

## A INTERCOMPREENSÃO EM DIDÁTICA DE LÍNGUAS: MODULAÇÕES EM TORNO DE UMA ABORDAGEM INTERACIONAL

**Maria Helena Araújo e Sá**

helenasa@ua.pt

*Universidade de Aveiro (Portugal)*

**Resumo:** A Intercompreensão (IC) é um conceito estruturante e sustentador das atuais abordagens plurais em Didática de Línguas (DL) e também um dos mais dinâmicos nos discursos e práticas recentes da disciplina. Declinado a várias vozes, mais ou menos harmoniosas, segundo as pertenças epistemológicas dos autores e suas escolas, a IC tem sido abordada segundo perspectivas diversas que, ao invés de contribuir para a sua desagregação e espartilhamento teóricos, têm impulsionado múltiplos movimentos de aproximação e convergência entre os didatas. Estes movimentos são sustentados por estudos que, adotando várias metodologias, visam balizar o conceito e, assim, construir uma base de sustentação partilhada a partir da qual cada autor e grupo podem fazer as suas escolhas, definindo e diferenciando os seus caminhos e contribuindo, coletivamente, para a dinâmica da noção.

Neste texto, após uma etapa inicial na qual procuro caracterizar rapidamente a diversidade de percursos possíveis em intercompreensão, ou as polifonias deste “meta-conceito” em DL, focalizo-me, num efeito de “zoom”, sobre uma das abordagens possíveis que tenho praticado, a interacional, explicitando as suas ancoragens no âmbito do percurso específico desta disciplina “carrefour” e ilustrando-a com um recurso didático concreto: a plataforma Galanet.

**Palavras-chave:** Didática de línguas; intercompreensão; plurilinguismo; interação plurilingue.

**Abstract:** Intercomprehension (IC) is a structuring and sustaining concept of current plural approaches in Language Didactics (LD) and also one of the most dynamic in recent discourses and practices of this disciplinary area. Addressed by several voices, more or less harmonious, according to authors and their schools’s epistemological belongings, IC has been tackled according to several perspectives that instead of contributing to its theoretical disaggregation, have been promoting multiple approximation and convergence movements between didacticians. These movements are supported by studies that, adopting different methodologies, aim at delimiting the concept and thus building a shared support base from which each author and group can make their choices, defining and differentiating their ways and contributing collectively to the notion dynamics.

In this paper, after an initial stage within which I try to quickly characterize the diversity of possible paths in intercomprehension, or the polyphony of this “meta-concept”, I focus on one of the possible approaches that I have been practicing, the interactional one, explaining its anchors within the specific field of LD and illustrating it with a concrete teaching resource: the Galanet platform.

**Keywords:** Languages Didactics; intercomprehension; plurilingualism; plurilingual interaction.

## 1. Introdução<sup>1</sup>

A Intercompreensão (IC) tem vindo a tornar-se, nas últimas duas décadas, um dos conceitos mais dinâmicos em Didática de Línguas (DL). Este facto fica evidenciado através de múltiplos indicadores cada vez mais frequentes e congregados à escala internacional, tais como eventos científicos, publicações, números especiais de revistas, projetos (europeus) financiados, grupos internacionais de trabalho, redes temáticas, cursos, estágios e programas de formação, *erasmus* intensivos, monografias, dissertações e teses, estudos de referência do Conselho da Europa, materiais didáticos e plataformas (Araújo e Sá 2010). O apoio concedido pelo Conselho da Europa e pela União Europeia (através de financiamento de estudos, redes, eventos, projetos e formações), bem como por agências e organizações nacionais (como o Instituto Camões ou a *Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France - DGLFLF*), internacionais (como a União Latina) e inter-universitárias (como a *Agence Universitaire de la Francophonie*), no âmbito das suas estratégias de política linguística, tem vindo a ser determinante na vida fulgurante da noção e influenciado indelevelmente o seu percurso<sup>2</sup>. Trata-se, claramente, de um conceito que está na moda (Capucho 2008)<sup>3</sup>, situação que comporta os seus riscos em termos de receção pública e de eventuais explosões semânticas que o

<sup>1</sup> Este texto resulta de uma adaptação de um excerto da Lição que apresentei à Universidade de Aveiro em Setembro de 2012, tendo em vista a realização de Provas de Agregação no ramo de Didática e Tecnologia Educativa.

<sup>2</sup> Sendo manifestas as ambiguidades (e algumas perversidades) quanto ao tratamento das línguas, quer na União Europeia, quer, genericamente, nas organizações de promoção e difusão das línguas referidas (ver, para um comentário, Truchot 2007), este apoio à noção de IC (que é, aliás, um dos fatores envolvidos na sua génese e expansão) não pode deixar-nos completamente confortáveis, levantando a questão de saber “se não estarão a Didática e os seus investigadores (...) a ceder aos impulsos da sua maior mecenas” (Melo 2006: 28; para uma análise contundente e de índole mais genérica deste envolvimento da comunidade de investigação em DL na emergência e expansão das ideologias plurilíngues e interculturais atualmente dominantes, ver Maurer, 2011). Penso, contudo, que a inegável dimensão política deste conceito deve ser perspectivada, tal como propõe Grin (2008a), no quadro de uma distinção entre “política” no sentido de jogos e conflitos de poder (que o autor designa como *politics*) e “intervenção política por meio de uma política pública” (*policy*, ainda segundo Grin), esta última, para a qual a DL cada vez mais pretende contribuir, implicando, necessariamente, uma relação (elucidada, crítica e consciente) com a primeira.

<sup>3</sup> Ver, por exemplo, o estudo de Ferrão Tavares, Silva & Silva e Silva (2010), a partir de um *corpus* constituído pelos textos publicados entre os n.º 79 (1990) e 155 (2010) da revista *Etudes de Linguistique Appliquée*, que conclui que, embora não haja uma progressão temporal regular na ocorrência do termo, se regista a sua notória intensificação a partir dos primeiros anos deste milénio.

coloquem em perigo, mas ao mesmo tempo de um conceito cheio de subtilidades (Degache & Melo 2008) e de possibilidades (Andrade & Pinho 2010) que, acredito, pode dar um contributo importante para um projeto educativo valorizador do papel das línguas e das culturas na construção de sujeitos e de sociedades capazes de viver, de múltiplas formas e numa perspetiva de bem coletivo, a diversidade que constitui o seu “modo de ser” (Beacco 2005). Nesta medida, com Doyé (2005), diria que a IC é “l’une des idées les plus remarquables et les plus stimulantes dans le domaine de l’éducation plurilingue” (p. 5).

Neste texto, pretendo dar voz às polifonias com que tem sido entoada a IC no seio da DL, para de seguida me focalizar numa das abordagens que considero mais desafiantes do conceito, a interacional, declinando-a no âmbito do percurso específico de um dado grupo de investigação/formação/intervenção e exemplificando-a com um material didático concreto: a plataforma Galanet.

## **2. Vozes em Intercompreensão – solos e polifonias**

### **2.1. Da sedução de um conceito**

Intimamente relacionada com abordagens holísticas de educação em línguas, com uma perspetiva de didática plural (Candelier (Coord.), Camilleri-Grima, Castellotti, De Pietro, Lörincz, Meissner, Schröder-Sura, Noguerol & Molinié 2007) ou com uma “educação para o plurilinguismo pelo plurilinguismo” (Ferreira Tavares, Silva & Silva e Silva 2010), e com potencialidades assinaláveis de reconfiguração epistemológica do campo da DL (Alarcão, Andrade, Araújo e Sá, Melo-Pfeifer & Santos 2009; Chardenet 2010), até pelos múltiplos “mouvements de décloisonnement” que tem vindo a provocar (Coste 2010), a IC pode ser hoje considerada como um dos “meta-conceitos” estruturantes desta disciplina (Melo & Santos 2007). Efetivamente, apesar da sua real e por vezes desconcertante polissémia nos discursos e práticas dos didatas (evidenciada, entre outros, nos estudos de Melo & Santos 2007, Jamet 2010, Jamet & Spita 2010, Santos 2010, ou nos testemunhos do vídeo *Vozes em Intercompreensão*, em <http://www.youtube.com/watch?v=4D9kBjUC4JM>), ou talvez devido a ela, a noção tem-se vindo a mostrar capaz de produzir efusivamente múltiplos timbres, numa polifonia mais ou menos harmoniosa mas cada vez mais abrangente, congregada e implicada (um exemplo é a latitude de grupos e perspetivas que integram a Rede Europeia de Intercompreensão - REDINTER<sup>4</sup>).

No meu ponto de vista, apoiado pela experiência de coordenação da formação internacional a distância de formadores em IC - Galapro (em [www.galapro.eu/sessions](http://www.galapro.eu/sessions)), e de elaboração dos seus relatórios a partir de dados recolhidos junto de formadores/investigadores e formandos (maioritariamente professores) e nas interações da plataforma (ex: Araújo e Sá & Bastos 2011; Araújo e Sá, De Carlo & Melo-Pfeifer 2011; Araújo e Sá, De Carlo & Hidalgo Dowing 2012), o notório poder de atração da IC encontra-se associado a um dos seus traços mais salientes: apenas

<sup>4</sup>REDINTER: Rede Europeia de Intercompreensão ([www.redinter.eu](http://www.redinter.eu)) (coordenação de Filomena Capucho).

captável na complexidade das relações que os sujeitos estabelecem, através das línguas e nas línguas, consigo próprios, uns com os outros, com as sociedades e com o mundo (Jamet & Spita 2010; Chardenet 2010), a IC aponta para a necessidade de colocar numa perspectiva ética e assumidamente ideológica, a abordagem das atividades sociais que tomam as línguas como objeto, entre elas, neste contexto, as atividades de ensino/aprendizagem (Grin 2008a; Ferrão Tavares, Silva & Silva e Silva 2010). Assim, configura-se como um conceito nuclear numa DL que tece hoje um discurso mais humanista, mais comprometido, mais atuante (Alarcão & Araújo e Sá 2010), a partir de uma relação e percepção mais ampla do seu objeto de trabalho – as línguas, e que pretende contribuir para propostas educativas abrangentes e transversais ao currículo, orientadas para o diálogo (intercultural) como espaço de reconstrução individual, social e política e abertas ao desenvolvimento dos repertórios plurais dos indivíduos, valorizando múltiplas vias possíveis e pondo em causa discursos normativos, prescritivos, monolíticos e elitistas.

Nesta ótica, e embora o conceito seja aqui observado estritamente do ângulo da DL, espaço epistemológico que ultimamente mais habita (e que o habita, ver acima), compreende-se que o seu valor educativo extravasa em grande parte as disciplinas de línguas (tratar-se-ia, assim, de uma perspetiva didática “transferencial”, para utilizar a expressão de Meissner 2008: 235) e se estende ao currículo no seu todo, podendo-se afirmar, numa convicção ainda praticamente inexplorada, que a IC, porque aponta para uma “ética da compreensão humana” (Morin 1999), seria uma das grandes finalidades da escola e da educação. Acredito assim que, mesmo estando na moda, a IC não desaparecerá com a próxima estação e estará para durar, porque a sua maleabilidade e poder inspirador de práticas educativas renovadas se encontram ainda largamente por revelar.

