



Calidoscópico

E-ISSN: 2177-6202

calidoscopio@unisinis.br

Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Brasil

Siebeneicher Brito, Karim

A promoção da competência multilíngue na escola: encorajando possibilidades

Calidoscópico, vol. 11, núm. 1, enero-abril, 2013, pp. 63-69

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=571561783011>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Karim Siebeneicher Brito
karimbrito@yahoo.com.br

A promoção da competência multilíngue na escola: encorajando possibilidades

The promotion of multilingual competence at school: encouraging possibilities

RESUMO - Neste artigo, abordo a predominância da condição multilíngue no mundo e a preocupação da educação para o multilinguismo individual. Sob uma perspectiva psicolinguística, apresento a proposta da didática do multilinguismo (Meissner e Reinfried, 1998), como desenvolvida teórica e praticamente por Franz-Joseph Meissner, linguista alemão, e sua contribuição ao ensino de línguas estrangeiras.

Palavras-chave: multilinguismo, didática do multilinguismo, ensino de línguas estrangeiras.

ABSTRACT - In this article, I approach the predominance of multilingualism in the world, and the concern with the development of individual multilingualism at school. From a psycholinguistic perspective, I present the proposal of multilingual didactics (Meissner & Reinfried, 1998) – as developed in theory and practice by Franz-Joseph Meissner, a German linguist – and its contribution to foreign language teaching.

Key words: multilingualism, multilingual didactics, foreign language teaching.

Introdução

A língua que utilizamos nos dá um sentido de identidade. A noção de língua materna, porém, não é tão antiga quanto se imagina, e o ideal monolíngue não é óbvio, se considerarmos o contexto mundial ao longo do tempo. O costume de cada indivíduo praticar várias línguas sempre foi um fato reconhecido, não tendo que uma delas ser considerada a sua “verdadeira” língua. O que se alterou, com o passar do tempo, foi a consideração de tal situação como normal e legítima, tendo-se tentado impor, em certos lugares, a condição do monolingüismo como ideal (Vermees e Boutet, 1989). Cresce entre os linguistas a consciência de que os seres humanos são normalmente multilíngues, e que o monolíngue é um caso especial, mesmo aquele que tem contato com uma segunda língua depois de adquirir a primeira. Tucker (1998, p. 3-4) afirma, baseado em dados estatísticos, que existem muito mais indivíduos bi- ou multilíngues no mundo do que monolíngues¹, ou seja, a utilização de mais de uma língua pelo mesmo indivíduo é uma condição natural, e não deve ser vista como negativa em virtude de sua complexidade.

Porém, apesar do fato de a maioria da população do mundo ser constituída de indivíduos bilíngues ou multilíngues, a posição ainda adotada em numerosos estudos baseia-se em teorias monolíngues, deixando transparecer que a “norma” para o ser humano é conhecer e utilizar verdadeiramente uma única língua. Towell e Hawkins (1994, p. 14) demonstram-no ao afirmar que “muito poucos aprendizes de L2 parecem ser totalmente bem-sucedidos da mesma forma como o são os falantes nativos”². Sua afirmação denota que a única forma de sucesso linguístico possível é aquele atingido pelo falante nativo, no uso de sua única língua nativa. A tendência tradicional, portanto, nas pesquisas linguísticas, é de tomar o falante monolíngue como ponto de referência. Esta é precisamente a perspectiva adotada por Chomsky (1965, p. 3), ao definir o escopo dos estudos linguísticos: “A teoria linguística ocupa-se inicialmente do falante-ouvinte ideal, numa comunidade de fala completamente homogênea, que conhece **sua** língua perfeitamente(...)”³ (meu destaque dado à forma singular). Apesar de possuir como foco a língua nativa ou materna, e não uma segunda língua ou posterior, a proposta de Chomsky estendeu-se aos estudos

¹ Existem cerca de 5.000 línguas no mundo, e o número de países aproxima-se de 200; esses números demonstram que o multilinguismo é realmente muito disseminado (Bhatia e Ritchie, 2004, p. 1).

² *Very few L2 learners appear to be fully successful in the way that native speakers are.* Esta e todas as outras traduções neste trabalho são de minha responsabilidade.

³ *Linguistic theory is concerned primarily with an ideal speaker-listener, in a completely homogeneous speech-community, who knows its language perfectly (...).*

linguísticos em geral, acabando por definir seu escopo. Não obstante sua grande contribuição à Linguística, a Gramática Gerativa como concebida por Chomsky não se aplica aos estudos do bi- ou multilinguismo, pois não abrange o mundo heterogêneo e seus habitantes também naturalmente desiguais, também em seu uso da linguagem. A necessidade de se explicar tais fenômenos acabaram por abrir o caminho para outros ramos científicos, entre eles a Psicolinguística e a Sociolinguística. Herdina e Jessner (2002, p. 1) defendem que a pesquisa linguística deveria centrar-se, como norma, no falante multilíngue, já que esta é sabidamente a condição da maioria da população mundial. A concepção de sistema linguístico de um falante, segundo os autores, “[...] precisa ser suficientemente flexível para acomodar o domínio de mais de uma língua”⁴.

