

REFLEXÃO OU REPETIÇÃO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL?

Fabiana Vanessa GONZALIS

Universidade Federal de Uberlândia

fvgonzalis@gmail.com e fvgonzalis@ileel.ufu.br

Resumo: A adoção de uma postura sobre ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras implica converter as orientações básicas ou crenças sobre este ensino-aprendizagem em atividades operativas na sala de aula, propostas concretas e detalhadas sobre os princípios que norteiem a postura adotada. Esta relação entre prática e teoria pode ser questionada na medida em que se analisam as atuações de professores em pré-serviço, na segunda fase do curso universitário (após dois anos de formação), quando começam a aparecer as dificuldades oriundas da aplicação de modelos e da busca pela inovação. Este trabalho pretende analisar como o entendimento de sua própria formação vai se revelando no discurso do licenciando da habilitação em Espanhol a partir do quinto semestre, quando da oportunidade de conhecimento teórico sobre metodologias do ensino de línguas. Por meio da análise de atividades propostas e da observação de sua iniciação à prática docente, levantar-se-á como este entendimento se configura no discurso e na práxis do discente, se por repetição/apropriação do discurso acadêmico-institucional, do projeto pedagógico a que está sujeito, ou se por autêntico e consciente posicionamento advindo do processo reflexivo sobre ensino-aprendizagem de E/LE ao qual foi submetido.

Palavras-chave: formação de professores de E/LE; ensino-aprendizagem de E/LE, reflexão crítica.

Para la enseñanza, una buena preparación del profesor, un buen programa y la selección del método apropiado siempre llevarán al alumno a buen puerto, si éste tiene interés (LOBATO, 2002, p.84)

São variadas as preocupações que envolvem a formação do professor de Espanhol como língua estrangeira no Brasil. Considerando a língua como um sistema e um instrumento de comunicação social, a formação de professores passa por inquietações comuns a qualquer outra finalidade no ensino de espanhol, e por outras específicas deste objetivo.

Com relação ao idioma de nossos vizinhos, lembramos que, na formação de professores, são relevantes os aspectos da valorização do Espanhol, tanto em suas variedades sócio-dialetais e culturais que o conformam em vinte e três países, como em sua importância estratégica político-econômica para o Brasil. Um posicionamento claro sobre os objetivos de

seu estudo por brasileiros do ponto de vista cultural, social, político e econômico deve ser alcançado por quem deseja se tornar um profissional da área. De ordem mais acadêmica, na formação de professor de espanhol está inicialmente a preocupação em levar o licenciando a alcançar níveis de domínio adequado do idioma, no que concerne à solidez de conhecimentos léxico-sistêmicos. Além disso, há que se considerar que é preciso dirimir as dificuldades e deficiências que ele muitas vezes traz em sua formação com respeito à língua materna, o português, para levá-lo a aprofundar na análise dos dois idiomas contrastivamente. Somam-se a esta preocupação dois fatores mais: a necessidade de derrubar crenças sobre a facilidade e/ou dificuldade no ensino-aprendizagem do espanhol por brasileiros, e a de evitar o preconceito lingüístico, oriundo do desconhecimento de variedades do espanhol ou mesmo da forma de apresentação destas ao alunado. Evitar crenças e preconceitos, uma constante nas diretrizes do processo de formação de professores, implica também na necessidade de situar-se o professor dentro das variedades sem misturá-las, sob risco de se ensinar uma língua “de lugar nenhum”.

Quanto à formação pedagógica, além da Didática Geral e da Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras, o formador de professores de espanhol no Brasil deverá orientar os futuros professores nas abordagens e metodologias específicas ligadas ao ensino de Língua Espanhola para brasileiros, e para fins específicos. A prática docente deve ser constituída por sete fatores, como esclarecem Gómez y Gargallo: uma teoria lingüística, uma teoria de aprendizagem, seleção de um método, desenho de um programa, elaboração de unidades didáticas, produção de materiais específicos, *input* e *out-put* produzidos em sala (mostras de língua do professor). (LOBATO, 2002)

Nesse contexto, conseguir que o licenciando compreenda efetivamente a história das metodologias, suas funções e objetivos, e saiba nelas situar-se contemporaneamente, selecionar uma entre as teorias, um entre os métodos, para cobrir os sete fatores mencionados, constitui um grande desafio por parte do formador de professores. Os jovens, em sua maioria, estão aprendendo pela primeira vez um idioma estrangeiro no curso universitário, desconhecendo, portanto, as alternativas existentes nesta seara. Muitas vezes, tiveram contato, como alunos, com uma única metodologia (ligada ao ensino de língua inglesa no ensino médio público, ou ligada a um curso livre), fator que lhes traz grande dificuldade na compreensão das diferentes metodologias expostas pelos livros.

