

# **A competência na formação do professor de língua estrangeira: um olhar intercultural no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira<sup>1</sup>**

**Larisa Cristina Arruda de Oliveira Benedini<sup>2</sup>**

**Lucas Henrique Xavier da Costa Firmino<sup>3</sup>**

**Geraldo Donato Ferreira<sup>4</sup>**

**Resumo:** Este artigo versará sobre o conceito de competência, principalmente a competência intercultural no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, entendendo língua-cultura como elementos indissociáveis nesse processo e destacando a formação do professor como articulador de significados e agente de transformação social. A partir de um estudo do arcabouço teórico sobre competência e da análise de pesquisas recentes realizadas com professores de língua estrangeira, verifica-se que há algumas atividades e condições de ensino-aprendizagem que permitem o desenvolvimento da competência intercultural na aula de língua estrangeira.

**Palavras-chave:** competência; intercultural; língua-cultura; língua estrangeira.

**Abstract:** This article will deal with the concept of competence, especially intercultural competence in the learning process of a foreign language, understanding language and culture as inseparable elements in this process, highlighting the teacher's formation as an articulator of meanings and an agent of social transformation. From a study of the theoretical framework on competence and the analysis of recent research carried out with foreign language teachers, it is verified that there are some teaching-learning activities and conditions that allow the development of intercultural competence in the foreign language class.

**Key words:** competence; intercultural; language-culture; foreign language.

## **1 Introdução**

O escopo teórico deste artigo enquadra-se na área da Linguística Aplicada e, especificamente, tratará sobre a formação do professor de língua estrangeira. Debruçar-nos-emos com maior atenção sobre conceitos linguísticos que tiveram início nas décadas de 60 e 70, fato este que põe em evidência a importância e a autorreflexão que se tem dedicado especialmente quando se lida com a questão da formação do professor

---

<sup>1</sup> Recebido em 02 de maio de 2017. Aceito em 03 de agosto de 2017.

<sup>2</sup> Mestre em Estudos de Literatura e doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Docente do Instituto Federal de São Paulo (IFSP). [larissabeenedini@gmail.com](mailto:larissabeenedini@gmail.com).

<sup>3</sup> Mestrando vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Docente do Instituto Federal do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS) [lucas.firmino@ifsuldeminas.edu](mailto:lucas.firmino@ifsuldeminas.edu)

<sup>4</sup> Graduado em Letras – Língua Portuguesa e Língua Inglesa pela Fundação Educacional Guaxupé (Unifeg) (Unifeg) e pós-graduado em Competência do ensino de língua Estrangeira, pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). [donatodisantis@gmail.com](mailto:donatodisantis@gmail.com).

de línguas no processo de ensino-aprendizagem. O nosso foco será o conceito de competência, a partir de um viés intercultural voltado ao processo de formação de aprendizes culturalmente sensíveis à cultura alvo. É nesse sentido que compreendemos que o conceito de competência intercultural é construído ao longo do processo de formação de aprendizes na língua alvo; tal processo decorre da colaboração mútua, da participação e da construção simultânea, tanto do professor quanto do aprendiz.

Deve-se levar em consideração que, a respeito do termo competência, não se falava sobre a relação entre língua e cultura, tampouco sobre o que hoje se conhece como fator intercultural, haja vista o forte legado teórico criado e deixado por teóricos e filósofos, na primeira metade do século XX, que tentavam responder às questões: para que usamos a linguagem? A que ela serve? De onde ela vem? As respostas a que eles chegaram, a partir dessas indagações, conectavam-se à ideia de que a linguagem não advinha das relações humanas, mas sim funcionava como um instrumento de representação de propriedades mentais. Nesse sentido, estudar a linguagem era determinar características da cognição humana, sem levar em consideração o entorno sociocultural no qual um aprendiz se inseria. Desse modo, em 1965, Noam Chomsky em seu livro intitulado *Aspectos da teoria da sintaxe*, estabeleceu a dicotomia entre *competência e desempenho*.

Para Chomsky, a linguagem se resumia a uma *competência* internalizada, que o aprendiz possui da estrutura gramatical de um determinado sistema linguístico; já ao *desempenho* cabia uma função residual, visto que o uso da linguagem era a realização imperfeita da competência. Nessa perspectiva os fatores de ordem externa aos conhecimentos gramaticais da língua não poderiam influenciá-los. Nesse ínterim, surge um falante ideal inserido em um contexto linguístico homogêneo, o que o torna deslocado e desapropriado do entorno sociocultural.

