

---

***A gente chega lá: Estrategias lingüísticas usadas***  
**por la profesora de portugués durante una hora de clase**

***Rosa Elena García***

Universidad de los Andes – Mérida, Venezuela

"La ciencia es un sistema de conocimientos organizados. Tiene poco valor científico investigar hechos aislados. Hay que buscar el significado, las implicaciones, la relación del tema en estudio con otras áreas del conocimiento: su relación con teorías filosóficas, políticas, sociológicas, pedagógicas o de cualquier otro tipo. La teoría debe orientar la investigación, y los resultados de toda investigación han de incorporarse a teorías o analizarse a la luz de ellas".

(Morles, 1992, p. 13)

### **Introducción**

El enfoque comunicativo, en la enseñanza de una segunda lengua (L1) o lengua extranjera (LE), tiene como objetivo principal el desarrollo de la competencia comunicativa en los aprendices. En este sentido, la tarea del profesor es proporcionar al estudiante las herramientas que le permitan comunicarse de manera efectiva en la lengua meta. En esta investigación, se han enumerado algunas de las estrategias lingüísticas seleccionadas por la profesora de portugués en Fundaidiomas (Universidad de Los Andes. Mérida-Venezuela) durante una hora de clase con la finalidad de ayudar a los aprendices a comunicarse en la lengua meta. Estrategias que usadas de manera continua beneficiarán la *competencia comunicativa*. Sin embargo, el hecho de que el profesor sea aquel que *guía* no sugiere que el proceso enseñanza –aprendizaje de una L1 o LE dependa sólo de él. Los aportes lingüísticos que los estudiantes proporcionan durante la clase auxiliarían en la preparación de nuevas estrategias de enseñanza por parte del profesor. Es por esto que se han tomado en consideración para esta reflexión algunas de las intervenciones de los aprendices durante la hora de interacción.

### **Marco teórico**

En la enseñanza de lenguas extranjeras, el término *competencia comunicativa* se ha constituido en uno de sus pilares fundamentales; pasados casi treinta años del apareamiento del movimiento comunicativo, aún hoy, representa el objetivo a alcanzar en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras. Fue Hymes (1967, 1972) el primero que incorporó la dimensión social al concepto de *competencia*, con lo que demostró abiertamente su interés por el uso de la lengua. Para Hymes no es

suficiente que el individuo sepa y domine la fonología, la sintaxis y el léxico de una lengua para caracterizarlo como competente en términos comunicativos. Es necesario que, además de esto, ese individuo sepa y use las reglas del discurso específico de la comunidad en la cual se está engranando. Se debe a Hymes, igualmente, la ampliación del concepto de competencia al incluir la idea de "capacidad de uso", uniendo de esta forma las nociones de competencia y actuación que estaban bien definidas en la teoría de Chomsky (1965). Según, Teixeira (2000): "El individuo demuestra poseer competencia si sabe cuándo hablar, con quién, dónde y de qué manera" (p. 1)

El término competencia comunicativa, a partir de Hymes, ha recibido las siguientes representaciones: a) Savignon (1972), con la intención de dar una definición más pedagógica que teórica, propone que la competencia comunicativa de un hablante está íntimamente relacionada al conocimiento de un extenso vocabulario de ítems sintácticos de la lengua meta. Solamente así, señala Savignon, un hablante será capaz del actuar con éxito en un contexto netamente comunicativo; b) Canale y Swain (1980) ofrecen un modelo teórico basado en la descripción de diferentes tipos de competencia. El modelo de estos autores incluye cuatro tipos de competencia: 1) la competencia gramatical que implica el dominio del código lingüístico, la habilidad de reconocer las características lingüísticas de la lengua y la capacidad para usar la lengua meta en la formación de palabras y frases, 2) la competencia sociolingüística que hace referencia a la capacidad del hablante para producir y comprender mensajes en un determinado contexto, teniendo en cuenta un conjunto de factores: las normas de cortesía, los distintos registros, estatus de los participantes, actitudes y elementos cinéticos, 3) la competencia discursiva que da cuenta de la conexión de una serie de oraciones y frases con la finalidad de formar un todo significativo (Este conocimiento debe ser compartido por el hablante y el oyente) y, 4) la competencia estratégica que tiene como finalidad compensar las deficiencias en la comunicación, debido a fallas en algunas de las competencias anteriormente descritas o para reforzar la efectividad de la comunicación. Para Canale y Swain (1980), los alumnos sólo adquieren la competencia comunicativa si son expuestos, de manera uniforme, a las competencias anteriormente citadas.

