

**PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS
EM FOZ DO IGUAÇU:
O COTIDIANO COMO MÉTODO DE ENSINO**

Francisca Paula Soares Maia (UNILA)
fpaolasm@gmail.com

Milena do Carmo Lima (UNILA)
milenac.lima@outlook.com

RESUMO

O texto que se segue tem por objetivo relatar como o ensino da língua portuguesa brasileira para estrangeiros pode ser realizado pautando-se em um método variacionista (MAIA, 2010), visando ao contexto social dos estudantes, priorizando inicialmente a língua falada, e secundariamente a língua escrita. Sendo Foz do Iguaçu, cidade onde o curso é realizado, uma região multilinguística e cultural, as aulas são organizadas a partir de demandas do cotidiano e tendo por meta a inclusão linguístico-cultural-cidadã. Dessa forma, é necessário abordar o dia a dia dos alunos para que os mesmos possam aplicar na prática o que foi aprendido. Não obstante, vale considerar ainda a Sociolinguística (LABOV, 1972) como embasamento fundamental de aprendizagem, ao se ensinar a língua falada ao mesmo tempo que se conscientiza que “fala é uma coisa, escrita é outra”. (MARCUSCHI, 2001)

Palavras-chave:

Ensino-aprendizagem de L2. Interculturalidade. Diversidade linguística.

1. Introdução

O presente texto busca caracterizar e levar a compreender o Projeto “Português para Estrangeiros em Foz do Iguaçu: Integração pela Diversidade e Interdisciplinaridade”, destacando-se ao longo dessa tessitura seus métodos, estrutura, conceitos, considerações e intenções.

O projeto *Português Língua Estrangeira: Integração pela Diversidade e Interdisciplinaridade* é um curso de extensão realizado na UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, com aulas semanais de língua portuguesa para a comunidade de Foz do Iguaçu e região circunvizinha. São muitos os habitantes dessa cidade que vieram de outros países e ainda não dominam o idioma brasileiro; dentre eles, os mais comuns são os hispanofalantes. Desde o segundo semestre de 2014, o projeto contou com a presença de argentinos, colombianos, paraguaios, cubanos, haitianos, jamaicanos, árabes e franceses, direcionando-se para um ensino baseado em temas/situações reais que servirão em seus cotidi-

anos, e para um ensino intercultural que objetiva o respeito às diferenças, tendo em vista a multinacionalidade do público estudantil.

Hoje, o referido projeto de extensão para tal comunidade tem contribuído muito para a aquisição do português como língua estrangeira por seus discentes. Qualquer pessoa estrangeira pode se inscrever e participar das aulas. Há também a oportunidade de frequentá-las como visitante para conhecer o projeto antes de inscrever-se.

2. Como funciona?

As aulas são ministradas presencialmente nos *campi* da UNILA (Universidade Federal de Integração Latino-Americana) e PTI (Parque Tecnológico de Itaipu) sendo semanais, com datas e horários a combinar entre aluno/professor. Os materiais de ensino são variados e entram em constante alternância, pois devem se adequar ao tempo/espaço em que a classe se encontra e aos próprios estudantes. De modo que não é adotado, no sentido de uso predominante, nenhum material tradicional. Como exemplo de materiais didáticos podemos citar desde o uso de algumas partes de livros didáticos de português para estrangeiros, como *Viajando ao Brasil* (GUERREIRO, 2011), e *Terra Brasil: curso de língua e cultura* (DELL'ISOLA; DE ALMEIDA, 2008), até diversos vídeos e músicas acessados no youtube, e slides montados pela equipe de docentes-bolsistas e voluntários especificamente para as aulas²¹.

São realizadas reuniões semanais da equipe com a coordenadora, para planejamento de aulas, reflexões teóricas, exposição de dúvidas, indicações de textos base, encaminhamento das aulas, inscrições em eventos, etc. As reflexões teóricas em torno da prática nos possibilitam a pesquisa-ação, ou seja, favorecem a construção de novos conhecimentos em conjunto, tanto para o aperfeiçoamento constante do projeto, quanto para divulgação científica.

3. Metodologias

Um dos grandes desafios da área em que se insere este projeto, e para o qual a coordenadora alerta sempre, é a questão metodológica do

²¹ Algumas aulas foram postadas em <https://www.facebook.com/groups/363892207338513/>

ensino de português para estrangeiros. Desse modo, nessa seção faremos uma breve referência aos métodos sobre os quais lemos e refletimos nas reuniões de orientação.