Em termos agora de um discurso de formação em DL, a IC, observada por Pinho & Andrade (2008) à luz da “teoria dos conceitos limiares” (*threshold concepts*) de Meyer & Land (2003, referidos por *idem*), evidencia características próprias de um conceito heurístico, com potencialidades de transformação epistemológica e ontológica no processo que é *tornar-se/ser professor*, implicando uma abordagem da formação que aposta na descoberta de si, dos outros e de novas possibilidades de fazer aprender línguas num sentido humanista e social. Nas palavras das autoras:

*Considera-se que o conceito de IC é potencialmente transformativo (efeito da mudança na percepção dos objectos línguas-culturas); irreversível (a mudança de perspectiva operada pela compreensão do fenómeno de aprendizagem dificilmente será esquecida); integrador (representando redes de conceitos para a compreensão do fenómeno de aprendizagem comunicativa); transfronteiriço (convocando diferentes áreas a ter em conta na educação em línguas); problemático (complexo e mobilizador de novos discursos sobre as línguas (Pinho & Andrade 2008: s.p.).*

Em particular, e dada a natureza e carga semântica do conceito, acredito que uma formação *em e para* a Intercompreensão pode constituir uma excelente opor-

tunidade para analisar, discutir e experimentar questões cruciais que atualmente se levantam à DL no âmbito das sociedades plurais em que habitamos e nas quais procuramos (com evidente dificuldade e muito desnorтеio, como evidenciam Larossa & Skliar 2001) aprender a viver uns com os outros, também através das nossas línguas e culturas. Isto sem perder de vista uma perspectiva ideológica que se constitua em matriz do pensamento educacional dos sujeitos que se formam.

É neste âmbito e com estes argumentos que vários grupos em IC (ou seduzidos pela IC) se têm vindo a constituir, designadamente em Portugal, desenvolvendo e praticando a noção numa perspectiva de DL, tal como procurarei caracterizar na secção seguinte.

## 2.2 Polifonias de um conceito

Apesar da sua (aparente)<sup>5</sup> juventude em DL (os primeiros estudos focalizados datam do início dos anos 90<sup>6</sup>) e da perceção que, de alguma forma, surgiu cedo de mais, antes de haver uma clara consciência da necessidade, alcance, possibilidades e potencialidades da educação plurilingue (conforme sublinha Beacco, no prefácio à obra de síntese de Escudé & Janin 2010), o conceito de IC tem feito, como escrevi acima, um percurso seguro no campo, no âmbito das transformações que este hoje atravessa e que o orientam para um paradigma caracterizado como de enfoque plural (Candelier *et al.* 2007; Zarate, Lévy & Kramsh 2008), no decurso do qual se tem vindo a tornar um conceito “de mieux en mieux balisé” (Coste 2010: 193).

Construído a partir do reconhecimento heurístico de uma prática verbal comum a que recorrem espontaneamente os sujeitos em múltiplas situações de contato de línguas, uma prática “anti-Babel”<sup>7</sup> (Jamet 2010) tão vulgar e remota como as movimentações que desde sempre caracterizaram a humanidade (ver Blanche-Benveniste 1997 e 2008, para uma referência às línguas de Cristóvão

<sup>5</sup> Concordo com Ferrão Tavares (2007), quando chama a atenção para a muito frequente ausência de uma perspectiva histórica em DL quando se aborda a IC, como se o conceito tivesse surgido repentinamente do nada. Ao invés, e como bem destaca Meissner (2008), as abordagens intercompreensivas, em sentido lato, podem encontrar-se desde logo nas orientações de tipo “naturalista” que sempre marcaram presença nos discursos em DL, designadamente nas tensões que encontramos ao longo da história do ensino/aprendizagem das línguas entre abordagens mais guiadas, sistemáticas, explícitas, focalizadas e curricularizadas e outras mais espontâneas, implícitas, que enfatizam a imersão linguística e o apoio social de locutores *experts*, inspirando-se largamente nos processos de aquisição natural das línguas em situações diversificadas de contacto (cf. Germain 1993). Para ilustrar, Meissner (2008), referindo Pauchard (2004), menciona o método “La réunion des langues, ou l’art de les apprendre toutes par une seule”, editado em 1674. Numa análise mais focalizada, podemos igualmente contextualizar esta noção nos trabalhos desenvolvidos no âmbito da linguística contrastiva e, em particular, nos estudos sobre a interlíngua (Ferrão Tavares 2007). Neste quadro, de notar a sua ocorrência em Halliday & Cook (1982), que referem ter cunhado o termo à semelhança do de “interlanguage” para designar “behavioral and attitudinal changes occurring between an initial competence and a target competence as a result of any form of educational innovation, often of a cross-cultural nature” (p. 124).

<sup>6</sup> Insista-se que o uso da noção, designadamente em linguística, é bastante anterior (cf. nota 5). Para um estudo sobre a sua presença em diversos campos e contextos, ver: Jamet (2010), em dicionários de língua e de especialidade e em publicações nos domínios da linguística aplicada e da DL; Ferrão Tavares, Silva & Silva (2010), na revista *Etudes de Linguistique Appliquée*; Escudé (2010), no linguista francês Jules Ronjat, neste caso com laivos fortemente políticos.

<sup>7</sup> Nas palavras da autora: «et si l’intercompréhension était une anti-Babel? Un rêve où le fait que chacun parle une langue différente de celle des autres ne soit plus une punition divine puisque cela n’empêcherait pas de se comprendre ? » (Jamet 2007, cit. in Jamet 2010: 12).

Colombo), agora intensificadas por novas formas de mobilidade (como a virtual, própria da atual geração de “permanentes migrantes imóveis”, Tyvaert 2008), e conjugado com uma conceção das línguas não apenas instrumental e económica, mas também identitária, social, cultural e política, o conceito tem vindo a concorrer para posicionar o ensino/aprendizagem destes poderosos objetos no âmbito das grandes finalidades da educação (paz, coesão social, cidadania, diálogo intercultural). Isto porque, entre outros aspetos, cria condições para “apresentar e tratar todas as línguas em pé de igualdade” (Declaração *L’intercompréhension en langues romanes dans le cadre des Trois Espaces Linguistiques*, Lisboa, 21 de Abril de 2008), podendo nesta medida ser relacionado com noções como “justiça linguística”, “equidade” (Grin 2008b), “bem estar comunicacional”, ou, de uma outra forma, ser considerado como uma “clé qui permette d’ouvrir tous les espaces de rencontre (...) entre individus et collectivités de toutes tailles, entre personnes et cultures de tous les niveaux de socialisation” (Tyvaert 2008: 275).

Esta perspetiva muito lata da IC, que afinal mais não é do que o seu enquadramento ético-ideológico, sustentador de muitas das suas dinâmicas (particularmente as políticas) e que parece partilhado por grande parte dos autores que trabalham a noção, ganha contornos mais nítidos (mas também mais complexos e de maior espessura concetual) quando nos situamos numa perspetiva mais estritamente de DL. Por esta razão, vários estudos, adotando diferentes metodologias, têm vindo a procurar delimitar os traços semânticos centrais que poderão caraterizar a noção e as abordagens didáticas que nela se inspiram ou, por outras palavras, a procurar compreender a partir de quê se constrói a intercompreensão entre os autores que trabalham a intercompreensão (Degache & Melo 2008). Reconhecem estes estudos que o termo se tornou federador de discursos didáticos que não devem ser desarticulados dos seus contextos, tempos e histórias de produção e que podem ser diferenciados e diferenciadores de cada grupo e mesmo de cada investigador (o que se traduziria em “traços semânticos periféricos”, na proposta de Gueidão, Melo-Pfeifer & Pinho 2009<sup>8</sup>).

O quadro seguinte sistematiza alguns destes trabalhos mais significativos e próximos do nosso contexto de intervenção, cujos resultados, decorrentes de metodologias diferenciadas de abordagem das definições dos autores (desde metodologias de tipo autobiográfico e lexico-didatológico, a outras inspiradas na meta-análise), traduzem os eixos temáticos transversais encontrados nas vozes e práticas dos teóricos da IC. De referir que estes eixos não se afrontam uns aos outros, antes contribuem, nas suas inter-relações, para a delimitação da IC enquanto conceito plurifacetado da DL e para a sua produtividade, como sublinham expressamente alguns dos estudos convocados (como Ferrão Tavares, Silva & Silva e Silva 2010; Melo & Santos 2007; Santos 2010).

<sup>8</sup> No âmbito deste texto, não serão aprofundados estes “traços semânticos periféricos”, não obstante o seu real interesse, por testemunharem a exuberância e produtividade da noção em foco (inclusive no interior do discurso de um mesmo investigador, como mostram Gueidão, Melo-Pfeifer & Pinho 2009).

**Quadro 1** - Dominantes temáticas da noção de IC nas vozes dos investigadores: síntese de alguns estudos

Estudos	<i>Corpus utilizado</i>	<b>Resultados: dominantes temáticas da noção de IC</b>
Melo & Santos (2007)	Definições (implícitas ou explícitas) de IC nos textos das atas do colóquio “Diálogos em Intercompreensão” (Capucho, Martins, Degache & Tost 2007), confrontadas com as respostas dos investigadores presentes neste colóquio a um inquérito por questionário.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relação com o multilinguismo</li> <li>- Valorização das competências prévias</li> <li>- Dimensão pedagógica (possibilidade de desenvolvimento)</li> </ul>
Gueidão, Melo-Pfeifer & Pinho (2009)	Publicações de duas das autoras do estudo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Multi/plurilinguismo</li> <li>- Consciencialização</li> <li>- Conhecimentos prévios</li> <li>- Transferência</li> </ul>
Ferrão Tavares, Silva & Silva e Silva (2010)	Textos publicados entre os n.º 79 (1990) e 155 (2010) da revista <i>Etudes de Linguistique Appliquée</i> .	<ul style="list-style-type: none"> <li>- IC enquanto constituinte da categoria “objeto” da situação educativa (objetivos de conteúdo, de habilidade e de comportamento)</li> <li>- IC enquanto constituinte da interrelação entre as categorias “objeto” e “sujeito” da situação educativa (aprendizagem-processo e aprendizagem-produto)</li> <li>- IC enquanto constituinte da interrelação entre as categorias “objeto” e “agente” da situação educativa (método de ensino)</li> </ul>
Jamet & Spita (2010)	Definições (a maior parte publicadas, explícitas ou implícitas) dos investigadores de REDINTER (seleccionadas pelos próprios).	<ul style="list-style-type: none"> <li>- IC como atributo do sujeito que se manifesta na prática social</li> <li>- IC como “acontecimento”, acto dialógico, construção solidária (da interacção e do sujeito que a pratica)</li> <li>- IC como conceito integrativo de uma DL social e politicamente implicada, simultaneamente como finalidade e meio da educação em línguas</li> </ul>
Ollivier (2010)	Respostas a questionários de investigadores de RED-INTER.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- eixo praxeológico: IC como atividade, prática, fenómeno</li> <li>- eixo cognitivo: IC como capacidade, aptidão do sujeito</li> <li>- eixo didático: IC como abordagem didática, modo de ensinar/aprender línguas</li> </ul>
Santos (2010) (a partir de Santos 2007)	Definições publicadas, seleccionadas no âmbito de um processo de revisão de literatura.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- IC como estratégia de comunicação</li> <li>- IC como metodologia</li> <li>- IC como competência</li> </ul>
Pinho & Andrade (2011)	Revisão de literatura.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- IC como atributo do sujeito</li> <li>- IC no contexto da ecologia das línguas</li> <li>- IC no contexto da interacção</li> <li>- IC na esfera social</li> </ul>