El objetivo de estos dos autores, según Freire (1989), era el de transformar el concepto de Hymes, de naturaleza esencialmente teórica, en unidades pedagógicas manipulables, que pudieran servir como base en la programación curricular y como práctica en el salón de clase de segundas lenguas o lenguas extranjeras.

Como esta investigación considera las estrategias lingüísticas usadas por la profesora de portugués como lengua extranjera, se hace necesario, en este punto, intentar un análisis de los elementos que la caracterizan el género discursivo clase. Luego, se constatarán las estrategias que la profesora usa para aproximarse a los aprendices y, así, conseguir ganar su confianza, hacer que ellos muestren más interés en la lengua meta y, lo que es más importante, encaminarlos hacia la competencia comunicativa.

Si partimos del presupuesto que, según Bajtín (1992), los géneros son tipos relativamente estables de enunciados, cuyo empleo depende directamente de la composición, del estilo y del contenido temático; es fundamental entender que cada enunciado, y entre ellos, el género discursivo clase, es una unidad de intercambio verbal. Definida la clase como una unidad de intercambio verbal, se hace necesario plantear la clase "como una enunciación institucionalizada en la que se produce un diálogo asimétrico entre profesor y alumno" (Leite, 2007, p. 1). Esta asimetría se debe a los roles que los interlocutores desempeñan. Tradicionalmente, el profesor era visto como figura autoritaria, identificado con roles parecidos al padre, al instructor, al director, al juez, al líder, al evaluador, al controlador, e, incluso, al de un doctor que debe curar la "ignorancia de los estudiantes" (Oxford, R. 1990). Sin embargo, hoy, por lo menos en teoría, esa concepción ha variado sustancialmente, puesto que el profesor es visto como un facilitador, un ayudante, un guía, un consultor, un consejero, un coordinador, una persona de ideas, un analista y, sobre todo, un comunicador (Oxford, R.1990).

Las nuevas cualidades del profesor incluyen también estudiantes identificados con estrategias de aprendizaje que los tornen más independiente y colaboradores. Estos cambios transcendentales hacen de la clase un evento donde se realizan intercambios constantes de enunciados que deberían estar regidos por las máximas de cantidad, de calidad, de relevancia y de modo propuestas por Grice (1975)

Leite (2007) hace referencia a dos de las máximas de Grice:

"... La ética de información, dice respecto a dos leyes, o máximas: no decir más de lo que cabe en cada interacción y no ofrecer informaciones ya conocidas. En el salón de clase, hay, por un lado, la expectativa del alumno en relación a la información que ofrecerá el profesor, y, por otro, la expectativa del profesor en relación al alumno. El profesor que habitualmente "cuenta historias", en lugar de discutir los puntos de la materia a ser estudiada, cae en ridículo delante de la clase. Del mismo modo, el profesor que no sabe dosificar el contenido a ser trabajado en el límite de una

clase es tachado de causativo y no interesante. Además de todo, si el profesor no sabe diagnosticar cuánto sus alumnos saben sobre cada punto, su clase puede no captar la atención del grupo. Por último, podemos hablar del acuerdo fiduciario, de la confianza, que, en el salón de clase, debe existir entre las partes involucradas en la interacción. Conforme Fiorin (op. cit.: 35) hay dos aspectos involucrados en este acuerdo: a. como el texto debe ser considerado desde el punto de vista de la verdad y de la realidad; b. como deben ser entendidos los enunciados: de la manera como fueron dichos o al contrario” (p.3)