Em contraposição à teoria inatista concebida pelo linguista mencionado anteriormente, no início da década de 70, Dell Hymes surge como um nome representativo da Teoria da Comunicação nos Estados Unidos. A concepção teórica de Hymes caminhava diametralmente oposta à de Chomsky, na medida em que para aquele não era concebível deslocar um aprendiz de seu contexto social e cultural e, dessa forma, “afirmava que a competência linguística, em si mesma, não é suficiente para a interação comunicativa, uma vez que falar uma língua implica estar integrado a determinada comunidade de falantes, a um conjunto de práticas sociais relacionadas à comunicação entre pessoas” (MORATO 2008: 42 *apud* CRUZJUNIOR 2015: 135).

É inegável que esses dois autores foram expoentes teóricos e construtores de um arcabouço sobre o conceito de competência e, sem sombra de dúvidas, deixaram um legado que permitiu ser revisto e revisitado de modo a criar condições para o surgimento de novas roupagens que vestem a noção de competência. Na contemporaneidade, por exemplo, quando se fala em competência no ensino de línguas, é possível ouvirmos ainda, por todas as partes, inquietações de professores e aprendizes que entram em uma corrida desenfreada na busca pela melhor maneira de se ensinar e aprender uma língua alvo. A busca pelo melhor método vem desde os anos 70, momento em que o ensino calcado e enraizado na gramática começou a entrar em declínio nas escolas e nas universidades. Já não era interessante e atrativo aprender uma língua por meio de sua estrutura formal, descontextualizada e deslocada de seu espaço social, cultural e discursivo. Nesse sentido, essa longa tradição de caráter gramatical teve sua supremacia inferiorizada, momento este em que:

[...] a forma começou a receber ataques quanto ao seu real (menor!) valor no processo de ensino e aprendizagem de língua(s), iniciaram-se reações defensivas dos que guardavam tantas certezas sobre seu papel. Autores de alto impacto no cenário teórico como Stephen Krashen, nos Estados Unidos, e NagorePrabhu, na Índia, rebaixaram drasticamente o valor da gramática (G) para a aprendizagem/aquisição de línguas. A G não só não ajuda como interrompe as chances de ser adquirir uma nova língua (ALMEIDA FILHO 2011: 211).

Nesse contexto, se vê a necessidade de ensinar a língua(gem) já não como um instrumento inoperante destituída de seus fatores socioculturais, mas sim ensiná-la em uso, socialmente situada. O foco, portanto, não está mais na forma por si mesma; pelo contrário, o encontramos no uso e, dessa maneira, segundo ALMEIDA FILHO (2011) essa língua dos que se comunicam de verdade nela precisa ser tomada também como uma língua estrangeira que só é estrangeira/estranha/alheia no início, mas que vai logo se “desestrangeirizando” para permitir o trânsito dos novos aprendizes nela progressiva e seguramente.

Nesse ponto, a formação intercultural de um professor de língua estrangeira ganha respaldo porquanto entende a relação língua e cultura de modo que não se pode aprender uma ou outra. A língua é a representação da cultura e funcionando como reflexo desta deve levar em consideração a questão da interculturalidade, sobretudo no espaço em que ocorre o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

Uma vez que se trabalhe com a questão da interculturalidade, deve-se repensar o conceito de sala de aula, visto que o professor se converte em articulador de significados e o agente da transformação social. Ele [o professor] deve trabalhar sua competência profissional de maneira que seja sensível ao ponto de, em sala de aula, despertar diferenças sociais e culturais das mais variadas maneiras possíveis, não podendo correr o risco de debruçar-se sobre estereótipos culturais, reforçando-os ou engessando-os em sua prática.

Trabalhar com diferenças culturais, contrastando-as em ambiente escolar, é levar o aprendiz a reconhecer-se e, ao mesmo tempo, diferenciar-se do outro: é “desestrangeirizá-lo”, aos poucos e de forma sensível, da língua e cultura alvo; é trabalhar sob a ótica da alteridade. De forma sensível, é factível que evitemos o olhar preconceituoso e intolerante para com a cultura alvo. Portanto, é relevante que o aprendiz reconheça o diferente em termos de igualdade e não como demarcação hierárquica de saberes e conhecimentos para que possa integrar-se à postura intercultural.

