

A Abordagem da Intercompreensão na aprendizagem de línguas

Karim Siebeneicher Brito¹

Resumo: Este artigo apresenta a Abordagem da Intercompreensão, como desenvolvida pelo Professor Franz-Joseph Meissner da Universidade Justus-Liebig em Giessen, Alemanha, para o incremento da aprendizagem de línguas estrangeiras com base nas semelhanças formais encontradas entre línguas da mesma família linguística. Primeiramente, na introdução, procuramos esclarecer o significado de plurilinguismo, ou multilinguismo individual, e apresentamos brevemente a contribuição da pesquisa sobre o multilinguismo individual para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Em seguida, explicamos o advento da Abordagem da Intercompreensão na Europa, mencionando alguns estudos empíricos que ilustram e avaliam sua aplicação. Finalmente, apresentamos a tradução do texto que Franz-Joseph Meissner escreveu para este volume, *The Intercomprehension Approach explained in 26 points*, em que o autor explica, a partir de cinco perspectivas, o funcionamento da Abordagem da Intercompreensão.

Palavras-chave: Intercompreensão, ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, habilidades receptivas.

The Intercomprehension Approach in Language Learning

Abstract: This article presents the Intercomprehension Approach, as developed by Professor Franz-Joseph Meissner at the Justus-Liebig University in Giessen, Germany, for the improvement of foreign language learning based on formal similarities found among languages of the same family. Firstly, in the introduction, we attempt to clarify the meaning of plurilingualism, or individual multilingualism, and shortly present the contribution that research on individual multilingualism has brought to the field of foreign language teaching and learning. We subsequently explain the introduction of the Intercomprehension Approach in Europe, mentioning some empirical studies which illustrate and evaluate its application. Finally, we present the translation of Franz-Joseph Meissner's text, written for this volume, *The Intercomprehension Approach explained in 26 points*, in which the author explains, from five perspectives, how the Intercomprehension Approach works.

Key-words: Intercomprehension, teaching and learning foreign languages, receptive abilities.

Introdução

Os seres humanos aprendem e utilizam diversas línguas simultaneamente ao longo de suas vidas. O fato de que o cérebro humano consegue lidar com diversas línguas ao mesmo

¹ Professora adjunta no Colegiado de Letras Português e Inglês da Unespar, *campus* de União da Vitória. karimbrito@yahoo.com.br.

tempo é comprovado, por exemplo, pela observação de Crystal (2012, p. 79) de que cerca de três quartos das pessoas do mundo crescem aprendendo duas ou mais línguas. Não é difícil conhecer crianças que falam uma língua com sua mãe, outra com seu pai, e ainda outra com seus colegas na pré-escola. Observe-se, além disso, que existem cerca de 200 países independentes no mundo, e cerca de 6900 línguas vivas; o mundo é uma sociedade multilíngue, e certamente muitos dos seus habitantes também o são.

As razões que levam as pessoas a tornarem-se multilíngues são diversas. Para muitas, a aquisição de vários códigos é parte da socialização em determinados grupos que requerem o uso de várias línguas. Para outras, tornar-se multilíngue é uma questão de educação, escolha pessoal ou ambição. Os cidadãos de estados multilíngues que desejam participar em todos os níveis de assuntos do Estado, por motivos ideológicos ou profissionais, são altamente motivados para aprender as línguas que lhes darão acesso às informações que desejam. Pessoas monolíngues que falam línguas diferentes e se casam podem optar por aprender uma a língua da outra, ou então por comunicar-se numa terceira língua. E existem famílias com históricos linguísticos plurais que se instalam em outro país e desejam criar seus filhos como trilíngues.

A importância que o uso das línguas vem conquistando na sociedade tem levado pesquisadores a investigarem o multilinguismo, sobretudo o multilinguismo social; foi somente a partir dos anos 1980 que a pesquisa dos aspectos cognitivos e psicolinguísticos do multilinguismo individual avançou, e levou estudiosos à compreensão de que os multilíngues são aprendizes singulares, que não devem ser indiscriminadamente comparados aos aprendizes de uma segunda língua.

