

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO-APRENDIZAGEM DE PLE POR HISPANOFALANTES PARA INGRESSO NO MERCADO DE TRABALHO EM PAÍSES LUSÓFONOS

GISELLE MENEZES MENDES CINTADO*

Universidad Pablo de Olavide (UPO), Programa de Doctorado en Historia y Estudios Humanísticos: Europa, América, Arte y Lenguas, Sevilla, España.

Recebido em: 9 set. 2020. Aprovado em: 13 set. 2020.

Como citar este artigo: CINTADO, G. M. M. Reflexões sobre o ensino-aprendizagem de PLE por hispanofalantes para ingresso no mercado de trabalho em países lusófonos. *Cadernos de Pós-Graduação em Letras*, v. 20, n. 3, p. 37-49, set./dez. 2020. doi: 10.5935/cadernosletras.v20n3p37-49

Resumo

Este artigo apresenta reflexões sobre enfoques vinculados ao ensino de língua portuguesa (LP) como Português como Língua Estrangeira (PLE) para o mercado de trabalho e sua relação com a demanda de estudo, sendo, atualmente, a sexta língua mais falada do mundo. Para este ensaio, teremos, entre outros, modelos teóricos relacionados às obras de Bortoni-Ricardo (2005) vinculadas ao tema da sócio-história do português, o pensamento de Alonso Rey (2012) sobre a transferência na aprendizagem de português por falantes de espanhol, as dimensões de variação na LP por Llari e Basso (2006) e o pensamento de Chen (2012b) sobre o comportamento econômico das línguas.

* E-mail: gikamm@gmail.com
 <https://orcid.org/0000-0002-0085-8985>

Palavras-chave

Língua portuguesa. PLE. Economia.

INTRODUÇÃO

“Hoc opus, hic labor est”
(“Aqui é que está o trabalho e a dificuldade”).

Foi com o intuito de gerar reflexões sobre a demanda de aulas de Português como Língua Estrangeira (PLE) no mercado de trabalho na cidade de Sevilha e seus arredores que nasceu esta pesquisa. Houve, por assim dizer, uma inquietude em catalogar, por meio de um questionário, os maiores obstáculos e acertos em aulas de PLE no ramo empresarial no sul da Andaluzia. Não menos relevante, entre outras questões, buscamos analisar em que aspecto(s) (familiar, trabalhista etc.) estudar português no âmbito laboral foi peça fundamental para o êxito ou incremento curricular e nos postos de trabalho dos alunos de PLE aqui citados, discentes que tiveram a crise econômica espanhola desta última década como pano de fundo para essa nova experiência de estudos com a língua portuguesa (LP), tanto no plano sociolinguístico quanto no profissional.

O grupo entrevistado para este ensaio foi composto de 36 espanhóis, todos moradores de Sevilha¹ e seus arredores.

MODELOS TEÓRICOS

Desde a chegada da crise financeira à Europa em 2007, originada nos Estados Unidos, e do estouro da bolha imobiliária na Espanha, economistas tentam explicar esse fenômeno, que se apresenta como uma das fases do ciclo

1 Citamos espanhóis moradores em Sevilha e sua província composta pelos seguintes municípios: Osuna, Cazalla de la Sierra, Sanlúcar la Mayor, Carmona, Lora del Río, Sevilla, Morón de la Frontera, Lebrija, Utrera, Écija, Alcalá de Guadaíra, Dos Hermanas, Marchena e Coria del Río. Por parte dos envolvidos no questionário aqui analisado, não houve a obrigação de divulgarem a cidade onde viviam nem seus nomes, somente a profissão, nacionalidade, idade e há quanto tempo estudavam PLE em Sevilha e região.

econômico e no qual todas as correntes desse pensamento admitem o fato de que as economias capitalistas alternam períodos de prosperidade econômica e de crise (LYRA; RIBEIRO, 2009).

