicos seguintes, explora-se a estrutura morfológica do verbo: radical, vogal temática e desinências, e é apresentada uma definição para cada tempo verbal e modo acompanhada de uma frase isolada, como foi exemplificado anteriormente com o presente do indicativo. Ou seja, não há um trabalho a partir dos gêneros textuais. O texto parece ser utilizado, no início da explicação, somente como pretexto.

Com base na exploração de itens gramaticais descritos nos parágrafos anteriores, constatamos que a abordagem estrutural¹⁴ ainda predomina. O foco do estudo está na forma, em detrimento de um estudo sobre os efeitos de sentido das formas verbais, sobre a funcionalidade dessas formas dentro de um contexto comunicativo específico. Portanto, em vez de um estudo reflexivo, há regras e definições. Com respeito aos usos linguísticos relacionados aos verbos, o que encontramos no livro em análise é a limitação à exposição de estrutura gramatical. Não há, como propõe Bagno (2007), a associação das variantes ao contexto de uso/ aos gêneros textuais/ às práticas discursivas. Paralelamente, não há referência à mudança linguística. Poderia ser realizado um trabalho sobre o uso de formas verbais em gêneros veiculados socialmente. Por

¹⁴ Essa abordagem, segundo Santos Gargallo (2004), baseia-se na aprendizagem indutiva de regras gramaticais e na repetição e automatização como procedimentos didáticos fundamentais.

exemplo, a partir de duas cartas de períodos diferentes, o aluno poderia verificar, sob a orientação do professor, se houve mudança no uso de certas formas verbais.

No livro *Português: Linguagens*, os autores reservam um capítulo para a abordagem de alguns conceitos de variação linguística, tais como: variedade padrão, não-padrão, dialetos, registros e gírias. Ademais, nas atividades a partir de gêneros textuais, verificamos a intenção de fazer o aluno refletir sobre as variantes diatópicas e diastráticas, sempre fazendo referência ao contexto de uso. Por exemplo, há uma atividade sobre um texto intitulado “Dicionário dos mano”, em que os autores enfatizam a linguagem usada por grupos ligados a um tipo de música, tais como: metaleiros, pagodeiros, funkeiros, etc., do que podem decorrer reflexões interessantes acerca dos conceitos de norma e identidade. Embora haja um trabalho significativo, no sentido de conscientizar o aluno sobre o uso e o valor das variantes linguísticas, conforme propõe Bortoni-Ricardo (2004), no decorrer das análises linguísticas referentes ao conteúdo gramatical, os autores não retomam essas questões. Não há, também, considerações referentes à mudança.

No tocante ao trabalho com os tempos verbais, verificamos uma proposta que desconsidera os usos linguísticos e apresenta ao aluno uma breve definição genérica de cada tempo verbal, seguida de uma frase isolada, sem contemplar as condições de sua produção e o contexto comunicativo. Podemos constatar essa realidade a partir do exemplo que segue: *Presente: expressa uma ação que está ocorrendo no momento em que se fala ou uma ação que se repete ou perdura. Ex: Nós moramos aqui* (Português: linguagens, 2004, p. 163).

Observamos, ainda, que no manual do professor não há nenhuma orientação no que tange aos usos linguísticos. Percebemos que o enfoque se concentra na forma (frases isoladas e tabelas de conjugação), há uma abordagem mecanicista, o que dificulta para o aluno o entendimento, pois o livro não deixa claros os traços fundamentais apontados por

Givón (1984) para a conceituação do que seja tempo verbal, a saber, sequencialidade e ponto de referência. Concluímos, assim, que o livro não esclarece, dentro de um contexto comunicativo, a sucessão de pontos/momentos necessários para a devida compreensão da utilização de uma ou outra forma verbal. Ademais, falta a devida correlação com o tempo da performance do ato de fala em questão (tempo da enunciação).

Com base no que foi exposto sobre esse material, podemos constatar que, apesar de os autores reservarem um capítulo para tratar de conceitos relativos à variação linguística, e de eles procurarem conscientizar o aluno sobre a ocorrência dessa, não realizam uma efetiva aplicação dos pressupostos teóricos da Sociolinguística Variacionista no decorrer dos outros capítulos. No trabalho com os gêneros textuais, na abordagem das categorias verbais e nas atividades sobre elas, desconsideram os usos linguísticos, numa abordagem ainda de reconhecimento e de identificação das formas verbais.

