

# O CONTEXTO-FONTE E O ENSINO DE LÍNGUAS\*

*Silvana Serrani-Infante\*\**

## RESUMO

No texto, discute-se a noção de contexto-fonte, tendo em vista o papel crucial de fatores interculturais no ensino de línguas não maternas (fator incidente, também, em casos do ensino de língua materna). Na primeira parte, é examinada a complexidade da relação contexto-fonte/contexto-alvo, à luz da concepção bakhtiniana de contexto e da abordagem processual da linguagem e do sujeito. Propõe-se que um foco maior, nas pesquisas e nas práticas pedagógicas, em relação ao contexto-fonte e a sua pluralidade constitutiva, pode se associar às mobilizações subjetivo-identitárias de decentramento cultural que a relação com outras línguas e culturas propicia. Na segunda parte, a partir de pesquisas sobre leitura em português e espanhol, apontam-se consequências para as práticas de escrita em língua-alvo. As conclusões dizem respeito ao questionamento do normativismo e da visão instrumentalista na pedagogia de línguas.

**Palavras-chave:** Ensino de línguas; Contexto; Interculturalidade; Análise contrastiva; Escrita.

O instrumentalismo atribuído, às vezes, ao ensino de línguas não maternas tende à desconsideração do papel crucial que este ensino tem na educação integral do cidadão. Assim, do nosso ponto de vista, o questionamento da perspectiva instrumentalista é válido, inclusive, nos contextos de ensino com finalidades muito específicas. O tema a ser tratado aqui – a conceituação da noção de contexto-fonte e sua implementação no ensino de línguas estrangeiras<sup>1</sup> – será discutido tendo em vista esses objetivos amplos. A primeira parte estará dedicada ao objetivo

---

\* Meu agradecimento ao CNPq pelo apoio dado à pesquisa.

\*\* Universidade Estadual de Campinas.

<sup>1</sup> Embora o foco e as pesquisas referidas no trabalho sejam sobre o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, as considerações teóricas podem contribuir, também, para a reflexão sobre as heterogeneidades (de linguagem, de contextos e outras) no ensino de língua materna.

teórico, isto é, ao aprofundamento conceitual da noção de contexto-fonte, em função do intercultural. Na segunda parte, serão examinadas implicações práticas da questão.

## POR QUE “REVISITAR” O CONTEXTO-FONTE NA PESQUISA EM DIDÁTICA DE LÍNGUAS?

Nos estudos sobre as relações com línguas não maternas, é evidente a ênfase no contexto-alvo. Isto é muito compreensível em situação didática, pois a língua-alvo, a cultura-alvo, a sociedade-alvo, etc., devem ser apresentadas, ensinadas e, espera-se, aprendidas. A preocupação mais manifesta é preparar os aprendizes para interações com membros da sociedade-alvo. Entretanto, será que a pesquisa e as práticas da pedagogia de línguas não maternas têm cuidado do contexto-fonte? A nosso ver, cabe a pergunta: será que não avançaremos teórica e metodologicamente mudando o olhar, ao insistirmos na primazia de uma visão pluricultural, que não só não exclua como incentive uma consideração mais atenta do contexto-fonte?

Como se sabe, o contexto-fonte está composto fundamentalmente pela língua e a cultura maternas, considerada a problematização dessas noções (Dabène, 1994).<sup>2</sup> Dada essa problematização, é relevante procurar um maior avanço na compreensão conceitual da noção de contexto-fonte, tendo em vista avanços como os possibilitados, por exemplo, pela concepção bakhtiniana de contexto. Com frequência, supõe-se demasiado facilmente que o contexto esteja objetivamente “aí fora”, mas, na verdade, a noção de contexto envolve muito mais do que a mera descrição de dados situacionais externos (Verscheuren, 1999). A noção de contexto é relacional (Kramsch, 1996), em cada uma de suas dimensões: lingüística, situacional, interacional, cultural, intertextual<sup>3</sup> e discursiva. Como bem mostrou Bakhtin (1984), o contexto está materializado no próprio discurso, o que inclui diretamente as posições expressas ou implícitas do sujeito (Pêcheux, 1990), nos efeitos de sentido produzidos verbalmente.

