



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA  
CENTRO REGIONAL DAS BEIRAS  
Departamento de Letras

INTERCOMPREENSÃO: UMA UTOPIA? AVALIAÇÃO DE  
COMPETÊNCIAS DE COMPREENSÃO ESCRITA EM  
PLURILINGUES E NÃO PLURILINGUES

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção  
do grau de doutor em Línguas e Literaturas Modernas, especialidade  
em Linguística e Ensino de Línguas

por

Paula Cristina Correia Soares

Viseu, Março de 2012



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA  
CENTRO REGIONAL DAS BEIRAS  
Departamento de Letras

INTERCOMPREENSÃO: UMA UTOPIA? AVALIAÇÃO DE  
COMPETÊNCIAS DE COMPREENSÃO ESCRITA EM  
PLURILINGUES E NÃO PLURILINGUES

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do  
grau de doutor em Línguas e Literaturas Modernas, especialidade em  
Linguística e Ensino de Línguas

Por Paula Cristina Correia Soares

Sob orientação da Professora Doutora Maria Filomena Dias Capucho

Viseu, Março de 2012

A presente Tese foi escrita ao abrigo do antigo Acordo Ortográfico, uma vez que este vigorou durante grande parte do período dedicado à sua elaboração.

À minha família, em especial,  
ao meu filho Miguel e aos meus  
pais, António Soares e Maria do  
Céu Correia, que possibilitaram,  
humana e materialmente, este  
trabalho. A Ele que sempre me  
acompanha.

## **Agradecimentos**

É imprescindível reconhecer que este trabalho só foi possível, desde a sua concepção à sua finalização, graças à incansável e sage orientação da Professora Doutora Maria Filomena Capucho. Professora, muito obrigada, pela confiança e incentivo, pela orientação empenhada, rigorosa e sempre atenta, pela permanente disponibilidade e encorajamento em todas as fases deste projecto.

Uma particular menção para o Professor Doutor Paulo Ribeiro, pelas achas de valioso diálogo com que nos iluminou o caminho de pontuais tratamentos estatísticos complexos.

Também reconhecidos ficamos a todos quanto, directa ou indirectamente, contribuíram para a conclusão deste estudo.

## Resumo

Na presença de um cenário aparentemente antagónico entre o domínio arrebatador do inglês *lingua franca* e o incentivo ao multilinguismo e ao plurilinguismo por parte das duas principais instituições europeias – a União Europeia e o Conselho da Europa – emerge a intercompreensão como uma solução de compromisso.

O presente trabalho expõe uma actividade de intercompreensão de uma língua românica (francês), eslava (búlgaro) e germânica (sueco), utilizando cartoons da banda desenhada “Astérix”, executada por 25 falantes plurilingues completos (língua materna e três ou mais línguas estrangeiras), 25 plurilingues (língua materna e duas línguas estrangeiras), 25 bilíngues (língua materna e uma língua estrangeira) e 25 monolíngues (língua materna).

Os objectivos que estabelecemos para o nosso estudo visaram: avaliar a influência do número de línguas estrangeiras que os sujeitos dominavam na activação e no desenvolvimento de estratégias de intercompreensão; verificar se a intercompreensão estava relacionada com variáveis pessoais (sexo, idade, habilitações académicas); saber se a familiaridade com o género e o tipo de texto (banda desenhada) facilitava a intercompreensão; observar se no confronto com uma língua estrangeira aparentemente desconhecida, os elementos linguísticos e extralinguísticos foram inibidores e/ou promotores da intercompreensão; conhecer a abertura dos indivíduos para a aprendizagem de novas línguas, tendo em conta o número de línguas estrangeiras que conheciam; averiguar se as representações/ imagens que os sujeitos possuíam das línguas podiam ser explicadas pela aproximação ou afastamento tipológico face à sua língua materna; e, por fim, perceber se um indivíduo que conhecia duas ou mais línguas estrangeiras seria, pelo menos, um utilizador A1 (compreensão escrita) numa língua com a qual nunca contactou.