Todos estes estudos permitem ainda identificar, sobre uma base mais ou menos sólida que vai permitindo criar uma comunidade de investigadores em IC<sup>9</sup>, timbres diferenciados, conforme a tónica seja colocada numa ou noutra (ou em várias, ou na sua articulação) das dominantes encontradas, de acordo com as pertenças e histórias epistemológicas de cada “escola didática”<sup>10</sup> (para um esboço inicial de cartografia destas escolas, com base nos textos publicados num número especial da revista *Les Langues Modernes*, ver Degache & Melo 2008). Jamet & Spita (2010) falam, a este propósito, em tensões, e organizam-nas em torno dos seguintes eixos:

- compreensão em interação *vs.* compreensão em receção;
- línguas próximas *vs.* não consideração do parentesco linguístico;
- focalização estritamente sobre as línguas *vs.* consideração da indissociabilidade línguas e culturas;
- focalização sobre o “estado” (perspetiva sobretudo cognitivista) *vs.* focalização sobre os “processos” (perspetiva sobretudo socioconstrutivista).

Estas tensões, que traduzem efetivamente formas diferenciadas de conceber e operacionalizar a IC em contextos concretos de educação linguística, contribuem, em boa verdade, para incrementar as possibilidades educativas do conceito, tornando-o mais plástico e maleável (razão pela qual prefiro falar em timbres em vez de tensões, para atenuar a carga negativa deste último termo). De igual modo, num colóquio recente que congregou didatas de várias origens, reunidos para homenagear Claire Blanche-Benveniste<sup>11</sup>, uma das primeiras investigadoras a trabalhar sistematicamente a noção, no interior de um grupo que permanece ativo<sup>12</sup>, De Carlo (2011) sublinhou que “la diversité des approches et des définitions, au lieu d’engendrer une fragmentation, témoigne d’une richesse qui a permis le développement du concept et la confrontation constructive de tous les chercheurs intéressés» (s.p.).

De qualquer modo, a pluralidade de definições exige que se balize o terreno, procurando delimitar as características das abordagens didáticas que o tomam como referência. Do meu ponto de vista, baseado nos estudos acima evocados e ainda no conhecimento do trabalho efetuado sobre a noção por diferentes grupos, diria que uma abordagem “intercompreensiva” em DL se caracterizaria, face a outras (nomeadamente a outras abordagens plurais), pelas seguintes convergências (ver ainda Coste 2011):

<sup>9</sup> Realce-se o papel da rede temática europeia REDINTER na construção desta comunidade.

<sup>10</sup> Note-se que o facto de usar aqui o termo “escola” não pretende escamotear a diversidade interna a cada uma delas. Os depoimentos no vídeo *Vozes em Intercompreensão* permitem escutar esta diversidade na primeira pessoa e em ambiente plurilingue, agora no seio de REDINTER.

<sup>11</sup> Trata-se do *Convegno Internazionale Attraverso le lingue. L’intercompreensione, in ricordo di Claire Blanche-Benveniste* (Roma, Università degli studi Roma Tre, 20-21 de Outubro de 2011).

<sup>12</sup> Como prova dessa atividade, refira-se o lançamento de EUROM5, precisamente neste colóquio.

- consideração do plurilinguismo (individual e societal) como estratégia, meio e fim (contribuindo assim para a conjugação de uma “*éducation au plurilinguisme*” com uma “*éducation par le plurilinguisme*”, como propõem Ferrão Tavares, Silva & Silva e Silva 2010);
- didatização (segundo múltiplas formas e perseguindo objectivos diferenciados) dos espaços de contato (e de *continuum*, fluidez e hibridação) entre as línguas, apostando nas suas “*zones d’effraction*” (Coste 2011) (objetivas, subjetivas e intersubjetivas) e entendendo-as como possibilidades de construção de sentido (implicando, em particular, a revisitação da noção de “contrastividade” enquanto processo que ilustra o trabalho e a influência do locutor sobre os sistemas linguísticos, a partir de tarefas comunicativas determinadas, como sublinham Dabène 1996 e Gajo 2008);
- valorização e exploração sistemática da atividade cognitivo-verbal e estratégica do sujeito (ou conjunta, em redes de interlocução), das suas capacidades de (saber) aprender e dos seus repertórios constituídos e/ou em uso (saberes, experiências, habilidades, atitudes e representações), encorajando-o a responsabilizar-se pela sua aprendizagem e a desenvolver consciência e confiança nas suas possibilidades de apropriação e uso das línguas;
- aceitação da dissociação temporal e do desequilíbrio das competências de linguagem (com eventual prioridade dada às atividades de compreensão verbal, sem as associar sistematicamente a atividades de produção)<sup>13</sup>.

A consideração conjunta destas convergências permite compreender mais claramente os desafios lançados aos sistemas de formação e educação em línguas por esta abordagem. Permite, em especial, compreender até que ponto ela pode ser considerada “subversiva”, por colocar em causa uma *doxa* prototípica constituída por axiomas que permanecem em grande parte inquestionáveis e que incorporam as representações sociais dominantes relativas ao ensino/aprendizagem das línguas (a que chamámos recentemente “mitos” e que procurámos interpelar com dados concretos de sala de aula, em Melo-Pfeifer, Araújo e Sá & Santos 2011). Entende-se assim as resistências e constrangimentos que a IC tem vindo a encontrar no seu processo de inserção curricular, não obstante a atração que, conforme escrevi acima, parece exercer sobre os agentes educativos. De igual modo, Coste (2011) escreve:

*On se risquera à faire l’hypothèse que cette forme de relégation de l’IC [do sistema escolar] trouve son origine dans le caractère perçu comme quasi subversif de pratiques qui bousculent plus que d’autres les cloisons entre les langues et qui, aux yeux de certains, passent ainsi les bornes. D’autant que, de manière plus marquée que les autres approches plurielles, elle s’appuie sur un déjà-là des capacités des apprenants plus qu’elle ne requiert l’expertise d’un enseignant* (p. 187).

<sup>13</sup>Para uma discussão empiricamente sustentada das questões teóricas que pode colocar esta dissociação de competências a uma abordagem co-acional da IC centrada na realização de tarefas, ver Melo-Pfeifer (2011), a partir da análise da comunicação de um grupo de trabalho da plataforma Galapro.

### 3. Modulações: abordagem interacional da IC

#### 3.1. Balizando a abordagem

A constatação da real existência de múltiplas vozes em intercompreensão, intra- e intercomunidades de investigadores (e também de professores e formadores, ver Araújo e Sá & Bastos 2011), sugere a necessidade de caracterizar o lugar de onde se fala, quando se fala em IC, ou de explicitar, neste conceito que se situa “à la croisée des chemins” (Coste 2010), que caminho seguimos, como e porquê, explicitando as nossas escolhas. A minha intenção neste momento é caracterizar o caminho que tenho trilhado em IC e ilustrá-lo com alguns lugares concretos de passagem.

Este caminho foi sendo construído de modo acompanhado e no tempo, no âmbito também do percurso específico de investigação-formação-intervenção do grupo *Gala-* ([www.e-gala.eu](http://www.e-gala.eu)), grupo este constituído em torno de Louise Dabène (Université de Grenoble 3 – França) e que integro desde os anos 90 (para uma caracterização, ver Degache 2006 e Araújo e Sá, Degache & Spita 2010).

Após uma abordagem inicial cujo objeto central foi a receção (sobretudo escrita) em línguas vizinhas (românicas), procurando compreender (e mobilizar, alargar e facilitar) as estratégias de acesso ao sentido de textos nessas línguas (e que deu lugar à coleção de CD-Rom *Galatea*<sup>14</sup>), a trajetória em IC deste grupo tomou um rumo próprio na primeira década deste milénio, o qual se traduziu, num primeiro momento, na plataforma *Galanet* ([www.galanet.eu](http://www.galanet.eu)) e, logo de seguida, em *Galapro* (com uma abordagem semelhante, mas orientada para a formação de formadores, [www.galapro.eu](http://www.galapro.eu)). Este rumo, que traduz uma inflexão no caminho hoje ainda mais vincada pela constituição recente da rede MIRIADI<sup>15</sup>, muito marcado (e influenciado) pela evolução das tenologias e por uma interação cada vez mais intensa com colegas trabalhando nestas áreas (que passaram a integrar o

<sup>14</sup> Designadamente:

- Andrade, A. I. & Araújo e Sá, M. H. (2003). *Galatea: desenvolvimento da compreensão em línguas românicas. “Apprendre à lire en français”*. Aveiro: Fundação para a Ciência e Tecnologia.

- Berger, D., Bidaud, F., Gregoire, G., Hédiard, M., Lévy, D., Merger, M.-F. et al. (2003). *Galatea : cédérom pour la compréhension du français écrit par des italophones*. Roma: DoRiF, Università di Roma.

- Dabène, L., Degache, C., Masperi, M., Poulet, M. E., Carrasco, E., Desmet, I., Clerc, M., Carreira, M.-H., Tea, E., Nicolas, A. & Afonso, C. (2003). *Galatea : entraînement à la compréhension de l’espagnol, de l’italien et du portugais*. Chambéry : Génération 5 multimédia.

- López Alonso, C., Séré, A. & Fernández-Valmayor, A. (2000). *Lire en français: método interactivo de autoaprendizaje que permite comprender textos en lengua francesa. Proyecto Galatea*. Madrid: programa Sócrates-Lingua, SGEL.

- Tost Planet, M., Baqué, L., Le Besnerais, M., Estrada, M. & Martin, E. (2002). *Comprensión oral del francés para hispanohablantes, CD-Rom del proyecto Galatea*. Barcelona: Institut de Ciències de l’Eduació, Serveis de Publicació, Universitat Autònoma de Barcelona.