No Livro Didático *Vale!*, os tempos são trabalhados a partir de frases de textos (diálogos) e de tabelas e, no final da exposição, há exercícios para que o aluno siga o modelo, complete lacunas ou, ainda, atividades propostas no manual do professor para o trabalho com a oralidade por meio da elaboração, memorização e repetição de diálogos. A seguir, exporemos mais especificamente essas questões.

Os volumes da coleção não fazem referência aos usos linguísticos, limitam-se a apresentar algumas poucas diferenças e semelhanças entre o Português e o Espanhol. O único aporte à variação é com relação à utilização das pessoas *usted/ustedes* para contextos formais e de *tú/vosotros* para contextos informais. No manual do professor, no estudo dos verbos, enfatiza-se estrutura, tabelas de conjugação, irregularidades, ou seja, a forma prevalece sobre a função. Podemos, assim, estender para o ensino de Línguas Estrangeiras a observação feita por Bagno (2007) sobre os livros de Língua Portuguesa: a variação linguística é deixada de lado e, quando apresentada, resume-se à variação no nível lexical. Segundo Rodrigues: “Ao consumidor do livro, em especial o aluno de língua estrangeira,

muitas vezes é dada apenas a opção de conhecer a norma padrão daquela língua” (2005, p. 35).

Com relação aos usos verbais, há a apresentação de algumas perífrases verbais, tais como *Ir + a + Infinitivo*, no trabalho com a expressão de futuro (vol. 3, p. 46). No entanto, em nenhum momento, trabalha-se com usos linguísticos. Além disso, os tempos do futuro do indicativo são apresentados em outra seção (p. 48) e não se estabelece nenhuma relação com o uso. Essa situação repete-se, quando são apresentadas, na p. 46, as perífrases de obrigação como *Hay + que + infinitivo* e, em outra seção isolada, quando, sem nenhuma correlação com o uso, é apresentado o modo imperativo.

Nesse sentido, o estudo do tempo verbal não dá conta do que propõe Ilari, a saber, “reconhecer as expressões e construções que indicam tempo, caracterizando sua contribuição à interpretação das sentenças em que ocorrem” (2001, p.08), pois o trabalho com os tempos verbais ocorre a partir de frases isoladas.

Verificamos que, apesar de se propor a trabalhar com a metodologia comunicativa para o ensino de Espanhol como língua estrangeira, para o ensino de categorias verbais, predomina uma abordagem estrutural em detrimento de um trabalho efetivo a partir dos efeitos de sentido das diversas formas verbais e da funcionalidade das categorias verbais em um contexto comunicativo.

Em relação ao livro do Ensino Médio, *Hacia el español*, constatamos que, nas explicações gramaticais das primeiras unidades didáticas, o livro trata de vários fenômenos de variação linguística, dentre os quais destacamos a relação de formalidade e informalidade entre os usos linguísticos dos pronomes *tú, vos, vosotros, ustedes* (p. 98, 99). Nessa exposição, as autoras contemplam variantes diatópicas (nos diversos países que falam Espanhol) e diastráticas (especificam vários contextos de uso dessas formas). Vale salientar, ainda, a referência às motivações extralinguísticas, tais como: relação afetiva, relações de confiança, de intimidade. Por exemplo, segundo as autoras, há uma tendência a desaparecer o uso de

usted(es) (mais formal) por causa da frequência de uso de *tú* – *vosotros* – no trato entre professor e aluno e também entre pessoas mais jovens.

Na unidade 07, as autoras apresentam as diferentes variantes utilizadas no Uruguai, Espanha, Cuba, Colômbia e Chile para se falar ao telefone. Ademais, apontam a diferença de significado do verbo *coger*, que, na Espanha, tem o sentido de atender ao telefone e, na Argentina, de relação sexual. Há, ainda, uma atividade auditiva, na qual o aluno, a partir do vocabulário, pronúncia e entonação utilizada, deve identificar em que país de Língua Espanhola se passa aquela situação comunicativa. Os países elencados para a escolha são Argentina, Chile, Cuba e Espanha.