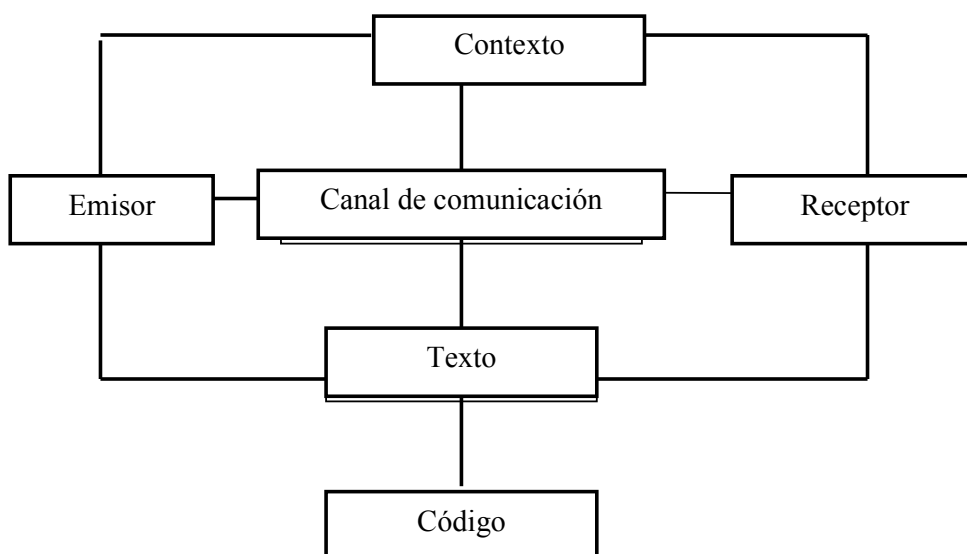
En relación al enunciado, Romero (2001) propone que uno de sus rasgos esenciales es su condición de todo acabado, cerrado, que induce a una actitud de respuesta frente al mismo. El enunciado constituye la unidad de sentido e intencionalidad del locutor, se diferencia de la frase que constituye una unidad de la lengua en la medida a que no incita necesariamente a una actitud de respuesta. Al mismo tiempo, para Romero (2001):

La noción de enunciado se ubica en el contexto de estudio de la enunciación, entendida por Bajtín como el evento histórico y único que relaciona dos individuos y que se explica a partir del contexto social al cual pertenecen. Con palabras del autor: "la enunciación es el producto de la interacción de dos individuos socialmente organizados e incluso, si no hay interlocutor real, puede ser substituido por el representante medio del grupo social al que pertenece el locutor. La palabra se dirige a un interlocutor; está en función de la persona de ese interlocutor (Bajtín, 1977:123). (p. 27).

Según Ducrot (1980), la enunciación genera obligaciones sociales entre los interlocutores: hay una exigencia implícita de responder en la pregunta, en la orden, en el deseo. En la demostración, el locutor se responsabiliza por las palabras. En la argumentación, trata de imponer cierto tipo de conclusiones al auditor. En palabras de Bajtín (1988):

La situación da forma a la enunciación y el hablante competente sabe cómo comportarse en cada contexto en el que se encuentre. En nuestra sociedad (tradicional o moderna), la organización de una clase, con pocas variaciones, es la de un grupo de personas (los alumnos) que se ponen delante de alguien (el profesor) que les proporcionará informaciones. El lenguaje practicado en tal situación obedece a reglas específicas que lo definen (p.3).

Si se parte de la idea de que, según Bajtín (1988), la enunciación es de naturaleza social, es necesario describir el género discursivo clase por medio de un cuadro figurativo que de cuenta de la relación de los elementos que lo conforman. Esa configuración puede ser estudiada por medio del cuadro 1.