Na educação, tal crise também se manifestou intensamente, já que a Espanha foi um dos países da União Europeia (UE) com mais recortes em relação aos recursos destinados às escolas, às universidades e às instituições de ensino em geral. Muitas medidas de contenção de gastos impediram o aumento de um maior investimento na educação. Porém, não há como negar os esforços de entidades e até mesmo de cooperações políticas que prestam apoio imprescindível às reformas educativas colocadas em prática na UE, como bem cita um dos projetos da Comissão das Comunidades Europeias – CCE (2009).

Criar um triângulo do conhecimento de educação, investigação e inovação e auxiliar todos os cidadãos a melhorarem as suas competências são ações indispensáveis para a competitividade, o crescimento e o emprego, bem como para a equidade e a inclusão social. A recessão econômica veio pôr ainda mais em evidência estes desafios a longo prazo. Tanto os orçamentos públicos como os privados estão sob forte pressão, e, se por um lado se assiste à extinção dos postos de trabalho existentes, por outro, os novos empregos requerem novas competências, de nível mais elevado. Por este motivo, há que tornar os sistemas de educação e formação muito mais abertos e pertinentes para as necessidades dos cidadãos, do mercado de trabalho e da sociedade em geral.

Todo cidadão deveria ser amparado por leis que o incluíssem social e laboralmente, já que se sabe que investimentos na educação e na formação de qualquer indivíduo são cruciais para uma efetiva recuperação econômica. Todo movimento de entrada e saída no mercado de trabalho está relacionada com a permanência ou a temporalidade do indivíduo que anseie um labor mais estável ou mesmo uma fonte de renda que lhe proporcione um maior poder de compra. Porém, a busca por um trabalho é apenas uma das intenções dos que enfrentam qualquer crise na economia de um país quando este possui uma alta taxa de desemprego, como é o caso da Espanha. Há que ser mais qualificado em um mundo que cobra, cada vez mais, maior importância das empresas multinacionais e da economia global, inclusive com o fomento do estudo de línguas estrangeiras.

Chen (2012a, 2012b) afirma de modo categórico em seus estudos que a língua influi, inclusivamente, nas nossas decisões financeiras e a habilidade desta afeta as crenças e o comportamento das pessoas, como o comportamento

dos indivíduos em relação a economizar. Essa teoria, apesar de ser controversa, traz à tona que o(s) falante(s) de um idioma que só utilize o presente para se referir ao futuro são melhores poupadores do que aqueles que usam um tempo verbal diferente. Para Chen (2012a), as línguas com um grande uso de *future-time reference* (FTR) utilizam um tempo verbal diferente quando falam do tempo futuro; já os que falam uma língua considerada por esse economista com um fraco FTR usam somente o tempo presente.

O trabalho com linguagem na economia enfocou, principalmente, se a linguagem, por evolução ou design, maximiza alguma função objetiva. Além disso, as diferenças no uso de FTR não parecem corresponder a diferenças cognitivas ou de desenvolvimento na aquisição da linguagem. Isso sugere que o efeito da linguagem que medi ocorre por meio de um canal que é independente das diferenças culturais ou cognitivas entre os grupos linguísticos. No entanto, a possibilidade de que a linguagem atue apenas como um marcador poderoso de algum *driver* mais profundo de preferências intertemporais não pode ser completamente descartada. Essa possibilidade é intrigante por si própria, pois a variação na referência do tempo futuro que identifica minhas regressões é muito antiga. Na Europa, por exemplo, a maioria das línguas germânicas e finno-úgricas não têm futuro há centenas de anos (CHEN, 2012a, p. 31, tradução nossa).²

De todas as formas, este trabalho aqui exposto não focará a teoria de Chen como influência para os alunos de PLE citados neste artigo e, sim, a importância de qualquer estudo que utilize a língua como fator de comportamento humano e como o estudo de línguas estrangeiras está relacionado ao mercado laboral. Não obstante isso, concordamos com o pensamento de Chen (2012b, p. 30, tradução nossa) sobre linguagem, ensino e comportamento:

Linguagem, ensino e comportamento, e a ideia de que a linguagem pode impactar a maneira como as pessoas pensam e agem têm uma rica história em

2 *Work on language in economics has primarily focused on whether language, either by evolution or design, maximizes some objective function. In addition, differences in the use of FTR do not seem to correspond to cognitive or developmental differences in the acquisition of language. This suggests that the effect of language that I measure occurs through a channel that is independent of either cultural or cognitive differences between linguistic groups. Nevertheless, the possibility that language acts only as a powerful marker of some deeper driver of intertemporal preferences cannot be completely ruled out. This possibility is intriguing in itself, as the variation in future-time reference that identifies my regressions is very old. In Europe for example, most Germanic and Finno-Ugric languages have been futureless for hundreds of years.*

linguística, filosofia e psicologia. Todas essas teorias foram desenvolvidas comparando nações em situação semelhante e sociedades que experimentaram resultados econômicos divergentes. Embora minhas descobertas não sejam uma teoria do desenvolvimento, elas sugerem que a estrutura da linguagem é um fator importante a ser considerado ao fazer tais comparações.³

É fato que esse discente de PLE cá citado, naturalmente, vivencia a crise econômica com otimismo e relaciona o estudo de idiomas com um currículo mais bem qualificado. Ademais, esse aluno acaba por ser inserido em um ambiente multicultural com colegas de classe que são empresários ou funcionários de empresas espanholas, além de estudarem com jovens empreendedores que fizeram seus estágios de estudos universitários em algum país lusófono. Esses alunos/empresários trabalham para empresas que têm suas filiais em países como Portugal, Brasil, Angola e Moçambique. Portanto, esses aprendentes terão o propósito de aprender a lidar no dia a dia com a LP que está presente nos principais órgãos internacionais, como a UE, a Organização dos Estados Americanos (OEA), o Mercado Comum do Sul (Mercosul) etc., tendo acesso às riquezas culturais, linguísticas e sociais vinculadas aos diversos temas⁴ expostos nas aulas de português empresarial e dos negócios. Há ainda que salientar que parte desses alunos espanhóis já tinha tido algum contato prévio com a LP ou mesmo feito algum curso de português com professores portugueses ou brasileiros. Nota-se que eles trazem no seu histórico linguístico toda uma variação diatópica, ou seja, “as diferenças que uma mesma língua apresenta na dimensão do espaço, quando é falada em diferentes regiões de um mesmo país ou em diferentes países” (LLARI; BASSO, 2006, p. 157), como é o caso do português falado em Portugal (português europeu – PE) e nos países africanos lusófonos em relação ao português falado no Brasil (português brasileiro – PB). Convém lembrar que “não há línguas melhores do que outras, ou mais aptas a transmitir certas noções ou conceitos” (MATEUS, 2010, p. 51).

Os debates entre linguistas e educadores sobre as diferenças entre o PE e o PB sempre foram veementes. No Brasil, apesar de alguns avanços, há essa

3 *Language, taught and behaviour, and the idea that language can impact the way people think and act has a rich history in linguistics, philosophy, and psychology. All of these theories were developed by comparing similarly situated nations and societies that have experienced divergent economic outcomes. While my findings are not a theory of development, they do suggest that language structure is an important factor to account for when making such comparisons.*

4 Os principais temas das aulas de português voltadas ao mercado de trabalho neste estudo são: recursos humanos, *marketing*, compra e venda, finanças, sociedades, responsabilidade social, tecnologia e informação.