À medida que a humanidade foi se desenvolvendo economicamente, foi se observando a necessidade de aprender/ensinar outros idiomas, e junto com essa necessidade vieram os métodos de ensino que tencionam novas e mais eficazes maneiras de ensinar a língua estrangeira. Para entender melhor os métodos adotados pelo Projeto Português Língua Estrangeira, falaremos a seguir sobre as principais características de alguns deles, embasando-nos principalmente em Francisca Paula Soares Maia e Shirlene Bemfica (2016). Logo em seguida, faremos observações sobre esses métodos e sua aplicação no referido projeto.

3.1. Métodos de ensino-aprendizagem de língua estrangeira (LE)

O método gramática-tradução é um dos mais antigos, também conhecido como método tradicional ou clássico por trabalhar línguas clássicas como o grego e o latim. Como o próprio nome já diz, este método funciona através da tradução entre a língua materna (L1) e a língua-alvo (L2), sem a preocupação com a língua oral. Usando de traduções de textos literários e memorização de frases, seu intuito consiste em ensinar o aluno a ler e a escrever a língua alvo. Os textos literários têm a função de aguçar no estudante a vontade de conhecer a cultura da região falante da língua-alvo, no entanto, o mesmo não possui nenhuma autonomia em sala de aula, e o professor funciona como o mestre detentor do conhecimento.

Em seguida, o método direto entra em vigência a partir do século XX, no qual se critica o método anterior (gramática-tradução) por não considerar a aprendizagem da língua oral (demanda de comunicação eficaz, que na época estava em alta). Assim, foi a partir da repulsa pelo método tradicional que o direto passou a apenas trabalhar com materiais orais, sem acompanhá-los por escrito. Mesmo com a prioridade na fala e temas cotidianos, facilitando a aprendizagem, o professor continua como único modelo a ser seguido, seja em seu vocabulário ou sotaque.

Surge então o método situacional ou oral como crítica ao método direto, pois esse não proporcionava supremacia à língua escrita. Tem como pilares o vocabulário, a gramática e a leitura. A língua oral é concebida através da gramática, falando-se como se escreve, praticando a-

bundantemente então a leitura e a escrita dentro de um modelo estrutural. O vocabulário é dado através de temas situacionais, entretanto, o professor continua como centro de todo o processo.

Depois da Segunda Guerra Mundial, surge nos Estados Unidos o método áudio-oral, devido à necessidade que tiveram os militares de aprenderem uma segunda língua, na falta de tradutores e intérpretes. Usa-se de constante repetição, alcançando uma automatização inconsciente e mecânica no ensino da língua, com pouca importância ao significado do que é dito. O professor é uma espécie de general, total dominador do processo a ser seguido e corretor de todos os supostos erros dos alunos.

Ainda na segunda metade do século XX mais um método emergiu, o audiovisual. Sem recorrer à tradução, esse ensina a língua alvo através de diálogos, impondo sempre uma boa pronúncia fonética. A escrita é contemplada somente depois de cinquenta horas de aulas orais. Ainda que os alunos tenham um papel ativo por interagirem constantemente em conversações, o professor continua como única fonte de saber e único a desenvolver o processo.

Percebeu-se, contudo, que a maioria dos métodos visavam a que os estudantes produzissem uma fala “correta”, coerente e apropriada, o que de fato acontecia, mas apenas em sala de aula, quando repetiam estruturas. Fora da classe de estudos notou-se que os mesmos não conseguiam colocar em prática a língua aprendida. Sabiam a gramática, mas não sabiam como usá-la. Assim, emergiu o método comunicativo, caracterizado por uma pedagogia menos repetitiva, exercícios formados por comunicações reais, tendo os alunos como centro da aprendizagem, pois esses passam a opinar e participar usando a língua “falada”. Temas reais e sociais passam a ser discutidos em sala, e os discentes se veem responsáveis por grande parte de sua aprendizagem. O professor agora passava a ser o agente facilitador do conhecimento, sendo uma prática a interação aluno-professor no decorrer do curso de língua estrangeira.