Cuadro 1. Cuadro figurativo de la comunicación

El cuadro 1 tiene como objetivo mostrar la equivalencia entre los elementos de la comunicación y una clase, en cuyo caso, el emisor estará representado por el profesor que es poseedor de un saber transmitido. Saber que puede ser demostrado por medio del conocimiento de la materia, como por medio del uso del lenguaje que permite transmitir los contenidos. La preocupación fundamental del profesor recae en los textos o contenidos, las técnicas y las estrategias. Todas estas características están unidas a las habilidades pedagógicas que hacen del profesor un agente efectivo en el proceso enseñanza-aprendizaje. Físicamente y en relación con la clase, el profesor está en una situación diferenciada, pues durante el tiempo que dura el intercambio comunicativo, se encuentra parado en frente de los alumnos controlando el evento comunicativo y, al mismo tiempo, distribuyendo los turnos de habla. La idea es que esta situación se revierta a medida que el profesor brinde al aprendiz las herramientas que le permitan crear enunciados coherentes y cohesivos que colaboren con la interacción lingüística. En relación con esta idea, Brait (1998) afirma que:

Se puede observar, en el texto verbal, no sólo lo que está dicho, lo que está explícito, sino las formas de esa manera de decir que justamente como otros recursos, tales como la entonación, el gesto, la expresión facial, etc., permiten una lectura de los presupuestos, de los elementos que, aún estando implícitos se revelan y muestran la interacción como un juego de subjetividad, un juego de representaciones en el que el conocimiento se da a través de un proceso de negociación de intercambios, de normas

compartidas, de concesiones. El escenario de la clase nos permite ver que el dueño del poder es el profesor, y en ese poder están incluidos tanto el conocimiento como el uso de la palabra. (p.2)

La figura del receptor está representada por los aprendices o personas que buscan el saber que el profesor posee. Los alumnos, en la mayoría de los casos, se encuentran sentados frente al profesor esperando la información. Leite (2007) señala que para los alumnos, la información que proporciona el profesor es "la verdad".

El texto estará vinculado con los enunciados o conjunto de informaciones coherentes y cohesivas orales y escritos que sirven para transmitir el texto. El canal de comunicación, conducto físico por el cual se articulan los enunciados, es oral. El contexto está determinado por el salón de clase, lugar donde el profesor transmite los textos o contenidos para determinado número de aprendices. A pesar de ser el contexto, un lugar físico permanente, es siempre reinventado, construido, es siempre un asunto que está ligado a la capacidad del profesor de hacer de ese espacio físico un momento de enriquecimiento recíproco. El código, sistema de signos y reglas que permiten formular y comprender los textos o contenidos, debería ser la lengua portuguesa puesto que es la lengua meta, sin embargo puede observarse el uso del español y el portuñol.

En relación al código, debe exponerse lo siguiente: según Santos (1998), debido a la gran semejanza entre dos lenguas cercanas, tales como el español y el portugués, existe un gran margen de comprensión en los primeros contactos que impide que, muy avanzado el proceso de aprendizaje, el hablante de español se comunique en portugués sin las constantes interferencias de su lengua nativa. Agrega Santos (1998) que, generalmente, se observa en los hablantes de español que aprenden portugués el uso del español con algunas pinceladas de portugués. Esta fase lingüística recibe el nombre de portuñol, que ha sido definida por Buarque de Holanda (1999) como el resultado de la mezcla de dos códigos portugués y español. Rodea (1990) señala que el portuñol es la expresión más inmediata entre el portugués y el español, y puede ser visto como una etapa de interlengua en el proceso enseñanza-aprendizaje.

## **Objetivo**

Partiendo de que el objetivo fundamental en el proceso enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua o de una lengua extranjera es crear condiciones que favorezcan la competencia comunicativa en los aprendices, sería interesarse preguntar: ¿cómo ocurre,

efectivamente, la interacción lingüística entre los aprendices hispanohablantes de portugués como lengua extranjera y la profesora en el salón de clase? Partiendo de esta inquietud, se propone el siguiente objetivo: **Identificar las estrategias lingüísticas que la profesora de portugués selecciona para ayudar a los aprendices a fijar los mecanismos de conjugación de verbos regulares en el tiempo pretérito perfecto del modo indicativo.**

### Metodología

Los estudiantes que participaron en esta investigación poseen las siguientes características: hablantes de español venezolano, sexo, masculino y femenino, adultos, cursantes del primer nivel del curso de portugués como idioma extranjero de un total de cuatro niveles en Fundaidiomas (Extensión de la Universidad de Los Andes. Mérida-Venezuela), asisten regularmente a clase, muestran interés en las actividades propuestas, sin patologías de lenguaje aparentes y entre 18y 40 años. La profesora, venezolana, con estudios de portugués para hablantes de español.

