A CONCEPÇÃO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PRESENTE NOS DIÁLOGOS DIDÁTICOS

***Maíra Sueco Maegava Córdula*[1]**
***Maria Flávia de Figueiredo Pereira Bollela*[2]**

RESUMO: Os livros didáticos são importantes instrumentos no ensino de inglês como Língua Estrangeira no Brasil e, por serem praticamente o único meio de interação do aluno com a língua estudada, acreditamos ser relevante observar qual a concepção de língua estrangeira que os alunos podem encontrar nesse material. Para tanto, buscamos analisar até que ponto ocorre uma adaptação da interação face a face, uso real da língua, nos diálogos dos manuais didáticos. O *corpus* é formado pelos diálogos de abertura presentes nos primeiros volumes de quatro séries didáticas que foram recentemente lançadas ou reeditadas. A partir da análise dos aspectos textuais e discursivos dos textos em questão, de acordo com KOCH (1997) e MARCUSCHI (2001, 2003), pudemos traçar relação com as concepções de língua que subjazem os diversos métodos e metodologias de ensino de língua estrangeira. Temos a hipótese de que os materiais didáticos apresentam o inglês como uma língua estrangeira nela mesma, isto é, em sua forma abstrata, como um sistema lingüístico fixo sem marcas da interação entre os interlocutores. Tal posição teórica pode influenciar não só a percepção como a produção de características orais da língua estrangeira em estudo.

PALAVRAS-CHAVE: Concepção de língua, diálogo didático, língua estrangeira.

INTRODUÇÃO

O presente artigo objetiva discutir sobre as concepções de língua que subjazem os materiais didáticos a partir da análise dos diálogos de abertura dos capítulos que formam os livros didáticos. Tal recorte se deve ao fato de que há o uso constante destes diálogos para promover o ensino da modalidade oral da língua estrangeira (inglês, no caso do *corpus* selecionado). Um dos fatores observados é que esses diálogos sofreram adaptações para o contexto didático, portanto surgiu a curiosidade de conhecer como se caracterizam esses diálogos em materiais de apoio ao trabalho docente no ensino de inglês (LI) como língua estrangeira (LE) no contexto escolar brasileiro. Considerando que as habilidades orais são principalmente trabalhadas nas séries de 6ª à 9ª do Ensino Fundamental (EF), este estudo envolve os materiais voltados para tal etapa escolar, a saber: *Super Ace* de Amos (2006), *Hello!* de Morino e Faria (2006), *Take your time* de Rocha e Ferrari (2004) e *Power English* de Granger e Almeida (2005). A seleção das coleções didáticas citadas se deve à atualidade dos materiais, todos foram lançados ou reeditados recentemente.

Toda atividade de ensino/aprendizagem pressupõe uma adaptação com fins didáticos, porém acreditamos ser importante buscar entender até que ponto tal adaptação é necessária. E é a partir das concepções de língua percebidas, ao olhar o material didático, que poderemos fornecer subsídios para futuras discussões acerca do material didático disponível para o ensino de LI como LE no Brasil. Assim o trabalho aqui apresentado se justifica pela contribuição à discussão sobre o papel do livro didático nas atividades de ensino/aprendizagem, discussão que já está sendo realizada no tocante à língua materna há alguns anos e "[...] ao menos desde 1993, vem se constituindo como parte das políticas públicas para a educação nacional" (DIONISIO; BEZERRA, p.14, 2005).

Para alcançarmos o objetivo aqui pretendido, propomos apresentar um levantamento das principais características textuais do *corpus* — diálogos de abertura — caracterizando, assim, sua constituição como gênero diálogo didático, termo cunhado pela primeira vez por Chiaretti (1993). A partir dessa caracterização, será possível observar qual é a concepção de linguagem presente nos diálogos didáticos e discutir sua pertinência no âmbito atual de ensino de língua estrangeira.

Perspectiva sociointeracionista de linguagem

[1] Mestranda em Lingüística, UNIFRAN, Franca – SP, mcordula@yahoo.com.br

[2] Professora-orientadora do Mestrado em Lingüística, UNIFRAN/UNITAU, Franca –SP, bollela@yahoo.com

Nosso olhar de pesquisador, neste trabalho, será guiado pelo viés de uma perspectiva sociointeracionista de linguagem. Nossa fundamentação teórica está baseada nas reflexões do filósofo Bakhtin. Os estudiosos do Círculo de Bakhtin não cunharam o nome sociointeracionismo e também não se restringem a linhas específicas de estudos lingüísticos ou filosóficos.