contenda inclusive com as diferenças regionais do português falado no próprio território nacional; parece que “ainda não se conferiu a devida atenção à influência da diversidade linguística no processo educacional” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 19), quanto mais aceitar de forma harmoniosa as diferenças entre o que é falado em Portugal e no Brasil, o que é notado com mais intensidade quando esses alunos espanhóis indagam se terão aulas com docentes portugueses ou brasileiros. Todos os alunos envolvidos neste estudo vivem a menos de 200 quilômetros da primeira cidade portuguesa no sul do Algarve (Castro Marim), facilitando, assim, viagens de turismo ou a trabalho ao sul de Portugal. Imaginemos, pois, que seria indispensável um desenvolvimento teórico-metodológico voltado à realidade dos alunos hispanofalantes que buscam aprender português com aulas e materiais específicos que tratassem das dificuldades e dos erros mais comuns quando estudam a LP. Isso requer, do mesmo modo, uma mudança de postura docente, de alunos e da sociedade em geral. No grupo deste ensaio, a maioria aponta que gostaria de ter tido aulas de português com professores que soubessem lidar com as dificuldades da LP específicas para hispanofalantes.

Sobre esse aspecto, é importante observar o labor do professor que trabalha com o ensino de uma L2 (aqui PLE para nativos em espanhol) tendo em conta grupos de espanhóis que já estiveram em Portugal e/ou que viajaram para o país (ou para qualquer outro país da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP)⁵ ou que tenham alguma relação comercial com qualquer outro país lusófono. Esses professores têm seu trabalho diretamente atado ao ensino multicultural e estão, de modo intrínseco, comprometidos com situações sociais (como o meio sociocultural de cada estrangeiro no processo de aprendizagem em uma segunda língua, como ocorre com grupos de alunos imigrantes que estudam, por exemplo, em escolas bilíngues e que durante o ano escolar podem lidar com um entorno desfavorável, como dificuldades de integração, discriminação sociocultural das famílias desses imigrantes etc.), em que o docente “teria que valorizar mais o extraordinário protagonismo social que desempenha seu trabalho” (JORDÁN, 1994, p. 27).

De modo maioritário, as aulas de PLE pelos participantes deste artigo foram baseadas no ensino-aprendizagem consciente e intencional, apesar de

5 Países da CPLP: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste.

alguns deles buscarem cursos de LP para a obtenção do Certificado Oficial de Português como Língua Estrangeira feito pelo Centro de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira – o Caple (pela Universidade de Lisboa), de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECL).⁶ Em relação a esse tema, concordamos com os conceitos de Schmidt (1994) e Krashen (1981) sabiamente citados por Bortoni-Ricardo (2005, p. 199):

Uma questão que vem recentemente suscitando polêmica na área de ensino de língua estrangeira e de língua segunda e ocupando a atenção de nossos colegas da linguística aplicada é a controvérsia entre a aprendizagem “consciente e intencional” e a que se dá inconscientemente (Schmidt, 1994). Entende-se por aprendizagem consciente e intencional a que se processa por meio de exercícios, explanação de regras e correção de erros, e que desperta no aprendiz, de forma sistemática, consciência das regras da língua que está aprendendo. Na seara da pedagogia de línguas estrangeiras, os métodos tradicionais – como o método da gramática e tradução, identificados como métodos de aprendizagem consciente – foram substituídos por métodos que enfatizam o processo inconsciente, nos quais a aprendizagem deve realizar-se pela exposição a atividades comunicativas da língua-alvo. Esta abordagem natural, comunicativa, baseia-se, entre outras teorias, na distinção formulada por Krashen (1981) entre aprendizagem consciente e aquisição subconsciente, e na convicção de que o acesso à língua segunda dá-se não pela concentração na forma linguística, mas pela busca do significado contextualizado.

Outro foco de transferência de aprendizagem da LP para os aprendentes aqui mencionados foi o fato de participarem de grupos de estudo em que o docente era português, mas filho de mãe ou pai espanhóis. Nesse caso, esse professor atua em “uma área de conhecimento que abarca, em sentido amplo, estudos que tratam aspectos relacionados com o ensino e a aprendizagem do português como LE no caso específico de hispanofalantes” (REY, 2012, p. 27, tradução nossa).