<sup>15</sup> MIRIADI (*Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l’Intercompréhension a Distance*) é uma rede de 19 instituições europeias constituída em dezembro de 2012 na sequência dos trabalhos em IC deste grupo e financiada pela EACEA (*Education, Audiovisual and Culture Executive Agency*) (531186-LLP-1-FR-KA2-KA2NW). Mais informações em [www.miriadi.net](http://www.miriadi.net).

grupo), coloca a interação plurilingue (essencialmente romanófono, até agora<sup>16</sup>) e intercultural no centro da proposta de formação, investindo em abordagens acionais e colaborativas favorecidas pelos instrumentos de comunicação (síncrona e assíncrona) integrados nas plataformas e por cenários pedagógicos construídos em torno da ideia de projeto.

Trata-se, em termos mais concretos, de abordar a IC segundo uma perspectiva dialógica e intersubjetiva, enquanto processo (ação) e produto (construção) que se engendra na interação por atores sociais envolvidos em atividades de linguagem (autênticas, situadas) em que se investem enquanto sujeitos, numa tecelagem contínua, conjunta e negociada de identidades, práticas linguísticas e culturais, sentidos, recursos e cognições, tornada possível pela sua predisposição para a comunicação e pela capacidade efetiva de nela utilizar, partilhar e expandir as suas competências plurilingues e interculturais. Com De Carlo (2011), que a demarca de uma abordagem tendencialmente “linguística” (aquela que, aliás, a precede nos primeiros textos que evocam a noção na década de 90, como mostra o estudo acima referido de Ferrão Tavares, Silva & Silva e Silva 2010, e que permanece muito ativa), está aqui em foco uma perspectiva dinâmica da “IC em ação”, expressão que faz evocar Brassac (1997) quando cunha o termo *commniaction*, para enfatizar esta perspectiva do agir em conjunto no qual se constrói e circula o conhecimento, ou, no nosso caso, a IC.

De um modo mais específico e avançando teoricamente, neste enfoque, a IC é abordada,

- não como um encontro entre línguas ou outros sistemas semióticos cujas permeabilidades e *continuums* os tornam mais ou menos próximos, logo, mais ou menos intercompreensíveis entre si; nesta abordagem, de inspiração dialetológica e retomada de algum modo pela linguística contrastiva, provoca-se, em contextos de aprendizagem, a observação destas proximidades e a sua manipulação e rentabilização em tarefas verbais, nomeadamente de índole metalinguística (ver, por exemplo, os métodos de ensino Eurom4, agora Eurom5, ou EuroCom);
- nem como um encontro entre o sujeito e as línguas (suas e de outros), numa perspectiva de inspiração cognitivista que privilegia as modalidades de acesso e tratamento dos repertórios verbais a que recorre ou pode recorrer o sujeito aquando da realização de determinadas tarefas de linguagem, modalidades essas que podem ser induzidas, apoiadas e enriquecidas com a intervenção didática (falamos, em particular, de atividades orientadas para a metacognição, exemplificadas nalgumas das ajudas ao aprendente dos CD-Rom Galatea);

<sup>16</sup> Note-se que os projetos pedagógicos destas plataformas permitem a sua utilização noutros contextos linguísticos. Para uma incursão com as línguas germânicas, ver Prokopowicz (2011). Em MIRIADI (ver nota anterior) a inclusão de línguas de outras famílias é claramente visada.

- mas antes como um encontro situado entre sujeitos, atores sociais que vivem em diferentes línguas (ou que, vivendo nas mesmas, não partilham as suas variedades e variantes, ou as línguas que há dentro de cada língua<sup>17</sup>), sujeitos que descobrem (e recriam, reinventam) línguas que “não sabiam que sabiam” (Mia Couto 2009) e que se implicam na construção de um novo mundo que faça sentido para todos (o que não significa, obviamente - diria até, antes pelo contrário, evocando a “dialógica diabólica” de Larossa 2001<sup>18</sup> -, que seja um mundo único ou a preto e branco), numa perspetiva socioconstrutivista do saber e da relação comunicativa (ver, na teorização desta construção simbólica, a pertinência da mobilização de conceitos como *third space*, de Bhabha 1994, ou de Kelly, Elliot & Fant 2001, tal como propõe Melo 2006).

A interação torna-se, então, o palco onde ocorre este processo de construção, ou o *cadre* e o *lieu* que o configuram (e que são por ele configurados), num jogo de espelhos onde o que está em causa é uma nova ordem de relação ao mundo e com o mundo, seus objetos e personagens. A IC, por seu turno, “cette co-opération intersubjective (...) conjointe dans et sur le monde” (Brassac 1997: s.p.), é o motor da interação, porque lhe dá sentido, direção, meios e finalidade do ponto de vista dos atores que nele (inter)atuam e se (inter)compreendem, assim os incitando a implicarem-se e a implicarem os outros.

Nesta linha, e de um ponto de vista didático, a IC supõe tarefas (comunicativas e sociais, cognitivas e afetivas) a realizar conjuntamente, em contextos dinâmicos e reconfiguráveis (também por ela), e apoia-se nos meios (pluri-semióticos) já disponíveis ou tornados disponíveis ao longo da interação (Gajo 2008). Quando o que está em causa é a interação plurilingue, esta aceção da IC pressupõe ainda a criação de situações de contato de línguas e a valorização de “l’effort des interlocuteurs dans un cadre dialogique où le grand enjeu devient la construction d’un territoire de parole partagé” (Araújo e Sá, Degache & Spita 2010: 26), território onde as línguas de cada um e, mais alargadamente, o “imaginaire des langues” (na aceção de Glissant 2010<sup>19</sup>, que o entende como composto de múltiplas formas de mestiçagem e de contato, consciente ou não, mais ou menos visível, entre as línguas) se veem presentificadas, partilhadas e manipuladas enquanto línguas de ação, de comunicação, de cognição e de afeição.

Estamos claramente longe, neste posicionamento, de um outro lugar conceitual bem consolidado no discurso didático em intercompreensão, cristalizado na

<sup>17</sup> Esta partilha, obviamente, nunca é total. Está aqui em causa uma questão de graus, exemplarmente posta por José Saramago na sua “Carta para Josefa, minha avó”. Compreende-se que, nesta perspetiva, fala-se em IC também em situações de encontro de sujeitos numa mesma língua e que se estende o valor didático da noção e daquelas a que está associada à LM, um caminho ainda insuficientemente explorado, embora comecem a surgir alguns trabalhos neste âmbito (entre eles, Carrington 2011) e se intensifique o reconhecimento académico da sua necessidade.

<sup>18</sup> Trata-se de entender a linguagem como «lugar da pluralidade e da descontinuidade» (Larossa 2001: 281-282), capaz de perturbar «essa imagem demasiado tranquila e tranquilizadora da comunicação enquanto construção do comum, tanto no espaço como no tempo» (*idem*: 285).

<sup>19</sup> Nas palavras do autor, referindo-se ao “escritor”: “ce qui caractérise notre temps, c’est ce que j’appelle l’imaginaire des langues, c’est-à-dire la présence à toutes les langues du monde. (...) Aujourd’hui, même quand un écrivain ne connaît aucune autre langue, il tient compte, qu’il le sache ou non, de l’existence de ces langues autour de lui dans son processus d’écriture. On ne peut plus écrire une langue de manière monolingue” (Glissant 2010: 14).

definição inicial proposta por Doyé (2005: 7) no seu estudo de referência, lugar este que assenta num contrato comunicativo segundo o qual “cada um fala a sua língua e compreende a língua dos outros”<sup>20</sup>. Retomando o percurso específico do grupo *Gala-*, importa fazer notar que este contrato, em boa verdade, foi proposto aquando da concetualização didática inicial da plataforma Galanet. Contudo, as primeiras análises da interação produzida pelos participantes revelaram desde logo a existência de uma profusão de marcas transcódicas decorrentes de um investimento estratégico considerável dos participantes, ou de um “multilanguaging” (Pennycook 2010) que visava criar aproximações e convergências, mas também divergências e diferenciações (linguísticas, cognitivas, afetivas...) e que evidenciava a fabricação conjunta de uma linguagem partilhada. Tal constatação obrigou a considerar teoricamente o papel das práticas sociais de linguagem na negociação do contrato inicial de comunicação (Degache & Tea 2003) e a ter em linha de conta o facto de que as línguas e culturas não eram vividas como estanques e que os sistemas se tocavam e interpenetravam, numa hibridação e criatividade postas ao serviço das finalidades comunicativas e sociais das tarefas e intimamente relacionadas com os processos de construção do conhecimento (para uma ilustração, ver os artigos incluídos na Parte 2, *Intercompreensão e interação plurilingue*, em Araújo e Sá, Hidalgo Downing, Melo-Pfeifer, Séré, Vela Delfa (Coord) 2009). Por outras palavras, o discurso produzido, mobilizando a totalidade, multimodalidade e plasticidade dos recursos dos interlocutores, situava-se algures “entre-línguas” e poderia ser classificado como um “parler plurilingue”, na aceção que lhe dão Lüdi (1987, 2006 e 2011) e Lüdi & Py (1986) e que coloca necessariamente em causa uma perspetiva das línguas e culturas como sistemas homogéneos, estáveis, estanques, imanes e descontextualizados.

Num comentário a este percurso concetual do grupo, que o individualiza face a outros trabalhando em IC, Tost Planet (*Introduction* a Araújo e Sá *et al.* 2009: 28) escreve que esta abordagem interacionista marca uma “mutação” a partir do centro de gravidade da noção, delimitando um lugar próprio (e um avanço significativo, na sua perspetiva) num campo habitado maioritariamente por autores que trabalham numa perspetiva de receção em línguas próximas e de consciencialização metalinguística.

<sup>20</sup> A seguinte definição exemplifica esta aceção: “On peut alors esquisser (...) le schéma de communication particulier qui est en jeu dans la situation d’intercompréhension (...) comme dialogue ‘linguistiquement asymétrique’: chaque locuteur utilise pour s’exprimer (et pour se donner sa représentation du contenu informatif de l’échange) sa propre langue (qui est le plus souvent sa langue maternelle) et comprend les informations exprimées par l’autre dans sa langue à lui» (Tyvaert 2008: 254-255).

Matthey (2008) faz uma crítica contundente a este contrato comunicativo, que encerra cada sujeito na sua própria língua e parece estar mais ao serviço das necessidades de expressividade do locutor do que da comunicação. Apoiando-se na Teoria da Adaptação Comunicativa de Giles, Coupland e Coupland (1991 referidos por Matthey, 2008), que sugere que tal contrato é potencialmente gerador de tensão social, e ainda nos trabalhos sobre a conversação exolingue, que apontam para a sua artificialidade e reduzido valor aquisicional, a autora escreve, em convergência com a aceção de IC aqui em foco: “Toute communication réussie nécessite une adaptation communicative, donc, une orientation vers l’interlocuteur, donc une co-construction du discours, une négociation du sens et des formes” (*idem*: 126-127). Para uma análise desta mesma questão especificamente centrada sobre a interação em aula de língua estrangeira e mobilizando o conceito de “adaptação verbal”, ver Araújo e Sá (1996).