4. Aplicação dos métodos no projeto

Por ter o compromisso de abordar um ensino variacionista e integracionista, o referido projeto de português para estrangeiros em Foz de Iguaçu tende a aplicar uma abordagem comunicativa. Tendo em vista a diversidade de seu público estudantil, a meta é realizar aulas onde o respeito às diferenças e à diversidade seja ensinado através dos temas soci-

ais eleitos por meio de conversações do docente-bolsista e aprendizes estrangeiros sobre esses. Desse modo, ao abordarmos culinária, por exemplo, é incentivada a valorização à cultura do *outro*, ou seja, todos os momentos são válidos para o trabalho da integração, do respeito ao *outro*, às diferenças (MAIA, 2010). Temas como *mulher, Brasil na América Latina, gênero e sociedade*, e outros são plenos de momentos de mediação em torno da questão da alteridade²².

Não obstante, sabendo que sair do padrão de ensino de língua estrangeira é uma das características do projeto, um método apenas não é o suficiente. A tradução é válida para auxiliar em inúmeras situações em sala de aula e não deve ser excluída do processo de ensino, bem como é proveitoso o trabalho oral (no método direto, por exemplo), mas é indispensável o acompanhamento escrito sempre que possível. A gramática, leitura e vocabulário (principais ícones do método situacional) são imprescindíveis para a ampliação da aprendizagem da língua, assim como temas situacionais para que o aluno fique inteirado no assunto, também a repetição (do método áudio-oral) para ajudar nos diálogos e na boa produção fonética (método audiovisual). Vale salientar, no entanto, que a utilização dessas ferramentas deve ser dosada e aplicada na medida/momento certos, o que distancia o projeto da prática pautada em um único método.

Numa visão variacionista, para trabalhar em prol do aluno e de seu aprendizado, considera-se válido utilizar uma pluralidade de métodos e/ou o que for considerado proveitoso de cada um deles. É levado em consideração que cada grupo estudantil é diferenciado e tem suas demandas. Por exemplo, o curso tem atendido funcionários paraguaios da Usina Hidrelétrica Itaipu Binacional. Suas demandas consistem em um português formal para o uso no trabalho²³, quando em contrapartida, recebeu também uma turma de moradores da região, que careciam também de um português informal para a comunicação com brasileiros em seu dia a dia. Para cada situação, diferentes metodologias foram pensadas, usando-se de diversos recursos ao longo das aulas para atender aos estudantes.

Os materiais são eleitos de acordo com a necessidade da turma. Como não há registro de um material totalmente completo e atualizado, é

²² Sobre a alteridade veja-se Hall (2003).

²³ Questões de uso da língua do cotidiano são abordadas também, paralelamente.

comum a utilização do que se fizer necessário de um livro e de outro numa aula. Um para cada situação/enfoque. Os audiovisuais também são excelentes opções. Por exemplo, com o “Discutindo a relação” do canal Porta dos Fundos, disponível no *YouTube*, dentre todas as questões discutíveis e exploráveis, cabe destacar a expressão “tempo morto” usada no vídeo, uma figura de linguagem, a partir da qual outras foram exploradas. As letras de música podem ser vistas como uma das melhores formas de aquisição da língua estrangeira, por contribuir com a pronúncia, com a compreensão da cultura do povo que a usa, também fazendo com que o aluno estude em casa (ouvindo-a). Ela é o artefato que entra com maior facilidade na casa do estudante, e às vezes em seu *smartphone*. A escolha dessas dá-se em relação do contexto de classe. Com tantos materiais, os filmes longa-metragem também podem ser bem-vindos, ao exibirmos pedaços do tema eleito, para inclusive aguçar a vontade do discente de assisti-lo por completo em casa, posteriormente, ou seja, levá-lo a investir no estudo também fora da sala de aula.

A avaliação dos estudantes é feita em todas as aulas, ao considerarmos participação, esforço, empenho, progresso e não só a presença ou a famosa “prova escrita” (LUCKESI, 2005). No curso, é importante que o aluno frequente as aulas regularmente, todavia é preciso levar em consideração o tempo dos estudantes, que muitas vezes trabalham, cuidam dos filhos, da casa, estudam em outra instituição e terminam por estar fatigados. Tendo isso em vista, as próprias datas e horários das aulas são antes discutidos com os estudantes e a equipe do projeto; entretanto, no caso de ausência, a aula pode ser compensada com atividades extras. Provas (orais e escritas) e seminários também são utilizados com o intuito de avaliar o progresso dos alunos. Espera-se que eles tenham a capacidade da livre comunicação (onde a compreensão, a criatividade e a interpretação entrem em harmonia), porém, esse desenvolvimento depende ainda do empenho nos estudos que estejam dispostos a proceder.