No manual do professor, abordam-se variantes do Espanhol, nos níveis fonético-fonológico, lexical e sintático. As autoras propõem também um trabalho com a variação linguística, partindo de exemplos de variação do Português para que o aluno compreenda melhor a variação em Espanhol. Elas sugerem exemplos de variação em Português, tais como: a pronúncia do /r/ em São Paulo e no Rio de Janeiro; outro exemplo dado é o uso de “tu” (no Rio Grande do Sul) e de “você” para que o falante se dirija a uma pessoa com familiaridade.

No tocante ao trabalho com os gêneros, destacamos a carta em cuja exposição as autoras fazem um trabalho contrastivo: identificação das formas de tratamento, do tipo de linguagem (formal/informal) e de expressões de saudação em duas cartas, objetivando a percepção da variação linguística entre formas usadas nos dois textos trabalhados.

Nesse sentido, ao apresentar e explorar a variação linguística, as autoras contribuem para que o aluno desenvolva a competência comunicativa, pois, conforme Baralo (1999), a variação linguística é essencial para a competência sociolinguística, e esta, por sua vez, é indispensável para o desenvolvimento da competência comunicativa. Apesar da limitação na exposição de regras variáveis, julgamos satisfatória a eleição de algumas dessas regras, porque o

importante é que o aluno tenha consciência dos usos linguísticos. Além disso, concordamos com a afirmação de Bagno (2007) que a imensa diversidade de uma língua não cabe nos manuais.

Não há, contudo, menção à mudança linguística no livro em análise, mas há, no manual do professor, referência aos valores histórico-sociais de algumas palavras em Português e Espanhol que são parecidas na forma, mas que diferem no significado, tais como: *mucama*, *chica*, *muchacha*, e *señorita*. Vejamos os significados no texto trabalhado pelas autoras: a) *mucama* – em Português, faz alusão à época em que, no Brasil, havia escravos; b) *chica*, *muchacha* e *señorita* – são identificadas como figuras femininas e significam respectivamente menina, garota e senhorita. No texto trabalhado, essas palavras, em Espanhol, referem-se ao que, em Português, denominamos de “empregada doméstica”.

Com relação à variação em categorias verbais, as autoras fazem referência às variantes utilizadas pelos falantes para a expressão de tempo futuro, as quais apresentamos a seguir: *Ir + a + infinitivo*, *pensar (imperfeito) + infinitivo*, *querer/gustar + infinitivo*, presente do indicativo e futuro simples do presente do indicativo. No entanto, as explicações sobre os usos linguísticos são limitadas à referência sobre o que indica o modo indicativo. Nesse caso, deixam de lado as motivações, os fatores linguísticos e extralinguísticos, além de não explicitar em que contexto acontecem. Ademais, a única referência feita, no sentido de apresentar a variável nível de formalidade, limita-se à assertiva de que a forma *ir + a + infinitivo* é mais coloquial do que o uso do futuro do presente do indicativo.

A partir do exposto, verificamos que, apesar de haver limitações no trabalho com a variação em categorias verbais, há um esforço no sentido de o aluno ter consciência da variação linguística.

Com o intuito de melhor visualizarmos as observações expostas nesta seção, segue um quadro resposta às questões apresentadas na metodologia (Tabela 1).

O Livro Didático aborda:	Novo Diálogo	Português: Linguagens	Vale!	Hacia el español
norma-padrão, norma-social e norma não-padrão?	Não	Sim	Não	Sim
mudança linguística?	Não	Não	Não	Sim
motivações linguísticas e extralinguísticas?	Não	Não	Não	Sim
textos autênticos comprovando variação?	Não	Sim	Não	Sim
Variação em categorias Verbais – Português?	Não	Não	—	—
Variação em categorias Verbais – Espanhol?	—	—	Não	Sim

Tabela 1

Com relação aos primeiros itens, nos quais procuramos saber se o livro aborda questões relacionadas à variação linguística, tais como norma padrão e não-padrão, fenômeno de mudança linguística e motivações, pudemos verificar que o livro de Português do Ensino Fundamental (*Novo Diálogo*) restringe-se a uma breve explicação sobre linguagem formal e informal, a partir de uma história em quadrinho, na qual a variedade da personagem Chico Bento é estigmatizada. Por outro lado, no livro de Português do Ensino Médio (*Português: linguagens*), há um capítulo que trata dessas questões sobre a variação linguística, a partir de gêneros textuais, com exceção do fenômeno de mudança linguística.