Este artigo trata do multilinguismo individual, compreendido como a habilidade que o indivíduo tem de utilizar, regularmente, mais de uma língua. Para o leigo, o termo pode significar a capacidade de utilizar todas as línguas da mesma maneira, com a mesma competência para falar, ler, escrever e compreender. Na realidade, porém, isso é muito raro. Pessoas multilíngues normalmente não utilizam todas as suas línguas com a mesma eficiência, nem para os mesmos fins. Utilizado com referência à educação, o termo refere-se à aprendizagem, concomitante ou não, de pelo menos duas línguas estrangeiras pela mesma pessoa.

Na sequência, apresento a proposta da “didática do multilinguismo” (minha tradução do termo original em alemão, *Mehrsprachigkeitsdidaktik*), desenvolvida como auxiliar no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, e baseada na ideia de “[...] incluir sistematicamente a transferência interlinguística no ensino da língua em estudo, sempre que as referências lexicais, estruturais e de conteúdo, bem como as estratégias de aprendizagem o permitirem, e objetiva a otimização da aprendizagem de línguas estreitamente aparentadas”⁵ (Martinez e Reinfried, 2006, p. XI). Meu objetivo, neste artigo, é enfatizar a prevalência da condição multilíngue no mundo, questionando visões reducionistas dessa realidade, no que concerne aos estudos linguísticos. Além disso, apresento a Didática do Multilinguismo (Meissner, 2004) como proposta para a promoção da aprendizagem de várias línguas em contexto escolar, ao fazer uso da transferência linguística.

A ênfase ao multilinguismo na atualidade

Os indivíduos tornam-se multilíngues em situações diversas. Existem comunidades reconhecidas como bi- ou multilíngues, como muitas partes da África e da Ásia, onde várias línguas coexistem, e grandes porções

da população falam duas ou mais línguas. Em tais países, o multilinguismo individual é resultado de um ou mais dos seguintes processos: desenvolvimento industrial, unificação política, modernização, urbanização e um maior contato entre diferentes comunidades locais. O indivíduo utiliza algumas línguas nas comunidades étnicas, e outras em sua educação e em seu trabalho. Como exemplo, pode-se citar o caso da Índia, aqui explicado pelo Dr. A. V. S. Ramesh Chandra (2001):

Todo indiano aprende sua língua materna, e o Hindu, que é nossa língua oficial. Um grande número de indianos reside fora do estado onde suas línguas maternas são faladas, e aprendem as línguas dos estados que adotaram. Todas as línguas indianas são complexas, e raramente compartilham da mesma forma gráfica, o que significa que todos os indianos que frequentam a escola secundária já aprenderam duas, e com frequência três, línguas cujas grafias são tão diferentes quanto o francês e o russo, ou às vezes como o espanhol e o árabe. E simultaneamente aprendem inglês. Portanto, quando deixam a escola, a maioria dos indianos fala duas, às vezes três, línguas indianas, e o inglês. Ser indiano é ser multilíngue.

A aquisição de diversas línguas por indivíduos, no entanto, não é disseminada apenas em comunidades oficialmente reconhecidas como bi- ou multilíngues, mas acontece pelo mundo todo. Mesmo em muitos países ocidentais, onde o monolinguismo é a norma ou o caráter linguístico oficial, grupos numerosos de imigrantes são multilíngues, como na França e na Alemanha (Wei, 2008, p. 4). O censo populacional da França de 1999 mostra que, apesar de 70% da população ser constituído de monolíngues francófonos, identificaram-se cerca de 400 outras línguas utilizadas pela população (Tabouret-Keller, 2013, p. 745).

Somados aos casos de multilinguismo nas comunidades multilíngues e nas comunidades de imigrantes, encontram-se também os de famílias que criam filhos multilíngues porque os pais falam línguas diferentes, e os de pessoas que estudam várias línguas na escola ou na universidade. Os casais dos povos tucanos, que vivem no noroeste da Amazônia, na fronteira do Brasil com a Colômbia, são todos bilíngues. Por uma questão cultural, esses povos possuem um grande tabu quanto à endogamia, e só aceitam casamentos entre membros de tribos distintas. Sendo a distinção entre as tribos feita pelas línguas que falam, o marido e a esposa falam línguas diferentes. Embora entendam um ao outro, não falam a língua do outro. Seus filhos aprendem ambas as línguas, mas consideram como sua a língua que o pai fala (Piller, 2001, p. 205).

No Brasil funcionam o português, língua oficial e língua materna da grande maioria dos brasileiros, cerca de 180 línguas indígenas (cf. Rodrigues, 2005, p. 35) e

⁴ [...] has to be flexible enough to accommodate the command of more than one language.

