

v. 1 n. 2 Abril 2002



R E V I S T A
INTERNACIONAL DE
Língua Portuguesa



ASSOCIAÇÃO DAS UNIVERSIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA

REVISTA INTERNACIONAL DE LÍNGUA PORTUGUESA

II Edição n.º 2 – Abril de 2002

A Revista Internacional de Língua Portuguesa é da propriedade da Associação das
Universidades de Língua Portuguesa (AULP)

Coordenação da Revista Internacional de Língua Portuguesa

José Augusto Seabra – Professor Catedrático da Universidade do Porto

Sede Social da AULP

Av. Santos Dumond, 67 - 2.º P – 1050-203 Lisboa – Portugal
Telefone (351) 217816360/8 – Telefax (351) 217816369
www.aulp.org – e-mail: aulp@aulp.org

Impressão e Acabamento

Cabográfica, Lda.

Revista Semestral

Tiragem: 1000 exemplares

Depósito Legal: 180505/02

ISSN: 1518-8434

A Língua Portuguesa em África

Maria Helena Ançã

Universidade de Aveiro

Introdução

Este texto percepciona a língua portuguesa (LP) e as culturas expressas em Português, ou noutras línguas, em África, através do contexto educativo. Pretende consubstanciar o ensino da língua oficial, pela consolidação de uma disciplina de Didáctica do Português (DP) nos cursos vocacionados para a Formação de Professores de Português. Essa consolidação passa pelo reconhecimento do seu campo e pela clarificação dos seus conceitos e das suas linhas de força.

A vertente a considerar nesta disciplina charneira, espaço de convergência e de reflexão entre os saberes teóricos, 'filtrados' e didactizados, e a realidade escolar, é a de uma língua segunda. Assumindo que ensinar em língua segunda a sujeitos e por sujeitos para quem o não é essencialmente língua materna, implica o recurso, que se quer consciente, às línguas e às culturas de origem. A construção do saber realiza-se não a partir do vazio, mas partindo e partilhando as diferentes dimensões que se vão traçando face ao outro, face ao mundo e na apreensão dos universos semiológicos e antropológicos circundantes e/ou interiorizados.

1. Didáctica do Português Língua Segunda

Convicta que a DP é a disciplina que, por excelência, faz a ponte entre a formação de professores e a profissão de professores, é importante que as suas linhas de orientação sejam explicitadas, a fim de desenvolver certas competências:

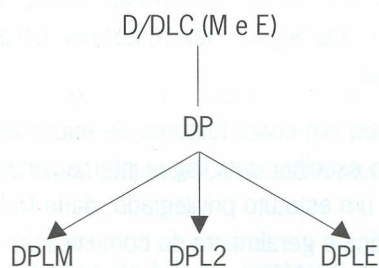
- saberes que facultem a integração e a adaptação dos conhecimentos a um determinado contexto de ensino da LP e a um determinado público;
- capacidades que desenvolvam a reflexão, a consciencialização e o pensamento crítico;
- atitudes que promovam a autonomia, a responsabilidade, a curiosidade e a abertura ao novo e ao diferente;
- estratégias que proporcionem experiências linguístico-comunicativas no ensino/aprendizagem da LP.

Identificada a disciplina de partida (DP), veremos como se localiza face a uma disciplina mais abrangente: a Didactologia/Didáctica das Línguas e das Culturas (na acepção de

Galisson), e como se vai especificando, de acordo com os contextos e o público: a Didáctica do Português Língua Segunda (DPL2).

O enquadramento da DPL2 implica, então, dois patamares de acolhimento: a DP, que não existe por si, mas na sua especificação aos contextos e aos públicos: Didáctica do Português Língua Materna (DPLM), DPL2, Didáctica do Português Língua Estrangeira (DPLE) e a Didactologia/Didáctica das Línguas e das Culturas (D/DLC). Nesta linha, a D/DLC seria o espaço de inclusão das Didácticas das Línguas e das Culturas, nas suas transversalidades e especificidades, portanto, o lugar da DPL2, ou enunciada de outro modo, da Didáctica da Língua (Portuguesa) e das Culturas.