5. Conceitos adotados

No Brasil, existe o mito de que o português é muito difícil. Isso ocorre porque na escola, onde aprendemos formalmente sobre a língua, é ensinada uma gramática quase que inexistente na fala habitual, tendo os alunos que memorizar todas as regras gramaticais sem ao menos usá-las em seu cotidiano (BAGNO, 1999). Deste modo, o mito é creditado e repassado inclusive para alunos de português como língua estrangeira, o

que lhes afeta os ânimos. Além disso, muitos brasileiros acreditam que não sabem falar português, uma afirmação errônea, que tende a criar outra pelos estudantes estrangeiros: “Se nem os brasileiros sabem falar português direito, como vou saber eu?” Mas em verdade, Marcos Bagno (1999), em seu livro *Preconceito Linguístico*, afirma que

todo falante nativo de uma língua é um falante plenamente competente dessa língua, capaz de discernir intuitivamente a gramaticalidade ou agramaticalidade de um enunciado, isto é, se um enunciado obedece ou não às regras de funcionamento da língua.

Tanto é que as dificuldades encontradas na língua materna são comuns. Quanto mais um estudante da área a estuda, mais dúvidas ela apresentará, e isso se dá em qualquer outro idioma. Logo, é perfeitamente normal que o estudante da língua materna também apresente dificuldades em sua aprendizagem, devendo então o estudante estrangeiro não se intimidar por isto.

Nas correções, durante o curso, tratando-se de ensino de língua estrangeira, é desassociado o “erro” no processo de aprendizagem, pois é considerado equivocados afirmar que o aluno que, por exemplo, pronuncia [‘tem]²⁴ ao invés de [‘tẽ] está errado. Acredita-se que se pode formar “um bloqueio” no cognitivo do aluno em relação ao aprendizado, desestimulá-lo e/ou envergonhá-lo, ao se apontar algo próprio do processo como “erro”. Todavia, tal fenômeno é encarado, e abordado em sala, como interferência fonético-fonológica. Trata-se de um caso de interferência da língua estrangeira falada pelo aluno na língua alvo, e ao professor cabe trabalhar isso, utilizando palavras, temas e pronúncias que geram esse tipo de dúvida, mostrando que

os então considerados “erros” de aquisição em português como língua estrangeira (ou em língua estrangeira, tanto falada quanto escrita) nada mais são que “desvios” da forma alvo, da forma esperada, institucionalizada, ou convencional, devido às hipóteses que os aprendizes testam a partir de seus conhecimentos em L1. (MAIA, 2009, p. 2)

No mais,

seria fundamental que os professores se conscientizassem de que saber ortografia não tem nada a ver com saber a língua. São dois tipos de conhecimento, controlados, aliás, por partes distintas do cérebro. [...] Afinal, milhões de pessoas nascem, crescem, vivem e morrem sem jamais aprender a ler/escrever.

²⁴ Essa forma resulta do fato de os estrangeiros pronunciarem o [m] final, em vez de o ditongo oculto na ortografia dessa terminação.

Desse modo, fica evidente que as interferências fonético-fonológicas evidenciadas na ortografia não atestam que o aluno não sabe a língua, e que desvios em sua fala são um processo natural de aprendizagem a serem trabalhados com o professor.

Os mitos citados são alguns dos mais conhecidos dentro do ensino de português como língua estrangeira, e aborda tanto a questão do erro linguístico como as variações da língua. Nas aulas, já foram questionadas por alunos algumas variações do português brasileiro. Os mesmos perguntavam qual forma era a correta, a mais bonita ou a neutra. Foi explicado que não existe a forma mais bonita ou mais feia que a outra, nem a certa, errada ou neutra, e que essas ideias partem do preconceito linguístico cristalizado pela visão padronizadora do mundo em que vivemos, e esclareceu-se que todas são válidas e carregam suas especificidades. Foi acrescentado que assim como os países hispanofalantes têm variedades linguísticas regionais, o Brasil também tem. Ou seja, assim como o espanhol do Uruguai distingue-se do espanhol da Colômbia, em palavras e expressões, o português do sul do Brasil distingue-se do português do norte, até por questões culturais, e ainda que o Brasil seja uma ilha linguística na América Latina (região onde nenhuma outra ao seu redor compartilha seu idioma) as variações são comuns, e não somente por conta da região geográfica, mas também por faixa etária, nível de instrução, nível econômico etc. Fato normal para os sociolinguistas.