⁵ [...] systematisch den interlingualen Transfer dort in den Zielsprachenunterricht einzubeziehen, wo lexikalische, strukturelle, inhaltliche sowie lernstrategische Anknüpfungsmöglichkeiten das ermöglichen, und zielt auf die Optimierung des Erlernens von nah verwandten Fremdsprachen.

seus respectivos dialetos, cerca de 30 línguas de imigração (cf. Jürgens, 2005), línguas de fronteira, línguas de sinais e, mesmo que precariamente, línguas africanas, que se mantêm ritualmente. O português não é necessariamente a língua materna de todos os brasileiros, embora seja sempre sua língua oficial. Daí decorre que muitas comunidades tidas como monolíngues são na verdade marcadas tanto pelo bidialetismo, pela diglossia, quanto pelo bilinguismo, ocorrendo em diferentes níveis e com determinados objetivos, facilitados ou não por instituições, sociedades e processos, com papéis claramente distintos.

A maior parte dos países europeus são bilíngues ou multilíngues de fato, apesar de não se declararem assim oficialmente (Cenoz e Jessner, 2000, p. viii). E isso não se deve exclusivamente ao avanço da língua inglesa como língua franca, apesar de ela ter promovido com vigor o bilinguismo e o multilinguismo sociais e individuais (Hoffman, 2000, p. 1). É comum, nos países europeus, que durante os anos escolares sejam aprendidos diversos idiomas estrangeiros, como forma de promoção do multilinguismo individual. Nesse continente, de acordo com Hufeisen (2000, p. 209, *in* Bergentoft, 1994), as crianças começam a estudar sua primeira língua estrangeira entre os 7 e 12 anos de idade, a segunda entre as idades de 12 e 16, a terceira entre as idades de 13 e 16, e podem ainda ter a opção de aprender uma quarta língua. É importante esclarecer que a consideração de quem é bi- ou multilíngue não se restringe, aqui, a determinados graus de proficiência atingidos nessas línguas, ou aos ambientes de sua aquisição/aprendizagem. Multilíngues e bilíngues são indivíduos que possuem diferentes níveis de competência e fluência nas línguas de que se utilizam, independentemente de terem contato com elas em ambiente instrucional ou não. Neste trabalho, afasto-me da concepção bloomfieldiana (Bloomfield, 1933), conforme a qual se consideram bilíngues apenas indivíduos que dominam uma língua estrangeira no mesmo grau em que dominam sua língua materna, durante décadas denominados “verdadeiros bilíngues”. Mackey (1956, p. 8) já sugeria que, ao estudarmos o fenômeno do bilinguismo, seríamos forçados a considerá-lo algo completamente relativo, pois a determinação do momento exato em que um falante de uma segunda língua se torna bilíngue é impossível, ou simplesmente arbitrária. A consciência desse fato conduziu inevitavelmente à ampliação dos conceitos de bilinguismo e multilinguismo, e é nela que situo minha compreensão, acompanhando Franceschini (2009, p. 33-34) e Aronin e Singleton (2012, p. 6-7): O termo *multilinguismo* deve ser compreendido tanto como uma capacidade de utilização de mais de uma língua na vida cotidiana, como um produto da habilidade humana de se comunicar em várias línguas. Em suma, um indivíduo multilíngue pode comunicar-se em mais de uma língua de forma ativa ou passiva, e pode ter-se tornado multilíngue a partir de experiências variadas (Wei, 2008, p. 4).

Os motivos que levam à aprendizagem de diversas línguas pelo indivíduo incluem enriquecimento pessoal, viagens, aperfeiçoamento educacional e vantagens econômicas. Esse tipo de multilinguismo é geralmente voluntário e planejado, em virtude da possibilidade de se adquirir vantagens, e é mais disseminado em países onde a língua nacional não detém amplo prestígio internacional. Mesmo que inicialmente motivado por empreendimentos a curto prazo, o envolvimento na aprendizagem de outras línguas também promove o enriquecimento pessoal, o que é inegável por quem o experimentou. A cada nova língua que se aprende, ampliam-se horizontes e visões, abrem-se janelas culturais, desenvolve-se maior tolerância.

Outro fator que resultou em situações sociais e educacionais em que aprender mais de duas línguas não é considerado excepcional tem sido o reconhecimento de línguas ditas minoritárias. Cada vez mais crianças crescem em contato com mais de uma língua e cultura, cada vez mais adultos vivem e trabalham em contextos multilíngues. A aprendizagem de várias línguas estrangeiras durante a idade escolar é comum, e o conhecimento de inglês, francês e alemão conjuntamente já está se tornando, na Europa, uma exigência padrão para todos os jovens que possuem grandes aspirações. No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), promulgada em dezembro de 1996, garantiu o ensino de idiomas durante as quatro últimas séries do Ensino Fundamental e em todas as séries do Ensino Médio, ou seja, durante sete anos. Depois disso, através da Lei n. 11.161 (Brasil, 2005), de 05 de agosto de 2005, procurou-se apresentar um incentivo, motivado politicamente, para o ensino de espanhol nas escolas de Ensino Médio em todo o país.

A necessidade de possuir diferenciais linguísticos, assim como o incentivo à manutenção das chamadas línguas minoritárias, deverão expandir a aprendizagem cada vez mais disseminada de línguas consideradas hoje incomuns, por serem utilizadas por poucas pessoas ou por serem menos influentes que outras. Seja para sobreviver em outro país ou para conquistar espaços social e profissionalmente, aprender outras línguas é uma tendência mundial crescente.