### 3.2. Percursos cruzados de uma abordagem interacional da IC em DL

As noções, tal como as disciplinas em que emergem e os autores que as trabalham, não vivem isoladas nem fora do fio do tempo. Importa assim fazer notar que esta perspetiva dialógica da IC, que acabei de balizar, vem na linha de uma corrente forte em DL (e não só, ver, por exemplo, Guernier, Durand-Guerrier & Sautot 2006) que se tem vindo a interessar, desde os anos 70, pelas práticas sociais da linguagem em situações pedagógicas. Adotando uma perspetiva socioconstrutivista que destaca o papel da interação na construção das aprendizagens, esta corrente desenvolve uma abordagem cujas raízes remontam a várias vertentes do interacionismo social (como lembra Pekarek Doehler 2000) e que se inspira muito na sociolinguística, na análise conversacional e, numa ótica mais psicológica, nos trabalhos de Vygotsky e de Bruner (para uma sistematização, ver Araújo e Sá 2005a e b; para uma meta-análise dos estudos em Portugal, ver Cardoso 2007).

De um modo mais concreto, trata-se de uma abordagem que assenta no pressuposto de que a aquisição e desenvolvimento da linguagem (e da cognição) estão intimamente relacionados com as práticas sociais ou com os contextos de ação e de significação em que essas práticas ocorrem e onde os interlocutores, nas suas identidades, repertórios e competências, têm um papel fundamental. Adquirir uma língua é, assim, entendido como «un processus sociocognitif, largement dépendant des événements langagiers vécus par l'apprenant» (Matthey 1996: 3), o que implica a consideração da interação enquanto espaço e quadro onde este processo se constrói e das atividades de (co)tutela como suas impulsionadoras: “c'est en effet dans la coordination et l'échange des participants plus compétents, aux cours d'activités sociales situées, que l'enfant est en mesure de déployer des capacités et des connaissances allant au-delà de ses possibilités individuelles» (Gajo & Mondada 1998: 93, a partir de Vygotsky). Este quadro teórico implica a redefinição do objeto em apropriação - do sistema-língua ao desenvolvimento da capacidade de participar nas práticas verbais - e, portanto, a consideração de que esse objeto deve ser estudado no interior dessas mesmas práticas, o que implica ainda a atenção à dimensão cultural que lhes está associada.

Mais proximamente, esta abordagem interacional em DLE encontra um forte impulso nos trabalhos levados a cabo desde os anos 80, no quadro da sociolinguística interacional e da aquisição das línguas estrangeiras e segundas, em torno das situações de contato de línguas e da conversação exolingue em especial, destacando-se aqueles realizados pela equipa de investigadores das universidades de Bâle e de Neuchâtel, coordenada por B. Py e G. Lüdi. Procura-se, nestes trabalhos, identificar traços ou marcas de aquisição que possam ser relacionados com as atividades de linguagem específicas dos sujeitos-atores, enfatizando-se o papel primordial da interação colaborativa (Lüdi & Py 1986). Neste âmbito, emergem conceitos cuja rentabilidade heurística foi e continua a ser largamente explorada, como o de “sequência potencialmente aquisicional” (De Pietro, Matthey & Py 1989) e o de “comunicação exolingue” (Porquier 1984), e revitalizam-se outros,

provenientes de Vygotsky e Bruner, como *étayage*/andaime, mediação social, atividade, métodos e estratégias, regulação ou zona de desenvolvimento proximal (para um exemplo e uma síntese da receção destes trabalhos em Portugal e no âmbito da DL, ver Araújo e Sá 1996).

A tipologia de situações de comunicação proposta por esta equipa, em torno de dois eixos cruzados e entendidos em *continuum* (endolíngue-exolíngue e monolíngue-bi/plurilíngue), é particularmente importante para os trabalhos em IC numa perspetiva interacional. Isto na medida em que integra (e normaliza) a natureza plurilíngue da troca comunicativa, inclusive em situações supostamente endolíngues, naturalizando assim o “falar entre línguas” ou a mestiçagem de repertórios que encontramos aquando da realização das tarefas didáticas propostas aos alunos no quadro de uma abordagem da IC desta natureza (para uma exploração desta tipologia no quadro do plurilinguismo emergente em Galanet, ver Melo 2006). Abrem-se assim portas para conceber estas situações enquanto “interações interlíngues<sup>21</sup>” (Vasseur 2005), ou seja, aquelas que ocorrem quando os interlocutores não partilham uma mesma língua e se servem, para comunicar, de mais do que uma, mesmo que sob formas pouco perceptíveis ou conscientes. De igual valor heurístico é o esbatimento, implicado neste quadro teórico, das noções de “locutor nativo”, “locutor aloglota”, “locutor *expert*”, “aprendente”, colocando em cena a ideia de “acteurs-créateurs se mouvant dans un monde ouvert et prenant le risque de sortir des voies traditionnelles de parler et de faire preuve de créativité” (Lüdi 2011: 51)<sup>22</sup>.

Compreende-se então que, muito embora construída no interior da DL, ou num movimento de teorização interna, esta abordagem interacional da IC se integra no percurso e no diálogo que esta disciplina “carrefour” tem vindo a estabelecer com outras, bem como da receção que faz dos seus conceitos e teorias e do modo como os integra nas suas próprias modalidades de trabalho, refletindo, em particular: i) uma abordagem social da linguagem, na senda de Bakhtine, enquanto sistema (portanto, também com as suas regras emergentes, a descrever no âmbito de uma linguística de tipo interacional) co construído pelos sujeitos nas suas atividades conjuntas em interação uns com os outros e tendo em vista a construção de pontes, novos territórios de entendimento; ii) uma abordagem socio-construtivista da aquisição/aprendizagem das línguas, na linha de Vygotsky e de Bruner, que postula o papel dos fatores sociais, em particular dos sujeitos-atores, no desenvolvimento da linguagem e da cognição.

<sup>21</sup> Vasseur (2005) prefere esta designação à de “interação exolíngue” por esta última, do seu ponto de vista, não abarcar suficientemente as coabitantes que inevitavelmente se instalam entre sujeitos e línguas em presença, no quadro da co construção discursiva.

<sup>22</sup> Para uma discussão das implicações destes trabalhos para a construção de modelos teóricos e conceitos que permitam estudar as situações de plurilinguismo e as suas potencialidades aquisicionais, ver Lüdi & Py (2009) e Vasseur (2005).

Em síntese, e colocando-nos agora numa perspetiva de trabalho especificamente própria à DL, e no âmbito de um enfoque plural que toma a IC como conceito nuclear, pretende-se criar situações didáticas (e observá-las, especialmente nos seus efeitos sobre as aprendizagens) em que os sujeitos sejam levados a investir e partilhar, na interação social, as suas competências e recursos plurilingues e pluriculturais na co-construção da IC, ao mesmo tempo que os desenvolvem (e aprendem), considerando que este desenvolvimento se faz no tempo e que se manifesta por “la diversité et la complexité des contextes dans lesquels elle [la compétence] est mobilisée, par la spécialisation des ressources employées, par des attentes de plus en plus exigeantes qu’elle engendre” (Lüdi 2011: 52).

Isto supõe a definição de tarefas de linguagem concretas, diversificadas e socialmente bem determinadas, cada vez mais exigentes e complexas, que, investindo nas suas possibilidades “mais plurilingues” (ver atrás eixo mono-bi/plurilingue da tipologia proposta pela equipa de Bâle e Neuchâtel), ou seja, legitimando e favorecendo a presença de várias línguas e variedades e rejeitando a “cécité linguistique” (Gajo 2008: 134), favoreçam igualmente os processos de IC e os tenham no horizonte.

É aqui que entra Galanet, plataforma para o desenvolvimento da intercompreensão em línguas românicas ([www.galanet.eu](http://www.galanet.eu)) que traduz a perspetiva de IC aqui em foco e com cuja apresentação ilustrada concluo este texto.

#### **4. Galanet: uma comunidade plurilingue de prática e de aprendizagem em Intercompreensão**

Galanet é uma plataforma para o desenvolvimento da intercompreensão em línguas românicas, atualmente disponível em 6 destas línguas (catalão, espanhol, francês, italiano, português e romeno), que integra, para além de um espaço de autoformação (com uma secção de “recursos linguísticos” e outra de “módulos de autoformação”), diferentes instrumentos de comunicação eletrónica (*chats*, fóruns de discussão e um sistema de correio interno), através dos quais promove a interação plurilingue entre os participantes, com vista à realização de uma tarefa comum, a edição de um “dossier de imprensa” (para informações detalhadas, ver o *Manual do utilizador* elaborado por Alonso, Andrade, Araújo e Sá, Melo & Séré 2005). Esta tarefa desenvolve-se num cenário cronológico previsto tipicamente para uma duração de 12 semanas (um semestre letivo) e constituído por quatro fases:

- Fase 1 – “quebrar o gelo”, na qual os participantes, organizados em equipas/turmas de diferentes países e línguas, se dão a conhecer e tomam contato com os restantes utilizadores da plataforma, preenchendo o seu perfil pessoal e de grupo, contactando com outros perfis e trocando desde logo algumas ideias acerca do projeto a desenvolver ao longo do semestre;

- Fase 2 – “*escolha do tema*”, onde as diferentes equipas propõem temas de discussão, exprimindo as suas opiniões acerca deles e selecionando um, a partir de um sistema de voto incorporado na plataforma, para trabalho posterior;
- Fase 3 – “*recolha de documentos e debate*”, fase esta geradora de múltiplas interações plurilingues acerca de tópicos e subtópicos relacionados com o tema escolhido, apoiando-se nas experiências pessoais dos alunos e em documentos elucidativos nas diferentes línguas de trabalho, por eles selecionados e depositados na plataforma;
- Fase 4 – “*dossier de imprensa*”, que consiste na preparação e edição de sínteses escritas dos debates anteriores, integrando as diferentes contribuições e línguas de cada equipa/turma. Para exemplificar, veja-se o editorial e as seções do dossier de imprensa de uma das sessões realizadas, cujo tema foi *Ridiamo per le stesse cose? Y a-t-il un humour romanophone?*:

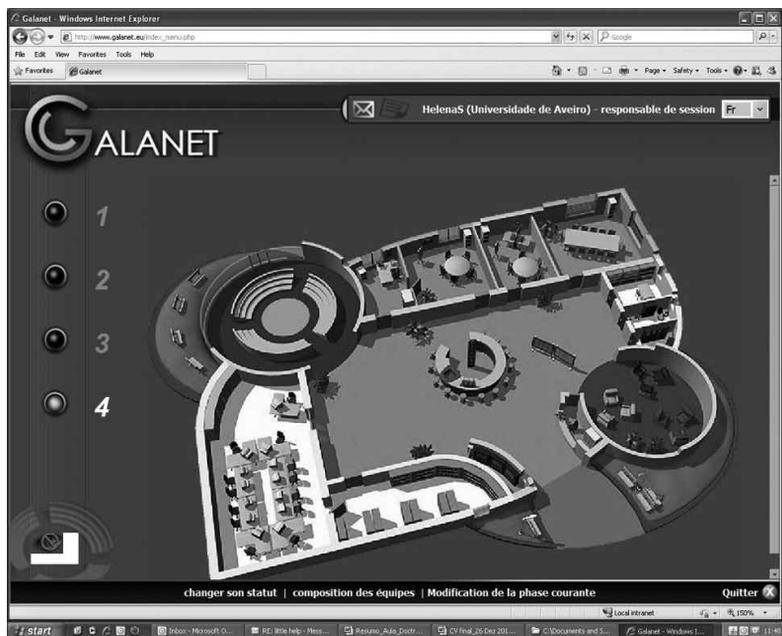
Ridiamo per le stesse cose?... Y a-t-il un humour romanophone ?

