

In: *Actas do Colóquio Interdisciplinar Formas e Espaços de Sociabilidade. Contributos para uma História da Cultura em Portugal, Lisboa, 24-26 de Maio de 2006*, CD-ROM, Lisboa: Universidade Aberta.

Espaço(s) de diversidade linguística na escola portuguesa do século XXI

Hanna J. Batoréo

(Universidade Aberta, Lisboa)

Resumo

Na apreciação dos espaços de sociabilidade, a escola desempenha um papel privilegiado, não só na sua vertente do contexto formal de ensino, mas também na do meio de socialização dos seus intervenientes. Este meio é necessariamente multilingue, tal como a escola portuguesa do século XXI, conforme evidenciado no Projecto Gulbenkian *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa* (Mateus *et al.* (org.) 2005 e 2006). Segundo este estudo, onze por cento dos alunos da área da Grande Lisboa de hoje nasceram fora de Portugal e têm como línguas maternas cinquenta e oito idiomas diferentes. Este mosaico define um espaço muito afastado do contexto estreito do monolingüismo escolar oficial do século passado e exige um olhar, uma aprendizagem e uma intervenção diferentes sobre a nova realidade linguística da escola portuguesa, bem como sobre a necessidade da integração do Outro.

1. Problemática

A existência de países monolíngues não é mais do que um mito. Estudos linguísticos demonstram (cf. Romaine, 1995) que existem comunidades inteiras que são bilingues no sentido de que os seus membros utilizam comumente duas ou mais línguas no seu dia-a-dia, apesar de os países nos quais estão inseridas se considerarem monolíngues. Assim, por exemplo, afirmar que no caso do Brasil se trata de um país monolíngue é negar existência de (numerosíssimas) minorias linguísticas dentro das quais se destacam comunidades indígenas e as de imigrantes. O mesmo se refere, por exemplo, à França de hoje, quando se pretende defender que “*La langue da la République est le français*”.

Se tomarmos em consideração que, no mundo, existem cerca de trinta vezes mais línguas do que países, a presença do bilingüismo em praticamente todos os países torna-se um facto óbvio, tal como a predominância de pessoas e nações bi ou multilingues. No entanto, não é fácil aceitar esta realidade nas comunidades em que a imagem do estado se foi construindo com base na convicção da existência de unidade absoluta da língua nacional. Esta imagem de unidade sócio-historicamente construída sobrepõe, frequentemente, as imagens de língua oficial, língua nacional e língua materna. Defender diversidade, ou seja a não homogeneidade linguística entre estas três

categorias pode contribuir para o estremecimento da imagem da unidade de língua e, a partir daí, da imagem da própria sociedade que a utiliza.

No entanto, numa União Europeia com 25 línguas nacionais e num mundo cada vez mais global, a realidade é uma: a da mobilidade. Pela Europa fora e sobretudo nos grandes centros urbanos, aparecem “novas minorias” que falam várias línguas europeias e não-europeias, diferentes do(s) idioma(s) do país de acolhimento. Esta crescente mobilidade exige aos seus cidadãos competências multilingues diversificadas e alargadas, levando a um novo enquadramento linguístico e cultural, no qual a sociabilidade linguística pode (e deve) ser vista como uma nova competência a adquirir, desenvolver e praticar.

2. Escola como (um espaço de) construção de sociabilidade e convivialidade cultural e linguística

Numa sociedade multilingue, os espaços de sociabilidade são, naturalmente, também eles multilingues. As pessoas podem falar uma língua em casa, outra na igreja, outra, ainda, na comunidade científica ou utilizá-la nos actos formais de carácter administrativo, mas, sobretudo, usam as duas, passando de uma para outra (*‘code-switching’*) nos contextos menos formais ou de lazer, em espaços de cafés, convívios privados, jardins ou de praia.

O espaço da escola desempenha, aqui, um lugar privilegiado, não só na sua vertente do contexto formal de ensino, mas também na do meio de socialização dos seus intervenientes. Porém, se a política oficial do estado for monolíngue e, assim, exigir também uma política monolíngue de ensino, a escola como espaço de sociabilidade tornar-se-á, por regra, um espaço de conflito para as crianças:

“Divididas entre uma língua materna, com que convivem diariamente em casa, e a língua do país de acolhimento, onde vão ter que vingar, estas crianças são empurradas para uma certa “esquizofrenia” linguística que muito as perturba. Desde logo, porque percebem, no seu contexto envolvente, uma resistência à manutenção da sua língua materna, sobretudo quando se trata de um crioulo. Quer os pais quer os educadores partem do princípio que só rejeitando a língua materna poderão aprender convenientemente a língua do acolhimento.” (Marques, 2006).