Esquema 1- Localização da DPL2



Galisson, desde 1985, defende a legitimação da Didactologia/Didáctica das Línguas e das Culturas. A Didáctica encontraria a Didactologia quando o seu objecto fosse a reflexão sobre a prática e necessariamente se constituísse em discurso teorizante. Em 1986, este autor introduz as vertentes Materna e Estrangeira (M e E), justificando que a língua e a cultura maternas estão sempre presentes, mesmo invisivelmente, sendo filtros, ou crivos, para as outras línguas e as outras culturas a aprender.

Mais tarde, Galisson (1999:76-77) traça o percurso cronológico e metodológico da(s) disciplina(s) vocacionada(s) para a educação às línguas: Língua Aplicada, Didáctica das Línguas e Didactologia das Línguas-Culturas. Nesta, ele reconhece que o alargamento do campo passa não somente pela integração do domínio cultura, mas também se estende à problemática disciplinar, como a política linguística e cultural, a investigação, a formação de professores e de investigadores (Ançã, 1999a).

No âmbito da DPL2, importa agora explicitar os conceitos subjacentes.

Desmontando a lexia DPL2, encontraremos em primeiro lugar, três componentes: ensinar, aprender e língua (portuguesa). O objecto da Didáctica estabelece-se a partir das interacções entre estas componentes e das transformações que cada uma exerce sobre as outras (Richerich: 1989). Relativamente à LP na sua variante africana, em formação, é ainda cedo para avançar com as suas características, dado que as investigações e as descrições da língua são ainda parcelares. No entanto, e por razões distintas, a nível de superfície, parece haver algumas tendências comuns aos cinco países africanos: em fenómenos fonéticos, morfológicos e sintácticos. No léxico, os processos de formação e de enriquecimento são idênticos, mas evidentemente diferenciados em cada país, incluindo, além disso, numerosas palavras oriundas das línguas maternas (Ançã, 1999a; para o Português de Moçambique e para o Português de Angola, consultar respectivamente: Gonçalves, 1998, Mingas, 2000).

Em seguida, para a clarificação do conceito L2, convém ter em conta duas perspectivas, aliás, formuladas para o Francês em África:

- cronológica que se funda em critérios psicolinguísticos, diferencia a língua materna (LM), primeira e nacional, das línguas não maternas. Considera a ordem de aquisição e o domínio da língua;
- institucional que, não tendo em conta factores de aquisição e domínio, evidencia critérios sociolinguísticos ao escolher uma língua internacional, não materna, para língua oficial do país; esta com um estatuto privilegiado, dado tratar-se da língua do ensino, da administração, da justiça e geralmente da comunicação social (Ngalasso, 1992).

Em África, e após a independência das Repúblicas de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e S. Tomé e Príncipe, a LP foi escolhida como língua oficial, sendo, do ponto de vista institucional, segunda língua. Contudo, o critério cronológico pode ser aplicável nalguns contextos: exemplo de Cabo Verde ou S. Tomé e Príncipe, onde a LP é a língua oficial, - critério institucional-, e a segunda língua a ser adquirida, - critério cronológico (Ançã, 1999b).

Reordenando estes conceitos, propomos um modelo de DPL2, mas necessariamente diferenciado de país para país. Um modelo único de DPL2, pretendendo cobrir uma só área disciplinar e pressupondo um quadro conceptual homogéneo, corre o risco de não prever uma série de particularidades que os diferentes contextos (ideológicos, geográficos, linguísticos) vão especificando (cf Ançã, 1999b).

Não sendo correcta a hipótese de um área disciplinar homogénea, é necessário identificar previamente determinados factores para cada realidade:

- o público: perfil biográfico e linguístico, motivações, concepções da aprendizagem;
- o contexto: geográfico, linguístico e sociolinguístico, histórico-social, institucional;
- o objecto: finalidades educativas, objectivos do ensino e aprendizagem da L2, concepção da L2 e da cultura 2;

- o agente: perfil daquele que ensina, expectativas, representações da L2 e da cultura 2, concepções do ensino.

Assim, A DPL2 em cada um dos países africanos de língua e expressão portuguesas terá as suas especificidades que se prendem não só com a caracterização física, geográfica ou linguística de cada realidade e com os intervernedentes e suas representações no processo de educação à língua, como também com as funções e o papel que desempenha o Português paralelamente à(s) outra(s) língua(s) de cada território.