Optamos por uma fundamentação teórica de linguagem baseada nas reflexões de Bakhtin por ela nos permitir considerar a linguagem levando em conta sua concretude, sua historicidade. Assim, poderemos, então, partir para uma análise do *corpus* que não leve em conta somente a abstração e o sistema virtual de funcionamento da língua. Dessa forma, poderemos ter uma melhor apreciação da oralidade que envolve não só a estrutura lingüística, mas também a estrutura da modalidade oral da língua com suas nuances produtoras de efeitos de sentido e a interação entre os interlocutores.

Mas o que é oralidade? Marcuschi (2001, p. 25-26) apresenta uma definição de oralidade ao confrontar este termo com os seguintes: letramento, fala e escrita. Para o autor, oralidade e letramento são práticas sociais, a primeira é interativa, com fins comunicativos e se realiza pelo meio sonoro, a segunda se realiza pela escrita não importando o grau de apropriação da mesma. Já a fala e a escrita são consideradas modalidades de uso da língua, sendo que a fala pertence à modalidade oral, ou seja, à oralidade enquanto a escrita se caracteriza por sua constituição gráfica. É preciso lembrar que a fala envolve mais do que uma comunicação através da matéria sonora da língua, como afirma Marcuschi: "Caracteriza-se pelo uso da língua na sua forma de sons sistematicamente articulados e significativos, bem como os aspectos prosódicos, envolvendo, ainda, uma série de recursos expressivos de outra ordem, tal como a gestualidade, os movimentos do corpo e a mímica" (2001, p. 25).

Em um primeiro momento, parece que estamos diante de uma dicotomia, fala/escrita, porém essa idéia está bem longe do que defende Marcuschi, para ele: "*as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do cotínuum tipológico das práticas sociais e não na relação dicotômica de dois pólos opostos*" (MARCUSCHI, 2001, p. 37, grifo do autor). Em outras palavras, não há uma separação definitiva entre fala e escrita. Para ele, há um contínuo entre características mais próximas da fala e outras mais próximas da escrita já que o sistema lingüístico é o mesmo.

Marcuschi (2001) traça um perfil de como a relação fala e escrita vem sido tratada por teóricos e estudiosos da área. Quatro perspectivas de abordagem da questão são apresentadas: a perspectiva das dicotomias, a tendência fenomenológica de caráter culturalista, a perspectiva variacionista e a perspectiva sociointeracionista, que é a que nos interessa, pois é a perspectiva de linguagem adotada nesta pesquisa.

Marcuschi apresenta um quadro conciso e claro da perspectiva sociointeracionista elegendo os seguintes fundamentos: dialogicidade, usos estratégicos, funções interacionais, envolvimento, negociação, situacionalidade, coerência e dinamicidade. O autor acredita que tal modelo de abordagem da oralidade é mais coerente para uma análise da oralidade como atividade social, porém destaca que tal perspectiva "[...] a rigor não forma um conjunto teórico sistemático e coerente, mas representa uma série de postulados um tanto desconexos e difusos [...]" (MARCUSCHI, 2001, p. 32). Assim, ele propõe que, aliada a esta perspectiva, adotem-se postulados de análise de outras linhas de pesquisa lingüística como: visão variacionista, Análise da Conversação etnográfica e Lingüística Textual.

A análise da conversação têm se dedicado aos estudos da conversação natural "aquelas que são produzidas em situações naturais" (DIONÍSIO, 2006, p. 74), devemos lembrar ainda que a conversação nesta disciplina não é simplesmente o resultado de um encontro face a face. "Quando se diz aqui 'conversação' está se tratando de todas as formas de 'interação verbal' existentes em nossa sociedade [...]" (DIONÍSIO, 2006, p. 69). Pensando na interação verbal, a Análise da Conversação contribui com os conceitos de turnos conversacionais e com a organização das conversações considerando a abertura e fechamento.