Assim, ao ocupar-nos de relações bi-plurilíngües e bi-pluriculturais, um dos desafios é abordar o contexto-fonte, assim como a relação com o contexto-alvo, à luz de concepções processuais do sujeito e da linguagem. Essas, pelo fato de considerar a dimensão contraditória dos processos envolvidos, implicam um distanciamento das visões empiricistas. Conseqüentemente, as dimensões cognitivas, pulsionais e simbólico-culturais são enfocadas a partir da observação de que elas participam da construção de representações lingüísticas, identitárias e sociais, muitas vezes confli-

<sup>2</sup> Ver, sobretudo, a primeira parte da referida obra, páginas 8-38.

<sup>3</sup> Ao utilizar a noção de contexto intertextual, Kramsch segue a terminologia de Halliday, para se referir a relação de um texto com outros, e os pressupostos e expectativas propiciadas a partir dessa relação.

tantes entre si. Tanto o sujeito como a linguagem são vistos, nesta perspectiva, como constitutivamente heterogêneos.

O contexto-fonte pressupõe, obviamente, o contexto-alvo. Concebemos o primeiro como a rede de universos lingüístico-discursivos existentes no sujeito, a partir das memórias histórico-sociais que o habitam previamente à relação com a nova cultura. O contexto-alvo refere-se às relações (contraditórias) motivadas pelo contato (conflito) com universos lingüístico-discursivos da nova língua-cultura. Mas sabemos que ambos contextos são as duas caras de uma mesma moeda: o intercultural. Este é entendido como “percurso em direção ao Outro e questionamento de si” (Galisson, 1997). Assim, é importante abordar o contexto-fonte não como um dado fechado *a priori*, mas como espaço simbólico, heterogêneo e dinâmico, isto é, em construção. Ao considerar-se o intercultural enquanto mobilização “interna”, em direção a uma outra posição subjetivo-social e de enunciação, vale lembrar que a relação com a alteridade é um componente definidor e constitutivo do sujeito e do discurso. Portanto, parece-nos ser restritiva a afirmação do referido autor, quando caracteriza o intercultural como ato *voluntário*, suscetível de favorecer a co-habitação entre culturas diferentes (Galisson, 1997, p. 151). O ato voluntário pode estar, eventualmente, no fato da co-habitação; entretanto, ao abordarmos o intercultural, parece-nos ser de importância salientarmos o enfoque dos fatores inconscientes (de ordem subjetivo-ideológica), que por definição excedem o domínio da “vontade” (consciente).

Assim, nesta tentativa de aprofundamento da noção de contexto-fonte, no quadro do par simultâneo fonte/alvo, salientamos que o saber, o saber-ser, o saber-fazer e a disposição em relação ao outro dependem, em grande parte, de estar-se pronto para a experiência do próprio estranhamento (Kristeva, 1988; Revuz, 1998; Robin, 1993). Como sabemos, toda relação não superficial com a alteridade – lingüística, sociocultural, subjetiva e outras, como a discursiva ou a interacional (Kramsch, 1984) –, propicia necessariamente transformações (não apenas voluntárias) no contexto-fonte. É a partir deste contexto (lembramos: heterogêneo e dinâmico) que a relação com a alteridade pode acontecer enquanto *relação* e não como mera “co-habitação” de diferentes. De modo que, paradoxalmente, esta ênfase no contexto-fonte deve ser entendida como o tratamento da contradição, cujo apagamento ou recalque pode levar ao desenvolvimento de posições e representações sociais tais como as do ultranacionalismo. Pensamos que um foco propositadamente maior, nas pesquisas e nas práticas pedagógicas, em relação ao contexto-fonte e à sua pluralidade constitutiva, pode se associar às mobilizações subjetivo-identitárias de decentramento cultural que a relação com outras línguas e culturas propicia. Como bem foi mostrado em trabalhos sobre promoção do plurilingüismo, a relação com mais de uma língua não materna pode favorecer mais facilmente a superação do etnocentrismo que possa decorrer da relação com a língua e cultura maternas (Coste, 1995).