Os resultados mostram que a intercompreensão é independente do número de línguas estrangeiras que os indivíduos conhecem, das variáveis pessoais (sexo, idade e habilitações

académicas), da leitura regular de banda desenhada e do conhecimento da personagem Astérix. Os elementos extralinguísticos são promotores e os elementos linguísticos são inibidores da intercompreensão. O número de línguas estrangeiras que o sujeito conhece influencia o seu desejo de aprender outras línguas, predisposição mais acentuada entre os que sabem menos línguas. A imagem que os indivíduos possuem da língua inglesa é bastante positiva e, efectivamente, os indivíduos preferem as línguas românicas, línguas tipologicamente mais próximas da sua língua materna. A compreensão escrita, que passou pela identificação do acto ilocutório subjacente à situação de comunicação exposta pelos cartoons em búlgaro e em sueco (línguas desconhecidas pela amostra), foi mais bem-sucedida entre os não plurilingues do que entre os plurilingues.

## Abstract

In the presence of an apparently antagonistic scenario, between the overwhelming dominance of English as a *lingua franca* and the encouragement to multilingualism and plurilingualism from the two main European institutions (the European Union and the Council of Europe), emerges intercomprehension as a compromise solution.

This study presents an intercomprehension activity of a Romance language (French), a Slavic language (Bulgarian) and a Germanic language (Swedish), using “Asterix” cartoons, performed by 25 full plurilingual speakers (mother tongue and three or more foreign languages), 25 plurilingual speakers (mother tongue and two foreign languages), 25 bilingual speakers (mother tongue and a foreign language) and 25 monolingual speakers (mother tongue).

The objectives we set for our study aimed: to evaluate the influence of the number of foreign languages that individuals dominated on the activation and development of intercomprehension strategies; to check if intercomprehension was related to personal variables (gender, age, academic qualifications); to know whether the familiarity with the genre and type of text (comics) facilitated intercomprehension; to see if in the confrontation with a seemingly unknown foreign language, the linguistic and extra-linguistic elements were inhibitors and/ or initiators of intercomprehension; to discern the individuals’ openness to learn new languages, taking into account the number of languages they knew; to investigate whether the language representations/ images that the individuals had, could be explained by typological approximation or separation in the face of their mother tongue; and, finally, to tell if an individual who knew two or more foreign languages would be at least an A1 user (reading comprehension) in a language she/ he had never contacted before.

The results show that intercomprehension is independent of the number of foreign languages individuals know, of the personal variables (gender, age and academic qualifications), of the regular reading of comics and of the knowledge of the character

Asterix. The extra-linguistic elements are promoters and the linguistic elements are inhibitors of intercomprehension. The number of foreign languages the individual knows influences her/ his desire to learn other languages and the predisposition is stronger among those who know less languages. The image individuals have concerning the English language is a very positive one and indeed, they prefer the Romance languages, which are typologically closer to their mother tongue. The reading comprehension, which involved the identification of the illocutionary act underlying the situation of communication exposed by the cartoons in Bulgarian and Swedish (languages unknown to the sample), was more successful among non plurilingual than among plurilingual speakers.

## ÍNDICE

<b>Introdução .....</b>	<b>1</b>
<b>PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>7</b>
<b>CAPÍTULO I – A UNIÃO EUROPEIA E AS LÍNGUAS.....</b>	<b>7</b>
<b>1) O domínio do inglês .....</b>	<b>12</b>
1.1) Língua franca.....	12
1.2) Chave para o conhecimento.....	17
1.3) Língua assassina?.....	19
1.4) Futuro .....	21
<b>2) Política linguística na União Europeia.....</b>	<b>26</b>
2.1) Multilinguismo e plurilinguismo .....	32
2.2) União Europeia .....	34
2.3) Conselho da Europa .....	42
2.3.1) Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas .....	43
a) Competências do utilizador/ aprendiz .....	45
b) Níveis Comuns de Referência de uma proficiência em língua.....	47
c) Plurilinguismo.....	50
2.3.2) Portfólio Europeu de Línguas .....	52
<b>CAPÍTULO II – INTERCOMPREENSÃO .....</b>	<b>56</b>
<b>1) Competência discursiva... ..</b>	<b>65</b>
<b>2) ... plurilingue e pluricultural .....</b>	<b>68</b>
<b>3) Projectos em intercompreensão .....</b>	<b>73</b>