Reiteramos aos discentes que essas variações do português brasileiro (como por exemplo, sotaques, gírias, expressões e abreviações) não são formas de erros, e sim pluralidade linguístico-cultural (MAIA, 2008; 2009). Ainda que os alunos tendam a reproduzir a variante do professor, eles podem escolher a desejada para sua fala, sendo-lhes apresentados materiais, como vídeos do youtube, e até mesmo uma aula com esse tema, para que eles possam fazê-lo. A própria equipe do projeto é um exemplo vivo dos diversos falares brasileiros (a coordenadora possui o falar mineiro; os bolsistas e voluntários portam os falares paulista, carioca, paranaense, etc.; cada um o seu e todos em contato).

6. Língua e ensino

No curso, sendo a maioria dos alunos hispanofalantes, é preciso considerar a semelhança das línguas latinas (espanhol e português) no

ensino-aprendizagem. Se é verdade que a similitude entre elas ajuda na aquisição da língua por conter estruturas morfológicas, semânticas e sintaticamente parecidas, também é verdade que essa mesma similitude pode atrapalhar. Um trabalho recente que menciona isso é o de Nildicéia Aparecida Rocha e Ana María del Pilar Altamirano Robles (2017). Isso pode ser constatado ao conferir as palavras heterossemânticas – os famosos falsos amigos/cognatos – (que são palavras idênticas, mas com significado totalmente diferente), as palavras heterogênicas (mesmas palavras com gênero distinto) e as heterotônicas (palavras iguais com a pronúncia tônica divergente).

Sendo assim, considera-se no projeto, não obrigatório, mas importante, o professor ter pelo menos informações básicas das línguas maternas dos discentes, por exemplo, sobre especificidades do quadro fonêmico da língua; tempos e paradigmas verbais; se é uma língua que tem flexão de gênero, ou de número; posição do sujeito; e se há proximidade ou afastamento morfológico em relação ao português. Uma vez conhecidas essas questões, o discente-professor pode auxiliar no esclarecimento de dúvidas e dificuldades que possam surgir, fazendo até mesmo comparações entre a língua materna do aluno e a língua-alvo. Uma vez tendo essa clareza sobre afastamentos/aproximações entre a língua materna dos alunos²⁵ e a língua estrangeira, os professores podem explicar os três fenômenos citados no parágrafo anterior, no espanhol/português – o que acontece de fato nas aulas do curso.

Por último, destacam-se os papéis do aluno estrangeiro e do professor no projeto. Diferente do que ocorre na maioria dos métodos de ensino-aprendizagem, o professor não deve ocupar um papel de único detentor do conhecimento e ser o único a decidir o processo de aprendizado. Ele deve ser um agente facilitador do conhecimento, aberto a novas informações, novos métodos e sugestões dos discentes, e estes por sua vez, devem ter papel ativo no processo de ensino-aprendizagem, fornecer um *feedback* das aulas ao docente, sempre que possível, e mais importante, assumir parte da responsabilidade de seu ensino, estudando e empenhando-se.

²⁵ Sobre essa questão, merece destaque o trabalho de Fernández (2003).

7. Considerações finais

Para que as aulas possam dar um bom resultado é de suma importância que o professor teste a abordagem de ensino e não tenha insegurança de trocá-la, caso a mesma não esteja sendo proveitosa. Vale lembrar que cada turma tem um ritmo e uma necessidade, que às vezes, a música, por exemplo, pode funcionar com um grupo, mas não com outro. O aprendizado de uma língua pode ser feito por alternativos caminhos, mas o importante é que eles sejam adequados ao público alvo.

A interculturalidade na aprendizagem tem sido desenvolvida no projeto pensando-se no respeito às diferenças, pois como o público deste é variado, o respeito (e quem sabe o interesse) pela cultura do outro deve prevalecer. Não obstante, em qualquer ensino de língua estrangeira a interculturalidade pode e precisa ser abordada, haja vista que língua é cultura (SANTANA, 2012) e que o ensino dela precisa estar acompanhado com o devido respeito para a compreensão de novas culturas.