Qu’il s’agisse de soigner par le rire, de raconter des blagues, d’introduire des expressions populaires dans notre vie quotidienne, de se moquer de soi ou des autres, avons-nous des points communs ou de grosses divergences? Retrouvons-nous ces traits caractéristiques dans l’art (cinéma, BD, musique, littérature, etc.) ? L’humour est-il sujet à censure dans nos pays ? Le facteur humour est-il aussi important dans l’art de séduire selon nos origines?

- La risoterapia.. reír es empezar a borrar el dolor
- Qui se moque de qui?
- Conoscete frasi, proverbi, barzellette che vi fanno “morire dal ridere”?
- L’autoironia, l’autoderisione sono tipiche dell’umorismo italiano?
- L’art est-il un bon véhicule d’humour ?
- “No es lindo pero me hace morir de risa!!!”
- La censura subita nell’umorismo...
- Um ataque de riso, um momento insólito que provoca gargalhadas...
- ¿Es la risa el mejor camino para ser feliz?

Assim, e como explicita Degache (2004), coordenador do projeto que levou ao desenvolvimento desta plataforma, Galanet traduz simultaneamente um conceito espacial (espaço virtual de aprendizagem englobando instrumentos de interação próprios de ferramentas de aprendizagem colaborativa *on-line*) e um conceito temporal (um cenário cronológico – a sessão), conforme fica evidenciado na figura 1, que reproduz a plataforma e foi impressa aquando da fase 4 (marcada no friso horizontal à esquerda).

Figura 1 - Plataforma Galanet: espaços e cenário cronológico



Em termos pedagógicos, trata-se de “um ambiente de aprendizagem colaborativo”, que coloca a tónica na interação entre os aprendentes, aquando da realização de uma tarefa coletiva, numa concretização da abordagem interacional da IC acima explicitada. De um modo mais concreto, a proposta pedagógica em IC de Galanet propõe uma tripla abordagem do processo de aprendizagem linguística:

- *co acional*<sup>23</sup>, porque se baseia num trabalho colaborativo que se desenvolve através da interação síncrona e assíncrona e que culmina na edição de um produto coletivo;
- *comunicativa e cognitiva*, na medida em que a necessidade de agir conjuntamente provoca, por um lado, a interação e, por outro, a consciência de cada um das competências que possui nas línguas de trabalho e da necessidade de as desenvolver (objetivo apoiado pelo espaço de autoformação), o que promove a ocorrência de frequentes momentos de bifocalização plurilingue (Bange 1992), isto é, de trocas sobre o conteúdo/tema e sobre a forma/língua(s), para além de trocas sobre si enquanto locutor/aprendente de (e destas) línguas;
- *plurilingue e “co-cultural”*, pelo confronto permanente com diferentes línguas e culturas (as do contrato de comunicação mas também outras, não previstas, integrativas dos repertórios dos sujeitos) e pela necessidade de (co)-agir com elas (e nelas).

<sup>23</sup>Na perspectiva que lhe dá Puren (2002: 62): propor aos sujeitos, durante o tempo de aprendizagem, “des occasions de ‘co-actions’ dans le sens d’actions communes à finalités collectives”.

Nesta medida, as sessões de formação em IC Galanet visam desenvolver nos sujeitos um saber-fazer estratégico-comunicativo no que diz respeito à participação ativa em situações de comunicação deste tipo (exolingue plurilingue, dadas as divergências dos repertórios linguístico-comunicativos, culturais e pragmáticos dos interlocutores, e ainda de geometria variável, porque estes desequilíbrios referem-se também às línguas em presença), aprendendo a compreender e a fazer-se compreender.

Os excertos seguintes, retirados na sua forma original de fóruns da plataforma, ilustram o esforço coletivo dos participantes (mas também a satisfação dele retirado) na gestão do “difícil de dizer/compreender” para se “intercompreender”, própria deste tipo de interação, bem como a ativação dos seus repertórios estratégicos plurilingues para a realização da finalidade comunicacional (no primeiro exemplo, a compreensão da palavra em francês “blague”, e no segundo, o uso pragmático de “ciao” nas várias línguas em presença):

[EAntonioR] ¿Que son blagues?

[Eesmeralda] blagas sao piadas, anedotas

[TASilviaM] Blagues son anedotas.... piadas!

[TAcolumbia] blagues=bromas

[Elusitana] blagues sao historias que fazem rir

[ECristinaV] tambien pueden ser chistes

[AnnaikG] Ciao AntonioR

[AntonioR] Adiós Annaik

[colombia] antonio, annaick te saluda no se despide :)

[AntonioR] Ha dicho Ciao

[colombia] pero los italianos dicen asi para decir hola

[AntonioR] ¿Por qué dicen Ciao para decir hola?

[AnnaikG] Ciao et hola c'est la même chose!

[romautos] a pergunta é “porque é que NOS dizemos ciao” para dizer Adeus, nao?

[colombia] y como se despiden annick?

[colombia] con hola?

[romautos] o ciao é italiano...

[AntonioR] ¿Como de dice adiós en italiano?

[AlejandroG] Creo que Ciao

[romautos] nos é que o utilizamos nas nossas respectivas línguas

[colombia] arrivederci roma, je crois

[AlejandroG] oui, c'est ça

[AntonioR] ¿Y si no estás en Roma?

[colombia] sabes que todos los caminos conducen a roma asi que no puedes evitarla

Uma esfera mais propriamente afetiva, relacionada com o querer, ou com a vontade e disponibilidade para trabalhar com os outros num ambiente desta natureza, é o pano de fundo que sustenta toda a proposta e que se articula com a dimensão ético-ideológica da IC que comecei por evocar. Neste âmbito, as línguas são particularmente visadas e multiplicam-se as intervenções que as focam, conforme ilustra o excerto que segue, onde o efeito impulsionador de novas aprendizagens destas trocas é igualmente visível:

[SofiaNet] Me encantaria poder hablar catalan...  
[KabuM] Le petit!!!  
[SofiaNet] T'inquiète pas Andrea... Le poussin :)  
[Celina] a mi m'agraderia parlar portugues i italia...  
[KabuM] Et le français, ça ne te plait pas?  
[SofiaNet] Vamos hacer un tandem: yo enseño el portugués...  
[Celina] la veritat que quan comences a estudiar idiomas no pots parar..o almenys això em passa a mi  
[SofiaNet] Eu também sou assim! é o feitiço das línguas...  
[Celina] feitiço??  
[SofiaNet] hechizo  
[SofiaNet] se escribe así?  
[Celina] jajaja...es verdad  
[KabuM] E das culturas, pois penso que é impossível estudar uma língua sem estudar também a sua cultura!  
[Celina] si, muy bien  
[SofiaNet] Yupppiiiiiiii!

Em suma, Galanet parece mostrar-se como uma plataforma capaz de constituir “comunidades de prática” da IC e, simultaneamente, de aprendizagem da IC, representando assim uma proposta didática que concretiza este conceito no campo da educação em línguas e que tem vindo a saber encontrar, ao longo dos últimos anos, algum espaço curricular efetivo em contextos de ensino/aprendizagem e de formação diversificados<sup>24</sup>.

<sup>24</sup> Segundo estimativas reportadas a dezembro de 2011 e apresentadas em reunião de equipa pelo coordenador de Galanet, até agora foram realizadas 55 sessões nesta plataforma, com cerca de 6000 alunos inscritos provenientes de 84 estabelecimentos de ensino de 13 países.

## 5. Nota final

Num texto recente, publicado em 2010, Daniel Coste escreveu: “L’intercompréhension a fait ses preuves, il lui reste à faire ses choix” (p. 193). Neste artigo, procurei ilustrar algumas destas escolhas, a partir de uma proposta interacional e de índole socioconstrutivista de abordagem didática do conceito.

Mas a verdade é que esta proposta, como outras, para se poder expandir, deve implicar, antes de mais, aqueles que, agindo nos terrenos educativos, têm a real capacidade para fazer o conceito «acontecer», na maleabilidade que efetivamente possui. Está aqui suposto, em primeira instância, pensar a IC enquanto discurso de formação. E neste âmbito, forçoso é reconhecer que as iniciativas centradas sobre a IC como objetivo, prática, competência, instrumento ou conteúdo de formação são bastante limitadas e, sobretudo, ainda muito pouco integradas, continuadas ou sistemáticas<sup>25</sup>. Correlativamente, a investigação sobre esta formação é ainda mais escassa<sup>26</sup>. Neste quadro, não poderia estar mais de acordo com Castagne & Chartier (2007: 71) quando escrevem: «un obstacle empêche pour l’instant la dissémination de ce concept: la formation d’édicateurs».

Urge pois investir mais amplamente na IC enquanto elemento estruturador de propostas de formação. Mas aqui também, as escolhas, em particular no que diz respeito aos princípios e lógicas da formação, são necessárias, sabendo que as relações didáticas entre contextos de investigação e contextos de atuação profissional, instituídas nos espaços e tempos da formação, devem ser muito mais do que meras relações verticais de transposição, configurando-se antes como condição e oportunidade de construção de um conhecimento partilhado e mutuamente significativo (Araújo e Sá 2012).