Já a Lingüística Textual, contribui com suas reflexões sobre a construção dos sentidos do texto falado cujas estratégias são classificadas em: cognitivas, textuais e sociointeracionais. Dentre elas destacamos as estratégias de inserção e reformulação que são características da modalidade falada da língua e que aparecem no texto na forma de ilustrações, repetições, paráfrases; e também há a pausa, estratégia de organização do texto falado.

É preciso lembrar ainda que mesmo distinguindo uma modalidade falada da língua, devemos estar atentos às diferentes variações lingüísticas do uso e da construção do texto falado, levando-se em consideração características de falares regionais e de falares adequados à situações formais ou informais do uso da língua.

Análise do *corpus*

Neste artigo, destacaremos alguns dos resultados obtidos a partir da análise do *corpus* selecionado para a pesquisa e a partir de um olhar guiado pelas contribuições teóricas anteriormente apresentadas.

Em primeiro lugar, podemos destacar que não há uma representação de disputa na tomada de turno que é comum quando o falante se dirige a mais de um interlocutor. Notamos que se segue uma organização de pergunta-resposta que é raramente quebrada. Outra constatação interessante é que os diálogos didáticos apresentam características de um diálogo assimétrico. Em geral, um dos falantes possui a voz e faz perguntas para o interlocutor que, na maior parte das vezes, apenas responde o que lhe foi perguntado. Este traço fica claro na organização dos turnos, pois o interlocutor é escolhido pelo falante para tomar a voz para responder a pergunta proposta e, logo após a resposta, o falante retoma o turno. Assim, o fim do turno fica claramente marcado pela interrogação, tanto na forma escrita (ponto de interrogação) quanto no uso da entoação interrogativa. Lembremo-nos que o diálogo assimétrico não é o modelo das conversações diárias, sendo que as últimas são as situações mais retratadas nos diálogos didáticos.

Sobre a organização geral dos diálogos, pode-se dizer que eles são trechos de conversas e nem sempre apresentam as três seções: abertura, desenvolvimento e fechamento. Há uma maior presença da seção de abertura do que da seção de fechamento que é considerada problemática na visão de Schegloff e Sacks apresentada por Marcuschi (2003, p. 60): "[...] é sempre difícil resolver a questão de interromper uma conversação sem ter a sensação de um silêncio, mas de um final consentido e combinado. Por isso os fechamentos [...] são com muita freqüência prefaciados com um *pré-fechamento* [...]" (grifo do autor). É interessante notar que, nos casos em que o fechamento aparece, não há nenhuma incidência de seqüências de pré-fechamento:

> **Nicholas**: *I see. What about music? What kind of music do you like?*
> **Pellegrini**: *I like rock, pop and classical music. I always listen to The Beatles.*
> **Nicholas**: *Well, I have to go now. Nice to meet you.*
> **Pellegrini**: *Nice meeting you, too.*
> (ROCHA; FERRARI, 2004, v. 3, p.21)

No exemplo acima, nota-se uma mudança brusca do tópico, sem preparação do interlocutor sobre a eminência do fim do diálogo. Há, apenas, a inserção de um marcador de mudança de tópico, *well*. Antes da inserção deste marcador não há nenhuma marca entoacional ou pausa, ou alongamento que pudesse sugerir o fim do diálogo. Nota-se também, nesse exemplo, a forma de um diálogo assimétrico no qual Nicholas faz perguntas e Pellegrini responde-as sem tomar o turno para si ou sustentá-lo durante a resposta. Dessa forma, Nicholas ao se satisfazer com as respostas termina a conversa sem negociar o fim, ou seja, sem pré-fechamentos: ele introduz um marcador de mudança de tópico, informa a necessidade de terminar o diálogo e despede-se, sem acordar com o interlocutor o término da conversa e, então, o interlocutor responde à expressão de despedida.

Podemos destacar, dentre as atividades de construção do texto falado, a inserção e a reformulação. No *corpus* analisado, não há ocorrências de tais estratégias. Os diálogos didáticos geralmente têm a função de apresentar o conteúdo a ser trabalhado na unidade de maneira contextualizada. Os diálogos são criados antecipadamente e não apresentam as características de uma atividade em andamento na qual inserções e reformulações estão presentes para reparar mal entendidos ou facilitar a comunicação.