A situação pode tornar-se crítica se o conflito permanece. A escola, o sítio em que as crianças passam a maior parte das suas vidas e que funciona como o seu espaço de construção de sociabilidade e convivialidade cultural é, sobretudo, um lugar dos (primeiros) encontros com o Outro, das (primeiras) amizades, dos (primeiros) amores, das (primeiras) descobertas Se perceberem, no seu contexto envolvente, uma resistência à manutenção da sua língua materna (tal como acontecia com os filhos de imigrantes durante várias décadas na sociedade portuguesa), enfrentam uma situação complexa do ponto de vista emocional, cognitivo e, sobretudo, psicossociolinguístico, que pode causar angústia e levar a um isolamento.

“Crianças pequenas, em idade de usarem a língua materna a seu bel-prazer, para expressarem os pensamentos e a curiosidade pela vida, contarem segredos ou serem encantadas por histórias de encantar, viam-se de braços com a tarefa adulta de gerirem o silêncio, em nome de vergonha.” (Pereira, 2005:1)

No entanto, nos últimos anos, com a integração pela sociedade portuguesa de um número muito elevado de imigrantes que se contam já pelas centenas de milhares, o modelo monolíngue e estrito de ensino foi dando lugar a uma política de ensino mais aberta, na qual, perante o movimento migratório que coloca constantes desafios, as escolas procuram fazer da diversidade um factor de coesão e de integração:

“Como reconhece o Ministério da Educação, a heterogeneidade sócio-cultural e a diversidade linguística da actual população escolar representam uma riqueza singular que implica a criação de condições e estratégias de ensino inovadoras. Com elas se pretende não perder a riqueza multicultural que provém do contacto entre alunos recém chegados de diferentes contextos culturais e, simultaneamente, apoiá-los na aquisição da língua portuguesa como segunda língua o que constitui uma garantia indispensável para o necessário sucesso escolar” (Mateus, 2005: 1).

Este problema preocupa, em geral, os países de imigração e tem levado à elaboração de documentos internacionais como o Relatório do Parlamento Europeu, apresentado em Setembro de 2005, sobre a integração dos imigrantes na Europa através de escolas e de ensino multilingue. Em Portugal, também, assiste-se agora a uma alteração do paradigma a partir do monolinguismo – no qual se promove o domínio da língua de prestígio ou maioritária da sociedade (considerada materna de toda a população) – para a diversidade linguística, na qual se pressupõe o multilinguismo e em que a língua oficial é ensinada aos falantes não nativos como língua segunda. Dá-se, assim, um início a uma política de integração de crianças de origem migrante, através de ambientes linguísticos chamados aditivos. Neles, toma-se em consideração a existência de um número significativo de jovens com outras línguas maternas e organizam-se turmas com professores da língua do país e da língua do grupo de imigração. Defende-se, deste modo, que é na escola do país de acolhimento que a criança deve encontrar um espaço para a sua língua materna, dado estar provado que o uso desta na escola é crucial para o desenvolvimento cognitiva da criança, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade. Por outro lado, procura-se inseri-la no ambiente linguístico português, a fim de, deste modo, torná-la proficiente na Língua Portuguesa para viabilizar e garantir o seu sucesso escolar. Criando-se condições para uma inserção bilingue tanto escolar como social, defende-se que uma criança que tem mais do que uma língua tem melhores probabilidades de atingir um nível superior de desenvolvimento intelectual e social.

3. A unidade e diversidade da Língua Portuguesa e o equívoco do “monolinguismo territorial” em Portugal

Em Portugal, até 1999, quando se deu o reconhecimento oficial do Mirandês como uma língua independente, diferente do Português, o país considerava-se monolinguê. No entanto, já naquela altura existiam no território nacional comunidades que falavam outros idiomas, sobretudo crioulos de base lexical portuguesa e línguas africanas. Entretanto, nos últimos anos, chegaram a Portugal numerosos grupos de novos migrantes provenientes de novas paragens.

