

ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL: ENFOQUE COMUNICATIVO, GÊNEROS DISCURSIVOS E PRÁTICAS DE USO DA LÍNGUA

Lucineudo Machado IRINEU

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

Resumo: Este trabalho discutirá questões relacionadas ao cenário político-pedagógico do ensino de Espanhol como língua estrangeira no Brasil, a partir da ideia de que a atual situação deste idioma em terras brasileiras pode ser caracterizada como “de bonança, de auge e de prestígio” e que o ensino e a propagação de tal língua em nosso país acompanham tal momento de produtividade (SEDYCIAS, 2005). Iremos nos deter, ao longo das discussões, às contribuições da teoria dos gêneros discursivos, ao passar dos anos, ao ensino de referido idioma como língua estrangeira, em conformidade com a consolidação do enfoque comunicativo, para o ensino deste nas salas do sistema educacional brasileiro, através de uma retrospectiva das metodologias do ensino de línguas estrangeiras no Brasil ao longo dos anos.

Palavras-chave: Espanhol. Ensino. Enfoque Comunicativo. Gêneros Discursivos.

THE TEACHING OF SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN BRAZIL: COMMUNICATIVE APPROACH, DISCOURSE GENRES AND PRACTICES OF LANGUAGE USE

Abstract: This work will discuss some aspects related to the political and pedagogical environment of the teaching of Spanish as a foreign language in Brazil, considering the fact that the present situation of the language on Brazilian lands can be characterized as “favorable, prestigious and in its heyday”, and that the teaching and the propagation of such a language in our country keep pace with this moment of productivity (SEDYCIAS, 2005). We will highlight, throughout the discussion, the contribution coming from the theory of discourse genres in several years, the teaching of Spanish as a foreign language, in accordance with the consolidation of the communicative approach in the Brazilian educational system, through a retrospective of the foreign language teaching methodologies dating back several years ago.

Keywords: Spanish. Teaching. Communicative Approach. Discourse Genres.

ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN BRASIL: ENFOQUE COMUNICATIVO, GÉNEROS DISCURSIVOS E PRÁCTICAS DE USO DE LA LENGUA

Resumen: Este trabajo discutirá cuestiones relacionadas al escenario político-pedagógico de la enseñanza de Español como lengua extranjera en Brasil, desde la idea de que la actual situación de este idioma en tierras brasileñas puede caracterizarse como “de bonanza, de auge e de prestigio” e que la enseñanza y la propagación de tal lengua en nuestro país acompañan tal momento de productividad (SEDYCIAS, 2005). Iremos nos detener, a lo largo de las discusiones, a las contribuciones de la teoría de los géneros discursivos, al paso de los años, a la enseñanza de referido idioma como lengua extranjera, en conformidad con la consolidación del enfoque comunicativo, para la enseñanza de este en las aulas del sistema educacional brasileño, desde una retrospectiva de las metodologías de la enseñanza de lenguas extranjeras en Brasil a lo largo de los años.

Palabras-clave: Español. Enseñanza. Enfoque Comunicativo. Géneros Discursivos.

INTRODUÇÃO

Já é quase consenso entre os estudiosos das diversas áreas do conhecimento a expansão da língua espanhola não só no Brasil, mas em muitos outros países no mundo inteiro. Além de questões especificamente linguísticas, sabe-se que o estreitamento dos laços políticos entre os países que têm o espanhol como língua oficial e os demais países que adotam o espanhol em forma de idioletos tem favorecido a disseminação deste idioma pelo mundo, além de questões políticas propriamente ditas, como a homologação de leis que regem a sistematização do ensino deste idioma nas salas de aula, nos níveis fundamental e médio, seja na esfera pública, seja na esfera particular.

O crescente avanço do ensino de espanhol no Brasil como língua estrangeira, ao passo de questões linguísticas e extralinguísticas, tem revelado a necessidade do fortalecimento das práticas de ensino deste idioma em terras brasileiras. É que, ao mesmo tempo em que se vislumbra um momento de fecundidade na propagação do idioma em nosso país, uma série de questões relativas a esse ensino são colocadas em discussão haja vista a falta de mão de obra e de material didático especializados, ao lado do evidente descaso que as autoridades têm dado ao ensino do espanhol, notadamente no ensino público.