Pelo fato de o texto falado ser construído ao mesmo tempo que sua manifestação, há questões de ordem pragmática que influenciam sua sintaxe:

> São elas que, em muitos casos, obrigam o locutor a "sacrificar" a sintaxe em prol das necessidades da interação, fato que se traduz pela presença, no texto falado, não só de falsos começos, truncamentos, correções, hesitações, mas também de inserções, repetições e paráfrases, que têm, freqüentemente, funções cognitivo-interacionais de grande relevância (KOCH, 2007, p. 79-80).

Em nosso *corpus*, as correções acima mencionadas não aparecem, demonstrando um distanciamento dos diálogos didáticos em relação aos textos falados. Há algumas pausas que se aproximam das hesitações, porém elas não aparecem como uma maneira de organizar ou reformular a comunicação, mas sim para mostrar dúvida diante do que foi dito, como pode ser observado nos exemplos abaixo:

> **Joana:** *On foot. And you?*
> **Betty:** *By bus. And... What are your school objects?*
> (ROCHA; FERRARI, 2004, v. 2, p.35)

Andy: *Do you always do your homework?*
Marco: *Umm... I usually do my homework, but not always.*
(GRANGER; ALMEIDA, 2005, v. 2, p. 32)

Com relação às estratégias de repetição e paráfrase na construção no texto falado, é possível encontrar algumas incidências nos diálogos didáticos.

> As pesquisas mais recentes apontam motivações cognitivas e interacionais da repetição na fala, tanto em termos de processamento, quanto no que diz respeito a estratégias de persuasão, além de constituir [...] importante mecanismo que permite tornar o texto mais coeso, acessível e coerente. Embora sejam múltiplas as funções potenciais detectadas para a repetição na língua falada, cabe lembrar que tais funções não são, de modo algum, exclusivas entre si, de modo que sua classificação só pode ser feita, como bem mostra Norris (1987), em termos de dominância relativa de uma ou outras das propriedades ou de sua presença em grau mais elevado (KOCH, 2007, p. 131).

Na análise do *corpus* deste trabalho, pode-se dizer que as repetições têm uma função mais didática do que de negociação, reformulação ou persuasão. Em geral, os exemplos encontrados repetem a estrutura da frase perguntada anteriormente.

Helen: *You look worried, Wendy.*
Wendy: *Yes, I am. We're late. What if we miss the bus?*
Helen: *Don't worry. If we miss this bus, we'll catch the next one.*
(GRANGER; ALMEIDA, 2005, v. 4, p. 32)

É interessante mencionar que no livro *Power English*, há muitos diálogos como o anterior nos quais as estruturas se repetem várias vezes. O diálogo acima, aparece mais três vezes na mesma página com mudança nas ações, mas não na estrutura do diálogo e das estruturas lingüísticas presentes.

A partir da análise de dados apresentada, é possível observar, então, a presença de alguns traços característicos da conversação natural nos diálogos didáticos como o aparecimento de mais de um falante, a organização do texto em turnos, a organização das seqüências em perguntas e respostas. Porém, também notamos que algumas características, principalmente as de caráter interativo não estão presentes no *corpus* estudado como a disputa por turnos, a sobreposição de vozes, logo, a re-organização para retomar o diálogo em curso, pré-fechamentos e marcadores conversacionais de função fática. Dessa maneira, verificamos que há a manutenção de algumas características mínimas de uma conversação natural na transposição do diálogo natural para o meio didático para que ele ainda possa ser considerado um diálogo.

Podemos dizer, então, que os diálogos didáticos se distanciam muito das características de um texto falado. É importante lembrar que tais características têm a função de facilitar a comunicação e promover a coesão e a coerência do texto que é processado ao mesmo tempo em que se manifesta a fala. Dessa forma, podemos refletir sobre a afirmação de Koch (2007, p. 79) de que as características da fala são apresentadas a partir do modelo da escrita, ou seja, "costuma-se olhar a língua falada através das lentes de uma gramática projetada para a escrita, o que levou a uma visão preconceituosa da fala (descontínua, pouco organizada, rudimentar, sem nenhum planejamento)" e levantar a questão de que a adaptação do livro didático de língua estrangeira com relação à modalidade da fala parte de uma projeção das características de processamento da escrita na fala.