Nesta ótica, creio que uma formação *em* IC e *para* a IC poderá ser potenciada se for adotada a mesma perspetiva dialógica e intersubjetiva de abordagem do conceito aqui desenvolvida, ou, mais concretamente, se se estruturar a partir de situações de co ação e co reflexão plurilingue e intercultural, onde interagem e trabalham em conjunto investigadores, professores e formadores de diferentes origens (linguísticas, culturais e profissionais), em torno de trabalhos de projeto onde são levados a expor, confrontar e argumentar pontos de vista diferenciados, a negociar decisões e propostas, assumindo-as depois de uma forma partilhada e concedendo-lhes sentido e materialidade nos seus múltiplos espaços profissionais.

<sup>25</sup>Para informação atualizada sobre recenseamento das formações que têm vindo a ser levadas a cabo num panorama internacional, ver, no *site* de REDINTER, [www.formations-redinter.eu](http://www.formations-redinter.eu); para uma cartografia de materiais de formação produzidos, ver Andrade, Bastos, Martins & Pinho (2009) ou, mais recentemente, Caddeo & Jamet (2013). De notar que a Universidade de Aveiro foi a instituição responsável pelo primeiro projeto europeu com esta finalidade (*ILTE - Intercomprehension in Language Teacher Education*, coordenado por Ana Isabel Andrade entre 1998-2001). Para uma perspetiva das atividades de formação de professores em IC realizadas por esta universidade, ver Andrade, Pinho & Martins (2011).

<sup>26</sup>De realçar, especificamente sobre este domínio e em Portugal, a tese de doutoramento de Ana Sofia Pinho (2008) ou o livro organizado por Araújo e Sá & Melo-Pfeifer (2010).

É esta perspetiva de formação que está subjacente a Galapro ([www.galapro.eu/sessions](http://www.galapro.eu/sessions)), plataforma de formação para a IC em Línguas Românicas, cujas sessões públicas, iniciadas em 2009, já foram frequentadas por cerca de 800 formandos e formadores de mais de uma dezena de países do continente europeu e da América Latina. Importa agora perceber de que forma este investimento coletivo se tem vindo a repercutir na vida quotidiana destes sujeitos, apostando num percurso de complexificação do conceito de IC que faça dele, cada vez mais, um conceito coletivamente construído, transformador de práticas e discursos em DL e capaz de induzir dinâmicas de ensino/aprendizagem que coloquem as línguas em relação com os espaços de vida dos sujeitos que as falam e nelas se falam e ao serviço das finalidades da educação.

---

Recebido em fevereiro de 2013 ; aceite em abril de 2013.

## Referências

- Alarcão, I.; Andrade, A. I.; Araújo e Sá, M. H.; Melo-Pfeifer, S.; Santos, L. 2009. Intercompréhension et plurilinguisme: (re)configurateurs épistémologiques d'une didactique des langues?. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 153: 11-24.
- Alarcão, I.; Araújo e Sá, M. H. 2010. *Era uma vez... a Didáctica de Línguas em Portugal. Cadernos do LALE, Série Reflexões 3*. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIDTFF.
- Alonso, L. A.; Andrade, A. I.; Araújo e Sá, M. H.; Melo, S.; Séré, A. 2005. *Plataforma Internet para o desenvolvimento da intercompreensão em línguas românicas. Manual do utilizador*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Andrade, A. I.; Bastos, M.; Martins, F.; Pinho, A. S. 2009. Dos projectos às práticas: cartografando desafios a uma formação para a intercompreensão. In: M. H. Araújo e Sá; R. Hidalgo Downing; S. Melo-Pfeifer; A. Séré; C. Vela Delfa (Orgs.), *A intercompreensão em línguas românicas: conceitos, práticas, formação*. Aveiro: Galapro, 301-317.
- Andrade, A. I.; Pinho, A. S. 2010. Potencialidades formativas do conceito de intercompreensão. In: M. H. Araújo e Sá; S. Melo-Pfeifer (Orgs.), *Formação de formadores para a intercompreensão. Princípios, práticas e reptos*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 41-61.
- Andrade, A. I.; Pinho, A. S.; Martins, F. 2011. Formar para a intercompreensão: micro-políticas curriculares. In: A. S. Pinho; A. I. Andrade (Org.), *Intercompreensão e Didática de Línguas: histórias a partir de um projeto. Cadernos do LALE, Série Reflexões 4*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 57-78.
- Araújo e Sá, M. H. 1996. *Processos de interação verbal em aula de francês língua estrangeira: contributos para o estudo das actividades dialógicas de adaptação verbal*.

- Aveiro: Universidade de Aveiro. Tese de Doutoramento não publicada.
- Araújo e Sá, M. H. 2005a. A interacção em Didáctica de Línguas: percurso epistemológico de um objecto de investigação. In: A. M. Mattos Guimarães; A. M. Stahl Zilles; M. G. di Fanti; T. M. Lopes Teixeira; A. Naves Brito; C. Schnack (Coords.), *Congresso Internacional Linguagem e Interação/III Colóquio Nacional de Filosofia da Linguagem: Linguagem e interação* (s/pp.). S. Leopoldo: UNISINOS (editado em CD-Rom).
- Araújo e Sá, M. H. 2005b. *Relatório da disciplina Comunicação em Sala de Aula*. Relatório elaborado no âmbito de concurso para professor associado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Araújo e Sá, M. H. 2010. Formando *para* a intercompreensão *pela* intercompreensão: princípios, propostas e desafios. In: R. Bizarro; M. A. Moreira (Orgs.), *Supervisão pedagógica e educação em línguas*. Mangualde: Edições Pedagogo, 47-71.
- Araújo e Sá, M. H. 2012. Chercheurs et enseignants en (inter)action: repères pour des dialogues en intercompréhension. *IC2012 Conference – Intercomprehension: plurilingual competences, corpus, integration*. Grenoble, França, Université Stendhal-Grenoble 3, 21-23 de Junho de 2012. Vídeo de conferência em <http://ic2012.u-grenoble3.fr/index.php?pg=10&lg=fr>
- Araújo e Sá, M. H.; Bastos, M. 2011. “C’est un thème qui me tient à cœur”: temas e dilemas numa formação em intercompreensão pela intercompreensão. *REDINTER-Intercompreensão. Revista da Rede Europeia sobre Intercompreensão*, 3: 213-234.
- Araújo e Sá, M. H.; De Carlo, M.; Hidalgo-Downing, R. 2012. Gestire gli aspetti socio-affettivi in una formazione professionale all’Intercomprensione a distanza. *IC2012 Conference – Intercomprehension: plurilingual competences, corpus, integration*. Grenoble, França, Université Stendhal-Grenoble 3, 21-23 de Junho de 2012. Atas on-line: <http://ic2012.u-grenoble3.fr/OpenConf/papers/60.pdf>.
- Araújo e Sá, M. H.; De Carlo, M.; Melo-Pfeifer, S. 2011. L’intercomprensione nell’interazione plurilingue. In: M. De Carlo (Org.), *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*. Porto S. Elpidio: Wizarts Editore, 287-301.
- Araújo e Sá, M. H.; Degache, C.; Spita, D. 2010. Viagens em Intercompreensão... quelques repères pour une “Galasaga”. In: M. H. Araújo e Sá; S. Melo-Pfeifer (Orgs.), *Formação de formadores para a intercompreensão. Princípios, práticas e reptos*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 17-40.
- Araújo e Sá, M. H.; Hidalgo Downing, R.; Melo-Pfeifer, S.; Séré, A.; Vela Delfa, C. (Orgs.) 2009. *A intercompreensão em línguas românicas: conceitos, práticas, formação*. Aveiro: Galapro.
- Araújo e Sá, M. H.; Melo-Pfeifer, S. (Orgs.) 2010. *Formação de formadores para a intercompreensão. Princípios, práticas e reptos*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- BANGE, P. (1992). A propos de la communication et de l’apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). *AILE*, 1, 53-85.
- Beacco, J.-C. 2005. *Langues et répertoire de langues: le plurilinguisme comme ‘manière d’être’ en Europe. Etude de référence*. Strasbourg: Conseil de l’Europe.

- Bhabha, H. 1994. *The location of culture*. London: Routledge.
- Blanche-Benveniste, C. 1997. Les langues de Christophe Colomb. *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, Numéro spécial : 54-58.
- Blanche-Benveniste, C. 2008. Comment retrouver l'expérience des anciens voyageurs en terres de langues romanes? In : V. Conti ; F. Grin (Eds.), *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*. Chêne-Bourg: Georg Editeur, 33-51.
- Brassac, C. 1997. Processus cognitifs en situation d'interaction. De la communication à communiacion. In : *Actes de la 6ème Ecole d'Été de l'Association pour la Recherche Cognitive*, Juillet 1997. Disponible em <http://www.utc.fr/arco/activites/ecoles/Bonas77/BRASSAC.html>. (accedido em 21.08.2004).
- Caddeo, S.; Jamet, M.-C. 2013. *L'intercompréhension: une autre approche pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- Candelier, M. (Coord.); Camilleri-Grima, A.; Castellotti, V.; De Pietro, J.-F.; Lőrincz, I.; Meissner, F.-J.; Schröder-Sura, A.; Noguero, A.; Molinié, M. 2007. *Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures*. Graz: European Centre for Modern Languages, Council of Europe.
- Capucho, F. 2008. L'intercompréhension est-elle une mode? Du linguiste citoyen au citoyen plurilingue. *Pratiques*, 139-140 : 238-250.
- Capucho, F.; Martins, A.; Degache, C.; Tost, M. (Orgs.) 2007. *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Cardoso, T. 2007. *Interação verbal em aula de línguas: meta-análise da investigação portuguesa entre 1982 e 2002*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Tese de Doutoramento não publicada.
- Carrington, M. 2011. *A língua materna revisitada através de práticas de intercompreensão*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Dissertação de Mestrado não publicada.
- Castagne, E.; Chartier, J.-P. 2007. Former à l'intercompréhension de plusieurs langues. *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, 41: 66-75.
- Chardenet, P. 2010. Pour un interlinguisme méthodologique. *REDINTER-Intercompreensão. Revista da Rede Europeia sobre Intercompreensão*, 1: 223-259.
- Coste, D. 2010. L'intercompréhension à la croisée des chemins? *Synergies Europe*, 5: 193-199.
- Coste, D. 2011. Plurilinguisme et intercompréhension. In: D. Álvarez ; P. Chardenet ; M. Tost (Dir.), *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes*. Paris: Union Latine, 179-189.
- Couto, M. 2009. *E se Obama fosse africano ? e outras inter(in)venções*. Edições Caminho.
- Dabène, L. 1996. Pour une contrastivité «revisitée». *Etudes de Linguistique Appliquée*, 104: 395-396.
- De Carlo, M. 2011. Oltre l'intercompreensione: i benefici di una formazione collaborativa, a distanza, plurilingue. Comunicação no *Convegno Internazionale Attraverso le Lingue. L'intercompreensione in ricordo di Claire Blanche-Benveniste*. Roma,