Identificación	Procedencia	Profesión
A1	Aragua	Estudiante Universitaria
A2	Mérida	Economista
A3	Mérida	Estudiante Universitaria
García, Rosa (P)	Aragua	Profesora de portugués
A4	Mérida	Estudiante Universitario
A5	Mérida	Profesor
A6	Mérida	Estudiante Universitaria
A7	Mérida	Bachiller
A8	D.C	Ingeniero
A9	Mérida	Estudiante Universitario

Cuadro 2. Informantes

Todos los informantes realizaron la grabación del corpus por voluntad propia. Todos sabían que los resultados recolectados en la grabación serían usados como parte experimental de esta investigación.

## Procedimiento

Con la intención de identificar las estrategias que la profesora de portugués empleó en la clase del día 26/11/07, fue grabada una hora de clase. Posteriormente, la grabación fue transcrita. Finalmente, se identificaron las expresiones u oraciones donde se manifiesta algún tipo de estrategia lingüística usada por la profesora para ayudar a los aprendices reflexionar sobre el significado del uso del pretérito perfecto.

## Resultados

De la selección de algunas de las estrategias usadas por la profesora durante una hora de clase de portugués como lengua extranjera, se obtuvieron los siguientes resultados:

### 1. Entonación más elevada en algunas sílabas o palabras. Ejemplo 1:

Professora- Como falamos na aula passada, hoje nós vamos estudar o PRETÉRITO PERFEITO DOS VERBOS REGULARES ACABADOS EM AR e ER

O PRETÉRITO PERFEITO é um TEMPINHO muito fácil, aliás FACÍLIMO.

Com certeza vocês estão se perguntando por quê é que a gente tem que aprender mais um MODELO verbal, né? Esta é uma muito boa questão. Acho importantíssimo toda vez que você encara algum assunto novo saber qual será o benefício dele.

Vocês não acham

- ✓ Las mayúsculas indican acento de intensidad (centro de interés) en las palabras o en los complejos oracionales que la profesora quiere enfatizar.

### 2. Alargamientos vocálicos. Ejemplo 2:

Professora- Como falamos na aula passada, hoje nós vamos estudar o PRETÉRITO PER.FEI.TO DOS VER.BOS RE.GU.LA.RES ACABADOS EM AR e ER

O PRE.TÉ.RI.TO PER.FEI.TO é um TEMPINHO muito fácil, aliás FA.CÍ.LI.MO.

- ✓ Los puntos entre las sílabas señalan alargamientos silábicos. Por medio de este mecanismo, la profesora intenta particularizar los términos relevantes.

- ✓ El uso del diminutivo, representado por la terminación **inho**, usado por la profesora, sirve para dar un carácter de afectividad al evento comunicativo. Al mismo tiempo, el diminutivo ayuda a romper con la austeridad del contenido.



Por medio de esta maniobra, la profesora pretende crear una atmósfera emotiva que rompa con el rigor que supone un salón de clase.

### 3. Ordenamiento de los elementos de las oraciones semejantes a expresiones dichas en el habla cotidiana del portugués brasileiro. Ejemplo 3:

**Professora-** Agora, vamos no assunto de como a gente faz o modelo do PRETÉRITO PERFEITO. COM CERTEZA VOCÊS LEMBRAM COMO A GENTE FEZ PARA O PRESENTE.  
LEMBRAM ?

**A (8)-** Profa, faz tanto tempo...

✓ A través de una expresión de uso cotidiano en Brasil (**faz tanto tempo**), el alumno expresa que no tiene claro el punto mostrado.

### 4. Vocabulario sencillo (adaptado al nivel I). Ejemplo 4:

**Professora-** Tudo bem. Então vamos lá. A gente chega lá

✓ Con la intención de minimizar la formalidad del contenido, la profesora usa expresiones del habla cotidiana, tales como: tudo bem, vamos lá y a gente chega lá.