Ao longo das discussões de que língua ensinar nas escolas e nos cursos de idioma de nosso país, acentua-se o debate em torno de que metodologia empregar no ensino de idiomas. Deste modo, tornaram-se questões atinentes a este tema: que material didático utilizar? Que método ou enfoque de fato deverá ser empregado com o objetivo de que se logre êxito no desenvolvimento da competência comunicativa de tais aprendizes em dado idioma?

Não obstante, também se tornaram questões de reflexão neste tocante: no ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE), deve-se optar por adotar um enfoque comunicativo, com fins a desenvolver as quatro destrezas para as quais sinalizam os documentos oficiais que regem o ensino de língua estrangeira no país, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio? Ou o ideal seria optar por preconizar um ensino com finalidade mais instrumental, com fins ao desenvolvimento de estratégias básicas de leitura e de escrita?

E, por último, ao lado de todas essas questões, cabe ainda discutir: quais as viabilidades linguísticas e pedagógicas de um ensino de língua estrangeira pautado na teoria dos gêneros discursivos, discutida e refinada ao longo dos anos por estudiosos como Bakhtin (2000) e Marcuschi (2005), dentre outros, enquanto proposta que fundamenta, em grande parte, o ensino comunicativo de línguas estrangeiras?

ESPAÑHOL: UM IDIOMA SEM FRONTEIRAS

O Brasil, em sua imensidão geográfica e demográfica, faz fronteira com sete países nos quais o Espanhol é a língua oficial, segundo Sedycias (2002). A proximidade de relações entre o Brasil e os países que oficialmente adotam o espanhol como língua materna favorece o constante fluxo de imigração e intercâmbio cultural entre os países, como revelam dados de órgãos oficiais, como a embaixada hispânica no Brasil, que se interessa por esses números.

Ainda na mesma perspectiva, é importante destacar também a instalação, em solo brasileiro, de órgãos e instituições diversas de fomento e incentivo ao desenvolvimento e ao

fortalecimento do espanhol no Brasil, além das inúmeras possibilidades de bolsas de estudo e pesquisas em universidades hispânicas, nos mais diversos cursos de graduação e pós-graduação de nosso país, como ações que acabam por fortalecer o ensino de espanhol em terras brasileiras.

Deste modo, apesar de reconhecidos os avanços, há a necessidade de se destacar a abertura para o mercado editorial com as mais diversas publicações direcionadas à formação de professores e ao ensino de espanhol em uma perspectiva mais ampla. Iniciativas como a valorização da emissão de certificações do domínio da língua espanhola falada e escrita por brasileiros, como o DELE (Diploma de Espanhol como Língua Estrangeira), são responsáveis também pelo fortalecimento e pela legitimação deste idioma em nosso país.

Além da proximidade e da possibilidade de intercâmbio de pessoas para as mais diversas finalidades entre os países (trabalho, formação cultural e intelectual etc.), o avanço e a consolidação das ações do MERCOSUL, a instalação de empresas espanholas em território brasileiro, além do constante interesse de pessoas de todo o mundo pela cultura hispânica, são medidas que têm feito com que o idioma se fortaleça em nossas terras. Além das questões ora mencionadas, interessa-nos destacar as mais diversas incursões governamentais a respeito do ensino deste idioma no Brasil em forma de leis e documento oficiais.

Basta que nos remontemos ao ano de 1996 para entendermos como a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Brasileira (LDB), em seu artigo Nº 9.394, do dia 20 de dezembro daquele ano, já antecipava a necessidade de se pensar o ensino de E/LE mais direcionado, regulamentado e produtivo frente à disseminação de idioma no Brasil e consoante as novas teorias de ensino em nosso país. Em uma perspectiva mais atual, a lei 11.161 veio a regulamentar e oficializar a obrigação dos órgãos oficiais da educação em nosso país na oferta de referido idioma no ensino básico brasileiro, tanto no nível fundamental como no nível médio.

Documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM) foram concebidos a partir de filosofias pedagógicas que veem o ensino de línguas estrangeiras como instrumento de acesso à cidadania e de inserção dos sujeitos em geral em práticas sociais diversas, tendo sempre como referência maior a ideia de que é através da imersão cultural do aprendiz em sua língua meta que se faz verdadeiramente um aprendizado eficaz no uso de uma língua estrangeira (BRASIL, 2006).