Destarte, caberá ao professor a tarefa de construir estratégias durante o processo de ensino-aprendizagem para sensibilizar o aluno a romper as barreiras interculturais. Assim, professor e aluno tornar-se-ão os responsáveis pela construção de uma competência intercultural.

## **2A aprendizagem de idiomas a partir de uma perspectiva intercultural**

Aprender uma língua estrangeira é muito mais que aprender hábitos linguísticos e estruturas gramaticais. Aprender uma língua estrangeira é ir ao encontro de uma realidade diferente e compreender as convenções diversas que compõem essa cultura. Portanto, não basta dominar o código linguístico; é necessário ser capaz de atuar de forma adequada do ponto de vista da comunicação. O objetivo não é simplesmente conhecer outra cultura, “*porque el desarrollo de la competencia intercultural es algo muy diferente de aprender cultura en la clase de lengua extranjera*”, de acordo com BENAVENTE (2002); mas entender que língua e cultura são conceitos indissociáveis.

Em uma pesquisa realizada com professores de espanhol em formação em um curso de Letras/Espanhol e também com professores já formados desse mesmo curso, em uma universidade do Estado da Bahia, LIMA (2013) evidencia a noção de língua e

cultura que esses professores possuem e o que eles entendem por competência intercultural. Ao analisar os dados, a pesquisadora percebeu que surgiu a ideia de diálogo com a cultura do outro nas falas dos professores que tentavam definir competência intercultural. Essa capacidade de transitar entre diferentes culturas e estabelecer diálogos culturais é o que permite uma aprendizagem intercultural.

O conceito de competência intercultural abrange a competência sociocultural e vai mais além, pois considera o conhecimento de mundo do aluno ao aprender uma nova língua. Segundo BENAVENTE (2002), para que a aprendizagem ocorra em uma perspectiva intercultural, é necessário introduzir na aula de idiomas a cultura da língua meta e também a cultura do aprendiz: “[...] *es necessário, por ello, introducir en el aula ambas culturas la de la lengua meta y la del alumno, que se había visto relegada[...]*”, pois junto aos processos cognitivos se desenvolvem as relações afetivas no contato com a nova língua e cultura.

Durante sua coleta de dados na universidade, LIMA (2013) percebeu muito claro, na prática de alguns professores, como eles suscitavam esse diálogo através de diferentes referenciais culturais para que os alunos refletissem sobre sua própria cultura e estabelecessem relações com a língua meta:

[...] eu aproveito um documentário sobre Manuel de Barros, um poeta brasileiro contemporâneo, para falar sobre processos criativos [...] se eu falo do Cantar do Mio Cid, eu passo para falar da tradição oral aqui no Brasil, sobre os contadores de histórias, sobre uma tal Dona Militana, que era uma cantora de romances da Paraíba [...] quando eu falo de Frederico Garcia Lorca, em vários itens, eu trago por exemplo para falar do século 20 como um século extremamente importante em termos de avanços e de vanguardas confronto de Hitler com Chaplin através de “O grande ditador” e depois trago um fragmento de um estupendo documentário “Nós que aqui estamos por vós esperamos” de Marcelo Masagão de um diretor brasileiro que apresenta a história do século 20 através de pequenas histórias de seres humanos (LIMA 2013: 102, excerto 51).

Nessa pesquisa, observam-se outros relatos de atividades práticas de professores de espanhol que tentam desconstruir estereótipos dos alunos (futuros professores) nessa aproximação com o contexto da língua meta. É importante destacar nas falas dos professores entrevistados o registro da dificuldade em trabalhar o intercultural principalmente na aula de língua estrangeira na universidade:

Vejo que é difícil não chegar na sala de aula e não dar uma aula expositiva, existe um certo comodismo em ouvir o que o professor traz. [...] sim, guiar, mediar, mas essa mediação é difícil realmente e nem sempre é entendida como mediação (LIMA 2013: 103, excerto 54).

Sabemos da importância de ensinar língua, mas também é fundamental que o aluno esteja disposto a assimilar a cultura do outro, exercer a tolerância, desfazer preconceitos, pensar por ele mesmo de forma crítica a língua-cultura que está aprendendo.