Algo que poderia ser questionado é o fato de a noção de contexto-fonte ser conceitualmente ampla. Sua operacionalização poderia ser vista, também, como desnecessária. Com efeito, ela retoma ou compreende outras noções mais específicas, cujo aprofundamento está bastante desenvolvido na literatura especializada. Podemos pensar, por exemplo, nas noções de necessidades ou de perfil dos aprendizes (Brindley, 1989; Coste e Moore, 1995). A nosso ver, a operacionalização complementar de noções abrangentes e específicas pode ser um caminho para examinar processos de apreensão indireta nas relações bi/plurilíngües-bi/pluriculturais, em contexto didático e não didático. O etnocentrismo, a auto-estima cultural e o exotismo são exemplos desses processos aos quais estamos nos referindo. Sua importância é sempre salientada; porém, muitas vezes, eles ficam como tangenciais, na prática. De fato, são questões de natureza esquivada ou difíceis de operacionalizar, mas indispensáveis de serem tomadas especialmente em conta ao se refletir, de uma perspectiva processual (portanto, não instrumentalista), sobre o quê e o para quê do ensino de línguas.

#### REGULARIDADES ENUNCIATIVAS DO CONTEXTO FONTE E TRANSFORMAÇÕES DISCURSIVAS

A atenção especial ao contexto-fonte e à sua pluralidade constitutiva pode ser implementada, na prática, em diversas dimensões. Dentre elas, mencionaremos aquelas sobre as quais temos trabalhado especialmente: os conteúdos curriculares;<sup>4</sup> a subjetividade dos aprendizes, especialmente no tocante ao domínio afetivo,<sup>5</sup> e as regularidades enunciativas. A seguir, discutiremos a questão das regularidades enunciativas do contexto-fonte, em face de eventuais transformações discursivas propiciadas pela relação com o contexto-alvo.

Novos enfoques da contrastividade têm sido propostos na última década (Dabène, 1996). Esses, ao estender as abordagens contrastivas a níveis além do sistema lingüístico, trouxeram contribuições para o aprofundamento conceitual do par contexto-fonte/contexto-alvo. Em estudos contrastivos que realizamos com foco na estruturação discursiva, examinamos regularidades enunciativas em discurso cotidiano, epistolar informal e comercial, em espanhol, inglês e português, em contextos não didático e didático.<sup>6</sup> Ilustraremos a questão referindo-nos a resultados sobre a

<sup>6</sup> Os estudos foram realizados a partir de *corpora* experimentais, ou seja, com dados obtidos a partir de solicitações específicas a falantes nativos ou aprendizes das línguas em questão.

<sup>4</sup> Apresentamos uma proposta sobre a implementação do contexto-fonte ao elaborar o sílabo de cultura de cursos de línguas no trabalho: "Syllabus pluriculturelle: le rôle intégrateur de la reformulation discursive", Colóquio Pluralité des Langues et des Supports, Lyon, 2002.

<sup>5</sup> Discutimos a dimensão subjetivo-afetiva do contexto-fonte no trabalho "Afetividade e escrita em língua estrangeira", em: *Plurilingüismo e discurso: fragmentos*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2002.

construção de polidez enunciativa em discurso epistolar comercial, em português paulista e espanhol riopratense.<sup>7</sup> As regularidades observadas em contexto não didático indicaram a relevância de se observar a presença ou ausência de: a) argumentos positivos no começo da carta; b) construções em voz passiva; c) nominalizações; d) infinitivo com funcionamento diluidor do agente e e) estruturas sintáticas com verbo impessoal. No *corpus* em português, dentro de um quadro de pluralidade enunciativa, foi possível constatar uma tendência à maior presença desses recursos expressivos. Os exemplos (1) e (2) são ilustrações dessa tendência:<sup>8</sup>

(1)

Ilmo Sr...