Deste modo, parte-se do pressuposto de que o ensino de ELE deve se realizar desde a mediação de textos autênticos, que insiram o aprendiz em uma situação de contato real com a língua na qual ele deseja enunciar. E é exatamente nesta perspectiva que acreditamos na validade da proposta de ensino de E/LE a partir da teoria dos gêneros discursivos, tomando como referências os postulados metodológicos previstos pelo enfoque comunicativo de ensino de línguas (MARTINEZ, 2009).

GÊNEROS DISCURSIVOS E ENSINO DE ELE: PORQUÊS

Uma breve incursão pela história dos estudos linguísticos ao longo dos tempos certamente evidenciará momentos de profunda divisão no que diz respeito às teorias linguísticas aplicadas ao ensino de línguas. Se pensarmos, por um momento, no que entendemos como “núcleo duro da Linguística[1]”, esta enquanto ciência que toma como objeto de estudos os fatos linguísticos, ou seja, de língua, e não necessariamente de linguagem (SAUSURE, 1971), veremos que durante anos o que predominou nas questões relativas ao ensino de línguas foi uma mera análise sentencial, por vezes transfrástica quando nos remontamos anos à frente, já com os avanços da Linguística Textual.

Este ensino, desprovido de contextualizações e de abordagens com fins ao tratamento do idioma em situações reais de uso, longe de qualquer tentativa de contextualização do evento ou fenômeno linguístico ora analisado, foi um dos fatores responsáveis pela propagação de dados métodos de ensino de línguas estrangeiras pelo mundo, como os métodos áudio-oral, audiovisual e tradução direta, que vigoraram durante anos como os mais

autênticos métodos de ensino de línguas estrangeiras em universidades, escolas e centros de língua de todo o mundo (MARTINEZ, 2009).

É fato que as ideias de Bakhtin (2000) a respeito da configuração textual de modelos mais ou menos estáveis de composição verbal tardou para que pudesse de fato chegar às salas de aula de língua estrangeira pelo mundo, de modo a influenciar um ensino mais produtivo, com vistas a desenvolver a competência comunicativa do aprendiz, nas quatro competências básicas de comunicação verbal: leitura, escrita, fala e audição.

Como se sabe, a esses “enunciados mais ou menos estáveis”, que se constituem dentro das “práticas sociais” diversas e com “finalidades linguísticas e comunicativas específicas” (BAKHTIN, 2000), damos o nome de gêneros discursivos. Esses “enunciados” constituem a base da comunicação verbal das línguas naturais e são previstos pelo aporte comunicativo de ensino de línguas como estratégia para o trabalho com o idioma em situações reais de uso.

Assim, a inserção dos gêneros discursivos na aula de língua estrangeira, em especial na aula de ELE, representa um fato de destaque na história do ensino de línguas, na medida em que sinaliza para a real necessidade de instrumentalizar o aprendiz para o uso funcional da língua em situações cotidianas. Deste modo, desloca-se a atenção de um ensino centrado na improdutiva, do ponto de vista comunicacional (que acreditamos ser o real objetivo do ensino de línguas), análise gramatical descontextualizada, para o desenvolvimento, pelo aprendiz, de estratégias de leitura e de produção de textos que o farão de fato se inserir em práticas triviais de comunicação, como redigir cartas e ofícios em ambiente administrativo ou enviar um e-mail ou SMS em uma situação mais familiar de enunciação.

Nesta perspectiva, o papel do professor, em evidência, ganha relevo, na medida em que o docente deixa de ser o responsável por instrumentalizar o aprendiz única e simplesmente com regras gramaticais para análises linguísticas dissociadas de situações reais

de uso, para evidenciar os verdadeiros usos de uma língua em funcionamento e em uso corrente em dada sociedade. (ALMEIDA, 2004).

O foco do ensino deixa de ser, necessariamente, as tradicionais tipologias textuais (ou sequências), como as já famigeradas narração, descrição e argumentação, e passa a ser os textos autênticos, constituídos socialmente dentro de práticas comunicativas situadas, delimitadas e intermediadas pelos usuários, elementos que nesse processo assumem o papel de sujeitos do discurso. (MAINGUENEAU, 2001).