Promover a habilidade do indivíduo de compreender e utilizar diversas línguas constitui uma meta do Conselho Europeu, que distingue entre “plurilinguismo” e “multilinguismo” da seguinte forma:

O plurilinguismo é a habilidade de usar mais de uma língua – e por conseguinte compreende as línguas do ponto de vista dos falantes e aprendizes. O multilinguismo, por outro lado, refere-se à presença de diversas línguas numa dada área geográfica, sem levar em conta as pessoas que as falam.^{2 3}(BEACCO *et al.*, 2010, p. 16)

² Do original em inglês: *Plurilingualism is the ability to use more than one language – and accordingly sees languages from the standpoint of speakers and learners. Multilingualism, on the other hand, refers to the presence of several languages in a given geographical area, regardless of those who speak them.*

³ Todas as traduções neste artigo são de responsabilidade da autora.

Em outros contextos, no entanto, essa distinção não é tão comum. Nos Estados Unidos, por exemplo, a tendência é utilizar o termo “multilinguismo” de forma inclusiva, referindo-se tanto à diversidade linguística individual quanto à social (CUMMINS, 2014, p. 4). Para os propósitos deste artigo, utilizaremos “plurilinguismo” como sinônimo de “multilinguismo individual”.

Os multilíngues são pessoas multicompetentes (COOK, 2002; HERDINA; JESSNER, 2002), cujas habilidades ultrapassam o simples domínio de cada uma de suas línguas. Seguindo o exemplo de Grosjean (1985) acerca do bilinguismo, podemos compreender melhor o multilinguismo ao compará-lo às atividades de um pentatleta. O pentatlo consiste na disputa de cinco modalidades: natação, esgrima, tiro, *cross country* e equitação, e do pentatleta exige-se destreza, habilidade e resistência. O pentatleta reúne em si elementos dos cinco esportes, mas não é um nadador ou um cavaleiro; nem é uma soma dos cinco atletas que se dedicam a cada esporte individualmente. As comparações entre um pentatleta e atletas dos esportes individuais também seriam injustas, pois um nadador em geral nada muito mais rápido que um pentatleta, e nenhum especialista esportivo pensaria em fazer tal comparação. Um pentatleta, portanto, diferente de ser uma soma de cinco atletas, é um atleta numa categoria diferenciada. O mesmo acontece com os multilíngues, que são pessoas com competências e habilidades específicas, numa categoria à parte, e que não se encontram, pelo menos não na mesma medida, em pessoas que dominam apenas uma das línguas.

Os estudos envolvendo aprendizes pluri- ou multilíngues oferecem novas perspectivas acerca do ensino-aprendizagem de línguas em geral, pois passamos a reconhecer que as línguas presentes na mente do mesmo indivíduo influenciam-se mutuamente, bem como os seus processos de aprendizagem. Avanços nessa área permitem-nos compreender melhor as intrincadas relações que ocorrem na mente multilíngue quando novas línguas são adicionadas.

Como professores de línguas estrangeiras, todos desenvolvemos crenças e impressões sobre as possíveis interrelações linguísticas nessas condições, em que nosso aluno experimenta, não pela primeira vez, a aprendizagem de uma língua estrangeira. No caso da realidade das escolas brasileiras, por exemplo, falantes nativos de português aprendem o inglês como sua primeira língua estrangeira, e posteriormente o espanhol. Ainda é comum que os professores de espanhol (ou qualquer outra língua estrangeira após o inglês) recebam seus alunos como se fossem “tábulas rasas” no quesito língua estrangeira, desconsiderando seu conhecimento prévio da língua inglesa.

Nesse sentido, as pesquisas em Aquisição de Terceira Língua já estabeleceram o fato de que a aprendizagem de uma terceira língua não é comparável, em vários aspectos, à aprendizagem da primeira língua estrangeira (veja-se HUFSEISEN; LINDEMANN, 1998). É impossível considerar, a cada aprendizagem sequencial, a pessoa do aprendiz como a de um monolíngue aprendendo aquela língua em estudo, sem que as línguas previamente aprendidas exerçam qualquer efeito, consciente ou não, sobre a nova aprendizagem. Sabe-se que com o aumento do número de línguas conhecidas por um indivíduo sua arquitetura mental também aumenta em complexidade (cf. JORDÀ, 2005).