Ainda assim, se esse professor português, que também é falante de espanhol por ser sua língua de herança paternal/maternal, leciona PLE para um grupo de espanhóis (dos quais alguns já tenham trabalhado no Brasil, em Por-

6 O QECL divide o conhecimento dos alunos em três categorias, cada uma com duas subdivisões: falante básico (A1 iniciante, A2 básico), falante independente (B1 intermediário, B2 usuário independente) e falante proficiente (C1 proficiência operativa eficaz, C2 domínio pleno) (UNIVERSIDADE DE COIMBRA, [2008]).

tugal ou em outro país lusófono), deve levar em consideração uma série de noções, assim analisadas por Rey (2012, p. 29, tradução nossa):

Em relação ao aprendiz, deve-se levar em consideração o conceito de hispanófono ou espanhol; o espanhol pode ser a língua materna do aluno, mas pode ser que tenha o *status* de L2 (ou língua não materna). Em relação ao objeto, é necessário considerar as variantes da língua em questão, ou seja, se a língua que será ensinada pertence à variante do português europeu ou à do português brasileiro (a esta devemos também acrescentar, a rigor, a variante de idioma do aluno).⁷

Na circunstância de língua padrão relacionada ao uso da gramática nas aulas apontadas neste ensaio, era importante aceitar num grupo internacional de aprendizes diferentes acentos, léxico variado e, principalmente, o uso do PE e PB com suas variações linguísticas, sendo esse uso visto como “um fenômeno normal que, por manifestar-se de várias formas, leva os estudiosos a falar em variação” (LLARI; BASSO, 2006, p. 151), seja essa variação através do tempo (diacrônica) ou uma língua falada em diferentes regiões de um mesmo país ou em países diferentes (variação diatópica).

Veremos, a seguir, a análise de dados que motivaram o estudo deste ensaio.

ANÁLISE DE DADOS

Segundo a embaixada de Portugal em Madri, o número oficial de espanhóis que estudam a LP na Espanha está catalogado conforme mostra a Tabela 1.

Tabela 1 – Número de estudantes que estudam LP na Espanha, nas regiões referidas.

	Desde 2009 (ambos os sexos)	Províncias com maior demanda de aulas de PLE na Espanha
Total	Mais de 40 mil espanhóis	Extremadura, Madri, Zaragoza e Catalunha

Fonte: Rodrigo (2008).

⁷ *En relación con el aprendiz, cabe tener en cuenta el concepto de hispanohablante o hablante de español; el español puede ser la lengua materna del aprendiz, sin embargo puede darse el caso de que el español tenga el estatuto de L2 (o lengua no materna). En relación con el objeto, hay que considerar las variantes de la lengua en causa, esto es, si la lengua que se enseña pertenece a la variante del portugués europeo o a la variante del portugués de Brasil (a esto habría que sumar también, en rigor, la variante de la lengua del aprendiz).*

Já o questionário que utilizamos neste trabalho apresentou os seguintes dados:

- Questionário (36 espanhóis);
- 53%: entendem a LP quando estão em reuniões de negócios, mas respondem em espanhol aos nativos em português;
- 65%: dizem estudar português por questões de trabalho;
- 15%: afirmam gostar de estudar português, independentemente do motivo (viagem, trabalho etc.);
- 7%: conseguem responder a um e-mail escrevendo-o em português. A maioria dos entrevistados não acredita ter uma boa habilidade na escrita nas aulas de PLE;
- 87%: gostariam de trabalhar em algum país lusófono e/ou em funções em que pudessem praticar a LP;
- 40%: afirmam que a LP melhorou as possibilidades de encontrar um trabalho em Sevilha e região;
- 20%: estudam para o exame de proficiência em português (Caple);

Quase a totalidade dos entrevistados oriundos do sul da Espanha (96%) acreditava que a proximidade da região de Sevilha com a fronteira de Portugal pudesse facilitar-lhes o uso da LP no dia a dia no sul da Andaluzia. Um dado curioso foi constatar que 30% deles achavam que no currículo das escolas públicas em Sevilha e arredores constava o ensino da LP. Por sua vez, os alunos que já tinham viajado a Portugal a negócios ou mesmo por ócio disseram saber que a proximidade com a fronteira portuguesa na região do Algarve não lhes facilitaria o uso da LP no âmbito profissional.