Representante da Área de Comércio Exterior da Firma X,

*Primeiramente*, gostaria de expor *nossa satisfação* em manter negócios com a sua empresa, devido à *qualidade do produto*, possibilidade de abrir novos mercados consumidores na Argentina tendo certeza que nesse caso conseguiremos uma recepção e apoio parecido ao que vem sendo oferecido por nós a sua empresa. *Acreditamos muito nesta relação de "Amizade"*.

Contudo, venho por meio desta, alertar sobre *uma possível insatisfação* de nossos clientes quanto a questões como: *prazo de entrega e constância nas remessas*. Temos medo de passarmos uma imagem que antes nossa empresa não possuía e acabarmos comprometendo nossos negócios e até nossa parceria. Afinal, é importante salientar que nossos países estão conhecendo o processo de importação mais livremente agora com o Mercosul, de modo que uma decepção de início seria traumatizante.

*Desculpem-nos* por um possível ressentimento. Acreditamos criar uma relação mais forte e promissora quando há franqueza, de modo que estamos totalmente *abertos a críticas, as quais receberemos humildemente, tenha certeza*, fazendo o possível para solucionar os problemas.

Agradeço mui respeitosamente,

Nono, nono, nono

Presidente da...

(2)

Ao Sr. Diretor da Lopez Amortecedores

Sr. Armando Lopez

*Em primeiro lugar, as saudações da Auto Peças Brasil*. Gostaríamos de dizer que *é sempre um prazer negociar com V. Sa. e que admiramos os produtos argentinos pela confiabilidade e qualidade*.

---

<sup>7</sup> Análises detalhadas constam em nossos trabalhos: "Análise de ressonâncias discursivas em micro-cenas para estudo da identidade lingüístico-cultural". *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n. 24, 1994; "Pragmatic failures in second language argumentation and comprehension". 7<sup>th</sup> International Pragmatics Conference Abstracts. Budapest, 2000 e "Resonancias discursivas y cortesía en prácticas de lecto-escritura". D.E.L.T.A., São Paulo, v. 17, n. 1, 2001. Este último trabalho foi desenvolvido no quadro do convênio Capes-Cofecub entre a Unicamp e a Universidade de Grenoble III.

<sup>8</sup> Os exemplos serão reproduzidos textualmente, tal como foram produzidos pelos aprendizes. Pode haver, portanto, eventuais inconsistências gramático-discursivas.

Porém, o mercado no Brasil encontra-se um tanto quanto estagnado. Desse modo, *é de suma importância* para nós, distribuidores, **contarmos** com *estoque à pronta entrega*, já que a concorrência vem baixando os preços e o mercado deve ser ganho pela qualidade dos produtos e rapidez na entrega.

Dada a urgência de nossas demandas, pedimos *o envio* de sugestões de como esses problemas *possam ser resolvidos* de maneira eficaz, sem maiores desgastes para ambas as partes,

Sem mais, despedimo-nos cordialmente,

Thiago F. Martini<sup>9</sup>  
Diretor Geral Auto-Peças Brasil

Assim, a hipótese para as pesquisas em contexto didático é observar as implicações de se dar ênfase à conscientização sobre a heterogeneidade e regularidades enunciativas do contexto-fonte. Para tanto, realizamos experiências, comparando as produções textuais em dois grupos de aprendizes brasileiros (universitários) de espanhol. Em um dos grupos, a produção acontece somente em língua-alvo, depois de explicações e exemplificações sobre diferentes modos de enunciar nessa língua. No outro grupo, os alunos são sempre solicitados a produzir inicialmente, na língua materna, textos de gênero e contextos equivalentes àqueles a serem exercitados, depois, na língua-alvo. Neste último grupo, a heterogeneidade enunciativa do contexto-fonte é salientada e discutida. Por exemplo, em relação à construção de polidez, em mais de uma ocasião em que reproduzimos este tipo de experiência, constatamos a presença de textos que não evidenciavam o predomínio de argumentos positivos no começo da carta, construções em voz passiva, nominalizações, infinitivo com funcionamento indeterminador do agente, nem abundância de estruturas sintáticas com verbo impessoal. Por exemplo:

(3)  
Ilmos. Srs.,

Venho através desta informar-*lhes* que estamos com dificuldades para comercializar seus produtos aqui no Brasil. Nossos clientes alegam que as condições de comercialização não são convenientes para eles e sim *para os senhores, fabricantes argentinos*. Também alegam que *os senhores nem sempre cumprem os prazos* determinados quanto à entrega dos produtos; e por fim nos informam que preferem os produtos nacionais aos importados, já que *os fabricantes brasileiros atualmente oferecem* um serviço rápido e eficiente com qualidade e preços equivalentes *aos seus*. A fim de que nosso acordo não seja comprometido, necessito de *uma posição dos senhores* quanto à seriedade de nosso contrato. Necessito de *uma promessa dos senhores* de que *disponerei* de um estoque permanente e uma entrega rápida para satisfazer a procura de *meus clientes*.

Aguardo resposta em breve.

Atenciosamente,  
X

<sup>9</sup> O nome é fictício.

(4)

Prezados Senhores,

Venho por meio desta, manifestar *minha insatisfação* em relação aos *serviços prestados por sua empresa*. Como *meus serviços* estão diretamente relacionados ao da *sua empresa*, ou seja, *meus negócios* dependem da eficiência dos serviços prestados *pela sua firma*, venho *eu*, também, sendo alvo de muitas reclamações por parte de *meus clientes*.

*Os meus clientes* têm reclamado do atraso nos prazos de entrega dos produtos, pois estes, também têm prazos a cumprir com as empresas com as quais negociam. Os concorrentes brasileiros, que comercializam os mesmos produtos de igual qualidade e preços equivalentes, têm cumprido os prazos de forma eficiente. A impressão que se tem é a de que *vocês só cumprem os prazos* quando as condições são *favoráveis a vocês*.

Lamento informar, mas *não poderei continuar negociando com vocês caso vocês não melhorem* a qualidade dos serviços prestados, pois o que está em jogo é o prestígio de *minha empresa*, que ocupa uma posição privilegiada no mercado brasileiro. Eu necessito ter a segurança de assegurar o prazo de entrega aos meus clientes brasileiros.

Aguardo uma posição.

Atenciosamente,

...

Quando solicitados a produzir na língua-alvo, observamos que, nos aprendizes dos grupos que produzem inicialmente em língua materna, verifica-se uma maior atenção e flexibilidade em relação aos condicionamentos enunciativos do contexto-fonte. Também, a prática de reformulações, incluindo a discussão (na língua-alvo) dos sentidos implícitos nos textos em língua materna e alvo, parece ser um fator que favorece a ocorrência de transformações enunciativas mais consolidadas. As mesmas acontecem quando se trata não apenas de desvios ocasionais, isto é, resultantes de incorporação ou cópia momentâneas, mas quando sua utilização reiterada e a adequação textual evidenciam a existência de uma posição enunciativa assumida do sujeito do discurso.

A transformação de padrões enunciativo-discursivos e comportamentais é, como se sabe, um fenômeno muito complexo e vale a pena se interrogar sobre o modo de sua inclusão entre os objetivos do ensino de línguas estrangeiras. Dois exemplos citados por Kramsch (1996) são ilustrativos da complexidade da questão. Os mesmos pertencem a Jorden e Saville Troike (1992).<sup>10</sup> O primeiro deles trata da resposta dada por um aluno japonês de inglês, nos Estados Unidos. Quando solicitado a se apresentar pelo seu primeiro nome, o estudante disse “é para me chamar de Sr. Tanaka”. O professor manifesta desapontamento e consulta posteriormente o pes-