As pesquisas recentes sobre o funcionamento do léxico mental multilíngue, em especial aquelas de base conexionista, sinalizam a interdependência dos diversos léxicos na mente do indivíduo (SCHMID; KÖPKE, 2009), sendo uma das descobertas mais importantes a compreensão de que o léxico mental consiste de uma rede de itens. No caso de indivíduos bilíngues, Dijkstra (2003) argumenta que a maioria dos pesquisadores apoia a ideia da não seletividade durante o reconhecimento lexical, o que significa que (vocábulos) candidatos de ambas as línguas conhecidas tornam-se ativos durante o processo. O mesmo autor (2009) apresenta evidências obtidas através de diferentes técnicas experimentais de que, no caso de indivíduos multilíngues, sustenta-se a noção da existência de um único léxico, que como centro da linguagem integra todos os tipos de informação: fonológica, ortográfica, semântica e sintática. O mesmo léxico mental é acessado para o reconhecimento e para a produção de palavras de todas as línguas conhecidas, mas de maneiras diferentes.

A Abordagem da Intercompreensão

Meissner (2004) desenvolveu sua abordagem, também chamada de Modelo da Aquisição Multilíngue⁴, para explicar os processos que acontecem durante a recepção de textos orais e escritos numa língua desconhecida, idealmente pertencente a um ramo linguístico relacionado tipologicamente a uma das línguas que já se conhece. Se um indivíduo aprendeu francês, por exemplo, a suposição é que ele deve ser capaz de desenvolver habilidades receptivas em todas as outras línguas românicas.

A língua estrangeira anteriormente aprendida, sendo tipologicamente próxima da língua em estudo, assume o papel de ponte, e funciona como um tipo de matriz, junto à qual o novo léxico e as novas estruturas são comparadas e contrastadas. O

⁴ Em alemão, *Modell des Mehrsprachenerwerbs*.

processo contínuo de formação e revisão de hipóteses gerado por esse trabalho de comparação leva ao desenvolvimento do que Meissner (2003) chama “gramática espontânea ou hipotética”. Para que essa gramática se desenvolva, no entanto, existem três condições: deve haver uma relação etimológica entre as línguas, o aprendiz deve ser proficiente na língua que assumirá o papel de ponte, e é preciso que o aprendiz seja instruído sobre como utilizar o conhecimento linguístico anteriormente aprendido.

Esse desenvolvimento de habilidades receptivas consiste de três estágios. Inicialmente, após o primeiro encontro com a língua a ser aprendida, facilitado pela língua que funciona como ponte, desenvolve-se a primeira gramática espontânea para essa nova língua, que fica armazenada na memória de curta duração. Através da gramática espontânea, desenvolve-se uma gramática de correspondência interlinguística, com a finalidade de construir regras de correspondência. Nesse processo destacam-se as transferências, positivas e também negativas, entre as línguas, e as experiências desenvolvidas são armazenadas na memória de longa duração. Em outras palavras, constrói-se um intersistema multilíngue, para armazenar os processos interlinguísticos realizados com sucesso, que funcionam como bases de transferência para a compreensão da língua em estudo. No terceiro estágio, finalmente, chamado de “monitor didático”, intensifica-se a sensibilização do aprendiz para que utilize suas experiências de aprendizagem no processamento mental dos novos dados. Sem esse estágio, conforme Meissner (2004), a aprendizagem poderia tornar-se meramente incidental. Ao longo do processo, as regras criadas podem ser alteradas, revisadas, e também estendidas, quando um próximo sistema linguístico for apresentado. Meissner (*op. cit.*) apresenta, neste modelo, como bases potenciais de transferência, a língua materna e as línguas tipologicamente próximas à língua em estudo, e ressalta o valor da condução da aprendizagem pelo professor, para que as experiências e estratégias possam ser transferidas com sucesso.

Meissner (2004, p. 41) afirma, em nota de rodapé, que não se pode duvidar do sucesso prático da aprendizagem baseada neste modelo intercompreensivo, visto que sua eficiência foi comprovada em diversos cursos e diferentes contextos de aprendizagem escolar (veja-se BÄR *et al.*, 2005; BÄR, 2009) e universitária (veja-se BÖING, 2004). A maioria das pesquisas referentes à Abordagem da Intercompreensão foram publicadas em língua inglesa, alemã e francesa, mas alguns textos encontram-se publicados

em língua espanhola (veja-se MEISSNER, 2010). Encontram-se em língua portuguesa também algumas publicações, como a de Pinho e Andrade (2007), que trata das contribuições da Abordagem da Intercompreensão na formação de professores de línguas, ou a de Blank (2009), que relaciona projetos, não apenas europeus, que se utilizam da Abordagem da Intercompreensão.