3.1) Intercompreensão entre línguas aparentadas .....	74
3.1.1) Línguas românicas.....	76
3.1.2) Línguas germânicas e eslavas .....	87
3.2) Intercompreensão entre línguas não aparentadas .....	89
3.3) “Redinter”: Rede Europeia de Intercompreensão .....	94
3.4) Outros projectos plurilingues e pluriculturais .....	95
<b>4) Didáctica da Intercompreensão .....</b>	<b>102</b>
4.1) Transferência .....	110
4.2) Factores individuais .....	118
4.2.1) Inteligência e aptidão.....	118
4.2.2) Personalidade .....	121
4.2.3) Motivação e atitudes.....	124
4.2.4) Estilos de aprendizagem .....	127
4.2.5) Idade .....	131
4.3) Avaliação .....	133
4.4) Intercompreensão: uma utopia?.....	135
<b>CAPÍTULO III – ACTOS DE FALA .....</b>	<b>142</b>
<b>1) Teoria dos Actos de Fala de Austin e Searle .....</b>	<b>143</b>
<b>2) Princípio de Cooperação e Máximas Conversacionais de Grice .....</b>	<b>150</b>
<b>3) Escola de Palo Alto .....</b>	<b>152</b>
<b>PARTE II – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA.....</b>	<b>156</b>
<b>CAPÍTULO I – METODOLOGIA .....</b>	<b>157</b>
<b>1) Objectivos do estudo .....</b>	<b>157</b>
<b>2) Estabelecimento de hipóteses .....</b>	<b>159</b>

<b>3) População .....</b>	<b>161</b>
<b>4) Instrumento de recolha de dados: o questionário .....</b>	<b>163</b>
<b>CAPÍTULO II – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>171</b>
<b>1) Caracterização da amostra em estudo.....</b>	<b>171</b>
1.1) Dados pessoais.....	171
1.2) Domínio e preferência de línguas .....	174
1.3) Hábitos de leitura .....	189
<b>2) Caracterização da actividade de intercompreensão.....</b>	<b>197</b>
<b>3) Verificação das hipóteses.....</b>	<b>224</b>
<b>Conclusão .....</b>	<b>271</b>
<b>Bibliografia.....</b>	<b>280</b>
Livros e artigos.....	280
Endereços na Internet .....	356
<b>Índice dos anexos .....</b>	<b>361</b>

## Índice das figuras

<b>Figura 1</b> - Triângulo semiótico .....	23
<b>Figura 2</b> - Competência discursiva .....	66
<b>Figura 3</b> – Dimensões da competência plurilingue.....	70
<b>Figura 4</b> – Processo de intercompreensão .....	72
<b>Figura 5</b> – Modelo de transferência receptiva .....	115
<b>Figura 6</b> – Componentes do “Modular Intercomprehension Model” .....	117
<b>Figura 7</b> – Dimensões dos estilos de aprendizagem .....	129