---

<sup>10</sup> Os exemplos foram extraídos de SAVILLE, TROIKE. Cultural maintenance in “vanishing” Englishes. In KRAMSCH, MC CONNELL-GINET (Ed.), 1992, *apud* KRAMSCH, 1996, e em JORDEN. Culture in the Japanese language classroom: a pedagogical paradox. In: KRAMSCH, McCONNELL-GINET (Ed.), 1992, *apud* KRAMSCH, 1996.

quisador Jorden que o orienta a aceitar a posição do aluno, com a ressalva de informar-lhe, também, o modo como os americanos iriam reagir a alguém que dissesse “não me chame pelo meu primeiro nome, dirija-se a mim somente como Sr. Tanaka”. O segundo exemplo diz respeito, também, a uma aluna japonesa que se inclinava muito ao cumprimentar seus professores americanos. Quando foi advertida de que não seria apropriado fazer essas reverências nos Estados Unidos, ela respondeu: “eu sei que os americanos não se inclinam, mas essa é a minha cultura, e se eu não faço isso, não estou sendo respeitosa e não serei uma boa pessoa”.<sup>11</sup>

Essas ilustrações relativas a línguas e culturas nitidamente distantes trazem à tona a complexidade de ordem simbólico-identitária do processo educativo e especialmente da aprendizagem lingüística.<sup>12</sup> Essa complexidade, que diz respeito diretamente à relação contexto fonte/contexto-alvo, não deixa de existir no caso de línguas vizinhas e de culturas aparentemente próximas. O conflito pode se apresentar de modo mais sutil, mas nem por isso é menos intenso. Ao contrário, às vezes esse “é quase o mesmo sem sê-lo” constitui um desafio maior para o sujeito do que a relação com padrões lingüístico-culturais visivelmente distantes. Por exemplo, em nossas pesquisas sobre construção de polidez em discurso epistolar comercial, em espanhol e português, observamos que, em intercâmbios exolingües, os implícitos decorrentes da diferente construção discursiva de polidez podem produzir mal-entendidos semânticos com conseqüências sérias na interlocução, tais como a interrupção do intercâmbio. Assim, nossa proposta é a de promover a sensibilização à heterogeneidade enunciativa do contexto-fonte, levando o enunciador a caracterizar as marcas predominantes da própria enunciação e, dessa forma, propiciar uma melhor percepção dos indícios da enunciação do interlocutor, falante nativo da língua-alvo. Essa sensibilização e maior auto-consciência enunciativa podem acarretar transformações discursivas relevantes nas relações interculturais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de apresentar conteúdos relativos à heterogeneidade do contexto-fonte nas aulas de língua estrangeira, a nosso ver, pode contribuir para abordar os processos envolvidos, sem desprovê-los da complexidade que lhes é própria. O trabalho com a pluralidade do contexto-fonte (que o aprendiz “já conhece”) facilita a educação e a conscientização com relação ao funcionamento da linguagem em geral,

<sup>11</sup> A tradução do excerto, extraído de SAVILLE-TROIKE, in KRAMSCH and McCONNELL-GINET (1992, p. 280), é nossa.

<sup>12</sup> Nosso agradecimento a Francis Grossmann pelas comunicações pessoais sobre esse tema.



um componente descartado nas propostas não instrumentalistas de ensino de línguas. Assim, pode-se propiciar uma maior relativização das generalizações culturais, ao caracterizar as tendências enunciativo-discursivas em ambos os contextos, ligando-as a particularidades contextuais. Também, cabe se interrogar sobre uma certa mitificação da “responsabilidade” do professor pela “integração” dos aprendizes em uma nova cultura, bem como sobre o peso da tradição normativista da pedagogia (Kramsch, 1996). Nossas indagações em relação ao contexto-fonte em cursos de línguas e culturas não maternas nos levam a insistir na problematização dos mitos da onipotência e do normativismo pedagógicos. Há dimensões que dependem de atos voluntários (“decisões” ou “julgamentos”) tanto de alunos como de professores. Mas, em se tratando de linguagem e, sobretudo, do domínio intercultural, é indispensável mobilizar, sem ingenuidade teórica, as dimensões involuntárias que condicionam a produção verbal. Para tanto, propomos a implementação de uma noção de contexto não alheia ao processo discursivo; a prática sistemática da reformulação textual (com inclusão da produção em língua materna e discussão dos sentidos construídos nessa língua e em documentos da língua-alvo) e a formação de professores em pedagogias não normativistas como a de Paulo Freire (1970, 1985). Propostas como essas podem ser caminhos para deslocar o normativismo e a visão instrumentalista do ensino de línguas.