Como contribuição para este volume especial, apresentamos a seguir um texto que recebemos do Professor Meissner em língua inglesa, e que foi por nós traduzido para o português, a fim de ressaltar os pontos mais importantes da Abordagem da Intercompreensão, na visão do seu autor e propositor.

A Abordagem da Intercompreensão explicada em 26 pontos

Franz-Joseph Meissner (2016)

O texto a seguir procura explicar brevemente o funcionamento da Abordagem da Intercompreensão, partindo de cinco perspectivas. Seu objetivo é fornecer informação rápida e suficientemente completa com relação à abordagem.⁵

I. Algumas explicações prévias sobre a Intercompreensão em geral

1. Intercompreensão significa “a compreensão de uma língua (estrangeira) ou de uma variedade linguística sem que a mesma tenha sido aprendida/adquirida através de aprendizagem formal ou em seu ambiente cultural”. A base dessa habilidade é formada pelas estruturas linguísticas compartilhadas por diferentes línguas e indivíduos.

Tentar compreender e ser compreendido faz parte da natureza humana em si. Sem essa iniciativa ou capacidade, não se pode adquirir nenhuma língua, nem mesmo a língua materna. A intercompreensão constitui uma resposta a essas características humanas básicas. Obviamente, a intercompreensão é “natural”, o que plenamente explica o sucesso dessa abordagem. Ela simplesmente explora a naturalidade do processamento mental dos dados linguísticos, estimulada pelo encaminhamento pedagógico apropriado.

⁵ Para maiores informações: <http://www.eurocomdidact.eu>, com início no dia 01 de novembro de 2016. Este texto é uma versão levemente mais extensa do texto em francês, publicado em *Le français à l'université*, em março de 2016, <http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=2287>.

2. A intercompreensão funciona particularmente bem entre línguas e variedades que são tipologicamente e intimamente relacionadas. Dia a dia, encontram-se exemplos contundentes de comunicação baseada em intercompreensão.
3. As fronteiras entre línguas, entre línguas e dialetos e entre dialetos são, frequentemente, imprecisas e permeáveis. Nenhuma língua do continente europeu está isenta do que é conhecido por *koiné* europeu. Isso se deve particularmente ao latim que, por mais de mil anos, serviu como uma língua aprendida em situação de adstrato, enriquecendo os idiomas europeus modernos.
4. Historicamente, a intercompreensão é bem mais antiga que as línguas europeias modernas, cujas normas, padronização e dispersão social datam de apenas algumas centenas de anos.
5. A totalidade da tradição europeia – Antiguidade, Cristianismo, Idade Média, Renascença, Iluminismo, Industrialização, estilo de vida moderno, etc. – conecta as culturas e idiomas europeus, muito mais que as famílias linguísticas. Em alemão, polonês, russo e holandês, a maioria dos cognatos é de origem grega, latina ou românica. Além da relação etimológica distante, a cidadania de cada língua europeia em nossa República das Letras ocidental regularmente demandava adaptações do antigo vocabulário herdado às novas necessidades linguísticas. Portanto, os étimos antigos eram complementados com novas significações. O enriquecimento lexical abrangeu uma enorme gama de assuntos e domínios: todas as ciências e aplicações, o comércio, a educação, etc. eram envolvidos. Especialistas utilizam o termo “filiação erudita”. A propagação do conhecimento veio especialmente dos livros, isto é, das universidades, cidades, monastérios, escolas e outros lugares de erudição. Finalmente, mas não menos importante, o vocabulário de raízes gregas ou latinas forneceu elementos (lexemas, morfemas) que serviram para criar novas palavras. Linguistas cunharam o termo “composições (gregas) neolatinas”. Nossas terminologias científicas e vocabulários aprendidos consistem principalmente de tais composições.
6. Como indicam os tipos de etimologia antigos ou distantes e, por outro lado, também os modernos, a competência plurilíngue (que é regularmente acompanhada pela habilidade intercompreensiva, com será mostrado adiante) tem caracterizado o perfil do europeu instruído da Antiguidade até o presente. Sem essa competência plurilíngue de leitura amplamente difundida, nenhuma cultura europeia teria sido capaz de desenvolver seu caráter individual.