O facto de se evidenciarem os factores particulares a cada caso, não exclui, evidentemente, a existência de parâmetros comuns a considerar na aprendizagem do PL2. Para Germain (1983) são pressupostos comuns e de passagem obrigatória:

- o partir do adquirido linguístico e cultural e da impossibilidade de os destruir;
- as necessidade de acrescentar novos dados (habilidades e conhecimentos) a esses adquiridos;
- as especificidade da própria L2 (Ançã, 1999b).

Coloca-se, por conseguinte, como aposta à consolidação desta área disciplinar a investigação aprofundada no terreno e o investimento na formação actualizada de Professores de Português, numa acção coordenada e reajustada.

2. A multiplicidade de funções da LP: do contexto natural ao contexto institucional

O conceito recorrente é o de língua: língua-objecto natural, apropriada pelos sujeitos de diferentes modos, nas diferentes comunidades, língua-meio de transmissão de saberes na escola, língua-enquanto objecto e, conseqüentemente, objectivo da aula de Português.

Traçaremos, então, o percurso da língua enquanto objecto-natural e social até chegar a objecto de análise em sala de aula, tendo em conta as transformações a sofrer pela língua.

2.1. Língua-disciplina e língua-objecto

A disciplina língua é, com efeito, uma das mais heterógeneas, formadas por diferentes componentes da actividade humana (do fisiológico ao cognitivo), desempenhando funções igualmente diversificadas (do simbólico ao comunicativo), com modos de apropriação que vão do mais formal (aprendizagem escolar) ao mais informal (a aquisição da língua materna ou da língua segunda). Simultaneamente, por se tratar de um objecto social é todas as disciplinas é a mais "visível socialmente". O seu ensino é submetido a uma avaliação permanente da sociedade. E sendo instrumento de comunicação entre os falantes, está em constante evolução. Além do mais, como objecto em sala de aula (de língua) apresenta duas foca-

lizações possíveis: sobre si própria, perspectiva metalinguística, com vista à descrição e reflexão do seu funcionamento, ou sobre outro objecto, perspectiva instrumental, com vista à utilização da língua como meio de transmissão de outros conteúdos (Dabène, 1995: 7).

Etimologicamente, objecto (do latim *objectum*) significa algo que está diante do sujeito, "objecto que se oferece aos olhares, espectáculo", significando o verbo *objectare* "pôr diante de, expor" (Gomes Ferreira, p. 772). Ora, não sendo a língua algo que está diante do sujeito, mas dentro dele e só tendo existência dentro daquele que a utiliza, objectivar a língua põe em causa a relação existencial entre homem e linguagem. Como afirma Benveniste (1966:259): "C'est dans et par le langage que l'homme se constitue comme sujet", ou referindo o título de Sant'Anna (1995:65) : "A linguagem introduz o homem na existência". Falar da língua como objecto é, então, operar uma série de distorções, de transformações em "algo susceptível de ser estudado" (Fonseca, 1994:120).

2.2. Do objecto natural ao objecto escolar

O ensino de uma língua é influenciado por vários factores: teorias de aprendizagem, concepção de língua, teorias linguísticas, descrições da língua, entre outros.

No entanto, o grau de validade de qualquer descrição tem como referência certos critérios que obedecem a certos pressupostos ideológicos, variáveis no tempo. A validade de uma descrição linguística é medida por uma comunidade de linguistas, em função de um modelo teórico e do contributo para o saber linguístico do momento. (Widdowson, 1981:9). No caso de uma descrição pedagógica, estão em causa outros critérios de validade, da eficácia e da pertinência, e a avaliação é feita por outra comunidade, a dos professores de línguas, dos alunos de línguas e dos didactas.

A descrição e a apresentação pedagógicas das línguas tem sido alvo de interesse por parte de diferentes autores (ver Richterich & Widdowson, 1981), embora com focalizações e orientações diferentes.

Assim, Coste (1981) analisa as diversas maneiras de representar a língua no espaço da sala de aula (sala de aula "comme lieu d'activité langagière"). Apresenta, para esse efeito, quatro 'tipos' de língua: língua usada (LU), língua descrita (LD), língua ensinada (LE) e língua aprendida (LA).