Especificamente para o ensino de ELE, o que quer dizer tudo isso? Que implicações para o aprendiz há na promoção de aulas de língua estrangeira pautadas na abordagem dos gêneros discursivos? Que método ou enfoque estamos favorecendo na medida em que levamos para a sala de aula como principal objeto de estudo os textos de fato constituídos, pondo em segundo plano a análise meramente gramatical? Para responder a esses e a outros questionamentos, iremos nos deter na tentativa de compreender o que de fato se entende por enfoque comunicativo por meio de uma retrospectiva histórica a respeito das metodologias de ensino de línguas estrangeiras.

ENSINO DE ESPANHOL EM UMA PERSPECTIVA COMUNICATIVA: ONDE FICAM OS GÊNEROS DISCURSIVOS?

Hoje é perfeitamente possível afirmar que a metodologia que adotamos para abordar determinados objetos de ensino em língua estrangeira, em nosso contexto específico, em se tratando do ELE, está diretamente relacionada ao êxito que se deseja lograr quanto ao sucesso ou insucesso do aprendiz em busca de aprendizado em dada língua-meta. Nesta perspectiva, com o passar do tempo, determinados métodos e/ou enfoques [2] foram se tornando ineficazes frente ao objetivo de dar ênfase ao aporte comunicacional ao aluno, e não simplesmente a sua capacidade de analisar frases em contexto gramatical isolado.

Neste contexto, as metodologias chamadas tradicionais foram, durante muito tempo, referência no ensino de línguas estrangeiras de um modo geral. Também conhecidas como

método gramática-tradução, estas metodologias de ensino tinham por objetivo fazer conhecer a “bela língua” e seus parâmetros intelectuais, dando ênfase ao uso de manuais e antologias de textos, notadamente literários, enquanto amostras de linguagem totalmente distante da realidade dos aprendizes. Caracterizada pelo procedimento didático de abordagem do texto literário para se chegar ao léxico e à gramática, esta metodologia influenciou diretamente a configuração de outra abordagem que lhe foi subsequente, a saber, a abordagem direta.

Com forte prioridade do oral, e com notável preocupação metalinguística, a abordagem direta, ao combinar preceitos das metodologias chamadas tradicionais, passou a ser nomeada, em destaque na Europa, como metodologia mista, uma vez que objetivava mesclar procedimentos de análise gramatical e de tradução para dar início a uma abordagem com foco na produção auditiva e na produção oral da língua-meta.

Historicamente, com o início dos trabalhos em Linguística Aplicada no mundo, surge, contextualizada à Segunda Guerra Mundial nos Estados Unidos, a abordagem áudio-oral, caracterizada pela análise do item linguístico em seu contexto de aparição durante o uso de determinada língua, o que acabou por modificar a concepção de erro então vigente. Nesta abordagem, o erro passa a ser visto como um procedimento constitutivo do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Destaque-se que, nesta abordagem, notam-se claras referências à linguística estrutural de base saussuriana e ao modelo behaviorista de aquisição de linguagem proposto por Skinner.

Posterior à abordagem áudio-oral, a abordagem áudio-visual surge no contexto de ensino de línguas estrangeiras como uma abordagem que tinha como base uma teoria linguística explicitamente estrutural, com clara primazia reservada ao oral. Resultado da forte integração dos meios audiovisuais, esta abordagem se constitui com influência de uma teoria da aprendizagem ainda de base behaviorista, mas com um grande avanço no que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras a partir de situações reais de uso de tais línguas: a concepção global de que a comunicação é um complexo de variáveis aberto à prática social.

Esta concepção foi imprescindível para que se pudesse postular o que hoje compreendemos como abordagem comunicativa, advinda das necessidades de aprendizagem de línguas estrangeiras no contexto da globalização. Com forte influência da linguística moderna e de suas novas correntes de pensamento, a exemplo da Sociolinguística e do Funcionalismo, esta abordagem fundamenta-se na ideia de que o ensino de línguas estrangeiras deve-se encaminhar com fins a desenvolver no aprendiz uma Competência Comunicativa (MARTINEZ, 2009). Referida competência possibilitaria ao aprendiz inserir-se em práticas sociais de uso da linguagem a partir do desenvolvimento de sub-competências (gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica).

Caracterizado por uma necessidade de retomada do “sentido” como foco para o ensino de línguas estrangeiras (e não mais habilidades isoladas, tais como ouvir e/ou falar, como previam as abordagens anteriores), este enfoque propunha-se como uma prática de ensino de línguas centrada no aprendiz, com ênfase nos aspectos sociais e pragmáticos da comunicação. Também conhecido como abordagem nocional-funcional, referida abordagem toma como referência duas categorias linguístico-discursivas de grande importância para o ensino comunicativo de línguas, noção e função.