“Vindo do outro lado da Europa e da Ásia chegaram muitos emigrantes, trazendo consigo línguas com história e prestígio, línguas fortes, com escrita e tradição de ensino que não podem ser ignoradas nem se deixam ignorar e tão radicalmente diferentes da nossa que nos obrigam a aceitar, de uma vez por todas, que já não estamos sós.” (Pereira, 2005: 6)

Os novos parâmetros de vivências linguísticas em mudança fazem-nos esquecer a visão do Portugal “tendencialmente monolinguê” que ainda há relativamente poucos anos transparecia das descrições do universo da Língua Portuguesa, em que um imaginário de unidade, sócio-historicamente construído sobrepunha as imagens de língua materna, língua oficial e língua nacional, superiormente unas. Hoje, é impossível não reconhecer a diversidade cultural e linguística presente em todo o país e particularmente visível nos grandes centros urbanos, embora a convivência entre os

diferentes grupos seja muitas vezes dificultada tanto por dentro, pelo seu carácter muitas vezes fechado, como por fora, pela frequente discriminação e segregação.

Na sequência de um inquérito feito em 410 escolas de Lisboa no âmbito do Projecto da Gulbenkian *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa* (cf. Mateus *et al.* 2005 e 2006), fomos recentemente surpreendidos pela informação de que os alunos do 1º e 2º ciclos falavam em casa 58 línguas e 37 na escola. Esses alunos provêm de 75 países e falam diferentes crioulos – os crioulos de Cabo Verde, da Guiné e de São Tomé e Príncipe – assim como as línguas da Índia, como guzerate e hindi, da China (mandarim e cantonense), bem como as línguas do Leste da Europa (ucraniano, russo e moldavo). A diversidade linguística daí resultante que aponta para a necessidade de uma política linguística adequada às necessidades de inserção social, cultural e profissional dos novos residentes e dos seus descendentes.

Perante esta nova realidade linguística, não nos podemos esquecer que o país que acolhe os novos migrantes já não é o Portugal de antigamente. Longe vão os tempos em que se defendia a incontestável unidade superior da Língua Portuguesa em todos os territórios nos quais a língua era falada (v. trabalhos de Mateus na bibliografia final). Hoje, este conceito passa para o da “unidade e diversidade da Língua Portuguesa”, no âmbito da qual se distinguem duas grandes variantes nacionais plenas, a do Português Europeu e do Português do Brasil, das variantes africanas em formação (de Moçambique e de Angola), bem como de diversas situações em que a Língua Portuguesa está em contacto com outros idiomas, outras variantes do Português ou outros dialectos. Neste último ponto, distingue-se o caso dos crioulos de base lexical portuguesa, assim como o contacto em que as variantes plenas entram com as diversas línguas indígenas ou regionais nos territórios em que o Português é língua oficial e, ainda, com línguas internacionais, tal como acontece, por exemplo em Timor, com o Inglês e o Malaio (Bahasa Indonésio).

Esta nova situação resulta do fenómeno da variação linguística no tempo e no espaço a que são sujeitas todas as línguas naturais. As alterações que nos últimos anos se fizeram sentir em Portugal, resultantes da alteração das proporções linguísticas na comunidade escolar dos grandes centros urbanos, não são as únicas que se podem observar no âmbito da Língua Portuguesa (cf. Batoréo, 2006). De modo análogo ao que acontece com todos os idiomas, o seu corpo complexo e variado tem vindo a ser objecto deste tipo de mudanças. Só para falar dos últimos anos, a (re)distribuição espacial da Língua Portuguesa sofreu algumas alterações visíveis, embora não muito extensas. Numa escala mundial, o Português deixou, por exemplo, de funcionar como língua oficial em Macau, mas passou a sê-lo no Timor independente (junto com o Tétum local). A sua distribuição actual ficou influenciada pelas línguas com as quais passou a estar em contacto, o que sucedeu, por um lado, devido às novas tendências que visam a mobilidade das populações em função da globalização e das políticas económicas comunitárias da União Europeia e do Mercosul, bem como, por outro, devido às que surgem na sequência das migrações resultantes de guerras locais em África. Veja-se, a este respeito, o crescimento de toda uma nova geração de falantes do Português como língua materna na região de Maputo, numa percentagem que contrasta com a distribuição dos seus falantes nativos no resto de Moçambique.