## RESUMEN

**E**n este texto se discute la noción de contexto-fuente (o contexto de partida) teniendo en cuenta el papel crucial de lo intercultural en la enseñanza de lenguas no maternas (factor que también incide en casos de la enseñanza de lengua materna). En la primera parte se examina la complejidad de la relación contexto-fuente/contexto-meta, a la luz de la concepción bakhtineana de contexto y del enfoque procesal del lenguaje y del sujeto. Se propone que un foco mayor, en las investigaciones y en las prácticas pedagógicas, con respecto al contexto-fuente y su pluralidad constitutiva puede asociarse a las movilizaciones subjetivo-identitárias de descentramiento cultural que propicia la relación con otras lenguas y culturas. En la segunda parte, a partir de investigaciones sobre lectura en Portugués y Español, se señalan consecuencias para las prácticas de escritura en lengua meta. Las conclusiones se refieren al cuestionamiento del normativismo y de la visión instrumentalista en la pedagogía de lenguas.

**Palabras-clave:** Enseñanza de lenguas; Contexto; Interculturalidad; Análisis contrastivo; Escritura.

## Referências bibliográficas

- BAKHTINE, M. *Esthétique de la création verbale*. Trad. de A. Aucouturier. Paris: Gallimard, 1984. (Edição brasileira. Trad. de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992).
- BRINDLEY, G. The role of needs analysis in adult ESL Program Design. In: JOHNSON, R. *The second language curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- COSTE, D. Curriculum et pluralité. In: *Études de Linguistique Appliquée*, Paris: Didier Érudition, n. 98, p. 68-84, 1995.
- COSTE, D., MOORE, D. Profil d'apprenant et gestion des passages. In: PORCHARD (Dir.). *Profils d'apprenants. COLLOQUE INTERNATIONAL "ACQUISITION D'UNE LANGUE ETRANGERE: PERSPECTIVES ET RECHERCHES"*, 9, 1993, Saint-Etienne. Actes... Saint-Etienne: Publications de l'Université de Saint-Etienne, 1995.
- DABÈNE, L. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette, 1994.
- DABÈNE, L. Pour une contrastivité "revisitée". *Études de Linguistique Appliquée*, Paris: Didier Érudition, n. 104, p. 393-400, 1996.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. (1ª ed. 1970).
- FREIRE, P. *The politics of education: culture, power and liberation*. South Hadley, Mass: Bergin and Garvey, 1985.
- GALISSON, R. Problématique de l'éducation et de la communication interculturelles en milieu scolaire européen. In: *Études de Linguistique Appliquée*, Paris: Didier Érudition, n. 106, p. 141-160, 1997.
- KRAMSCH, C. *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris: Hatier, 1984.
- KRAMSCH, C. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1996.
- KRISTEVA, J. *Étrangers à nous mêmes*. Paris: Gallimard, 1991.
- PECHEUX, M. *Discurso: estrutura ou acontecimento?* Campinas: Pontes, 1990.
- ROBIN, R. *Le deuil de l'origine: une langue en trop, la langue en moins*. Saint-Denis: Presses Universitaires de Vincennes, 1993.
- REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Trad. Silvana Serrani. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Lingua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 213-230.
- STERN, H. H *Issues & options in language teaching*. Edited by Patrick Allen and Brigit Harley. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- VERSCHEUREN, J. Whose Discipline? Some critical reflections on linguistic pragmatics. *Journal of Pragmatics*, n. 31, p. 869-879, 1999.