### 5. Uso de analogías e hiperónimos. Ejemplo 5:

**Professora-** Um exemplo para escrarecer o negócio do PRETÉRITO PERFEITO, quando o pronome é eles, poderia ser este: Eles ESTUDARAM português para a prova de hoje. Bom exemplo, né?

✓ La profesora usa el hiperónimo negócio con la finalidad de minimizar el contenido. Con esta estrategia, la profesora quiere ganar la confianza de los aprendices. La profesora coloca un ejemplo que está en contexto: los alumnos tenían prueba.

**6. Valorización de las intervenciones de los aprendices. Ejemplo 6:**

**Profesora-** Quem diz a diferença entre as seguintes orações: 1) A SEMANA PASSADA, FUI ao cinema com Cláudio. 2) NORMALMENTE, vou ao cinema com Cláudio

**A (5)-**En la primera oración, estamos usando el pretérito que estamos aprendiendo. La segunda, está en presente, porque parece un hábito

**Profesora-** MUITO BEM. É EXATAMENTE ISSO. PERFEITO

✓ La profesora sigue intentando ganar la confianza de los alumnos

**Profesora-** vamos ver quais são as letrinhas que devemos acrescentar se o pronome é elas, eles, as senhoras ou os senhores. VEAN, POR FAVOR, EN LA PÁGINA 43. Será que vocês podem me dizer quais são essas letrinhas.

**Alunos-** A.R.A.M

**Professora -** MUITO BEM. ÓTIMO

✓ La profesora valoriza la contribución con un énfasis en las expresiones que sirve de afirmación: *MUITO BEM* y *ÓTIMO*

**7. Uso de la lengua materna. Ejemplo 7:**

LES RECUERDO QUE ESTO SE PUEDE HACER COM LOS VERBOS REGULARES ACABADOS EM AR. TIENEN UNA LISTA EN LA PÁGINA 18. RECUERDAN QUE LES PEDÍ QUE ORGANIZARAN LOS VERBOS EN CAJITAS SEGÚN LAS CONJUGACIONES. ¿QUIÉN ORGANIZÓ LOS VERBOS?

✓ La profesora usa la lengua materna para reafirmar los contenidos y verificación de las actividades propuestas.

**8. Uso del portugués. Ejemplo 8:**

**A (1)-** Não tanto. Muitas protestas, professora.

**Professora.** Ah, sim. MUITOS PRO.TES.TOS. É verdade. Sim.

Vamos falar sobre OS PROTESTOS daqui a pouco.

- ✓ La profesora aumenta la entonación de la expresión MUITOS PROTESTOS que sirve como corrección para los alumnos más atentos. Al mismo tiempo, alarga la sílaba para ayudar a los aprendices a internalizar la palabra de forma correcta en português.

### Conclusiones

1. La gran mayoría de los enunciados empleados por la profesora tienen como finalidad crear un ámbito de compatibilidad que genere confianza entre profesora-alumnos. Se piensa que este recurso crea un efecto de sentido que es fundamental para la construcción de la clase.
2. A pesar de la necesidad de crear un ambiente ameno a través de enunciados que favorecen un ámbito cordial, se evidencian enunciados en los que se deja claro el contenido gramatical que se planteó (uso del pretérito perfecto del modo indicativo) como objetivo a alcanzar durante la clase.
3. El acento de intensidad, marcado en ciertas sílabas o palabras, funcionó como centro de interés, es decir, dejó claro aquellos aspectos gramaticales que debían ser aprendidos.
4. A pesar de que los alargamientos silábicos modifican la fonética del habla cotidiana, el mecanismo sirvió para orientar los puntos gramaticales importantes.
5. La profesora usó un vocabulario adaptado al nivel I. Esto ayudó a que la interacción fuese exitosa.
6. Casi todos los enunciados estaban dirigidos a restar singularidad al objetivo planteado para la clase, es decir, la profesora pretendió, en todo momento, restarle solemnidad a la clase.
7. El uso de las analogías (español-portugués) tuvo como finalidad ilustrar el contenido y obligó al alumno a entender la necesidad de puntualizar el concepto en español para adaptarlo a la lengua meta.
8. En todo momento, la profesora invitó a los alumnos a ver la sencillez del punto gramatical que se propuso enseñar.
9. La profesora valorizó las intervenciones de los estudiantes. Con esta estrategia se pretende incentivar la participación de otros aprendices.