Concepções de língua presentes no diálogo didático

Richards e Rodgers (2001), ao analisarem a história dos métodos e abordagens de ensino de língua estrangeira e fazer uma descrição dos mesmos, levantam a importância de se observar a natureza das teorias de língua e de ensino/aprendizagem que subjazem os métodos. Os autores reconhecem três visões teóricas diferentes sobre a língua: a estruturalista, a funcionalista e a interacionista. A primeira vê a língua como um sistema de elementos distintos que se organizam dentro de uma estrutura; a língua é um código a partir dessa visão e o ensino deve promover a masterização dos elementos fonológicos, gramaticais, lexicais e operacionais da língua. A segunda

perspectiva vê a língua como um veículo, um instrumento para a comunicação; o ensino de línguas, então, deve focar em categorias de significado e função ao invés de elementos da estrutura e gramática da língua. Já a terceira teoria de língua a vê como um veículo para a realização de interação interpessoal, "language is seen as a tool for the creation and maintenance of social relations"[3] (RICHARDS; RODGERS, p.21, 2001); assim, o ensino deve se organizar a partir de modelos de troca e de interação entre falantes.

Nascimento (2006) também faz um relato de concepções de língua que servem de base para formar as diretrizes curriculares dos cursos de letras no sistema de ensino superior brasileiro. Nesse artigo, a autora também reconhece três palavras que fundamentam posturas diferenciadas diante do ensino de língua materna no Brasil: estrutura, variação e discurso. Nota-se que a tripartição é muito semelhante à de Richards e Rodgers (2001), mas devemos destacar algumas considerações de Nascimento (2006). A primeira postura cuja visão é de língua como uma estrutura prevê uma homogeneidade da língua: "A descrição dessas estruturas determina uma língua homogênea que deverá ser usada pelo cidadão ideal, portanto, abstrato, fora da sociedade em que vive" (Nascimento, p.33, 2006). A segunda visão, funcionalista, já reconhece uma heterogeneidade da língua que "[...] permite explicar as diversidades lingüísticas dos falantes da língua portuguesa, quer sejam elas diastráticas, diatópicas, diacrônicas ou diafásicas" (Nascimento, p.34, 2006). Finalmente, a terceira concepção de língua como discurso é difundida na década de 90, "com a ampliação da noção de texto, como qualquer plano de expressão que tenha coesão e coerência, e com uma nova concepção de leitura como interpretação de discursos [...]"(Nascimento, p.36, 2006).

Partindo das reflexões teóricas acima e olhando para o nosso *corpus* de diálogos didáticos, podemos notar que a língua não é vista como um veículo de interação já que muitas marcas de interação (por exemplo, disputa de turno, uso de pré-seqüênicas especialmente de fechamento, uso de marcadores conversacionais de função fática) são apagadas nesses textos como observamos durante a análise do *corpus*. Outra constatação é que o diálogo didático também apaga várias estratégias necessárias (estratégias de inserção e reformulação e pausas) para a interpretação do texto falado. Dessa forma, o aluno não vê a fala como um texto a ser interpretado e no curso da qual se constrói a interação. Podemos concluir, então, que a terceira visão de língua não é a presente primordialmente nos diálogos didáticos analisados.

Além disso, notamos um apagamento das diferenças regionais, sociais, de gênero ou de idade dos falantes no *corpus* selecionado tanto na forma impressa quanto no respectivo material de áudio. Assim, o público do livro didático tem a impressão de que a língua é homogênea, a mesma nas mais diferentes situações, o que não condiz com uma visão funcionalista de língua.

Por outro lado, poderíamos argumentar que os diálogos didáticos buscam apresentar a língua como um veículo de comunicação já que os livros selecionados propõem, em seus índices, as funções comunicativas que devem ser enfocadas na lição. Somente o livro de Granger e Almeida (2005, p 9) não apresenta funções comunicativas em seu índice, somente modelos gramaticais, porém afirma que a abordagem comunicativa faz parte de "[...] algumas das abordagens que consideramos úteis para o trabalho em sala de aula", no seu *teacher´s guide*; devemos lembrar que a abordagem comunicativa do ensino de línguas parte de uma teoria de língua como comunicação como afirmam Richards e Rodgers (2001, p.159): "the Communicative Approach in language teaching starts from a theory of language as communication"[4], ou seja, funcionalista. Nota-se, no entanto, que a preocupação gramatical supera o interesse comunicativo nos diálogos didáticos analisados. Tal conclusão se baseia no fato de que não há variações lingüísticas sendo representadas nos diálogos didáticos. Além do mais, podemos notar que há comprometimento do contexto em detrimento da prática gramatical; segue abaixo um exemplo de dois dos quatro trechos de um diálogo didático que foi dividido em quatro mini-diálogos separados, distanciando-se do contexto, mas repetindo uma mesma estrutura gramatical:

> **Helen:** *You look worried, Wendy.*
> **Wendy:** *Yes, I am. We're late. What if we miss the bus?*
> **Helen:** *Don't worry. If we miss this bus, we'll catch the next one.*
>
> **Brian**: *What´s the matter, Wendy?*
> **Wendy**: *I'm worried about today's math test. What if it's really difficult and I get a bad grade?*
> **Brian**: *Don't worry. If it's really difficult, we'll all get bad grades.*
> (GRANGER; ALMEIDA, 2005, v. 4, p. 32)

---

[3] Tradução livre: "A língua é vista como uma ferramenta para a criação e a manutenção das relações sociais."
[4] Tradução livre: "A abordagem comunicativa de ensino de línguas começa a partir de uma teoria de língua como comunicação."

Pudemos notar o apagamento de estratégias de interação. Tal apagamento também é estudado por Marcuschi (2001, p.52) nos processos de retextualização no qual ele nota uma "*idealização da língua* pelo molde da escrita" (grifo do autor). Percebemos também que há supremacia do ensino de gramática sobre o ensino funcionalista. Como no exemplo acima, podemos encontrar outros casos de repetição de estruturas que funcionam mais como *drills* (exercícios de repetição com o intuito de fixar estruturas gramaticais e um dos procedimentos recorrentes de abordagens estruturalistas da língua) do que como estratégias de reformulação do texto falado:

> **Sayuri:** *Hi, Kitty. I am Sayuri. Where are you from?*
> **Kitty:** *I am from New York. U.S.A. And you?*
> **Sayuri:** *I am from Tokyo, Japan. How old are you?*
> **Kitty:** *I am ten years old. How about you?* (grifo nosso)
> (MORINO; FARIA, 2006, v. 6, p. 8-9)

Podemos concluir, então, que os diálogos didáticos que têm como função servir de modelos para as interações orais do futuro falante de inglês, apresentam uma língua abstrata, ideal, estrutural.

Considerações finais

Muitas críticas ao ensino de base estruturalista afirmam que essa visão é distanciada do uso real. A afirmação de Nascimento (2006, p.32) corrobora tal crítica: "Pelo distanciamento entre a língua ensinada na escola e aquela em uso, pode-se dizer que, nas gramáticas, o nosso idioma era ensinado quase como uma língua estrangeira." Parece-nos que, no ensino de língua estrangeira, é mantido este distanciamento, já que os aprendizes não são usuários da língua estudada. Porém, sem a interação, continuarão sendo não usuários da língua estrangeira. Bakhtin, filósofo da linguagem, que defende o estudo da concretude da língua, diz:

> Em suma, um método eficaz e correto de ensino prático [ensino de línguas estrangeiras vivas] exige que a forma seja assimilada não no sistema abstrato da língua, i. é, como uma forma sempre idêntica a si mesma, mas na estrutura concreta da enunciação [enunciado], como um sino flexível e variável" (Bakhtin [Voloshinov], 1998 [1929], p. 95 apud RODRIGUES, 2005, p. 153).

Ainda, a partir das considerações de Bakhtin sobre a língua, é importante assinalar que os diálogos didáticos representam, com fins didáticos, os diálogos naturais face a face, portanto se constituem como gêneros secundários. Podemos notar que as adaptações realizadas ao se integrar um gênero primário, um diálogo, em um gênero secundário, o livro didático, apresentam mudanças das regularidades do primeiro ao se constituir no segundo. Lembremos que o gênero primário é formulado por Bakhtin como aquele que apresenta ideologias cotidianas, enquanto o gênero secundário se estabiliza historicamente na interação formal. A partir disso, pode-se dizer que os diálogos examinados neste trabalho funcionam de maneira diferente, há uma outra interação social e há uma outra construção de sentidos; assim, aparece o gênero diálogo didático:

> Os gêneros secundários costumam 'representar' diferentes formas da interação cotidiana, pela incorporação de gêneros primários. O gênero primário inserido (intercalado) no secundário [...] perde sua relação direta com a realidade, deixa de ser acontecimento da vida cotidiana [...]" (RODRIGUES, 2005, p. 169).