II. Explicações concernentes à Abordagem da Intercompreensão entre línguas românicas e além

7. Como já foi mencionado, a intercompreensão é um fenômeno muito natural que é parte da experiência comum a um número incontável de indivíduos (incluindo professores e aprendizes), o que levou ao desenvolvimento de uma didática especial da intercompreensão *avant la lettre*.
8. De fato, é especialmente entre línguas românicas que a Abordagem da Intercompreensão desenvolve competências receptivas num curto espaço de tempo. Entre pessoas de diferentes culturas e línguas românicas, ela também estabelece a competência comunicativa combinada a um tipo de “mistura linguística”: cada interlocutor fala sua língua materna, sendo compreendido por seu/sua parceiro/a. Alguns especialistas em pesquisas relacionadas à intercompreensão utilizam o termo “intercomunicação”.
9. Não obstante, se o compartilhamento de transferência entre a língua que serve como ponte e a língua-alvo for muito pequeno, a intercompreensão e a aquisição linguística baseada na intercompreensão são árduas e ineficientes. O limite crítico é de cerca de 30 por cento de símbolos não identificáveis.
10. Linguisticamente, o inglês é parte da família germânica, e também da família românica. Com relação à construção de um plurilinguismo europeu, e por causa da sua difusão global, o inglês pode sustentar uma ligação didática entre idiomas de ambas as famílias linguísticas. Portanto, o inglês também apresenta um potencial extraordinário na promoção do plurilinguismo.
11. É certo que a intercompreensão não funciona apenas entre línguas românicas, mas entre línguas eslavas e germânicas também. No entanto, a intercompreensão entre o alemão e o sueco, por exemplo, é menos eficiente do que entre o francês e o italiano. Uma das razões é que a língua-alvo românica correspondente é menos desconhecida que o sueco. Mas na Escandinávia, a comunicação entre dinamarqueses, noruegueses e suecos é frequentemente do tipo intercompreensivo: utilizando sua língua materna, todos são compreendidos pelo interlocutor heteroglóstico.

III. Por que a intercompreensão funciona e sua relação com a competência de aquisição de línguas e aprendizagem de línguas estrangeiras

12. A princípio, assim como a compreensão intralingual, a intercompreensão também não exige uma consciência especial. Graças ao nosso conhecimento procedural linguístico e enciclopédico disponível, compreendemos diferentes variedades mais ou menos automaticamente. O nível de intercompreensão depende dos recursos que investimos, sejam eles linguísticos ou volitivos.
13. É uma obviedade que cada língua estrangeira aprendida aumenta nosso conhecimento sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras, isto é, a competência de aprendizagem de línguas. A aquisição de línguas através da Abordagem da Intercompreensão não é nenhuma exceção a isso.
14. Aprender uma língua estrangeira exige a mobilização de recursos volitivos: motivação, consciência linguística e de aprendizagem, autossensibilidade, tenacidade, etc. Características como essas formam o que é conhecido como competência de aprendizagem de línguas (em alemão *Sprachlernkompetenz*). Essa habilidade coincide com estratégias e técnicas de como utilizar ferramentas de aprendizagem de línguas estrangeiras. Visto que a forma intercompreensiva de aquisição de línguas exige automonitoramento e sensibilidade de aprendizagem desde o início, ela suporta a aprendizagem autônoma e autoguiada.
15. Posto que o seu próprio processamento exige o recurso sistemático e consciente de comparação de esquemas entre a língua que serve como ponte e a língua-alvo, a intercompreensão, apoiada por um método apropriado, sensibiliza os aprendizes (a) para com as estruturas das línguas envolvidas e (b) para com as estratégias que são aplicáveis e produtivas a fim de mobilizar e controlar os recursos linguísticos e volitivos necessários à identificação interlingual de formas, significados e funções. Evidentemente, a Didática da Intercompreensão está estabelecida num método de transferência. Portanto, a teoria desenvolvida sobre ela em estudos empíricos complementa a tipologia tradicional de transferência: *transferência de identificação interlingual*, *transferência interlingual*, com respeito à(s) língua(s) que serve(m) como ponte; *transferência retroativa*, a análise de um “novo” esquema linguístico modifica a forma com que o aprendiz mentaliza o esquema de ligação básico com que a transferência foi iniciada); *transferência proativa*, *transferência de aprendizagem baseada na intercompreensão*, etc.