O multilinguismo não deve ser visto como um fardo, a partir de um simplismo baseado na crença de que a unificação linguística é o melhor para a humanidade. Os seres humanos sempre foram e serão diversos, e sua condição linguística é múltipla e plural, como seu senso de identidade; é apenas uma questão de reconhecê-lo como um fato da vida. Além disso, o multilinguismo apresenta importantes contribuições para o desenvolvimento social, a justiça, a segurança e o diálogo intercultural. Até recentemente, acreditava-se que os indivíduos se identificavam com suas comunidades devido a um conjunto de critérios positivos: o mesmo país, a mesma história e a mesma língua. Atualmente, no entanto, os cientistas sociais adotam um ponto de vista diferente. Como frisou Posner (1991, p. 128),

As tentativas de transformar a realidade social existente, no sentido de tornar cada indivíduo, cada território e cada processo de comunicação linguisticamente homogêneo, tem levado a confrontos entre as pessoas, cuja experiência da vida entre “pessoas de uma outra língua” se torna insuportável, a residência num “território de outra língua” fica desconfortável, e a participação na comunicação em “conversas em outra língua” é difícil.⁶

A maioria dos grupos sociais utiliza mais de uma língua, ou seja, o multilinguismo social é nossa condição natural. Com o fortalecimento da abordagem de ensino centrada no aluno, no caso do ensino de LE, poderemos reconhecer que esse ensino tem outras funções além de fomentar a aquisição de habilidades práticas em uma língua. Importa também fornecer subsídios para que o aprendiz esteja mais propenso a estudar outras línguas, e saiba como lidar com elas.

Aprendizagem de segunda língua versus aprendizagem de terceira língua

Enquanto processos, a aprendizagem de uma segunda língua e a aprendizagem de uma língua subsequente diferem consideravelmente. Isso é constatado pelo fato de que o aprendiz de mais de uma língua estrangeira (doravante LE) sofre a influência de fatores em número e intensidade diferentes do aprendiz da primeira LE. Os aprendizes de uma LE posterior à primeira têm mais experiência à sua disposição. Logo, trazem consigo um maior número de estratégias de aprendizagem e um maior conhecimento metalinguístico. Ao utilizar habilidades estratégicas anteriormente adquiridas, os aprendizes têm mais alternativas entre as quais escolher para compensar sua falta de conhecimento na língua em estudo. A aquisição multilíngue implica todos os fatores e processos associados à aquisição da segunda língua, aliados a fatores específicos e potencialmente mais complexos, devido às interações possíveis entre as múltiplas línguas aprendidas. As diversas línguas interagem entre si, e afetam o novo processo de aprendizagem.

Na literatura específica, sugere-se que o termo “bilinguismo” pode ser aplicado ao conhecimento de duas ou mais línguas, alternando-se seu uso com o do termo “multilinguismo” (vejam-se Carter, 1995 e Bhatia e Ritchie, 2004), e que a área da aquisição de segunda língua também abrange quaisquer outras línguas aprendidas após a segunda (Gass e Selinker, 2001, p. 5; Saville-Troike, 2006, p. 2). Considerar-se-ia legítimo, seguindo esse mesmo pensamento, que as contribuições advindas das pesquisas na área da aquisição de segunda língua fossem igualmente relevantes para os casos de aprendizagem de línguas subsequentes, já que são tratados igualmente. Essa

generalização, no entanto, começa a ser questionada, com base no número crescente de pesquisas, a partir do início dos anos 1990, que confirmam a condição específica de outras LE aprendidas após a primeira. (Leiam-se, por exemplo, Cenoz *et al.*, 2001 e Jordà, 2005.)

Ellis (2000) reconhece que o termo *second language acquisition (SLA)* não é apropriado para representar também a aquisição/aprendizagem de outras línguas, além da primeira LE ou segunda língua. Gass e Selinker (2001, p. 134) preferem utilizar o termo *multiple language acquisition* (que pode ser entendido como “múltipla aquisição de línguas”, ou como “aquisição de múltiplas línguas”). Em língua portuguesa, ainda não se criou uma terminologia específica para essa nova área nas pesquisas linguísticas, e os termos mais utilizados internacionalmente são *third language acquisition (TLA)* e L3.

Tal constatação tem conduzido investigadores e professores, que buscam a realização da aprendizagem de diversas línguas, a compreender como os diferentes fatores presentes nesse novo empreendimento influenciam essa aprendizagem. Muito tem sido escrito sobre um maior desenvolvimento das consciências metacognitiva e metalinguística por parte de aprendizes de mais de uma LE, que lhes facilitaria a aprendizagem da(s) nova(s) língua(s) (cf. Jessner, 2006). A relevância do que o aprendiz já desenvolveu cognitivamente ao estudar uma ou mais línguas, e traz consigo para uma nova aprendizagem, passa a ter papel crucial no desenvolvimento de propostas didáticas, como veremos na seção seguinte. Mas para que tais conhecimentos prévios encontrem espaço em sala de aula, algumas barreiras precisarão ser ultrapassadas. E uma delas é a noção de que, durante a aula de uma determinada língua, só existe espaço para essa mesma língua, e que o uso de outras atrapalharia a aprendizagem.