Além disso, ensinar o aluno a fazer uso de recursos didáticos com propriedade e eficácia, conhecer e saber usar recursos tradicionais (quadro e livro didático) e novos (internet), muitas vezes pode se tornar tarefa complicada, se o professor formador não estiver familiarizado ele próprio com as novas tecnologias, ou mesmo tenha abandonado, porventura, práticas tradicionais (ainda utilizadas no contexto educacional brasileiro) em sua prática cotidiana.

Já do ponto de vista sócio-cultural, salientamos aqui a necessidade de se conseguir que o licenciando entenda de fato a ligação existente entre língua e cultura. Entretanto, saber valorizar e identificar sua relação não são o bastante. O licenciando, futuro professor, precisa conseguir transformar esta assertiva em procedimento didático claro e objetivo. Tal proposição didática, se assim for entendida, deve fazer parte dos processos existentes numa aula formal de ensino de Língua Estrangeira.

Depois destas considerações, tentaremos, neste breve artigo, analisar como o entendimento de sua própria formação vai se revelando no discurso do licenciando da habilitação em Espanhol a partir do quinto semestre, quando da oportunidade de

conhecimento teórico sobre metodologias do ensino de línguas. Utilizaremos para tanto mostras de atividades de diários reflexivos, trabalhos, questionários, planos de aulas, resultados de atividades avaliativas, que demonstram o papel da reflexão em sua formação. Por meio da análise de atividades propostas a licenciandos e da observação de sua iniciação à prática docente, pretendemos mostrar como o entendimento de “professor reflexivo” se configura no discurso e na práxis do discente, se por repetição ou apropriação do discurso acadêmico-institucional, do projeto pedagógico a que está sujeito, ou se por autêntico e consciente posicionamento advindo do processo reflexivo sobre ensino-aprendizagem de E/LE ao qual foi submetido teórica e praticamente.

O início de nossa atuação no curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal de Uberlândia está marcado pelo desafio de trabalhar com o novo Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Letras, cujas diretrizes estabelecem novas disciplinas curriculares com características diferenciadas nas suas ementas. Tendo como um de seus objetivos “**O ensino voltado para a autonomia e centrado nos processos Formativos**” (PPP, 2007, p. 40) ⁽¹⁾, o Projeto Político Pedagógico vigente atualmente no Curso de Letras propõe, de maneira inovadora, um currículo baseado em competências e habilidades, buscando a autonomia no processo de ensino-aprendizagem, e a ação- reflexão- ação do licenciando, tendo na Lingüística Aplicada sua maior fonte de inspiração. Assim explica o Projeto Político Pedagógico à página 29 de seu texto:

Inicialmente vista por muitos como uma tentativa de aplicação da Lingüística (Teórica) à prática de ensino de línguas, sobretudo línguas estrangeiras, a Lingüística Aplicada (LA) atualmente tem implicações não apenas para ensino, mas também para a formação de professores e outros tipos de interações institucionais (CAVALCANTI, 1998). O avanço significativo dos estudos, o grande número de pesquisas mostra a LA como área com potencial para percursos transdisciplinares em pesquisa. Além de mediar o conhecimento teórico advindo de várias disciplinas (como, por exemplo, psicologia, educação, lingüística, entre outros) e o problema de uso da linguagem que pretende investigar, a LA também formula seus próprios modelos teóricos, podendo, assim, colaborar com o avanço do conhecimento não apenas em seu campo de ação, mas também em outras áreas de pesquisa (cf. MOITA LOPES, 1996). Estudos recentes levaram a pesquisa em LA à sala de aula, com **temas predominantes como autonomia na aprendizagem, ensino e aprendizagem reflexivos**, linguagem e poder, conscientização lingüística, o professor pesquisador, a educação de docentes, a interdisciplinaridade, a participação **do aprendiz** nas decisões, os direitos lingüísticos **do aprendiz**, a aprendizagem de línguas para a paz, o uso da alta tecnologia e da informática (cf. CELANI, 1997).(PPP, 2007, p. 41, grifo nosso)