É fato que alguns dos entrevistados imaginavam que, nos seus primeiros meses de curso de PLE em Sevilha, a semelhança dos dois idiomas (português e espanhol) não exigiria um estudo mais aprofundado LP. Consideravam também que a aprendizagem seria mais rápida pelo aproveitamento dos conhecimentos da L1 (língua materna dos entrevistados, aqui o espanhol) e por conta das semelhanças com a LP. Sobre esse aspecto, comungamos do pensamento de Rey (2012, p. 51, tradução nossa):

O conhecimento ou competência que o falante possui em sua própria L1 ajuda o aprendiz na construção da interlíngua, no progresso do conhecimento do sistema linguístico de uma L2. Dado que existe uma proximidade entre os dois

sistemas que implica uma coincidência parcial deles, esses conhecimentos já disponíveis na L1 facilitarão a aprendizagem da L2, entendendo esse processo como a construção de um novo sistema linguístico. Ocorre, nesse sentido, uma apropriação da L1 para o desenvolvimento da L2.

Por outra parte, uma das primeiras dificuldades enfrentadas pelos falantes de espanhol (FE) neste trabalho referiu-se à utilização das formas de tratamento formal e informal na LP. Para a maioria do grupo de alunos de Sevilha, os pronomes *você* e *tu* eram os mais utilizados para o discurso informal nas reuniões de negócios em português, e não *o senhor* e *a senhora*. Isso ocorreu porque alguns desses alunos trabalharam em empresas espanholas que têm suas filiais no Brasil e em Portugal, com as diferentes formas de uso dos pronomes de tratamento em algumas regiões do Brasil (apesar de seis estados brasileiros conjugarem com o pronome *tu*: Amapá, Pará, Maranhão, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Acre) e por terem mais o hábito de ouvir a utilização do *tu* informalmente pelos portugueses; já os brasileiros, quando se comunicavam com os espanhóis aqui inquiridos, utilizavam a forma de tratamento *o senhor* e *a senhora* com esses hispanofalantes. Segundo Chozas e Dorneles (2003, p. 8), o colega brasileiro que dialoga com o colega espanhol no âmbito empresarial tem dificuldades frequentes no uso das formas de cortesia em espanhol quando substitui *usted* por *senhor/senhora*, já que *el señor*, como forma de cortesia, é pouco utilizado em espanhol.

Outros verbos conflitantes nas aulas de PLE aqui citadas estão de acordo com os estudos de Chozas e Dorneles (2003, p. 30-31), tais como: ter (tenho *versus tengo*), preferir (prefiro *versus prefiero*), sentir (sinto *versus siento*), sentar-se (senta-se *versus sienta-se*), poder (pode *versus puede*), servir (serve *versus sirve*), caber (caibo *versus quepo*), agradecer (agradeço *versus agradezco*), entre outros.

CONCLUSÃO

Em uma região que deveria estar mais acostumada a ouvir o português (em razão da sua proximidade com o Algarve), já que o sul da Andaluzia não é considerado uma região bilíngue espanhol-português, haveria, pois, de vivenciarmos o fomento de projetos educacionais que viabilizassem políticas lin-

guísticas eficazes para o estudo do português em colégios públicos e em cursos de graduação nas universidades andaluzas.

Mesmo com os laços culturais e a proximidade geográfica entre Espanha e Portugal, percebemos que as semelhanças das línguas faladas nesses países não fazem com que a LP seja uma ferramenta de aprendizagem mais fácil (ou deveras complicada) para o hispanofalante.

É importante destacar que todo esse entorno fronteiriço entre o sul da Andaluzia e o sul de Portugal também incrementa a busca de um maior aperfeiçoamento do português por meio de cursos que possam preparar esses discentes para os exames oficiais de LP.