O ensino pautado no cotidiano dos discentes auxilia a associação das aulas com sua vida real, em situações reais, promovendo o desenvolvimento do estudante ao se comunicar. Além do mais, ao transformarmos a realidade do aluno em ferramenta de ensino, ele não terá aula apenas no curso, ao lado dos colegas e professor, mas também em sua casa, na rua, no comércio... pois os temas serão os mesmos, e seu dia a dia será então, uma revisão de conteúdo (dá-se aí, a importância de saber a finalidade do idioma para o aluno).

Uma vez escolhida a melhor abordagem de ensino para a turma e conciliado o cotidiano do estudante com as aulas, resta conduzi-las buscando a melhor interação possível entre ambas as partes, vista a importância de conservar no aluno estrangeiro a vontade de aprender e o cuidado de não deixá-lo entender o estudo da língua como tedioso, o que o levaria a cair em desânimo e, às vezes até a desistir (o que é muito corriqueiro no ensino de língua estrangeira). Tem sido possível observar um bom resultado do trabalho realizado com os alunos ao longo do curso (na escrita, na fala, na pronúncia, criatividade e compreensão), e o projeto segue, apostando numa visão variacionista, inovadora, inclusiva e interativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *Dramática da língua portuguesa*: tradição gramatical,

mídia & exclusão social. São Paulo: Loyola, 2000.

_____. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 1999.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret; ALMEIDA, Maria José Aparecida de. *Terra Brasil: curso de língua e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

FERNÁNDEZ, Isabel Maria Gretel Eres. Linguística contrastiva e ensino de línguas estrangeiras na atualidade: algumas relações. *Signum: Estudos Linguísticos*. Londrina. N.6/2. P.101-118. Dez. de 2003. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/4528>>. Acesso em: 03-2017.

GUERREIRO, Sueli Sirlei Behne de. *Viajando ao Brasil: curso de português para estrangeiros*. 3. ed. Asunción: ILPOR, 2011.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

LABOV, William. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática*. 2. ed. Salvador: Malabares Comunicações e Eventos, 2005.

MAIA, Francisca Paula Soares. Sociolinguística: conhecimentos para a compreensão da pluralidade cultural do português do Brasil. In: HORA, Demerval da. (Org.). *Anais do Abralín em cena Piauí*. João Pessoa: Ideia, 2008.

_____. O “erro” linguístico a partir de uma perspectiva sociolinguística laboviana. In: V CIEL – CICLO DE ESTUDOS EM LINGUAGEM U-EPG – Ponta Grossa, Paraná, 28 a 30 de abril de 2009. *Anais do V CIEL – Ciclo de Estudos em Linguagem*. Disponível em: <<http://api.ning.com/files/lrbww2aot0wgenfsok1gsbzlcpqjdfeam3nv7pcjbyvznb6pjphblk1ojqulaudotjdqj7sudeizea4kqqvbfxtvpkbp33i/franciscasoaresmaia.pdf>>. Acesso em: 05-12-2016.

_____. Sociolinguística laboviana: princípios para a integração via prática docente. *Anais do I CIPLOM*, Foz do Iguaçu, 2010. Disponível em: <<http://www.apeesp.com.br/ciplom/Arquivos/artigos/pdf/francisca-maia.pdf>>. Acesso em: 12-2016.

_____; BEMFICA, Shirlene. Métodos de ensino de língua estrangeira: contextos históricos e aplicabilidade. In: GONÇALVES, Luís et al. *Fundamentos do ensino de português como língua estrangeira*. [S.l.]: Boa-vista Press, 2016. cap. 2, p. 51-60.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

ROCHA, Nildicéia Aparecida; ROBLES, Ana María del Pilar Altamirano. Interferências linguísticas na interlíngua em alunos hispanofalantes de português como língua estrangeira. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, vol. 25, n. 2, p. 641-680, 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/viewFile/10426/pdf>>. Acesso em: 07-2017.

SANTANA, Joelton Duarte de. Língua, cultura e identidade: a língua portuguesa como espaço simbólico de identificação no documentário: Língua – vidas em português. *Linha D'Água* 25 (1), 47-66. Universidade de São Paulo. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37367>> Acesso em: 05-2017.