Vemos, pela citação acima, que o enfoque no aprendiz é pedra fundamental no alicerce do Projeto, que pretende tornar o licenciando “partícipe e co- responsável pela sua formação” (PPP, 2007, p. 30). Além disso, a reflexão ocupa papel de relevância como competência a ser desenvolvida, em todo o texto do projeto, como em:

Almeja-se, outrossim, um curso que possibilite o desenvolvimento da competência de **refletir** sobre os fatos lingüísticos e literários por meio da análise, da descrição e da explicação, à luz de uma fundamentação teórica

pertinente, tendo em vista a formação de enunciadores da língua. (PPP Letras, 2007, p. 29-30, grifo nosso)

Relevância esta que recebe lugar na nomenclatura das disciplinas iniciais do curso, de línguas estrangeiras, obrigatórias: Língua Espanhola: aprendizagem crítico-reflexiva, Língua Francesa: aprendizagem crítico-reflexiva e Língua Inglesa: aprendizagem crítico-reflexiva, assim como em suas ementas (espelhadas):

Esta disciplina proporciona o debate sobre questões culturais, políticas, sociais e cognitivas relacionadas com o processo de aprendizagem de língua espanhola, de forma que os alunos possam despertar para suas expectativas e reais necessidades de aprendizado da língua alvo, **refletindo**, ainda, sobre suas dificuldades e possibilidades de uso de Espanhol (falado e escrito) quando se vive em um país no qual essa língua parece não fazer parte de seu cotidiano. A abordagem adotada contará com o uso de textos autênticos (em língua materna e em língua espanhola) que tratam das questões propostas. (grifo nosso)

A esse respeito, temos em nossos arquivos de atividades do quarto e do quinto período, trabalhos nos quais aparecem mostras do treinamento à reflexão sobre a aprendizagem. São parágrafos que aludem a esta reflexão, apontando sua importância à formação de professores, e também boa parte de atividades que nos mostram auto-avaliações, com reflexão sobre seu processo de formação (sem que tivessem sido solicitadas de antemão). Salientamos que usaremos letras aleatórias nas citações, com finalidade de não identificar os informantes. Qualquer semelhança entre a letra atribuída e o nome real do estudante será mera coincidência. Vejamos os primeiros casos:

Aluno A (5º período): “ [...] *de manera que es fundamental conocer las técnicas de enseñanza creativa del área y aprender sobre su pertinencia y aplicación en sala de clase con la finalidad de reflexionar sobre ella, considerando siempre su práctica docente en el futuro.*” (grifo nosso)

Aluno B: (5º período) “ ... *el profesor debe, sobre todo, tener persistencia y mucha paciencia para pasar del conocimiento del tema a la reflexión del mismo a la aplicación y por último a la eficacia del aprendizaje tanto de los alumnos cuanto de él mismo.*” (grifo nosso)

Vemos que a reflexão adquire, na expressão escrita desses licenciandos, contornos de finalidade da práxis docente, e é considerada passo necessário ao professor após aquisição e transmissão de um conhecimento específico. Outro aparecimento da necessidade de reflexão no processo de ensino-aprendizagem figura na atividade de análise de material didático, realizada pelos licenciandos no 5º e 6º período. Tomemos a frase “*Las actividades no propician una reflexión sobre la lengua, y creo que su público no lo lograría hacer.*” que aparece em relatório de análise de uma das licenciandas sobre um material didático de espanhol para crianças. Percebemos que a licencianda buscou, no material, uma abordagem semelhante à que foi submetida durante sua formação pelo novo projeto, fator positivo para a nova diretriz de formação:

A palavra “reflexão” e propostas a ela ligadas aparecem em vários momentos, em atividades tão diversas quanto puderam ser desde o início do curso. Por exemplo, encontra-se no plano de aula sobre fotografia, solicitado na oficina de formação de professores, uma

atividade que se inicia com “*hacer una una reflexión acerca de lo que sientes cuando miras la foto*” (Aluna P).