Estes quatro tipos têm duas possibilidades de ordenação, ambas ocasionando distorções inevitáveis:

a) LU > LD > LE > LA

b) LA > LE > LD > LU

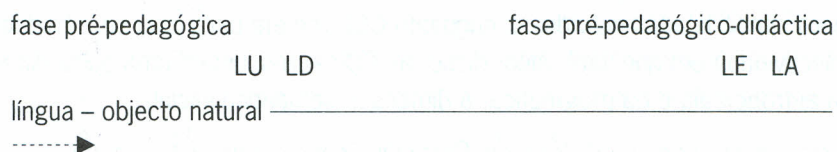
O primeiro caso refere a ordenação mais tradicional, apresentando LA uma redução significativa em relação a LU. Pelo contrário, no segundo caso, há uma extensão de LA, assim:

- LA > LE - os estudos sobre a análise do erro e das interlínguas revelam que o aprendente ultrapassa os dados que lhe são fornecidos, construindo ele próprio hipóteses sobre a língua e testando essas hipóteses;
- LE > LD - a exposição a certos dados não descritos sistematicamente, como sejam materiais 'autênticos', ou melhor, materiais 'sociais' (não elaborados expressamente para a aula, mas produzidos em sociedade) que excedem os materiais construídos para a aula de língua;
- LD > LU - as descrições de tipo gramatical, próximas das generativas, propõem estruturas linguísticas que ultrapassam as estruturas atestadas num corpus.

Este autor chama a atenção para a importância da sala de aula como lugar privilegiado de produções linguísticas, realizadas a partir de objectos "langagiers" e cujo tratamento passa pela própria língua.

Tentando visualizar as transformações da língua, de objecto natural a objecto escolar, isto é, de objecto de ensino e de aprendizagem, considera-se uma linha recta com as diferentes etapas desse processo. Conservaremos, para facilitar, as designações de Coste e desenharemos duas fases neste percurso, sendo a primeira, pré-pedagógica e a segunda, pedagógico-didáctica.

Esquema 2- Transformações da língua de objecto natural em objecto escolar



Como causas da distorção, teremos na fase pré-metodológica, em LU, os critérios de selecção da 'porção de língua em uso', em LD, a escolha da abordagem teórica. Na segunda fase, as causas de distorção prendem-se com os critérios de selecção da 'porção de língua ensinada' e da sua progressão, em LE, e com o tipo de actividades privilegiadas, em LA, que vão condicionar determinadas dificuldades ou favorecer determinadas aprendizagens.

Retomando LU, em L2 (o mesmo fenómeno é comum a LM), esta representa um domínio mais vasto do que em LE, já que o aprendente se encontra exposto à língua em imersão quase total. A nível das distorções, a língua, objecto-natural de exposição, é o Português falado em África. Instala-se, assim, uma certa contradição quando LD remete para a norma europeia, LE, pela palavra do professor, pelo manual, é uma zona híbrida de encontro de

várias 'normas'. E, quanto a LA, que contornos de distorção apresenta, dado que qualquer língua segunda se aprende 'por cima da língua materna'?

2.3. Língua: conteúdo-cultura

A LP em contexto institucional africano, para além de desempenhar funções de cooperação social, instrumental, metalinguística, referencial, ao permitir falar do mundo, transmite também marcas culturais. Essas marcas remetem para a cultura materna, para a cultura segunda e para um espaço misto onde ambas as culturas se tocam e se cruzam. O léxico aparece, com efeito, como o meio privilegiado de aceder à cultura.

2.3.1. A lexicultura/pragmática lexicultural

O conceito de lexicultura (1987, 1988), ou pragmática lexicultural (1999), introduzido por Galisson, pretende dar conta da relação língua e cultura(s). A língua, prática social e produto sócio-histórico está penetrada de cultura, havendo palavras mais carregadas culturalmente do que outras. Essas palavras são designadas por CCP, palavras com carga cultural partilhada. Este autor tem como objectivo inventariar as CCP para efeitos de elaboração de um dicionário comparado. No seu trabalho, de 1998, é feito um esboço desse dicionário de "geometria variável ao serviço da lexicultura".

Entende-se a cultura 'partilhada' aquela imediatamente reconhecida pelos falantes nativos e funcionando como denominador comum numa colectividade com a mesma identidade social e cultural. A designação CCP é mais exacta do que 'conotação', dado que esta remete para sensibilidades individuais, enquanto CCP remete para uma sensibilidade colectiva (da colectividade em questão). Além disso, as CCP acrescentam uma outra dimensão, da ordem da antropologia e da pragmática, à dimensão semântica inicial.