Nos livros didáticos de Espanhol, há a seguinte abordagem: no livro *Vale!* (Ensino Fundamental), o único conteúdo encontrado com relação à variação limita-se à

utilização da pessoa *usted/ustedes* em contextos formais e *tú/vosotros* para contextos informais. O livro *Hacia el español* (Ensino Médio), além desses usos linguísticos relacionados aos pronomes, contempla variantes diatópicas e diastráticas e especifica vários contextos de uso dessas formas, utilizando alguns gêneros textuais nesse ínterim. Além disso, faz referência a motivações, tais como a relação afetiva, de confiança e de intimidade. Vale destacar, ainda, algumas orientações no manual do professor com respeito a vários fenômenos de variação linguística que ocorrem nos diversos países que têm Espanhol como Língua Materna.

No que diz respeito à exposição do conteúdo gramatical sobre categorias verbais e respectivas atividades, pudemos verificar que o livro *Novo Diálogo* não contempla os usos linguísticos e limita-se à exposição de uma estrutura fixa gramatical por meio de tabelas de conjugação e de exemplos de frases isoladas. Essa realidade repete-se nos livros *Português: linguagens* e *Vale!*. Por outro lado, no livro *Hacia el español*, apesar de predominar a abordagem estruturalista, as autoras fazem referência a variantes utilizadas para a expressão de tempo futuro. No entanto, não explicitam em que contextos essas variantes ocorrem. A única referência feita, no sentido de apresentar diferenças de formalidade no uso dos tempos verbais, limita-se à afirmação de que a forma *ir + a + infinitivo* é mais coloquial do que o uso futuro do presente do indicativo em Espanhol.

Considerações finais

Da análise empreendida em duas coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa e duas coleções de Língua Espanhola, decorrem as seguintes constatações: a) no livro didático *Novo Diálogo*, o texto ainda serve como pretexto, faltando espaço para reflexão sobre a funcionalidade de categorias verbais nos diversos contextos; b) no livro didático *Português: linguagens*, apesar de os autores reservarem um capítulo para tratar de conceitos relativos à variação linguística e de procurarem

conscientizar o aluno sobre a ocorrência dessa, não realizam uma efetiva aplicação dessa parte teórica no decorrer dos outros capítulos; c) o livro didático *Vale!*, apesar de propor a metodologia comunicativa para o ensino de Espanhol como Língua Estrangeira, no que tange à questão gramatical, mais especificamente à abordagem das categorias verbais, não trabalha efetivamente a partir dos efeitos de sentido das diversas formas verbais em contexto comunicativo; d) no livro didático *Hacia el español*, há um esforço, no sentido de o aluno ter consciência da variação linguística nos níveis fonético-fonológico, lexical e morfossintático.

A partir de nossa pesquisa, podemos tecer algumas sugestões para a melhoria na abordagem das categorias verbais, nos livros didáticos de Português e nos dirigidos a brasileiros aprendizes de Espanhol: a) o livro didático de Espanhol como Língua Estrangeira poderia levar em consideração a Língua Materna do aprendiz, no sentido de facilitar o aprendizado; b) os exercícios e atividades deveriam levar o aluno a refletir sobre os usos linguísticos e explorar o contexto sociocultural de interação verbal; c) o livro poderia explorar as diferentes variedades da Língua Espanhola e da Língua Portuguesa, pontuando em quais contextos sociais o falante nativo pode utilizar-se de cada variante, e não restringir o ensino da língua a uma norma desprovida de contexto pragmático-discursivo; d) o manual do professor deveria fornecer informações, orientações e fontes de pesquisa sobre os usos linguísticos, condicionamentos linguísticos e extralinguísticos e contextos de interação verbal.

Esperamos que a evidência de tratamento parcial aos temas sob análise (norma/uso, mudança, condicionamentos, variação verbal) possa contribuir para avaliação e produção de materiais didáticos. Esperamos, também, que sirva de reflexão para a prática docente e de incentivo para novas pesquisas teóricas e aplicadas sobre variação, mais especificamente, sobre variação em categorias verbais.

Referências

ALVES, A. ; MELO, A. *Vale!*. São Paulo: Moderna, 2002.