O multilinguismo individual implica a aquisição do que se chama competência multilíngue. Essa competência permite que cada indivíduo possa interagir linguística e culturalmente em diversos contextos linguísticos. E esse conceito tende a afastar-nos da suposta dicotomia equilibrada entre o par habitual L1/L2, visto que L2 é apenas a primeira de potencialmente outras línguas que o indivíduo deseja conhecer. O falante multilíngue possui um repertório linguístico mais amplo do que um monolíngue, porém ambos os falantes normalmente utilizam seu repertório num mesmo raio de situações. Isso significa que os falantes multilíngues têm um número maior de distribuições específicas de funções e usos para cada uma de suas línguas, e sua competência não pode ser mensurada em comparação com a de um monolíngue, que utiliza uma única língua em todas as situações. Pessoas multilíngues com frequência

⁶ The attempts at transforming the existing social reality to make each individual, each territory, and each communication process linguistically homogeneous lead again and again to confrontations between people in which they experience life in the midst of “people of a different tongue” as unbearable, residence in a “territory of a different tongue” as uncomfortable, and participation in a “conversation in a different tongue” as difficult.

não precisam desenvolver todas as competências linguísticas no mesmo nível em cada uma das suas línguas. Além disso, passamos a considerar que um dado indivíduo na verdade não possui uma série de competências distintas e separadas para se comunicar nas línguas que conhece, porém uma única competência multilíngue, que engloba o conjunto do repertório linguístico de que dispõe; não se desenvolvem competências monolíngues em diversas línguas. A competência multilíngue assume-se, ainda, como distinta da chamada “competência comunicativa”, como originalmente proposta por Hymes (1972), e que se coloca em questão nas escolas, visto que a tentativa de desenvolver no aprendiz a semelhança ao falante nativo, no ambiente formal da sala de aula, tem levado professores e alunos à frustração.

Conforme Bizarro e Braga (2004, p. 62), a competência multilíngue compreende quatro dimensões que se interrelacionam: a dimensão socioafetiva, os repertórios linguístico-comunicativos, os repertórios de aprendizagem e a interação. Nessa relação, o fundamental não é só o produto da aprendizagem, mas, sobretudo, o processo de realizá-la e a capacidade de fazer interagir os diferentes saberes. Jessner (1999) adota uma visão holística e enfatiza o fato de que a competência multilíngue é dinâmica e não estática, pois a proficiência linguística sofre alterações ao longo do tempo e conforme as necessidades comunicativas do usuário.

A didática do multilinguismo

A ideia de pensar uma didática e metodologias aplicadas ao aprendiz multilíngue, ou para promover o multilinguismo, é relativamente recente no ensino, bem como na pesquisa, seja na Europa ou em outras partes do mundo. Às vezes, o termo *didática do multilinguismo* é utilizado simplesmente como uma nova denominação da velha didática de línguas estrangeiras; mas na maioria das vezes é aplicado com base nos resultados de pesquisas obtidos em teoria de aquisição de línguas nos últimos 20 anos. Esses resultados comprovam o fato de que, conforme o repertório linguístico dos aprendizes cresce, eles também desenvolvem habilidades adicionais de aprendizagem de língua (Singleton e Aronin, 2007; Jessner, 2006, p. 61). A exploração de tais habilidades anteriormente desenvolvidas, como por exemplo, a consciência metalinguística, passou a ser valorizada na aprendizagem de novas línguas, visto que existe na Europa atualmente uma motivação social e política para que o multilinguismo seja incentivado. Ele é entendido como uma forma de proteção da multiplicidade de línguas lá encontrada, bem como uma alternativa para a hegemonia do inglês. Algumas formas

diferentes de promover o multilinguismo individual têm sido utilizadas em escolas; algumas ofertam aulas de diversas línguas ao longo do tempo de estudo; já outras conduzem as aulas de uma determinada disciplina, como História ou Física, na língua estrangeira anteriormente aprendida pelos alunos.

Integrando as propostas de promoção do multilinguismo individual na Europa encontra-se a “didática do multilinguismo”. O termo foi cunhado por Franz-Joseph Meißner, professor e pesquisador da Universidade Justus-Liebig em Giessen, na área de Didática das Línguas Românicas. Fundamental em sua didática é o conceito de “intercompreensão” (minha tradução do alemão *Interkomprehension*). Esse conceito tem se desenvolvido com boa aceitação na Europa para o fomento do multilinguismo receptivo (Cenoz e Gorter, 2011, p. 403). Alcançar a perfeição em todas as habilidades linguísticas, em contextos escolares de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, tem se mostrado um objetivo ilusório. Buscou-se, então, limitar-se às habilidades receptivas (compreensão oral e compreensão escrita) como princípio metodológico inicial para permitir que se atinja a competência multilíngue, que pode então ser expandida sucessivamente às habilidades ativas (produções oral e escrita).