Alguns autores como Myriam DENIS e Montserrat MATASPLA (2001) apontam que é conveniente aplicar atividades que tenham como objetivo o desenvolvimento de tarefas (*enfoque por tareas*) nas aulas de idiomas que visam à competência intercultural do aluno. Elas estabelecem algumas estratégias didáticas para alcançar esse objetivo durante os exercícios: a sensibilização do aluno, uma espécie de tomada de consciência do olhar exótico com que percebe a cultura do outro; a conscientização através de perguntas abertas, relatos de experiências vivenciadas e questionários direcionados a encontrar a origem de suas representações; a relativização que está relacionada à capacidade de resolver conflitos, considerando sempre o contexto e a situação de comunicação; a etapa da organização é quando o aluno reconhece como a cultura está organizada, compara situações e organiza informações e, enfim, a etapa de implicação-interiorização é o aprofundamento da cultura dos países que estuda sendo capaz de rechaçar aspectos em função de sua personalidade.

Gerd WESSLING (1999) define quatro objetivos fundamentais na aprendizagem intercultural: compreender quais são os fatores que condicionam a percepção da realidade; adquirir estratégias para pesquisar o significado de palavras, atos comunicativos, atitudes, situações; aprender a comparar; e desenvolver a competência comunicativa em situações interculturais.

Há alguns tipos de exercícios que nos propiciam atingir esses objetivos. Por exemplo, descrever uma imagem ou foto para trabalhar inicialmente a percepção. Ao realizar essa tarefa, percebemos que somos incapazes de não interpretar situações e pessoas. E fazemos isso de diferentes formas, cada um com seu modo de perceber a realidade. Alguns mais visuais, outros mais auditivos ou sinestésicos. Essa atividade possibilita ao estudante formular hipóteses e depois confirmá-las ou refutá-las.

Também há as atividades de formação de conceitos a partir do significado de palavras: fragmentos de imagens, exercícios abertos, textos incompletos para que o

aluno formule hipóteses de como seria o final. Elaborar associações de ideia coletivas. Estabelecer protótipos. Se for um conceito concreto, desenhá-lo. Fazer perguntas exploratórias. Promover experimentos que gerem conflitos interculturais.

Os exercícios em que se estabelece contrapontos entre a própria língua-cultura e a língua-cultura alvo são fundamentais no processo de aprendizagem intercultural. É importante trabalhar com os conceitos de generalização e diferenciação – por exemplo: o que é realmente típico espanhol/ hispânico? O que é característico inglês? E o que é realmente típico brasileiro? – a fim de desconstruir estereótipos, juízos de valor e promover conexões lógicas, ou seja, associações de ideias significativas no processo de aprendizagem da língua-cultura estrangeira. Nesse sentido, a competência intercultural está diretamente relacionada à alteridade, a capacidade de se colocar no lugar do outro para entender o funcionamento da sua língua-cultura.

Por fim, não poderíamos deixar de citar o desenvolvimento da competência comunicativa em situações interculturais como uma tarefa fundamental na aprendizagem intercultural. Analisar a intenção comunicativa, a expressão linguística e seus efeitos de sentido em uma situação conversacional comparando e mudando estilo, registro e tipo de texto, consiste em análise conversacional que se faz necessária para a compreensão dos turnos de fala e tomadas de palavras, entre outras atitudes que se adotam na língua estrangeira. Utilizar paráfrases ou sinônimos para dizer com as próprias palavras a fala do interlocutor também contribui para o desenvolvimento dessa competência comunicativa. Portanto, a aprendizagem sob uma perspectiva intercultural permite estabelecer relações de contato entre a própria língua-cultura e a língua-cultura estrangeira.

O papel do professor formador é muito importante no processo de desenvolvimento da competência intercultural do aluno. Quando o professor compartilha experiências/ vivências interculturais com os alunos e cria estratégias para que estes reflitam sobre um aspecto cultural da língua que estão estudando antes de julgá-la, a aprendizagem passa a ser mais significativa e as barreiras interculturais se rompem.

### **3Ensino-aprendizagem de uma segunda língua: um desafio pedagógico, cultural, gramático ou linguístico?**

O domínio satisfatório de uma segunda língua depende de uma série de fatores, sobretudo de fatores linguísticos e culturais. Porém, é conveniente lembrarmos que esse processo envolve outras variáveis de ordem gramático-pedagógica. KRASCHEN (1988) afirma que:

[...]os melhores métodos são aqueles que apresentam 'input compreensível' em situações de pouca ansiedade, fornecendo mensagens que os estudantes realmente querem ouvir. Estes métodos não devem forçar a produção no início da segunda língua, mas permitir que os alunos produzam quando eles estiverem 'prontos', reconhecendo que a melhoria vem de fornecimento de entrada comunicativa e compreensível, e não de um modelo 'forçar e corrigir'(KRASCHEN 1988: 78).