Assim, ensinando a LP, fora de Portugal, mesmo que a língua da escola seja o Português, que referências culturais partilham os actores da comunicação, ou seja, a que se referem professor e alunos quando referem uma CCP? (Ançã, 1996).

Tomemos como exemplo o seguinte: na ilha de Santiago, em Cabo Verde, os (meus) estudantes (do Ensino Superior) perante a palavra 'Carnaval', especificaram: "Quarta-feira-de-Cinzas". Como eu não tivesse entendido, solicitei, por escrito, o que evocava ao grupo 'Carnaval'; então, pude ler: "Festa de Cinza em que comemos pratos tradicionais como cus-cus com mel, peixe seco com óleo de coco e xerém", "cus-cus com mel, xerém, festa", "festa de cinzas, muita convivência com os amigos". Aliás, todos os alunos santiaguenses citaram esta festa de Quarta-feira de Cinzas, desconhecida para mim.

Poderíamos ter recorrer ao dicionário para encontrar o significado, no entanto, o dicionário não regista as dimensões pragmáticas e antropológicas das palavras, e a incompreensão entre professora e alunos permaneceria.

Sendo a língua a mesma, e a mesma palavra 'Carnaval', o que se esconde atrás da língua? De facto, este e outros elementos linguísticos, embora com o mesmo suporte físico (o significante) reenviam para realidades diversas. No exemplo apresentado, a palavra 'Carnaval', reenviava para dois universos semiológicos e lexiculturais diferentes (o santiaguense e o português/lisboeta). Os sujeitos porque possuíam o mesmo lecto (dialecto e sociolecto) partilhavam os mesmos signos culturais e os mesmos códigos de identidade. 'Lusofonia' é entendida, então, como uma vasta (e diversificada) extensão, com vários recortes do real, onde todas as visões se completam.

Como diz Hespanha (1997), na LP coabitam muitas pátrias, que correspondem à complexidade e à diferença de olhares e de culturas. Contrariamente ao que se julga, complexidade e diferença significam riqueza e progresso, em Biologia e também em Cultura.

2.3.2. Coexistência de diferentes tipos de cultura na aula de língua

Retomando os objectos de análise em aula de LP, assinalamos: língua e cultura.

A cultura sempre teve um papel periférico na aula de língua, por razões mais ou menos óbvias, quer ideológicas e políticas quer religiosas. Contudo, na conceptualização de uma DPL2 esta dimensão é incontornável.

Referindo cultura e centrando-nos na aula, o que entendemos ser pertinente para ensinar e aprender? Elementos da cultura angolana, da cultura cabo-verdiana, da cultura guineense, da cultura moçambicana, da cultura são-tomense, e ainda da brasileira, da timorense, da portuguesa, das culturas orais e da cultura escrita (Gerald, 2002), finalmente, de todas as culturas em Português e noutras línguas destes territórios e de outros territórios. No fundo, pretende-se incluir uma diversidade de elementos provenientes de vários espaços geográficos para a construção de um diálogo permanente.

No entanto, a escola legitima certos registos de 'cada cultura', em detrimento de outros. Que 'guerra' (termo emprestado a Galisson, 1998) se trava entre os vários tipos de cultura, se as instituições promovem a cultura erudita? Considerando que tanto a cultura erudita, como a cultura do quotidiano têm um papel a desempenhar na vida e na formação do aluno, a mobilização de ambas aparecerá como fundamental.

Colocando de outro modo esta problemática, e na óptica de Galisson (1998), o primeiro tipo de cultura é por ele designada "cultivada", e o segundo, "corrente". Correspondem respectivamente ao "espírito" e ao "corpo", e são respectivamente "cultura institucional" e "cultura experimental e comportamental". São vistas isoladas, indevidamente, a "cultura cultivada" como "cultura-visão" (abstrata que repousa no saber e na reflexão) e a "cultura corrente" como "cultura-acção" (aquela que se pratica, concreta, proveniente do saber-fazer, do comportamento e da sensibilidade). Ora, as duas perspectivas não se opõem, mas complementam-se, como se complementa o espírito e o corpo.

No fundo, a questão fulcral é a (re)conciliação das culturas (num sentido muito lato de cultura), e dentro de cada cultura, a reconciliação dos seus diferentes tipos: a erudita e a cultura do quotidiano.