Por noção entende-se uma categoria que se relaciona, nas mais diferentes línguas, às ideias de classificadores, gênero, número. Esta noção está relacionada à sua significação e ao seu papel no enunciado. Já por função entende-se a operação que a linguagem realiza e permite realizar por sua operacionalização em uma práxis relacional com os outros e com o mundo.

Em síntese, hoje se sabe que foi o avanço das tecnologias de ensino e da informação, mediadas pela globalização e pela propagação dos meios de comunicação, mediante a diminuição de distâncias e barreiras entre os mais diversos países do mundo, o contexto para que se repensasse o modo de ensino de línguas estrangeiras, frente à necessidade de realizar um ensino mais produtivo, de acordo com as necessidades comunicativas do indivíduo nas mais diversas destrezas que se deseja desenvolver, como discutido.

Para fins de sistematização, apresentamos a concepção de Martinez (2009) sobre abordagem comunicativa. Segundo referido estudioso, entende-se por abordagem comunicativa um modo específico de compreender e ensinar uma língua estrangeira levando em consideração:

uma “retomada do *sentido*”, com uma gramática nocional, “gramática das noções, das ideias e da organização do sentido” e avanços mais flexíveis; uma “pedagogia menos repetitiva”, com menos exercícios formais em proveito de “exercícios de *comunicação* real ou simulada muito mais interativos”, porque “é comunicando que aprendemos a nos comunicar”; a “centralização no aprendiz”, quando o aluno é “o agente principal de sua aprendizagem” e “o sujeito ativo e comprometido da comunicação”; “*aspectos sociais e pragmáticos* da comunicação” inovadores, dado que não são os saberes, mas o saber fazer que é diretamente tomado como “objetivo da aula” (MARTINEZ, 2009, p. 88).

Percebe-se, nas palavras de Martinez (2009), que a abordagem comunicativa, na medida em que prioriza as questões linguísticas, como espécies de “atos de linguagem concretos” (MARTINEZ, 2009), está em consonância com o que pretendem o ensino pautado nos gêneros discursivos, estes que representam a configuração da língua em situações reais de uso, em contexto específico, quer dizer, partindo da esfera social para que se entenda como se configuram tais textos.

Se voltarmos nossa atenção especificamente para a sala de aula, entendida como lugar de interação nas mais diversas direções (aluno-professor, aluno-aluno, aluno-objeto de aprendizagem), veremos que tratar dos gêneros discursivos na aula de ELE nada mais é do que colocar em evidência os aspectos culturais de dado país, na medida em que o aluno, em contato constante com tais textos, investe em um processo de imersão linguística e cultural extremamente significativos. Deste modo, a aula de ELE deixa de ter um caráter eminentemente estrutural, de abordagem dissociada da realidade daquela dada língua, e passa a ser fazer em um contexto verdadeiramente funcional.

Em conclusão a este ponto, levantamos alguns itens para reflexão por parte dos professores de ELE: há de fato, mediante a proposta de ensino embasada na abordagem

comunicativa, frente à necessidade de se trabalhar a língua em situações reais de uso, ou seja, através dos gêneros discursivos, espaço para o ensino de gramática normativa? Em que perspectiva, então, deve-se abordar tal gramática? O ensino prescritivo e descritivo dos itens gramaticais de dada língua estrangeira merece espaço na proposta de ensino de língua estrangeira?

Para sinalizar para possíveis respostas a tais questionamentos, destacamos, com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de línguas estrangeiras, que, ademais de pensarmos o ensino de ELE com o objetivo de instrumentalizar o aluno a se comunicar naquele idioma ou a analisar gramaticalmente dados enunciados, acreditamos que o ensino verdadeiramente produtivo é aquele que trabalha o aluno com o objetivo de torná-lo proficiente nas quatro destrezas especificadas nos documentos oficiais de ensino e que de fato o inserem em situações reais de uso da língua.

Alargamos nossas discussões com o objetivo de dizer que hoje, além da abordagem comunicativa, as teorias em torno ao letramento e aos novos estudos do letramento (seja em língua materna, seja em língua estrangeira) encontram-se em evidência no contexto de ensino de línguas estrangeiras, sempre com o intento de desenvolver no aluno a capacidade de se mostrar proficiente em dada língua e de lograr êxito em situações verdadeiramente comunicativas, em qualquer situação de enunciação.