Pode-se concluir que o gênero diálogo didático 'representa' o diálogo de interação cotidiana como um modelo, de certa forma, abstrato da língua, pois são evitadas as ambigüidades, contradições, lapsos, reformulações, etc. Dessa forma, ele ensina o aluno a conhecer e a interagir com uma língua abstrata e não com as regularidades de um diálogo cotidiano; pode-se questionar, então, sobre o uso desses diálogos como fonte para o desenvolvimento de habilidades auditivas e de fala em uma outra língua, pois:

> Para o falante, os gêneros constituem-se como 'índices' sociais para a construção do enunciado (quem sou eu, quem é o meu interlocutor, como este me vê, o que dizer, como dizer, para que etc.). Para o interlocutor, os gêneros funcionam como um horizonte de

> expectativas (de significação), indicando, por exemplo, a extensão aproximada da totalidade discursiva, sua determinada composição, bem como os aspectos da expressividade do gênero e do enunciado. Ao se relacionar com o discurso alheio, o interlocutor, desde o início, infere o gênero do enunciado e, dessa forma, as propriedades genéricas em questão já constituem índices indispensáveis à constituição do sentido do enunciado (RODRIGUES, 2005, p. 166).

Em busca de uma adaptação didática, os diálogos didáticos se tornam um outro gênero que se distancia do gênero primário, da interação face a face. Fica a seguinte pergunta: Se ensinamos por meio dos diálogos didáticos, as regularidades aprendidas são as do gênero secundário, como, então, o aluno reconhece e enuncia diante de uma interação face a face?

Tal pergunta é instigante e deve ser objeto de futuras pesquisas, pois reconhecemos, em primeiro lugar, que somente analisamos os diálogos didáticos que constituem apenas uma parte (parte repetida em quase todas as unidades dos livros analisados) do material didático de ensino de LI com LE. Outro fator importante a ser lembrado é que esta pesquisa considerou apenas os aspectos relevantes das teorias lingüísticas com relação aos resultados obtidos na análise do *corpus*, mas é preciso destacar que a abordagem comunicativa, por exemplo, não se restringe somente à comunicação oral e que, portanto, outros estudos devem ser realizados com o intuito de apresentar outros olhares e aprofundar a questão das concepções de língua que subjazem a produção de materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira no Brasil.

Referências Bibliográficas

AMOS, E. *Super Ace: student book*. São Paulo: Longman, 2005.

CHIARETTI, A, P. *Performance do diálogo no livro didático de inglês*: evolução e limites do gênero. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada à Língua Inglesa. Belo Horizonte: UFMG/FALE, 1993.

DIONISIO, A. P. Análise da Conversação. IN: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs.) *Introdução à lingüística*: domínios e fronteiras. Vol.2. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 69-99.

DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. *O livro didático de Português*: múltiplos olhares. 3 ed. Rio de Janeiro: Ed. Lucerna, 2005.

GRANGER, C; ALMEIDA, M. R. *Power English*. Cotia, SP: Macmillan, 2005.

KOCH, I. G. V. *O texto e a construção dos sentidos*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da Conversação*. (Série Princípios). 5 ed. Ed. Ática: São Paulo, 2003.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita*: atividades de retextualização. São Paulo: Contexto, 2001.

MORINO, E.C., FARIA, R. B de. *Hello!*. 5 ed. São Paulo: ed. Ática, 2006.

NASCIMENTO, E. M. F. dos S. Teorias lingüísticas e a formação do professor de língua portuguesa. *Diálogos pertinentes*: revista científica de letras. Franca, v. 2, n. 2, p.28-41, jan-dez. 2006.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching*. 2 ed. (Cambridge Language Teaching Library). Cambridge: CUP, 2001.

ROCHA, A. M.; FERRARI, Z.A. *Take your time*. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2004.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola editorial, 2005. cap.8, p.152-183.