16. Esse é o motivo pelo qual a Abordagem da Intercompreensão deve ser considerada um meio eficiente de promover a consciência com relação às línguas e também à aprendizagem de línguas.
17. “Eu sei que nada sei.” O famoso paradoxo socrático deve ser subdividido em quatro categorias cognitivas: O conhecimento pode ser “consciente” ou “inconsciente”, exatamente como o seu corolário, ou seja, a ausência de conhecimento consciente ou inconsciente. A Abordagem da Intercompreensão procura transformar o conhecimento linguístico inconsciente disponível do aprendiz em conhecimento consciente.
18. Desde o início do ensino baseado na intercompreensão encontram-se as próprias experiências dos profissionais, e a aquisição do seu plurilinguismo individual. Além dessas experiências concretas, dispõe-se de numerosos estudos empíricos que documentam solidamente a eficiência da abordagem.
19. Os aprendizes que estão familiarizados com essa abordagem indicam, quase com unanimidade, que a eficiência do método decorre (a) da aquisição muito rápida da compreensão plurilíngue, (b) do aumento da consciência do seu próprio processamento mental das estruturas linguísticas, e (c) da experiência de autoeficiência com relação à Abordagem da Intercompreensão.
20. A prática da intercompreensão rapidamente se torna uma atitude com relação às línguas e à aprendizagem de línguas em geral.

IV. Perspectivas ou o potencial do método da intercompreensão para aperfeiçoar o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras em geral

21. Apesar de que a Abordagem da Intercompreensão pretende explicitamente promover a rápida aquisição de habilidades receptivas numa língua-alvo específica ou em diversas línguas, seu repertório metodológico deveria também ser utilizado no ensino de línguas dirigido ao desenvolvimento das quatro macro-habilidades, sempre que pareça proveitoso.
22. Isso diz respeito especialmente à promoção da “competência de aprendizagem de línguas estrangeiras” mencionada anteriormente (desenvolvimento, controle e modificação de hipóteses e estratégias acerca das línguas e do seu próprio comportamento durante a aprendizagem).

Nota bene: A reflexão sobre as línguas e as estruturas e regularidades linguísticas concerne estratégias que já são utilizadas por aprendizes jovens. A pesquisa empírica nessa área revela resultados promissores.

23. Mesmo que, a princípio, a Abordagem da Intercompreensão pareça promover exclusivamente a compreensão oral e especialmente a compreensão escrita, isso não significa que o método não produza qualquer impacto sobre a produção escrita ou a produção oral. Pelo menos três razões para isso são óbvias:
- a. Mesmo que nossos alfabetos europeus amplamente fonográficos originalmente procurem “visualizar” a pronúncia das palavras, não se pode negar que tanto as habilidades orais quanto a leitura exigem a identificação dos mesmos esquemas linguísticos (palavras, significações, padrões sintáticos, etc.). Em outras palavras, mesmo que o processamento mental da linguagem seja profundamente diferente entre as variadas habilidades linguísticas, as características fonéticas, fonológicas, lexêmicas e morfológicas das palavras permanecem sempre a base material de todos os tipos de uso verbal.
 - b. Certamente, adquirir a habilidade de fala exige consideravelmente mais investimento em termos de tempo e volição que a leitura ou mesmo a escrita. Em resumo, e considerando as diferenças notáveis relacionadas aos recursos exigidos para desenvolver a competência de leitura por um lado e as outras habilidades por outro lado, pode-se perguntar: Por que o ensino de língua estrangeira deveria ignorar essa diferença? Ela é crucial para a experiência da aprendizagem da língua estrangeira e para a autoconsciência: Enquanto mais insumo (*input*) compreensível gera mais assimilação (*intake*), a Abordagem da Intercompreensão capacita o aprendiz a explorar combinações de aprendizagem mais ricas e maior exposição à língua-alvo. Não é preciso dizer que esses efeitos podem ser potencializados pelo uso da tecnologia moderna.
 - c. Já foi enfatizado que cada habilidade ativa um tipo especial de processamento lexical mental, mas que as estruturas linguísticas são (palavras, formas, padrões sintáticos, etc.) são prevalentemente as mesmas. Isso explica por que falantes nativos de russo ou alemão que dominam o francês em um determinado nível adquirem habilidades de leitura em italiano ou português mais facilmente quando partem do francês (como língua-ponte) que de suas línguas maternas. O mesmo pode ser dito do russo ou do alemão como línguas-ponte para o polonês e o holandês como línguas-alvo, e vice-versa.