Ou seja, existe uma implicação pedagógica que permeia todo esse processo de aprendizado de uma segunda língua. É necessário que tanto professor quanto alunos apresentem certos conhecimentos prévios antes do início desse tipo de ensino. KRASCHEN (1985) alude a esse conhecimento prévio quando diz que os alunos devem produzir quando estiverem prontos.

Esse conhecimento prévio envolve tanto o nível de conhecimento dos alunos quanto a capacidade estratégico-pedagógica dos professores, já mencionada anteriormente, passando pelo arcabouço intercultural que permeia tanto a língua materna quanto a língua-alvo. Ou seja, todo o processo de formação intercultural também deve ser parte fundamental do currículo docente, quer tenha sido adquirida espontaneamente, quer tenha sido parte de sua formação acadêmica ou complementar. Relembramos aqui as considerações de HERMIDA e BENAVENTE (2002) sobre as definições de cultura: “*producciones legitimadas por una sociedad y cuyo conocimiento se transmite por las instituciones de poder*”. E também: “*conjunto aprendido/adquirido socialmente de tradiciones, estilos de vida y modos pautados y repetidos de pensar, sentir y actuar*”(HERMIDA; BENAVENTE 2002: 6).

Dessa forma, faz-se necessária uma reavaliação da capacitação dos professores e das competências necessárias para o desenvolvimento dos alunos na aquisição de uma língua estrangeira. Ainda sobre o tema competências necessárias no processo de



ensino/aprendizagem, lembramos os apontamentos de CONSOLO e PORTO (2013), que dizem:

- Intencionalidade: relaciona-se com o contexto educacional, a sociedade e a sua convivência com os outros.
- Interação e compartilhamento: diz respeito a um processo que se realiza entre pessoas. Ou seja, ensinar é trabalhar com, sobre e para seres humanos, implicando relações concretas entre pessoas.
- Afetividade: representa a presença da afetividade num processo de troca entre as pessoas na criação de um ambiente humanizado e propício ao processo de ensino-aprendizagem.
- Construção de conhecimento e rigor metodológico: em última instância, a construção do conhecimento é do sujeito. Entretanto, ao professor cabe a tarefa de criar situações e formas que propiciem o vínculo do conhecimento com a realidade do aluno e com a sua prática social mais ampla.
- Planejamento didático: remete aos fins e objetivos a serem alcançados e que devem ser pensados previamente. É o compromisso do professor no que diz respeito ao ensino como possibilidade de alcançar as finalidades mais gerais da educação postas para um determinado nível de ensino(CONSOLO; PORTO 2013: 221).

A figura do professor e suas devidas implicações e pré-requisitos, o ambiente onde ocorre o ensino e a relação entre todos esses elementos simultaneamente, portanto, precisam ser considerados para o sucesso do aprendizado de uma língua estrangeira. Existem, há muito tempo, diversas preocupações por parte de pesquisadores sobre a situação de abandono em que se encontram professores dessa área, principalmente no que se refere a professores de língua inglesa, em especial aqueles que atuam no ensino público. Muito disso se deve ao fato de que, cada vez mais, esses profissionais recebem uma formação de qualidade deficiente nos cursos de graduação.

A estrutura de várias escolas (quer sejam públicas ou particulares) também não é a mais apropriada para a apreensão do conhecimento e muitas vezes tanto alunos quanto professores permanecem presos à rotina de cópias automáticas, decoração ineficiente de regras gramaticais e ausência de uma reflexão mais aprofundada da utilidade do domínio de uma língua estrangeira. Nas escolas particulares de idiomas, ainda existe uma grande ênfase em metodologias de ensino, verdadeiras fórmulas prontas para uso, sem organicidade e ignorando-se o trabalho de natureza reflexiva ou colaborativa, já que tais metodologias devem ser seguidas à risca, salvo raras exceções.

A partir das análises anteriores, fizemos a descrição dos ambientes onde ocorre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira (também conhecidos como condições de produção), considerando obviamente os inúmeros elementos que os constituem, tais

como o espaço físico e social de produção; o momento em que a produção se desenvolve; e a função social tanto do emissor quanto do receptor, para uma compreensão dos sentidos, significados e modos de produção dos significados a partir de sua colocação sócio-histórica-intercultural.