- Università degli Studi Roma Tre, 20-21 de Outubro (documento policopiado).
- De Pietro, J. F. ; Matthey, M. ; Py, B. 1989. Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. In: D. Weil; H. Fugier (Eds.), *Actes du troisième colloque régional de linguistique*. Strasbourg: Université des Sciences Humaines et Université Louis Pasteur, 99-124.
- Degache, C. 2006. *Didactique du plurilinguisme. Travaux sur l'intercompréhension et l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues*. Dossier présenté pour l'Habilitation à Diriger des Recherches. Grenoble, Université Stendhal-Grenoble III, LIDILEM. Disponível em [http://www.galanet.eu/publication/fichiers/hdr2006\\_DegacheC.pdf](http://www.galanet.eu/publication/fichiers/hdr2006_DegacheC.pdf) (acedido em 16.09.2008).
- Degache, C. ; Melo, S. 2008. Introduction. Un concept aux multiples facettes. *Les Langues Modernes*, 1: 7-14.
- Degache, C ; Tea, E. 2003. Intercompréhension : quelles interactions pour quelles acquisitions? Les potentialités du Forum Galanet. *Lidil*, 28: 75-94.
- Doyé, P. 2005. *Intercomprehension – Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education. Reference Study*. Strasbourg: Council of Europe.
- Escudé, P. 2010. Origine et contexte d'apparition du terme d'intercompréhension dans sa première attestation (1913) chez le linguiste français Jules Ronjat (1864-1925). *REDINTER-Intercompreensão. Revista da Rede Europeia sobre Intercompreensão*, 1: 103-123.
- Escudé, P.; Janin, P. 2010. *L'Intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris: CLE International.
- Ferrão Tavares, C. 2007. L'intercompréhension est-elle soluble dans la communication? In: F. Capucho; A. Martins; C. Degache; M. Tost (Orgs.), *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica Editora (editado em CD-Rom), s/ pp.
- Ferrão Tavares, C.; Silva, J.; Silva E Silva, M. 2010. Des notions actuelles (et potentielles) d'intercompréhension en didactique des langues-cultures. *REDINTER-Intercompreensão. Revista da Rede Europeia sobre Intercompreensão*, 1: 125-155.
- Gajo, L. 2008. L'intercompréhension entre didactique intégrée et enseignement bilingue. In: V. Conti ; F. Grin (Eds.), *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*. Chêne-Bourg: Georg Editeur, 131-150.
- Gajo, L. ; Mondada, L. 1998. Contexte, activité discursive et processus d'acquisition: quels rapports?. In: M. Souchon (Ed.), *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères. Actes du Xe colloque international Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches*. Besançon: Centre de Linguistique Appliquée, 91-102.
- Germain, C. 1993. *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: CLE International.
- Glissant, E. 2010. *L'imaginaire des langues. Entretiens avec Lise Gauvin (1991-2009)*. S. l.: Gallimard.

- Grin, F. 2008a. Pourquoi l'intercompréhension? In: V. Conti ; F. Grin (Eds.), *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*. Chêne-Bourg: Georg Editeur, 17-30.
- Grin, F. 2008b. Intercompréhension, efficience et équité. In: V. Conti ; F. Grin (Eds.), *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*. Chêne-Bourg: Georg Editeur, 79-109.
- Gueidão, A. M.; Melo-Pfeifer, S.; Pinho, A. S. 2009. Modelages d'intercompréhension. Que font les chercheurs du concept d'intercompréhension? Deux études de cas. In: M. H. Araújo e Sá; R. Hidalgo Downing; S. Melo-Pfeifer; A. Séré; C. Vela Delfa (Coord.), *A intercompreensão em línguas românicas: conceitos, práticas, formação*. Aveiro: Galapro, 59-80.
- Guernier, M.-C. ; Durand-Guerrier, V. ; Sautot, J.-P. (Dir.) 2006. *Interactions verbales, didactiques et apprentissages*. S. l.: Presses Universitaires de Franche-Comté.
- Halliday, A.; Cook, T. 1982. An ecological approach to ESP. In: A. Walter (Ed.), *Issues in ESP*. Oxford: Pergamon Press, 123-143.
- Jamet, M.-C. 2010. L'intercompréhension: de la définition d'un concept à la délimitation d'un champ de recherche ou vice versa? *Publif@rum*, 11. Revista em linha, disponível em [http://www.publifarum.farum.it/ezine\\_articles.php?art\\_id=144](http://www.publifarum.farum.it/ezine_articles.php?art_id=144) (acedido em 20.09.2011).
- Jamet, M.-C. ; Spita, D. 2010. Points de vue sur l'intercompréhension: de définitions éclatées à la constitution d'un terme fédérateur. *REDINTER-Intercompreensão*. *Revista da Rede Europeia sobre Intercompreensão*, 1: 9-28.
- Kelly, M.; Elliott, I.; Fant, L. (Eds.) 2001. *Third level, third space: intercultural communication and language in European higher education*. Bern: Peter Lang.
- Larossa, J. 2001. Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. In: J. Larossa; C. Skliar (Orgs.), *Habitantes de Babel. Políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica Editora (trad.), 281-295.
- Larossa, J.; Skliar, C. 2001. Babilônios somos. A modo de apresentação. In: J. Larossa; C. Skliar (Orgs.), *Habitantes de Babel. Políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica Editora (trad.), 7-30.
- Lüdi, G. (Ed.) 1987. *Devenir bilingue-parler bilingue*. Tübingen: Niemeyer.
- Lüdi, G. 2006. De la compétence linguistique au répertoire plurilingue. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 84: 173-189.
- Lüdi, G. 2011. Vers de nouvelles approches théoriques du langage et du plurilinguisme. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 53: 47-64.
- Lüdi, G. & Py, B. 1986. *Etre bilingue*. Berne: Peter Lang.
- Lüdi, G. & Py, B. 2009. To be or not to be... a plurilingual speaker. *International Journal of Multilingualism*, 6(2): 154-167.
- Matthey, M. 1996. *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Bern: Peter Lang.
- Matthey, M. (2008). Comment communiquer sans parler la langue de l'autre ? In V. Conti & F. Grin (Eds.), *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension* (113-129). Chêne-Bourg: Georg Editeur.
- Maurer, B. 2011. *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilingu-*

- guisme, nouvelle idéologie dominante*. Paris: Editions des Archives Contemporaines.
- Meissner, F.-J. 2008. La didactique de l'intercompréhension à la lumière des sciences de l'apprentissage. In: V. Conti ; F. Grin (Eds.), *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*. Chêne-Bourg: Georg Editeur, 229-250.
- Melo, S. 2006. *Emergência e negociação de imagens das línguas em encontros interculturais plurilíngues em chat*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Tese de Doutorado não publicada.
- Melo-Pfeifer, S. 2011. De la dissociation à l'articulation de compétences: apports théoriques au concept d'Intercompréhension. In: F.-J. Meissner; F. Capucho; C. Degache; A. Martins; D. Spita; M. Tost (Eds.), *Intercomprehension. Learning, teaching, research*. Tübingen: Narr Verlag, 219-242.
- Melo-Pfeifer, S.; Araújo e Sá, M. H.; Santos, L. 2011. As "línguas que não sabemos que sabíamos" e outros mitos: um olhar sobre o percurso da Didática de Línguas a partir da intercompreensão. In: A. S. Pinho; A. I. Andrade (Org.), *Intercompreensão e Didática de Línguas: histórias a partir de um projeto*. Cadernos do LALE, Série Reflexões 4. Aveiro: Universidade de Aveiro, 33-55.
- Melo, S.; Santos, L. 2007. Intercompréhension(s): les multiples déclinaisons d'un concept. In: F. Capucho; A. Martins; C. Degache; M. Tost (Eds.), *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica Editora (editado em CD-Rom).
- Morin, E. 1999. *Os setes saberes para a educação*. Lisboa: Instituto Piaget (trad.).
- Ollivier, C. 2010. Représentations de l'intercompréhension chez les spécialistes du champ. *REDINTER-Intercompreensão. Revista da Rede Europeia sobre Intercompreensão*, 1: 47-69.
- Pennycook, A. 2010. *Language as a social practice*. New York: Routledge.
- Pekarek Doehler, S. 2000. Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères: concepts, recherches, perspectives. *AILE*, 12. Disponível em <http://aile.revues.org/934> (acedido em 2.10.2011).
- Pinho, A. S. 2008. *Intercompreensão, identidade e conhecimento profissional na formação de professores de línguas*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Tese de Doutorado não publicada.
- Pinho, A. S.; Andrade, A. I. 2008. Intercompreensão e formação de professores de línguas. Implicações e potencialidades curriculares. In: M. Silva e Silva; J. Silva (Orgs.), *Actas do Colóquio de Didática das Línguas-Culturas – Implicações didáticas da Interculturalidade no processo de ensino-aprendizagem das línguas-culturas estrangeiras*. Braga: Universidade do Minho (e-livro em formato PDF).
- Pinho, A. S.; Andrade, A. I. 2011. Intercultural narratives and intercomprehension: steps to teachers' sensitivity towards diversity-oriented teaching. *Comunicação em Across Languages and Cultures - 4th International Adriatic-Ionian Conference*. Veneza, Ca' Foscari University of Venice, 1- 3 de Setembro (documento policopiado).
- Porquier, R. 1984. Communication exolingue et apprentissage des langues. *Acquisition d'une langue étrangère III, Encrages*: 17-47.

- Prokopowicz, T. 2011. Premières expériences germanophones sur Galanet. In: F.-J. Meissner; F. Capucho ; C. Degache ; A. Martins ; D. Spita ; M. Tost (Eds.), *Intercomprehension. Learning, teaching, research* (119-129). Tübingen: Narr Verlag.
- Puren, C. 2002. Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. *Les Langues Modernes*, 3: 55-76.
- Santos, L. 2007. *Intercompreensão, didáctica de línguas e plurilinguismo*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Tese de doutoramento não publicada.
- Santos, L. 2010. Defining intercomprehension: is consensus essential?. *Redinter-Intercompreensão. Revista da Rede Europeia sobre Intercompreensão*, 1: 29-46.
- Truchot, C. 2007. L'avenir du français en Europe. In: J. Maurais ; P. Dumont ; J.-L. Klinkberg ; B. Maurer; P. Chardenet (Ed.), *L'avenir du français*. Paris: AUF/Éditions des Archives Contemporaines: 163-169.
- Tyvaert, J.-E. 2008. Pour une refondation de la didactique des langues sur la base de l'intercompréhension. In: V. Conti ; F. Grin (Eds.), *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*. Chêne-Bourg: Georg Editeur, 251-276.
- Vasseur, M.-T. 2005. *Rencontres de langues. Question(s) d'interaction*. Paris: Didier.
- Zarate, G.; Lévy, D.; Kramsch, C. (Coord.) 2008. *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris: Editions des Archives Contemporaines.