4. Diversidade linguística na escola portuguesa – que futuro?

Segundo os documentos que dizem respeito a crianças matriculadas no Ensino Básico em Portugal há 15 anos (cf. Pereira, 2005), verificamos que, em 1992, os jovens matriculados pertencentes a minorias eram mais de sessenta mil. Metade desta população (vinte e nove mil) era constituída pelas crianças de origem africana e a

metade (quase quinze mil) desta das de origem crioula. Os falantes do(s) crioulo(s) de Cabo Verde constituíam quase oitenta por cento desta população (doze mil crianças). Observe-se que estes dados não nos fornecem nenhuma informação acerca das outras crianças africanas. E os alunos da Guiné Bissau? Falariam Crioulo Guineense, Fula, Mandinga, Papel, Manjaco, Balanta? E os de S. Tomé e Príncipe? Falariam Forro, Angolar, Lungi'ie, Caboverdiano? Não sabemos.

Se compararmos estes dados com os de 2005 (cf. Mateus *et al.* 2005) – e neste caso apenas com os da região da Grande Lisboa – iremos verificar que as proporções observadas há quinze anos não foram alteradas. No total de quase 75 mil crianças matriculadas no Ensino Básico em Lisboa que foram alvo do inquérito linguístico do mencionado Projecto da Gulbenkian, três mil não têm o Português como a sua língua materna, sendo metade destas crianças de origem africana. Neste grupo, o mais representado é o Crioulo Caboverdiano (com quase mil crianças) e depois o Crioulo da Guiné, o Quimbundo e o Crioulo de São Tomé, com cerca de 200 crianças cada. Estas minorias étnicas e linguísticas são seguidas de perto pelas línguas recém-chegadas a Portugal: Guzarate, Mandarim, Ucraniano, Romeno e Russo. O Projecto da Gulbenkian promete-nos que, desta vez, iremos ter informações pormenorizadas acerca, pelo menos, das quatro línguas tipo envolvidas no processo: o Crioulo Caboverdiano, o Guzarate, o Mandarim e o Ucraniano. Na sequência do exposto e por defendermos que a recente mudança do paradigma linguístico em Portugal aponta para a necessidade de uma política linguística adequada às necessidades de inserção social, cultural e profissional dos novos residentes e dos seus descendentes, o primeiro passo a dar neste sentido aponta para a necessidade da caracterização destas populações e das suas línguas.

Para ilustrarmos esta necessidade de conhecermos o Outro, observemos, agora, os enunciados reunidos em baixo a título de exemplo. Repare-se que, neste caso, se trata de “um Outro” muito próximo, por ser falante de uma variante diferente do Português, como é o caso do Português do Brasil (PB), tal como se exemplifica em (1); ou, então, do falante do Crioulo Caboverdiano (CV), conforme demonstrado nos exemplos seguintes de (2) a (4):

Exemplos:							
(PB):	(1)	“Deixa	eu	dizer	que	te	amo.”
=	(PE)	deixa-me		dizer	que	te	amo
(crioulo CV):							
=	(2)	“E	ten	dos	fidju	fémia”	
	(PE)	ela	tem	duas	filhas		
=	(3)	“Nha		dona	morre”		
	(PE)	a minha		avó	morreu.		
=	(4)	“Cá	ten”				
	(PE)	não	tenho.	/ * tenho aqui.			

Conforme os exemplos reunidos acima demonstram, a intercompreensão entre as línguas ilustradas é muitas vezes aparente, precisamente por serem tão próximas e terem

raízes comuns. Esta ambiguidade e, frequentemente, falta de intercompreensão é particularmente patente em (4), em que o enunciado crioulo significa ‘*não tenho*’, mas é frequentemente entendido pelos portugueses com ‘*tenho aqui*’, quando estes desconhecem o significado negativo da partícula crioula de negação ‘*cá*’. Os exemplos demonstram, também, algumas diferenças estruturais básicas entre os sistemas morfo-sintáticos das línguas em apreço, como por exemplo no sistema da marcação do caso a nível pronominal (à construção de Dativo, no PE, corresponde a construção de Nominativo, no PB), conforme ilustrado em (1) ou na falta de marcação morfológica do plural e do tempo gramatical no CV, conforme se observa em (2) e (3).