BACK, A. C. P. *A multifuncionalidade da forma verbal –sse no domínio funcional Tempo-Aspecto-Modalidade: uma abordagem sincrônica*. Tese de Doutorado (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

BAGNO, M. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2007.

BARALO, M. *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros, 1999.

BELTRÃO, E. S.; GORDILHO, T. *Novo Diálogo*. São Paulo: FTD, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em Língua Materna: a Sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

_____. *Nós chegemu na escola, e agora? Sociolinguística e Educação*. São Paulo: Parábola, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2005.

BRUNO, F. C.; MENDOZA, M. A. *Hacia el español*. São Paulo: Editora Saraiva, 2004.

BUGEL, T. *O espanhol na cidade de São Paulo: quem ensina qual variante a quem?* Trabalhos de Linguística Aplicada, 33, Campinas, Unicamp/IEL, 1999. p. 117-141

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, C. T. *Português: linguagens*. São Paulo: Atual Editora, 2005.

COAN, M. *As categorias tempo, aspecto, modalidade e referência na significação dos pretéritos mais-que-perfeito e perfeito: correlações entre função(ões)-forma(s) em tempo real e aparente*. Tese (Doutorado em Linguística) – Curso de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2003.

COMPANY COMPANY, C. “¿Qué es un cambio lingüístico”, en COLOMBO, F. y SOLER, M. Á. (coords.). *Cambio lingüístico y normatividad*. México: UNAM, 2003. p.13-32.

CORACINI, M. J. R. F. *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

COSERIU, E. Perspectivas Gerais [1968]. In: NARO, A. J. (org.). *Tendências Atuais da Linguística e da Filologia no Brasil*. RJ: Editora Francisco Alves, 1976. p. 11-40.

CUNNINGSWORTH, A. *Choosing your coursebook*. Oxford: Heinemann, 1995.

DOMINGOS, R. *Variação no uso do pretérito (indicativo e subjuntivo) na função de cotemporalidade a um ponto de referência passado*. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Curso de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2004.

FREITAG, R. M. Ko. *A expressão do passado imperfeito no português: variação/gramaticalização e mudança*. Tese (Doutorado em Linguística) – Curso de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: UFSC, 2007.

FIQUEROA, E. Sociolinguistic Metatheory. *Language & Communication Library*. Vol. 14. Oxford: Pergamom, 1996. p. 55-81

GARCÍA, E. C. Shifting Variation. *Lingua*, v.67, p. 189-224, 1985.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1991.

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

GIVÓN, T. *Syntax: a functional-typological introduction*. v.1. Amsterdam: John Benjamins, p. 30, 1984.

ILARI, R. *A expressão do tempo em português: expressões da duração e da reiteração, os adjuntos que focalizam eventos, momentos estruturais na descrição dos tempos*. São Paulo: Contexto, 2001.

KEMPAS, I. *Estudio sobre el uso del pretérito perfecto prehodiernal en el español peninsular y en comparación con la variedad del español argentino hablada en Santiago del Estero*. Tesis Doctoral. Helsinki: Universidad de Helsinki, 2006.

KRAMSH, C. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

KRAVISKI, E.R.A. *Estereótipos culturais: o ensino de espanhol e o uso da variante argentina em sala de aula*. Dissertação (Mestrado em Letras – Curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná), Curitiba, 2007.

LABOV, W. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

_____. Where does the Linguistic variable stop? A response to Beatriz Lavandera. *Sociolinguistic Working Paper*, 44. Texas, 1978. p. 117-131

_____. Some Linguistics Principles. In: PAULSTON, C; TUCKER, G.R. (orgs.) *Sociolinguistics: The essential readings*. Massachusetts: Blackwell Publishing, 2003. p. 123-151

LAVANDERA, B. *Where Does de Sociolinguistics Variable Stop? In Language Society*, Printed in Britain, 1978.

MATOS E SILVA, R. V. *Contradições no ensino do português*. São Paulo: Contexto, 2000.

MILROY, L. & GORDON, M. *Sociolinguistics: method and interpretation*. Oxford: Blackwell, 2003.

MOLLICA, M. C. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (orgs.). *Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação*. 3ª edição. São Paulo: Contexto, 2007. p. 09 – 14.

OLIVEIRA, L. C. *As duas formas do pretérito perfeito: análise de corpus*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Curso de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: UFSC, 2007.