10. La profesora no quería sólo que el alumno acompañase la clase, sino que la construyera con ella.
11. Se observó el uso de la lengua materna cuando la profesora tuvo que dar algunas instrucciones o cuando quería cerciorarse que el aspecto planteado estuviese claro.
12. La profesora estimuló el uso de la transferencia positiva (Lado, 1973) como estrategia para alcanzar la competencia comunicativa.
13. La profesora dejó claro que el alumno tiene que implementar sus propias estrategias para alcanzar la competencia comunicativa.
- 14) La entonación y las pausas sirvieron como motivación para fijar el objetivo gramatical propuesto.

### **Consideraciones finales**

Es importante aclarar que las estrategias usadas por la profesora están siempre norteando la asimilación del objetivo gramatical propuesto. No se quiere de ninguna manera apuntar las estrategias lingüísticas usadas como una técnica efectiva en el proceso enseñanza-aprendizaje de un alengua extranjera. Las conclusiones dadas deben asumirse como parciales, en razón a que se observó sólo una clase. Esto debido a que, en Fundaidiomias, existe una sola profesora de portugués. Se piensa que si se observan tres, cuatro o n clases con la misma profesora los resultados podrían no variar mucho.

### **Bibliografía**

- Bajtín, M. (1988). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Bajtín, M. (1992). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Brait, B. O. (1988). *O processo Interacional*. Pretti, D. (org.) *Análisis de Textos orais*. 3ª. ed. São Paulo: Humanitas.
- Buarque, A. (1999). *Novo Aurélio Século XXI*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Canale, M., & M. Swain. (1980) Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: M:I.T. Press
- Ducrot, O. (1980) *Les mots du discours*. Paris: Minuit.
- Freire, A. M. F. (1989) *Communicative Competence as the Goal of Foreign Language Teaching: Teacher's Theoretical Framework and Classroom Practice*. Tese de Doutorado. Filadélfia: Universidade da Filadélfia.

- 
- Grice, H. P. (1975). Logic and Conversation. En P. Cole y J. L. Morgan (comps) *Syntax and Semantics*, Vol. III: *Speech Acts*. Academic Press, Nueva York, pp. 41-58 [2.2]
- Hymes, D. (1967). On communicative competence.. Unpublished manuscript, University of Pennsylvania.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In *pride & Holmes 1972*.
- Lado, R. (1973). Lingüística contrastiva, lengua y cultura. Madrid: Alcalá.
- Leite, M. (2007). Interação pela linguagem: o discurso do professor. Recuperado en 2008 de: Revista eletrônica de divulgação científica em língua portuguesa, lingüística e literatura. Nº 07-2º semestre de 2007.
- Morles, V. (1992). Planeamiento y análisis de la investigación. Caracas: El dorado.
- Oxford, R. (1990). Language learning strategies. What every teacher should know. Boston: Heinle & Heinle publishers.
- Rodea, C. (1990). Você não é brasileiro: um estudo dos planos pragmáticos na relação português- espanhol. Tesis sin publicar; Universidad Estadual de Campinas, São Pulo, Brasil
- Romero, G. (2001). Bolero: amor, texto y cultura. Recuperado en 2008 de: Islas 43
- Santos, P. (1998). Ensino e pesquisa em português para estrangeiros. Brasília: Universiad de Brasília.
- Savignon, S. A. (1972) Communicative competence: an experiment in foreign language Teaching. Filadelfia: Center for Curriculum Development.
- Teixeira, V. (2000). Competência comunicativa em língua estrangeira (Que conceito é esse?). [www.filologia.org.br/soletras/8sup/1.htm](http://www.filologia.org.br/soletras/8sup/1.htm)