Quando nos deparamos com o objetivo de pensar o ensino de ELE de modo produtivo, abordando-o desde o enfoque comunicativo e tomando como objeto de estudo os mais diversos gêneros discursivos que circulam na sociedade, estamos, como professores de língua estrangeira, investindo em uma atividade de ensino com fins a evidenciar a intenção de preparar nossos alunos não só para a mera análise gramatical de enunciados linguísticos dissociados de seu contexto real de circulação.

Nosso objetivo com isso, ao contrário, é instrumentalizar o aluno para o uso da língua nas mais diversas situações que lhe forem exigidas ao longo de sua vida cotidiana, acadêmica

ou laboral. Assim, acreditamos que, com base na teoria dos gêneros discursivos e do ensino comunicativo de línguas, objetivando pôr em funcionamento um ensino pautado nos ditames da abordagem comunicativa, a ideia de trabalhar no aluno os desenvolvimentos dos mais diversos letramentos torna-se uma proposta de ensino produtiva e essencialmente comunicativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo neste trabalho foi oferecer uma discussão no que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras – ELE, mais especificamente, à luz da abordagem comunicativa e mediante a inserção dos gêneros discursivos como instrumento de ensino, frente à ideia de ensino produtivo de língua estrangeira.

Alargando o escopo do tema, discutimos, ainda, que, de forma breve, como a noção de letramento está relacionada a tudo que se discute hoje sobre abordagem comunicativa. Por fim, a discussão traçada mostra como de fato é possível pensar em um ensino de ELE de modo comunicativo, eficiente e funcional, consoantes as propostas de trabalho especificadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas Orientações Curriculares Nacionais.

Acreditamos que estas reflexões podem ser de grande valia para a constituição de um professor reflexivo de línguas estrangeiras, profissional capaz de trazer para a sala de aula propostas metodologias que visem o desenvolvimento dos alunos no que se refere às habilidades de linguagem necessárias a sua inserção na sociedade como cidadão. Julgamos que muito ainda há que se discutir a este respeito, sempre com o objetivo maior de conscientizar docentes e discentes sobre a abordagem dos fatos da língua em situações reais de uso.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Nukácia; ZAVAM, Áurea. *A língua na sala de aula: questões práticas para um ensino produtivo*. Fortaleza: Perfil Cidadão, 2004.

BAKTHIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 20 mar. 2010.

_____. *Parâmetros Curriculares do Ensino Médio em Debate: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/02Linguagens.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2010.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. Tradução de Cecília Perez e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Ângela P. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARTINEZ, Pierre. *Didática de Língua Estrangeira*. São Paulo: Parábola, 2009.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 1971.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros Orais e Escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SEDYCIAS, João. *O Ensino do Espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

Lucineudo Machado Irineu

Professor do Departamento de Letras Estrangeiras (DLE) do *Campus Avançado “Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia” (CAMEAM)* da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Também atua como professor de Espanhol no Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) do Ministério de Educação e Cultura (MEC) no estado do Rio Grande do Norte. É mestre e doutorando em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e graduado em Letras (Português-Espanhol e suas respectivas Literaturas) pela mesma instituição. Coordena o EALE/UERN, Grupo de Pesquisa e Estudos Aplicados em Línguas Estrangeiras da UERN. Integra ainda os grupos de pesquisa GRED/UERN e PROTEXTO/UFC. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada ao ensino de línguas, e em Teorias Linguísticas, com ênfase em estudos em texto e discurso, em interface. Dedicou-se a investigações em Análise de Discurso Crítica e Linguística Textual. Atualmente, orienta

pesquisas sobre representações sociais e interculturalidade, gêneros textuais e ensino, letramento e multiletramentos.

NOTAS

[1] Estamos aqui nos referindo às ramificações dos estudos linguísticos propriamente ditos, a saber: Fonética, Fonologia, Morfologia, Morfossintaxe, Sintaxe etc.

[2] Neste trabalho, não nos interessa de modo mais direto a distinção terminológica estabelecida entre enfoques, métodos e abordagens. Uma discussão mais aprofundada a esse respeito se encontra em MARTINEZ (2009).