O projeto pedagógico também propõe, em suas formas de avaliação, a auto-avaliação, assim descrita às páginas 54 e 55, sustentada pela Reflexão Crítica, que como diz o Projeto, é um dos três principais tipos de reflexão, apontados por LIBERALI e ZINGIER (2000) e descritos por VAN MANEN (1977), que se apoiou em estudos de HABERMAS (1973) sobre o conhecimento humano. Encontram-se listadas no projeto:

(a) reflexão técnica preocupada com a eficiência e eficácia dos meios para atingir determinados fins e com a teoria como meio para previsão e controle dos eventos; (b) reflexão prática visando ao exame aberto dos objetivos e suposições e o conhecimento que facilita o entendimento dos problemas da ação; (c) reflexão crítica relacionada às duas ênfases anteriores, porém valorizando critérios morais e as análises de ações pessoais em contextos histórico-sociais mais amplos.

Em termos de auto-avaliação, interessa mais a reflexão crítica. (PPP, 2007, p. 55)

Assim, conforme proposição do próprio Projeto Pedagógico, e em sintonia com as proposições avaliativas das ementas das disciplinas, foram pedidos Diários Reflexivos aos alunos de Licenciatura, em várias disciplinas iniciais do curso. E, por estarem já acostumados a este tipo de atividade, ainda que não lhes fossem solicitadas, reflexões e auto-avaliações podem ser encontradas em trabalhos acadêmicos do 4º, 5º e 6º períodos, como por exemplo: numa atividade avaliativa sobre a habilidade da escrita em língua estrangeira, encontramos uma frase de auto-avaliação : Aluno T (4º período) “*Tengo mucha vergüenza en hablar una lengua extranjera*”; outra em conclusão de trabalho de pesquisa para o Pipe 5 - Aluno M (5º período): “*Este trabajo dio una gran colaboración en nuestra formación de profesores de español como lengua extranjera, [...]*”, o que mostra que a prática inicial de se auto-avaliar acaba se repetindo posteriormente ao longo do curso.

Nessa prática, observamos que até o quarto período o aluno não se coloca, ainda, como futuro professor. Ex: *me gusta escribir en español porque creo que así entreno mi español, porque saber una lengua no es sólo hablar o leer* (Aluno T- 4º período). De maneira geral o processo de aprendizagem é considerado como superação de erros, e os licenciandos procuram salientar isto de variadas formas, como nas afirmações abaixo:

Aluno M (4º período): “*Cada vez que practico la escrita, concentro más en los errores pasados para que no sean cometidos de nuevo, [...]*”

Aluno J: “*cuando escribo en español, yo me encuentro muy atenta a los errores y la gramática e esto hace con que yo practique más ...*”

Aluno T: “*por que escribiendo puedo corregir mis erros*”

De onze alunos do quarto período, somente um registra o objetivo de dar aulas de espanhol:

Aluno L (4º período): *Además de eso, como deseo mucho dar clases de español, necesito desarrollar varias habilidades de comunicación, de encuestas.*”

De doze de outra turma, também do quarto período, somente dois revelam sua preocupação com a docência, e estes, particularmente, porque já se dedicam ao ofício de maneira parcial, conjugando-o informalmente com os estudos universitários:

Aluno C (4º período) “*dando clases escribo poco pero necesito estar atenta con la escrita de los alumnos*”

Aluno D (4º período) “*en estos momentos que estoy delante de la pantalla, soy alumno, soy profesor, soy un viajero en el mundo encantado de las palabras.*”

A partir do quarto período, encontramos nas tarefas dos licenciandos uma mudança de posição. Se antes eles se preocupavam em refletir sobre seu papel em aprender uma língua estrangeira, ou seja, sobre seu papel de aluno, começam agora a demonstrar pensamentos e reflexões sobre si enquanto futuros professores. No quinto período, portanto, observam-se mudanças significativas nos relatórios e atividades de cunho reflexivo:

Aluno F (5º período): “*De otra parte, el tema es muy oportuno y se justifica el trabajo considerando **que la autora se encuentra en pleno proceso de formación como profesora de Español Lengua Extranjera**, de manera que es fundamental conocer las técnicas de enseñanza creativa del área y aprender sobre su pertinencia y aplicación en sala de clase con la finalidad de reflexionar sobre ella, considerando siempre su práctica docente en el futuro.*”(grifo nosso)