Podemos concluir que a importância de conhecer as necessidades reais desses espanhóis relacionadas ao processo de aprendizagem da LP no âmbito profissional favoreceu buscas investigativas no campo não somente linguístico, mas também no novo ambiente que esses hispanofalantes escolheram para lhes proporcionar um mercado de trabalho cada vez mais incrementado com as relações comerciais entre os países da CPLP e a Espanha.

Buscamos, por fim, aguçar nos meios acadêmicos a continuação dos estudos da importância das aulas de PLE na Andaluzia no que se refere ao mercado de trabalho, seja em Sevilha ou em outra cidade dessa comunidade autônoma, a fim de estabelecer uma base mais sólida para o aprendizado de português para estrangeiros nessa região.

Reflections on the teaching-learning of PLE (Portuguese as a Foreign Language) by Hispanophone learners seeking to enter the job market in Portuguese-speaking countries

Abstract

This article presents reflections on approaches linked to the teaching of the Portuguese Language (LP) as Portuguese as a Foreign Language (PLE) for the labor market and its striking relationship with the demand for study; the language is currently the 6th most spoken in the world. For this essay we have, among others, theoretical models related to the works of Bortoni-Ricardo (2005) about the theme of Portuguese socio-history, the thought of Alonso Rey (2012) about the transference in the learning of Portuguese by Spanish speakers, the dimensions of variation in LP by Llari and Basso (2006), and Chen's (2012b) thinking about the economic behavior of languages.

Keywords

Portuguese language. PLE. Economy.

REFERÊNCIAS

BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós cheguem na escola, e agora?* Sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola, 2005.

CHEN, K. A sua língua pode afetar a sua habilidade de economizar? Tradução Gislene Arantes. *TED Talks*, 2012a. Disponível em: https://www.ted.com/talks/keith_chen_could_your_language_affect_your_ability_to_save_money/transcript?language=pt-br. Acesso em: 21 jul. 2020.

CHEN, K. The effect of language on economic behaviour: evidence from savings rates, health behaviors and retirement assets. *Cowles Foundation Discussion Paper*, n. 1820, dez. 2012b. Disponível em: <http://ssrn.com/abstract=1914379>. Acesso em: 22 jul. 2020.

CHOZAS, D.; DORNELES, F. *Dificultades del español para brasileños*. Madrid: Ediciones SM, 2003.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. *Comunicação da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões*. Bruxelas: CCE, 2009. Disponível em: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2009:0640:FIN:PT:PDF>. Acesso em: 22 ago. 2020.

JORDÁN, J. A. *La escuela multicultural: un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós, 1994.

LLARI, R.; BASSO, R. *O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos*. São Paulo: Contexto, 2006.

LYRA, D. M.; RIBEIRO, R. F. da C. A crise econômica atual e o mundo do trabalho. *Revista Economia & Desenvolvimento*, Recife, v. 8, n. 2, p. 296-332, 2009. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/economia/article/view/4874>. Acesso em: 8 set. 2020.

MATEUS, M. H. M. O estudo da fonética e da fonologia no ensino da língua. In: RAMOS, C. de M. de A. et al. *Pelos caminhos da dialetologia e da sociolinguística: entrelaçando saberes e vidas – homenagem à Socorro Aragão*. São Luís: Edufma, 2010. p. 51.

REY, R. A. *La transferencia en el aprendizaje de portugués por hispanohablantes*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones, 2012.

RODRIGO, B. Más de 40.000 españoles estudian portugués. *ABC.es*, Lisboa, 8 jan. 2008. Disponível em: https://www.abc.es/familia/educacion/abci-mas-espanoles-estudian-portugues-ultimos-cinco-anos-aumentado-200801080300-1641543329213_noticia.html. Acesso em: 8 set. 2020.

UNIVERSIDADE DE COIMBRA. *O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Coimbra: Centro de Línguas da Faculdade de Letras, [2008]. Disponível em: <http://www.uc.pt/fluc/cl/diplomas/qecr>. Acesso em: 8 set. 2020.