O conhecimento aprofundado das características do Outro constitui o primeiro passo na construção das pontes entre línguas e culturas diferentes. A valorização da diversidade linguística, por sua vez, constitui uma estratégia para combater as desigualdades na educação, indispensável na construção do caminho de integração linguística e social:

“O conhecimento da escola e da diversidade linguística e social que nela encontramos constitui uma base essencial para que seja possível estabelecer estratégias educativas de diferenciação pedagógica e combater as desigualdades.

Como podemos criar uma escola capaz de valorizar cada um dos seus alunos? Como podemos ajudar os jovens imigrantes a viver positivamente um processo de integração?

Que estratégias de formação contínua de professores poderão fazer face a uma realidade difícil que constitui um desafio cada vez mais presente na escola de hoje?” (Bettencourt, 2006).

No princípio do século XXI, perspectivar o Português à escala mundial significa encontrar sinergias entre variedades e significa, também, que, na base da promoção do plurilinguismo multicultural, importa salvaguardar a exposição natural e maciça ao *input* oral e escrito das diferentes variantes. Por outro lado, isto implica o estabelecimento de critérios e regulamentação no que toca a qualidade e uso das tentativas de “tradução” entre as diferentes variantes. Tal significa, por exemplo, não colocar legendagem nas telenovelas, nos filmes ou programas de televisão vindos de um outro “canto” do universo da Língua Portuguesa, mesmo que esta opção cause, numa primeira fase, alguma estranheza ou crie dificuldades ao nível da compreensão e da recepção. Parece óbvio, por conseguinte, que não faz muito sentido defendermos a abertura a outras variantes no seio da mesma língua e sistematicamente traduzirmos ou adaptarmos aquilo que, a partir da percepção do original, poderia ser alvo de compreensão pelo próprio falante. Novos hábitos de exposição ao *input* linguístico podem parecer constituir uma sobrecarga para quem considera conhecer uma língua mas, na realidade, tais hábitos constituem o ponto de partida para todos accionarmos mecanismos de processamento a fim de combatermos uma certa “preguiça cognitiva” que nada tem a ver com a conservação da(s) língua(s).

A exposição à diversidade linguística implica mudança de paradigma na abordagem das competências linguísticas, tanto no que diz respeito ao ensino da língua materna como ao das línguas estrangeiras. Tal como ultimamente tem vindo a ser defendido (cf. Batoréo, 2006), o cidadão comum do novo milénio deverá ser um bom conhecedor da sua língua materna e um razoável interpretador de outras línguas e variantes linguísticas do mesmo idioma. A tornar-se real, esta mudança deverá accionar, de facto e de modo radical, alvos novos no investimento e na prática até agora vigentes, por exemplo, a nível do ensino das línguas estrangeiras. A verdade conhecida de todos é que a prática tradicional deste ensino produz tendencialmente sujeitos infantilizados

pela produção de enunciados cuja eficácia se frustra na primeira tentativa de confronto comunicativo com os respectivos falantes nativos. Conhecer o Outro implica, à partida, eliminar este tipo de frustrações sem sobrecarga para o sistema cognitivo.

5. Bilinguismo enquanto factor constructor de identidade (social e individual)

Tal como demonstrado nas secções anteriores, a mudança do paradigma do funcionamento da escola portuguesa tem vindo a mudar. Há ainda relativamente pouco tempo, os professores saíam das escolas de formação e dos estágios sem que nunca tivessem mencionado sequer a possibilidade de encontrarem nas salas de aula alunos falantes de outras línguas maternas que não o Português: línguas como os crioulos, o Caló, falado pelos ciganos, as línguas asiáticas, nomeadamente as da Índia, de Timor e da China, as línguas africanas e, finalmente, as línguas eslavas faladas na Europa Central e de Leste. O passo decisivo foi dado, neste âmbito, com a promoção do Ano Europeu das Línguas, em 2001. A biodiversidade linguística ocorreu, assim, na sequência da diversidade linguística e na passagem à educação plurilingue:

“Vindo da Europa, ouviram-se finalmente os ecos das múltiplas directrizes e recomendações internacionais de apoio às línguas maternas, à diversidade linguística e ao ensino bilingue e multilingue, com base no princípio, entre outros, de que plurilinguismo deve ser valorizado ao nível do indivíduo e assumido colectivamente pelas instituições educativas”. (Pereira, 2005:5)

Hoje, e sobretudo pelo esforço das crianças de origem caboverdiana, bem como do de muitos professores, temos vindo a observar uma viragem de pensamento oficial sobre o ensino das minorias e sobre a dimensão intercultural na escola portuguesa.