Aluno G: (5º período) “*... **el profesor debe**, sobre todo, tener persistencia y mucha paciencia para pasar del conocimiento del tema a la reflexión del mismo a la aplicación y por último a la eficacia del aprendizaje tanto de los alumnos cuanto de él mismo.*” (grifo nosso)

Aluno H (5º período) “*Así, en todos estos ejemplos, vimos que lo esencial es llevar adelante la tarea de propiciar la creatividad **en nuestras aulas**.* (grifo nosso)

É na disciplina de Metodologia de Ensino que os alunos começam a ser exigidos a mudar de posição, de alunos a professores, e com isso a deslocar-se na sua identidade, começando a revelar, então, a memória discursiva do seu contexto de formação. E nesta disciplina, no momento da prática (confecção de planos de aula, micro-ensino, seleção de metodologias e abordagens, análises de material didático), pudemos observar as dificuldades de concretizar as teorias vistas até então. Em cem por cento das práticas iniciais houve contradições entre o exposto nos planos de aula (objetivos, metodologia) e a regência da aula. Na busca por uma forma de ensino criativa, todas as aulas usaram textos autênticos que eram fotos ou vídeos da Internet, mas convertidos, na simulação, em aulas expositivas- com o professor ocupando papel central. A metodologia comunicativa, quando assinalada no plano de aula, não se concretizava nos procedimentos e atividades, individualizados e pouco significativos. Vê-se nos planos, que os objetivos e os procedimentos são listados de maneira igual: num mesmo plano estão os objetivos (“*presentar el verbo gustar, hablar de hábitos*”) e os procedimentos (“*presentar el verbo gustar, hablar de gusto en hábitos personales*”), o

que demonstra a dificuldade do licenciando em encontrar formas e estratégias de ensino que se distanciem das tradicionais.

Práticas contraditórias ao estudado, que nos surpreenderam, assim como a fala de uma das licenciandas do sexto período: “não entendo como fazer ligação entre língua e cultura, ... sei que precisa... mas não sei como...”, sendo que no quarto período se encontram dizeres como este: “*Creo que saber una lengua acompañada de la cultura del país hablante de ella es muy importante*”.

O desafio, portanto, aumenta para o professor formador de professores quando percebe que, ao serem solicitadas práticas docentes, os licenciandos repetem práticas de seus professores. E por mais que tenham lido e estudado sobre formas inovadoras, enfoques atuais, mudanças de paradigmas nas posições aluno-professor (no que concerne ao ensino de línguas estrangeiras) ou autonomia e reflexão, notamos que, se em sua maioria esses temas foram ministrados no formato tradicional, com aulas teórico-expositivas, será este o modelo que se revelará/repetirá nas primeiras práticas.

Acrescenta-se que, além das atividades observadas dentro de sala, em atividades extra-classe, para candidaturas a bolsas de estudo em programas especiais, também foram recorrentes esses dados. Dos seis alunos que já participaram de exame para seleção de candidatos ao Programa de Formação de Professores em Ambiente de Ensino e Pesquisa, na área de espanhol, para estudos e oficinas preparatórias extra-classe, quatro desenvolveram, na prova prática (uma aula de 20 minutos) com vistas à docência em centro de idiomas, aulas expositivas.

Com base nessas observações, entretanto, a partir da correção e avaliação das primeiras práticas, com sua discussão em sala, houve mudanças interessantes. Os planos seguintes demonstraram preocupações maiores com os procedimentos didáticos, e tentativas mais acertadas na concordância com a abordagem adotada, porém, ainda, com misturas de metodologias, chegando a encontrar-se planos com excesso de recursos áudio-visuais, e aulas com excesso de atividades diferentes porém não sequenciais. Somente na terceira e última tentativa notamos melhorias na adequação entre quantidade de estímulos e recursos, coerência aos objetivos da aula e atividades coesas entre si. Entretanto, três dos cinco licenciandos ainda apresentaram dificuldades em pensar procedimentos de trabalho em duplas ou grupos, nas suas simulações de aulas, prevalecendo a forma mais expositiva, à maneira de seminário. Cito um exemplo que demonstra ações expositivas de conteúdo em noventa e cinco por cento da programação da aula, contradizendo o que se propõe como objetivo:

Objetivo: Al final de esta clase el alumno va a ser capaz de narrar y contar la vida de personas y también habar sobre acontecimientos en el/del pasado.