Conforme Meissner (2004, p. 97-98), “Intercompreensão significa a compreensão de uma língua estrangeira, sem tê-la estudado formalmente antes”⁷. Não apenas as variações de uma mesma língua (dialetos, socioletos) permitem a compreensão entre si, mas também línguas aparentadas. Parte-se de uma língua já conhecida para aprender a ler textos em outras com ela aparentadas. Utilizando-se textos próximos do contexto do aprendiz, este é incentivado a gerar hipóteses sobre o seu conteúdo, ativando seu conhecimento prévio, que envolve o reconhecimento do gênero. Buscando contribuir para o ensino de línguas estrangeiras, a ativação sistemática do conhecimento prévio é utilizada para acelerar a aquisição de uma língua estrangeira pertencente ao ramo linguístico de outra língua já conhecida do aprendiz. Já o termo “Eurocompreensão”⁸ é um neologismo, cunhado por Hortst G. Klein in 1997, que se refere à compreensão abrangente entre os europeus, com base numa intercompreensão estendida a línguas do mesmo ramo linguístico, que se iniciou com as línguas românicas. Lew Zybatow desenvolveu, então, um projeto intitulado *EuroComSlav*, que opera com as línguas eslavas, e existe um projeto para a criação do *EuroComGerm*, para trabalhar a intercompreensão entre línguas germânicas, atualmente coordenado pela pesquisadora Britta Hufeisen. *Eurocomdidakt* acompanha os projetos com o interesse da pesquisa sobre a didática do multilinguismo.

⁷ ‘Interkomprehension’ bedeutet das Verstehen einer fremden Sprache, ohne diese zuvor formal erlernt zu haben.

⁸ Eurokomprehension (EuroCom)

A didática da intercompreensão é basicamente uma didática de transferência. O requisito para que se estabeleça a intercompreensão é que os fenômenos de diferenciação entre as línguas sejam conduzidos aos arquétipos armazenados nas mentes dos aprendizes. Tais fenômenos de diferenciação referem-se a regras de correspondência interlinguística, como por exemplo: no início de uma palavra, *cl* em francês corresponde a *ll* em espanhol, *ch* em português e a *chi* em italiano: *clef, llave, chave, chiave*.

Distinguem-se três tipos de transferência: intralinguística, interlinguística e didática. A transferência intralinguística desenvolve-se entre aspectos de uma mesma língua. Um exemplo bem conhecido dos professores de inglês no Brasil é o que Zimmer e Alves (2006, p. 116) apresentam: os brasileiros demonstram a tendência a acentuar a primeira sílaba em vez da última na palavra da língua inglesa *hotel*, ainda que o padrão da acentuação no português brasileiro seja exatamente igual àquele encontrado no inglês para essa palavra. Neste caso, afirma-se que houve uma transferência intralinguística, “a super-generalização do conhecimento de que a maioria das palavras dissílabas da língua inglesa recebe acento na primeira sílaba”. A transferência interlinguística, por sua vez, estabelece-se entre línguas distintas. O recurso a essa estratégia de aprendizagem, a meu ver, amplamente utilizada pelos aprendizes mesmo quando não são encorajados por seus professores, permite reconhecer termos semelhantes, e dessa semelhança deduzir significados e usos. Obviamente nem sempre as deduções são acertadas. Exemplificam a transferência interlinguística a dedução do significado de termos cognatos, como *special* no inglês, *especial* em português e *spezial* em alemão.

Entende-se por transferência didática a que necessita de condução didática, que é o que acontece na metodologia da intercompreensão. A comparação adquire papel fundamental para se alcançar o objetivo da otimização da competência de aprendizagem. Em línguas distintas, os aprendizes são levados a identificar semelhanças, por meio da análise, dessa forma levantando e verificando hipóteses acerca das regularidades existentes na(s) língua(s) em estudo. Constroem, conforme Bär *et al.* (2005, p. 86), uma “gramática espontânea, ou gramática de hipóteses”. Essa gramática é sistemática, mas ao mesmo tempo dinâmica, pois se modifica a cada ação linguística que o aprendiz executa com sucesso. O resultado positivo da formulação e da verificação de hipóteses se dá pelo desenvolvimento da estratégia de aprendizagem. O desenvolvimento de tal estratégia pelo aprendiz, como já se verificou em pesquisas anteriores, não é automático; ele precisa ser conscientizado acerca dessa possibilidade, e levado a praticá-la, pelo professor.

A sistemática interlinguística tem encontrado ainda pouco espaço na didática de línguas empregada nas escolas. Existem preconceitos que precisam ser superados por meio da realização de mais pesquisas na aplicação

da metodologia, a fim de que se verifiquem melhor tanto suas contribuições quanto suas limitações. Uma ideia frequente é que ao aprender uma língua semelhante à que já se conhece as duas serão confundidas; porém o que se apresenta na prática é que quanto mais línguas se aprende, mais fácil se torna aprender outras. Ainda é difícil aceitar a ideia de recorrer a outras línguas durante o ensino-aprendizagem de uma LE, acreditando que este será prejudicado. Outro receio que se tem é o de “perder” a língua que já se conhece ao dar atenção a outra semelhante. Este risco se corre ao deixar de utilizar qualquer língua, porém ela é rápida e facilmente reativada quando o usuário se coloca em situações de comunicação.