É necessário que os integrantes (alunos, professores, escola) desse processo (ensino-aprendizagem) construam seu objeto de estudo (a língua estrangeira) e instrumento de mediação e transformação (o professor, especificamente), para a expansão do entendimento de si e de suas ferramentas (estrutura, gramática, comunicação verbal, conhecimento das noções culturais e interculturais dos países falantes tanto da língua materna quanto da língua estrangeira) por meio das interações verbais articuladas na atividade. A partir da análise dos elementos componentes da ação comunicativa, tais como o contexto, o acesso às peculiaridades de cada cultura, a organização estrutural e os tipos de relações entre constituintes textuais, configura-se não somente um conjunto de frases abstratas, mas sim de práticas cotidianas ou discursos atualizados nas situações concretas de comunicação. Ou seja, é preciso um levantamento de todos os elementos presentes nessa relação a fim de compreendermos como o todo se estrutura, iniciando, assim, pelos elementos do contexto de produção.

Podemos denominar cada um desses elementos como domínios e equiparar, aqui, o conceito de “domínio” ao conceito de “registro” proposto por FISHMAN (1971). Ao pensarmos em domínios, consideramos o conjunto de elementos empiricamente determinados como local (escola, casa, cidade), papéis de relacionamentos (amigos, colegas de trabalho, família), conjunto de tópicos (religião, trabalho, educação, esportes). Para cada domínio, o aluno tende a utilizar uma língua mais adequada à situação, de acordo com SPOLSKY (1998). O acesso à interculturalidade deve estar associado ao processo didático-pedagógico, pois a relação entre língua e cultura é bastante forte, principalmente quando lembramos o papel da escola como fomentadora das primeiras interações sociais dos alunos.

Dessa maneira, este artigo pode tornar-se o ponto de partida para o estímulo de trabalhos de formação reflexiva e colaborativa de profissionais para uma educação intercultural, compreendida como aquela na qual diferenças de gênero, cultura e etnias são respeitadas. A pluralidade de opiniões e de linguagens pode ganhar espaço para discutir as diversas possibilidades de analisarmos nossa formação escolar e alterarmos os rumos de nossa história. Pode-se, assim, orientar os professores a compreender o seu próprio papel dentro de uma sociedade organizada.

## 4 Conclusão

Portanto, o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, a partir de um ponto de vista intercultural, a fim de promover uma aprendizagem ampla sem pré-conceitos, é ao mesmo tempo uma necessidade e um desafio. Língua e cultura são dois elementos que não podem mais ser ensinados de forma separadas na aula de língua estrangeira. Aprender língua é muito mais que decorar regras gramaticais, porém, ainda são muitas as barreiras a serem vencidas para atingir isso, entre elas a formação dos professores de língua estrangeira no Brasil e as condições de ensino de muitas escolas no país. Sabe-se que cabe ao professor a tarefa de sensibilizar o aluno no processo de ensino-aprendizagem de uma língua e juntos, professor e aluno, são capazes de construir uma competência intercultural na língua alvo superando todas as adversidades do ensino.

### Referências bibliográficas

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Um guia do processo de formação de professores de língua(s) por competências. In: MACIEL, Ruberval Franco; ARAUJO, Vanessa de Assis (Org.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

BENAVENTE, Juan Carlos; HERMIDA, Assunción Vacas. *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje del español*.  
<http://www.tierradenadie.de/articulos/interculturalidad.pdf>. (2002).

CONSOLO, Douglas Altamiro; PORTO, Cristina Francisca de Carvalho. *Competências do professor no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira*. [www.e-publicacoes.uerj.br](http://www.e-publicacoes.uerj.br). 2013.

CRUZ JUNIOR, J. Nilton. As competências na formação docente em PLM. In: ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz (Org.). *Ecos do profissional de línguas: competências e teorias*. Campinas: Pontes, 2015.

DENIS, Myriam; MATAS PLA, Montserrat. *Entrecruzar culturas. Competencia intercultural y estrategias didácticas*. Bruselas: DeBoeck y Duculot, 2002.

FISHMAN, Joshua Aron. *Bilingualism in the barrio*. Indiana University. 1971.

KRASHEN, Stephen D. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press, 1988.

LIMA, T. de S. *A competência intercultural na formação de professores de espanhol: estabelecendo diálogos em um curso de Letras*. Dissertação de mestrado. Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução/Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SPOLSKY, Bernard. *Sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

WESSLING, Gerd. *Didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas: algunos ejemplos para el aula*. Madrid: Fundación Actilibre Col. Expolingua Didáctica del español como lengua extranjera (E/LE 4), 1999.