*Metodología: **Hablar** del tema, acontecimientos pasados, con una pequeña **presentación** sobre algunas personalidades famosas hispanohablantes. **Presentarlas** con pequeños resúmenes de los principales hechos de ellas. **Mientras va a ser presentado a los alumnos este contenido** cultural, **introducir el tema** del pretérito, con los verbos que estarán destacados en*

los resúmenes. Explicar los pretéritos imperfecto, indefinido y perfecto compuesto con sus irregularidades y usos específicos, seguido de ejemplos y ejercicios. Evaluar el aprendizaje de los alumnos, además de los ejercicios, con una evaluación final, pidiendo que produzcan una pequeña historieta y después leer para toda clase, utilizando las formas verbales enseñadas en clase, a partir de la siguiente imagen [...]

Com relação a ferramentas tecnológicas, ainda se nota um uso da Internet mais como lugar de coleta de informações e materiais autênticos do que como ferramenta dialógica, embora os alunos já comecem a despertar para as possibilidades da rede a partir das discussões em sala e da observação reflexiva das próprias necessidades de aprendizagem deste novo recurso:

Aluno L (4º período)- *“Todo que voy a escribir, me pongo en la **internet** para tener más informaciones.* (grifo nosso)

Aluno M (4º período) (4º período)- *“ puedo mejorar mi español a través de **conversaciones** en la **internet** donde mi **vocablo** aumenta.”*

Aluno P (4º): *“ a mí me encantan los sitios de intercambio lingüístico como el *sharetalk.com* y hoy dia conocer otras personas de otros países ofrecen algo que abarca más que el aprendizaje de la lengua, aprendemos culturas también”*

Aluno T (4º) *“Me comunico por internet por correo con algunos profesores y otro día participé de una conferencia de [...]*”

Diante do exposto, nos perguntamos se as repetições metodológicas observadas nas práticas dos licenciandos se devem a falhas na interpretação do projeto pedagógico, ou são, partindo de suas auto-avaliações, passos naturais no processo formativo. Representarão, desta forma, autêntico e consciente posicionamento advindo do processo reflexivo sobre ensino-aprendizagem de E/LE ao qual foram submetidos teoricamente?

Muitas são as expectativas e inquietações que nos movem a avaliar as primeiras turmas formadas por este Projeto Pedagógico. Ainda estamos no início das atividades, e pretendemos que a análise aqui realizada, ainda que breve e com resultados parciais (trata-se do acompanhamento de curso em andamento), tenha o intuito de identificar lacunas no trabalho pedagógico realizado para redimensioná-lo e melhorá-lo, de forma a compartilhar as reflexões com a comunidade acadêmica que se dedica à formação de professores. Como requer o próprio Projeto:

A avaliação precisa ser pensada dentro do contexto de formação que a pretende estabelecer; neste sentido, torna-se necessário dimensionar não apenas a avaliação da aprendizagem, mas também do curso como um todo, buscando, em um movimento coletivo avaliar e replanejar as ações desenvolvidas, aproximando-as dos objetivos propostos pelo curso. (PPP, 2007, p. 49)

Além das convicções pessoais do docente (professor formador de professores), as orientações dos programas oficiais não são entendidas por todos de maneira igual, e soma-se a isto outro requisito para a eficácia do processo: que os discentes (professores em formação e ainda aprendizes do idioma) aceitem as propostas curriculares, compreendam, ativem e delas se valham com aproveitamento para sua aprendizagem. Como processo dialógico, que somente se completa quando emissor (docente) e receptor (discente) reúnem esforços em seu favor, o ensino de Espanhol/LE em curso de formação de professores traz, atualmente, o desafio de concretizar na prática de sala de aula os enfoques teóricos múltiplos e o uso eficaz das tecnologias.

Bibliografía:

LOBATO, J. S. et al. **Asedio a la enseñanza del español:** como segunda lengua (L2) lengua extranjera (Le). Madrid: SGEL, 2002. 175 p.

LOBATO, J. S. La enseñanza del español como segunda lengua/lengua extranjera. (pp. 73 a 84) In: LOBATO, J. S. et al. **Asedio a la enseñanza del español:** como segunda lengua (L2) lengua extranjera (Le). Madrid: SGEL, 2002.

PPP - Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras. ILEEL, UFU, 2007. In: www.ileel.ufu.br (acessado em 12 de outubro de 2011)