Conclusão

Num tempo em que o mundo se desenvolve de maneira a aproximar mais as pessoas de todos os lugares, a(s) língua(s) passa(m) a desempenhar um papel cada vez mais valorizado. Nesse contexto, o papel da transferência linguística (ou influência interlinguística) volta a ganhar relevância nos estudos sobre a aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras, depois de ter sido severamente criticado, especialmente porque estava baseado em abordagens estruturalistas e comportamentalistas. O descrédito associado à hipótese da análise contrastiva pouco a pouco deu lugar às evidências das muitas pesquisas empíricas que atestam os efeitos de línguas previamente aprendidas. O interesse que o tema desperta na atualidade vem acompanhado de maturidade, inclusive da própria Linguística, que, como ciência autônoma, não mais precisa apoiar-se em outras que lhe deem credibilidade. Esta une-se deliberadamente, no entanto, numa ação interdisciplinar a outras ciências, como a Neurologia, porque esta lhe fornece hoje recursos preciosos para a observação física da linguagem em funcionamento; e a outras ciências sociais, num momento em que se valorizam também as crenças, as percepções e as estratégias, coletivas ou individuais, desenvolvidas pelos usuários das línguas. Somando-se a isso, o estímulo a ou a necessidade do multilinguismo estendem a abrangência do tema para além das influências entre duas línguas apenas. Todos esses fatores anunciam uma renovação no desenvolvimento de pesquisas sobre a transferência linguística, que reconhecem a complexidade das línguas e dos seus falantes, bem como das relações entre eles.

Referências

- ARONIN, L.; SINGLETON, D. 2012. *Multilingualism*. Amsterdam, John Benjamins, 255 p.
- BÄR, M.; GERDES, B.; MEISSNER, F.-J.; RING, J. 2005. Spanischunterricht einmal anders beginnen: Erfahrungen mit einem vorgeschalteten Interkomprehensionsmodul. *Hispanorama*, 110(4):84-93.
- BHATIA, T.K.; RITCHIE, W.C. 2004. *The handbook of bilingualism*. Oxford, Blackwell. 904 p.