3. Linhas de força na construção didáctica

São, então, os grandes objectivos do ensino da língua o desenvolvimento de competências (meta)linguística e (meta)cultural, isto é, o desenvolvimento da reflexão sobre a(s) língua(s) e sobre a(s) cultura(s).

Uma abordagem que põe em relevo este desígnio é, sem dúvida, a Language Awareness. Tendo surgido em Inglaterra, com o principal impulsionador Hawkins (1984/1996), esta abordagem estendeu-se aos Estados Unidos da América, Austrália e, ainda, na Europa, a França, Suíça, Bélgica, Alemanha e Itália, principalmente, com designações quase sinónimas (competência metalinguística, consciência linguística, consciência metalinguística, *éveil aux langues*, *éveil aux langages*, *educazione linguistica*), mas conservando os mesmos objectivos. Integrada em programas de sensibilização às línguas e ao funcionamento das línguas, pretendia combater a iletracia e o insucesso, inicialmente, nas escolas primárias e secundárias britânicas. Para esse efeito, levava o aluno a reflectir sobre a sua LM, ou sobre a L2, a fim de desenvolver uma consciencialização sobre a língua-alvo e de uma abertura (curiosidade, interesse) para o estudo de outras línguas. Estes programas tinham como base uma série de actividades que insistiam na tomada de consciência, de uma forma mais ou menos explícita, segundo a idade e o nível de aprendizagem do aluno, do que era a língua e a linguagem, através da sua experiência linguística, com as seguintes finalidades:

- fazer descobrir algumas características da linguagem, a partir de línguas conhecidas e línguas desconhecidas, de língua próximas e línguas distantes;
- explorar a dimensão cognitiva da aprendizagem, apoiando-se sobre o adquirido linguístico e cultural em língua e cultura maternas, desenvolvendo a tomada de consciência sobre as línguas e culturas (maternas, segundas, estrangeiras), pelo alargamento do repertório verbo-cultural do falante-aprendente;
- ter em conta a dimensão afectiva da aprendizagem, pela revalorização da(s) língua(s)-cultura(s) do sujeito.

Estas orientações vão ter repercussão, necessariamente, na formação dos professores de línguas. Aspectos como a reflexão, a comparação e a consciencialização adquirem um papel central, a par de uma compreensão estruturada das línguas e de uma flexibilidade na transferência de conhecimentos e na articulação entre as diferentes línguas. Desta forma, é abandonada uma concepção 'monolingue' e 'monocultural' da aprendizagem das línguas/culturas, fazendo-se a apologia da diversidade (a este propósito, ver Castellotti, 2001).

É curioso notar que as mais recentes abordagens reivindicam uma Europa plurilingue,

sendo considerada excepcional a situação de países unilingues. Ora, África desde sempre foi um continente multilingue, onde cada país sempre viveu e conviveu com mais do que uma língua. Podemos constatar que o que se tenta descobrir e comprovar hoje na Europa, foi sempre realidade em África.

Estas orientações que consolidam uma construção didáctica e uma Didáctica plural da Língua/Cultura(s), têm pertinência também em contexto escolar africano. Não havendo ainda, em muitos dos países, suficiente material linguístico-pedagógico descrito em línguas maternas, a sensibilização às línguas e às culturas é uma importante via de revalorização do património nacional.

Conclusão

Neste texto procurámos evidenciar a importância de uma disciplina de DPL2, definindo o seu campo e alguns dos seus conceitos e delimitando algumas linhas de força. Esta disciplina que pretende desenvolver a reflexão, a consciencialização, a autonomia no futuro professor, propõe-se dotá-lo de instrumentos para a resolução de problemas linguístico-comunicativos em contextos escolares reais.

Tendo esta disciplina como preocupação central a língua e a forma de a ensinar e de a aprender, se elegermos a Language Awareness, encontraremos grande parte das finalidades de uma educação linguística.

Em meio institucional africano, e em cada um dos países de língua oficial portuguesa, a DPL2 adquire contornos particulares porque se adapta às realidades e aos públicos, embora com um objecto comum: a língua (portuguesa). Esta apresenta variações próprias dos lugares onde é falada, características que se foram desenhando, ao longo dos séculos, por encontros e cruzamentos com outras línguas, porque, como escreve Seabra (1992:10), a LP é/foi uma "língua de mestiçagem cultural".