PONTES, V. O. *Abordagem das categorias verbais de tempo, aspecto e modalidade por livros didáticos de língua portuguesa e de língua espanhola: uma análise contrastiva*. Monografia apresentada no Curso de Especialização em Linguística Aplicada da Faculdade 7 de setembro, Fortaleza, 2009.

_____. *O pretérito imperfeito do indicativo e as perífrases imperfectivas de passado em contos literários escritos em espanhol: um estudo sociofuncionalista*. Tese de Doutorado

(Doutorado em Linguística) – Curso de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

PRESTES, G. J. *Conteúdo temporal do imperfeito do subjuntivo em português*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Curso de Pós-graduação em Linguística Aplicada da PUC/ RS, 2003.

RAMÍREZ LUENGO, J. L. *Alternancia da las formas –ra/-se en el español uruguayo del siglo XIX*. Estudios Filológicos. Nº 36, Valvidia, 2001. p. 173-186.

REBOLLO COUTO, L. *O futuro do subjuntivo e a enunciação da hipótese em três línguas neolatinas*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Curso de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1994.

RICHARDS. J. C. The role of textbooks in a language program. *New Routes*, n. 4, april, 1996. p. 42-61

RODRIGUES, D.S. *O tratamento da variação linguística em livros didáticos de Língua Inglesa*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2005.

ROJO, R. & BATISTA, A. A. G. (Org.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: mercado de Letras, 2003. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada).

RUIZ CAMPILLO, J. P. Instrucción indefinida, aprendizaje imperfecto. Para una gestión operativa del contraste imperfecto / indefinido en clase. *Mosaico*, 15, p. 9-17. 2005.

SANTOS GARGALLO, I. *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros, 2004.

SANTOS, H.S. O papel de estereótipos e preconceitos na aprendizagem de línguas estrangeiras. In: Anales del II congreso brasileño de hispanistas, 2002, São Paulo. p. 203-228

_____. *Quem sou eu? Quem é você? Será que a gente pode se entender? As representações no ensino/aprendizagem do espanhol como língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana, DLM – FFLCH – USP. Inédita, 2005.

SANTOS, C. F. *A expressão do passado imperfeito no português: variação/gramaticalização e mudança*. Tese (Doutorado em Linguística) – Curso de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis:UFSC, 2007.

SEBOLD, M. M. R. Q. A produção editorial para o ensino/aprendizagem de espanhol LE no Brasil. In: *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, Madrid: Consejería de Educación y Ciencia; Embajada de España en Brasil, 1998. p. 33-38

SILVA, T. S. *Variação e mudança linguística dos pretéritos simples e composto, uma perspectiva sociolinguística e discursiva: amostras de Madri, Cidade do México e Buenos Aires*. Dissertação (Mestrado em Letras Neolatinas) – Curso de Pós-graduação em Letras Neolatinas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

SILVA, I. M. da. *As voltas que o modo dá: parâmetros funcionais da alternância indicativo/subjuntivo em espanhol*. Tese (Doutorado em Linguística) – Curso de Pós-graduação em

Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

TARALLO, F. *A Pesquisa Sociolinguística*. 7ª. Ed. São Paulo: Ática, 2005.

Recebido em agosto de 2013
e aceito em dezembro de 2013.

Title: *A comparative study on how textbooks of Portuguese and Spanish language handle mode and tense variation*

Abstract: *This article presents a comparative study on how textbooks of Portuguese and Spanish language handle mode and tense variation. . We took as theoretical background both studies on variation and teaching by Labov (1972, 1978 and 2003), and what official documents states about the teaching of foreign languages in Brazil. The research followed explicit instructions we developed for the analysis of norm/use, change, linguistic and extra-linguistic constraints, the use of authentic texts and variation between verbal tenses. The results obtained underlined that the themes in question were handled only partially by the textbooks: the text is still used as a pretext; when there is a theoretical explanation on variation, it appears only in the chapter at issue, not been applied throughout the book; the effects of meanings of the diverse verbal forms in the communicative context are also not substantiated. However, in the textbook *Hacia el español*, we were able to verify an effort in the sense of making students aware of the linguistic variation in phonetic and phonologic, lexical and morphosyntactic levels.*

Keywords: *Textbooks. Linguistic variation. Teaching of Portuguese and Spanish language.*