- BIZARRO, R.; BRAGA, F. 2004. Educação intercultural, competência plurilíngue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de línguas estrangeiras. In: DEPER/FLUP (Orgs.). *Estudos em homenagem ao Professor Doutor António Ferreira de Brito*. Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, p. 57-69.
- BRASIL. 2005. *Lei n. 11.161, de 05 de agosto de 2005*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em: 12/01/2006.
- BRASIL. 1996. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 – CNE*, de 20 de dezembro de 1996.
- BLOOMFIELD, L. 1933. *Language*. Nova Iorque, Holt. 566 p.
- CARTER, R. 1995. *Keywords in language and literacy*. London/New York, Routledge. 192 p. <http://dx.doi.org/10.4324/9780203293652>
- CENOZ, J.; GORTER, D. 2011. Multilingualism. In: J. SIMPSON. *The Routledge handbook of Applied Linguistics*. Nova Iorque, Routledge, p. 401-412.
- CENOZ, J.; HUFELSEN, B.; JESSNER, U. 2001. *Cross-linguistic influence in Third Language Acquisition: psycholinguistic perspectives*. Clevedon, Multilingual Matters. 197 p.
- CENOZ, J.; JESSNER, U. 2000. *English in Europe: the acquisition of a third language*. Clevedon, Multilingual Matters. 271 p.
- CHANDRA, A.V.S.R. 2001. Plenária de *Permanent Mission of India to the United Nations*, Agenda Item 32, Declaração do Primeiro-Secretário acerca do tema Multilinguismo, *Multilingualism*, 21 de dezembro de 2001. Disponível em: <http://www.un.int/india/ind582.htm>. Acesso em: 04/04/2013.
- CHOMSKY, N. 1965. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MIT Press. 251 p.
- ELLIS, R. 2000. *The study of second language acquisition*. Oxford, Oxford University Press. 824 p.
- FRANCESCHINI, R. 2009. Genesis and development of research in multilingualism: perspectives for future research. In: L. ARONIN; B. HUFELSEN (Orgs.). *The exploration of multilingualism*. Amsterdam, John Benjamins, p. 27-62.
- GASS, S.; SELINKER, L. 2001. *Second language acquisition: an introductory course*. 2. ed. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates. 598 p.
- HERDINA, P.; JESSNER, U. 2002. *A dynamic model of multilingualism: perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon, Multilingual Matters. 182 p.
- HOFFMAN, C. 2000. The spread of English and the growth of multilingualism with English in Europe. In: J. CENOZ; U. JESSNER (Eds.). *English in Europe: the acquisition of a third language*. Clevedon, Multilingual Matters, p. 1 – 21.
- HUFELSEN, B. 2000. A European perspective: tertiary languages with a focus on German as L3. In: J.W. ROSENTHAL (Ed.). *Handbook of undergraduate second language acquisition*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, p. 209-229.
- HYMES, D. 1972. On communicative competence. In: J.B. PRIDE; J. HOLMES (Eds.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth, Penguin, p. 53 – 73.
- JESSNER, U. 1999. Metalinguistic awareness in multilinguals: cognitive aspects of third language acquisition. *Language Awareness* 8(3-4):201-209. <http://dx.doi.org/10.1080/09658419908667129>
- JESSNER, U. 2006. *Linguistic awareness in multilinguals: english as a third language*. Edinburgh, Edinburgh University Press. 170 p.
- JORDÀ, M.P.S. 2005. *Third language learners: pragmatic production and awareness*. Clevedon, Multilingual Matters. 184 p.
- JÜRGENS, P. 2005. Pesquisa: Mais de 200 idiomas coexistem no Brasil. *Boletim da FAPERJ*, 20 abr. 2005. Disponível em: http://www.faperj.br/boletim_interna.phtml?obj_id=1997. Acesso em: 12/01/2006.
- KLEIN, H.G. 1997. Das Nelfophon: Ist Eurokomprehension machbar? In: W. MOELLEKEN; P.J. WEBER (Eds.). *Neue Forschungsarbeiten zur Kontaktlinguistik*. Bonn, Dümmler, p. 270-278.
- MACKAY, W.F. 1956. Toward a redefinition of bilingualism. *Journal of the Canadian Linguistic Association* 1, 1:4-11.
- MARTINEZ, H.; REINFRIED, M. 2006. *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen: Festschrift für Franz-Joseph Meißner zum 60. Geburtstag*. Tübingen, Narr. 364 p.
- MEISSNER, F.-J. 2004. EuroComprehension und Mehrsprachigkeitsdidaktik: zwei einander ergänzende Konzepte und ihre Terminologie. In: D. RUTKE; P. J. WEBER (Eds.). *Mehrsprachigkeit und ihre Didaktik: multimediale Perspektiven für Europa*. Bausteine Europas, Bd. X. St. Augustin, Asgard, p. 97-116.)
- MEISSNER, F.-J.; REINFRIED, M. 1998. *Mehrsprachigkeitsdidaktik: Konzepte, Analysen, Lehrerfortbildungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen, Gunter Narr Verlag. 335 p.
- PILLER, I. 2001. Linguistic intermarriage: language choice and negotiation of identity. In: A. PAVLENKO; A. BLACKLEDGE; I. PILLER; M. TEUTSCH-DWYER (Eds.). *Multilingualism, second language learning, and gender*. Berlin/New York, Mouton de Gruyter, p. 199-230. <http://dx.doi.org/10.1515/9783110889406.199>
- POSNER, R. 1991. Society, civilization, mentality: Prolegomena to a language policy. In: F. COULMAS (Ed.). *A language policy for the European community: prospects and quandaries*. New York, Mouton de Gruyter, p. 121-138. <http://dx.doi.org/10.1515/9783110877137.121>
- RODRIGUES, A.D. 2005. Sobre as línguas indígenas e sua pesquisa no Brasil. *Ciência e Cultura*. 57(2):35-38.
- SAVILLE-TROIKE, M. 2006. *Introducing second language acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press, 228 p.
- SINGLETON, D.; ARONIN, L. 2007. Multiple language learning in the light of the theory of affordances. *Innovation in Language Learning and Teaching* 1(1):83-96. <http://dx.doi.org/10.2167/illt44.0>
- TABOURET-KELLER, A. 2013. Bilingualism in Europe. In: T.K. BHATIA; W.C. RITCHIE (Orgs.). *The handbook of bilingualism and multilingualism*. 2. ed. Oxford, Wiley-Blackwell, p. 745-769.
- TOWELL, R.; HAWKINS, R. 1994. *Approaches to second language acquisition*. Clevedon, Multilingual Matters. 280 p.
- TUCKER, G.R. 1998. A global perspective on multilingualism and multilingual education. In: J. CENOZ; F. GENESEE. *Beyond bilingualism: multilingualism and multilingual education*. Clevedon, Multilingual Matters, p. 3-15.
- VERMES, G.; BOUTET, J. 1989. *Multilinguismo*. Campinas, Editora da Unicamp, 1989.
- WEI, L. 2008. Research perspectives on bilingualism and multilingualism. In: L. WEI; M.G. MOYER (Orgs.). *The Blackwell guide to research methods in bilingualism and multilingualism*. Oxford, Blackwell Publishing, p. 3-17. <http://dx.doi.org/10.1002/9781444301120>
- ZIMMER, M.C.; ALVES, U.K. 2006. A produção de aspectos fonético-fonológicos da segunda língua: instrução explícita e conexãoismo. *Revista Linguagem & Ensino* 9(2):101-143.

Submissão: 04/01/2012
Aceite: 24/03/2013

Karim Siebeneicher Brito

Faculdade Estadual de Filosofia,
Ciências e Letras de União da Vitória
Praça Coronel Amazonas, s/n,
84600-000, União da Vitória, PR, Brasil.