Referências Bibliográficas

- ANÇÃ, Maria Helena (1996). "De quoi on parle quand on parle de Carnaval?", Journées suisses de linguistique appliquée, Lausanne: Université de Lausanne
- ANÇÃ, Maria Helena (1999a). "A Didáctica do Português cruzando o intercultural", III Congresso Internacional de Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesas, Praia: Instituto Pedagógico
- ANÇÃ, Maria Helena (1999b). "Pode parar o táxi junto daquele carro azul?", Actas do 2º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português, Lisboa: APP, 117-128
- BENVENISTE, Emile (1966). Problèmes de Linguistique Générale, Paris: Gallimard
- CASTELLOTTI, Véronique (2001). "Retour sur la formation des enseignants de langues: quelle place pour le plurilinguisme?", Etude de Linguistique Appliquée, 123-124, 365-372

- COSTE, Daniel (1981). "Spéculations sur la relation langue décrite-langue enseignée en classe", in R. Richterich & H. G. Widdowson (éds), 33-44
- DABÈNE, Louise (1995). "La langue étrangère: spécificités d'un objet pédagogique", in C. Briane & A. Cain (org.), *Quelles perspectives pour la recherche en didactique des langues?*, Paris: Institut National de Recherche Pédagogique, 7-10
- FONSECA, Fernanda Irene (1994). "Ensino da língua materna: do objecto aos objectivos", *Gramática e Pragmática*, Porto: Porto Editora, 117-131
- GALISSON, Robert (1987). "Accéder à la culture partagée par l'entremise des mots à CCP", *Etudes de Linguistique Appliquée*, 67, 119-140
- (1988). "Culture et lexiculture partagées: les mots como lieux d'observation des faits culturels", *Etudes de Linguistique Appliquée*, 74, 74-90
- (1998). "Un dictionnaire à géométrie variable au service de la lexiculture", in J. Billiez (textes réunis), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*, Grenoble: CDL/LIDILEM, 39-47
- (1998). "De l'ardente obligation de réconcilier les langues et les cultures à l'école", *Línguas Vivas* 3, Lisboa: Federação Nacional Associações de Professores de Línguas Vivas, 23-38
- (1999). "La pragmatique lexiculturelle pour accéder autrement, à une autre culture, par un autre lexique", *Etudes de Linguistique Appliquée*, 116, 477-496
- GERALDI, João Wanderley (2002). "Culturas orais e língua escrita: três retratos três por quatro", *Palavras*, 21, 49-60
- GERMAIN, Claude (1983). "Langue maternelle et langue seconde: concept d'obstacle pédagogique", *Le Français dans le Monde*, 177, 27-30
- GOMES FERREIRA, António (s/d). *Dicionário de Latim-Português*, Porto: Porto Editora
- GONÇALVES, Perpétua (org.) (1998). *Mudanças do Português em Moçambique*, Maputo: Livraria Universitária/Universidade Eduardo Mondlane
- HAWKINS, Eric (1996). *Awareness of language. An introduction*, Cambridge: Cambridge University Press (e.o. 1984)
- HESPANHA, António Manuel (1997). "As narrativas da interculturalidade", *Administração*, 37, vol X, 795-801
- MINGAS, Amélia A. (2000). *Interferências do Kimbundu no Português falado em Lwanda*, Luanda: Edições Chá de Caxinde
- NGALASSO, Mwatha Musanji (1992). "Le concept de français langue seconde", *Etudes de Linguistique Appliquée*, 88, 27-38
- RICHTERICH, René & WIDDOWSON, H. G. (éds) (1981). *Description, présentation et enseignement des langues*, Paris: Hatier/Crédif
- RICHTERICH, René (1989). "De la transversalité et des spécificités: pour une didactique à imaginer", *Etudes de Linguistique Appliquée*, 82, 82-94
- SANT'ANNA, José Carlos (1995). "A lingügem introduz o homem na existência", *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, 13, 65-70
- SEABRA, José Augusto (1992). "A irradiação internacional da Língua Portuguesa: uma prioridade da política cultural externa", *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, 7, 9-13
- WIDDOWSON, H. G. (1981). "Présentation", in R. Richterich & H. G. Widdowson (éds), 9-18.