24. O ponto seguinte resume por que uma revisão bem ponderada dos programas de língua estrangeira é aconselhável. As principais razões são óbvias: (1) Mais insumo geralmente provoca mais assimilação; (2) dispor de mais palavras e padrões linguísticos torna a leitura em língua estrangeira mais fácil e mais eficiente; (3) um melhor desempenho de leitura e de compreensão oral na língua-alvo permite maior exposição a assuntos interessantes apresentados na língua estrangeira. Fica claro que os fatores inter-relacionados completam o círculo na aquisição da língua.
25. A promoção do estudo de línguas menos aprendidas: Entre as línguas humanas do mundo encontram-se mamutes, elefantes e mosquitos. Com relação à globalização atual, não há dúvidas de que um número crescente de indivíduos precisa – além de sua língua materna – de um domínio prático geral de pelo menos duas línguas estrangeiras (mamutes ou elefantes), utilizadas por um número expressivo de falantes nativos ou falantes delas como segunda língua. Ao mesmo tempo, nossas línguas minoritárias (que estão relacionadas a importantes culturas) continuarão a existir. Essas línguas-mosquito contribuem essencialmente para a riqueza cultural da humanidade. Com relação aos indivíduos, conhecer tais línguas é um pré-requisito para a integração numa sociedade alvo, seja ela local, regional ou nacional. Começando com o conhecimento que o indivíduo tem de idiomas mamute ou elefante, a Abordagem da Intercompreensão prepara o terreno para aprender línguas menos estudadas.
26. Pavimentando o caminho em direção ao plurilinguismo e à identidade fundamentada na pluriculturalidade, a Abordagem da Intercompreensão não deixa de impactar a educação política europeia. Seu potencial pedagógico deriva de diversos fatores, dos quais três serão mencionados aqui:
- a. A promoção de habilidades de leitura plurilíngues – a partir de apenas uma língua para uma família linguística – permite aos europeus o acesso a informação em primeira mão de diferentes culturas-alvo (sem que haja desvios através da tradução). São considerados: mídia, internet, jornais, textos híbridos (compostos por uma combinação textos escritos e acústicos, imagens e vídeos).
 - b. A indiscutível maioria dos estudantes familiarizados com a intercompreensão destaca que a leitura plurilíngue sustenta a formação de uma identidade europeia plurirreferencial. Não é preciso dizer que essa competência fornece um potencial que pode não apenas enriquecer o ensino de assuntos não linguísticos, mas o rendimento psíquico do estudante em geral.

Em suma, existem argumentos convincentes para a integração da Abordagem da Intercompreensão no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras na Europa.

Indicações de leitura:

HUFEISEN, Britta; MARX, Nicole (Orgs.) **EuroComGerm**. Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen können. Aachen: Shaker, 2007.

KLEIN, Horst G.; REISSNER, Christina. **Basismodul Englisch**. Englisch als Brückensprache in der romanischen Interkomprehension. Aachen: Shaker, 2006.

McCANN, William; KLEIN, Horst; STEGMANN, Tilbert T. **EuroComRom**. The seven sieves: How to read all the Romance languages right away. Aachen: Shaker, 1999.

MEISSNER, Franz-Joseph. Teaching and learning intercomprehension: a way to learner autonomy. In: De FLORIO-HANSEN, Inez (Org.) **Towards multilingualism and the inclusion of cultural diversity**. Kassel: Kassel University Press, 2012, p. 37 – 58. Disponível em: <http://www.uni-kassel.de/upress/online/frei/978-3-86219-222-9.volltext.frei.pdf>. Acessado em: 29 out. 2016.

_____. The “Core Vocabulary of Romance Plurilingualism” (the CVRP-Project). In: AMBROSCH-BAROUA, Tina; KROPP, Amina (Orgs.). **Mehrsprachigkeit und Ökonomie**. München: Open Access LMU, 2016 (no prelo).

Apps ou exercícios práticos:

Vários tipos de aplicativos de aprendizagem (programas tutoriais, cursos em modalidade *e-learning*, etc.) mantidos pelo corpus do projeto *Core Vocabulary of Romance Plurilingualism* estão disponíveis em: eurocomdidact.eu e <http://miriadi.eurocomdidact.eu>.