“Chegou então a altura de procurarmos todos saber, de uma forma sistemática, rigorosa e oficialmente apoiada, que línguas existem nas nossas escolas. Chegou a altura de desocultar as que estiveram escondidas, com as suas culturas próprias, de as estudarmos e valorizarmos e de compreendermos as implicações que todas têm na aprendizagem do português e nas aprendizagens em geral.” (Pereira, 2005: 6)

Pretende-se, assim, não perder a riqueza multicultural que provém do contacto entre alunos recém-chegados de diferentes contextos culturais e apoiá-los na aquisição da Língua Portuguesa como L2, o que constitui uma garantia indispensável para o necessário sucesso escolar:

“Based on research in applied linguistics, this contribution will try to answer two main questions: (a) what does “linguistic integration” mean for speakers of non national languages, and (b) what language needs arise from the analysis of numerous examples of communication at work in multilingual settings. Answering both questions, we will rely on the conception of plurilingual repertoires as a set of linguistic resources available to members of a community for socially significant actions. We will analyse real examples of oral interaction in order to illustrate how elaboration and mobilisation of competence are configured in the course of practical activities that are linked to specific sociocultural contexts and to particular forms of action in the daily life of migrants as well as “talk at work”. Doing so, we will question any individualising, decontextualised and isolating definition of linguistic and communicative competences and ask for the political and pedagogical consequences.” (Lüdi, 2006).

Um longo e acidentado caminho tem vindo a ser percorrido, num enorme esforço de passar de um ensino uniforme, egocêntrico e autista – que não permite nem a sociabilidade nem a convivialidade cultural, mas impõe a lei do mais forte (social, económica, política e linguisticamente falando) – para um ensino capaz de, na prática,

escutar indistintamente, como diria Mia Couto, as vozes tanto mais nucleares como mais periféricas.

Bibliografia

- BATORÉO, Hanna J. (2006) "Diversidade como forma visível da dimensão mundial da Língua Portuguesa - Perspectiva do Português Europeu" in : HORA, Demerval *et al.* (org.) (2006) *Língua(s) e Povos: Unidade e Diversidade*, CD-ROM, João Pessoa: UFPB/CIPLA , 90-94.
- BETTENCOURT, Ana Maria (2006) "A valorização da diversidade linguística – uma estratégia para combater as desigualdades na educação" apresentado em: *Colóquio sobre Políticas de Língua e Diversidade*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 7 de Novembro, 2006.
- LÜDI, Georges (2006) "Second language learning and teaching in a context of linguistic diversity", apresentado em: *Colóquio sobre Políticas de Língua e Diversidade*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 7 de Novembro, 2006.
- MATEUS, Maria Helena Mira (2006) "Diversidade Linguística na escola Portuguesa". In: HORA, Demerval da *et al.* (org.) *Línguas e Povos: Unidade e Diversidade*, CD-Rom, João Pessoa: UFPB/CIPLA, 231-235.
- MATEUS, Maria Helena Mira (org.) (2002), *As Línguas da Península Ibérica*, Lisboa: Edições Colibri.
- MATEUS, Maria Helena Mira e Fernanda BACELAR DO NASCIMENTO (org.), (2005), *A Língua Portuguesa em Mudança*, Lisboa: Caminho.
- MATEUS, Maria Helena Mira, Glória FISCHER e Dulce PEREIRA (org.), (2005) *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*, CD-Rom 1, Lisboa: ILTEC. <http://www.iltec.pt/diversidade>
- MATEUS, Maria Helena Mira, Glória FISCHER e Dulce PEREIRA (org.), (2006) *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*, CD-Rom 2, Lisboa: ILTEC.
- MARQUES, Rui (2006) "A Língua Portuguesa e a Diversidade: Contexto Social e Político", apresentado em: *Colóquio sobre Políticas de Língua e Diversidade*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 7 de Novembro, 2006
- PEREIRA, Dulce (2005) "A Diversidade Linguística em Portugal". In: <http://www.iltec.pt/diversidade>
- PEREIRA, Dulce (2006) *Crioulos de Base Portuguesa*, Lisboa: Caminho, Série: O Essencial sobre a Língua Portuguesa.
- ROMAINE, Suzanne (1995) *Bilingualism*, 2nd edition, Oxford: Blackwell.