Referências

BÄR, M. **Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz**: Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10. Tübingen: Narr, 2009.

BÄR, M. *et al.* Spanischunterricht einmal anders beginnen: Erfahrungen mit einem vorgeschalteten Interkomprehensionsmodul. **Hispanorama** 110, 2005, p. 84-93.

BEACCO, J.-C. *et al.* **Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education**. Estrasburgo: Conselho Europeu, 2010. Disponível em: http://www.dphu.org/uploads/attachements/books/books_4820_0.pdf. Acessado em 31 out. 2016.

BÖING, M. Interkomprehension und Mehrsprachigkeit im zweisprachig deutsch-französischen Bildungsgang: ein Erfahrungsbericht. **Französisch Heute** v. 35, n. 1, 2004, p. 18-31.

BLANK, C. A. A intercompreensão em línguas romanas. **Hispeci&Lema-online**. Bebedouro, v. 1, ano 1, 2009. Disponível em: <
<http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/hispecielemaonline/sumario/12/19042010150157.pdf>>. Acessado em: 31 out. 2016.

COOK, V. Introduction: background to the L2 user. In: COOK, V. (Org.) **Portraits of the L2 user**. Clevedon: Multilingual Matters, 2002, p. 1 – 28.

CRYSTAL, David. **Pequeno tratado sobre a linguagem humana**: grandes conhecimentos para a vida. Tradução: Gabriel Perissé. São Paulo: Saraiva, 2012.

CUMMINS, J. Mainstreaming plurilingualism: restructuring heritage language provision in schools. In: TRIFONAS, P. P.; ARAVOSSITAS, T. (Orgs.). **Rethinking heritage language education**. The Cambridge Education Research Series. Cambridge: Cambridge University Press, 2014, p. 1 – 19.

DIJKSTRA, T. Lexical storage and retrieval in bilinguals. In: VAN HOUT, R. *et al.* (Orgs.) **The lexicon-syntax interface in second language acquisition**. Amsterdam: John Benjamins, 2003, p. 129 – 150.

_____. The multilingual lexicon. In: SANDRA, D.; ÖSTMAN, J.-O. (Orgs.) **Cognition and pragmatics**. Amsterdam: John Benjamins, 2009, p. 369 – 388.

GROSJEAN, F. The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. **Journal of Multilingual and Multicultural Development** 6, 1985, p. 467 – 477.

HERDINA, P.; JESSNER, U. **A Dynamic Model of Multilingualism**: perspectives of change in Psycholinguistics. Clevedon: Multilingual Matters, 2002.

HUFEISEN, B.; LINDEMANN, B. (Orgs.) **Tertiärsprachen**: Theorien, Modelle, Methoden. Tübingen: Stauffenburg, 1998.

JORDÀ, M. P. S. **Third language learners**: Pragmatic production and awareness. Clevedon: Multilingual Matters, 2005.

MEISSNER, F.-J. La didáctica de la intercomprensión y sus repercusiones en la enseñanza de lenguas: el ejemplo alemán. **Synergies Chili** 6, 2010, p. 59-70.

_____. Grundüberlegungen des Mehrsprachenunterrichts. In: MEISSNER, F.-J.; PICAPER, I. (Orgs.) **Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Frankreich, Belgien und Deutschland**. Tübingen: Narr, 2003, p. 92 – 106.

_____. Transfer und transferieren: Anleitungen zum Interkomprehensionsunterricht. In: KLEIN, H. G; RUTKE, D. (Orgs.) **Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension**. Aachen: Shaker, 2004, p. 39 – 66.

_____. The intercomprehension approach explained in 26 points. Versão expandida do texto publicado em francês. **Le français à l'université** 3, 2016. (Traduzido e publicado com autorização do autor.)

PINHO, A. S.; ANDRADE, A. I. Formar futuros professores para *viver, amar e conhecer* as línguas: as potencialidades da intercompreensão. In; CAPUCHO, F. *et al.* (Orgs.) **Diálogos em intercompreensão**. *Édition revue et augmentée sur cédérom*. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2007.

SCHMID, M. S.; KÖPKE, B. L1 attrition and the mental lexicon. In: PAVLENKO, A. (Org.) **The bilingual mental lexicon: interdisciplinary approaches**. Bristol: Multilingual Matters, 2009, p. 209 – 237.