## Índice dos gráficos

<b>Gráfico 1</b> – Distribuição percentual da amostra por número de línguas estrangeiras que conhece .....	161
<b>Gráfico 2</b> – Distribuição percentual da amostra por sexo .....	172
<b>Gráfico 3</b> – Distribuição percentual da amostra por idade em categorias .....	172
<b>Gráfico 4</b> – Distribuição percentual da amostra por habilitações académicas .....	174
<b>Gráfico 5</b> – Distribuição da amostra por língua materna .....	174
<b>Gráfico 6</b> – Distribuição percentual da amostra à pergunta “Aprendeu alguma dessas Línguas Estrangeiras na escola?” .....	177
<b>Gráfico 7</b> – Distribuição percentual da amostra à pergunta “Aprendeu alguma dessas Línguas Estrangeiras fora da escola?” .....	178
<b>Gráfico 8</b> – Distribuição da amostra às perguntas “Gostaria de aprender outra(s) Língua(s) Estrangeira(s)? Qual(ais)?” .....	181
<b>Gráfico 9</b> – Distribuição da amostra por número de línguas estrangeiras que conhece e número de línguas estrangeiras que gostaria de aprender .....	183
<b>Gráfico 10</b> – Distribuição da amostra por sexo e número de línguas estrangeiras que gostaria de aprender .....	184
<b>Gráfico 11</b> – Distribuição da amostra por idade em categorias e número de línguas estrangeiras que gostaria de aprender .....	185
<b>Gráfico 12</b> – Distribuição percentual da amostra por opinião relativamente ao inglês ....	186
<b>Gráfico 13</b> – Distribuição percentual da amostra por opinião relativamente ao alemão ..	187

<b>Gráfico 14</b> – Distribuição percentual da amostra por opinião relativamente ao francês ..	187
<b>Gráfico 15</b> – Distribuição percentual da amostra por opinião relativamente ao espanhol.	188
<b>Gráfico 16</b> – Distribuição percentual da amostra por opinião relativamente ao búlgaro ..	189
<b>Gráfico 17</b> – Distribuição percentual da amostra por hábitos de leitura .....	190
<b>Gráfico 18</b> – Distribuição percentual da amostra por hábitos de leitura de banda desenhada	191
<b>Gráfico 19</b> – Distribuição da amostra por sexo e hábitos de leitura de banda desenhada	191
<b>Gráfico 20</b> – Distribuição da amostra por idade em categorias e hábitos de leitura de banda desenhada .....	192
<b>Gráfico 21</b> – Distribuição da amostra por habilitações académicas e hábitos de leitura de banda desenhada .....	192
<b>Gráfico 22</b> – Distribuição da amostra por número de línguas estrangeiras que conhece e hábitos de leitura de banda desenhada .....	193
<b>Gráfico 23</b> – Distribuição percentual da amostra por conhecimento da personagem Astérix e sexo .....	195
<b>Gráfico 24</b> – Distribuição da amostra por conhecimento da personagem Astérix e idade em categorias.....	195
<b>Gráfico 25</b> – Distribuição da amostra por conhecimento da personagem Astérix e habilitações académicas .....	196
<b>Gráfico 26</b> – Distribuição da amostra por conhecimento da personagem Astérix e número de línguas estrangeiras que conhece .....	196
<b>Gráfico 27</b> – Distribuição percentual da amostra por grau de dificuldade da actividade de intercompreensão .....	198

<b>Gráfico 28</b> – Distribuição da amostra por número de línguas estrangeiras que conhece e grau de dificuldade da actividade de intercompreensão .....	199
<b>Gráfico 29</b> – Distribuição da amostra por sexo e grau de dificuldade da actividade de intercompreensão .....	200
<b>Gráfico 30</b> – Distribuição percentual da amostra por idade em categorias e grau de dificuldade da actividade de intercompreensão .....	200
<b>Gráfico 31</b> – Distribuição da amostra por habilitações académicas e grau de dificuldade da actividade de intercompreensão .....	201
<b>Gráfico 32</b> – Distribuição da amostra por hábitos de leitura de banda desenhada e grau de dificuldade da actividade de intercompreensão .....	201
<b>Gráfico 33</b> – Distribuição da amostra por conhecimento da personagem Astérix e grau de dificuldade da actividade .....	202
<b>Gráfico 34</b> – Distribuição percentual da amostra à pergunta “Qual das actividades considerou mais fácil?” .....	203
<b>Gráfico 35</b> – Distribuição da amostra às perguntas “Qual das actividades considerou mais fácil?” e “Porquê?” .....	204
<b>Gráfico 36</b> – Distribuição percentual da amostra à pergunta “Qual das actividades considerou mais difícil?” .....	204
<b>Gráfico 37</b> – Distribuição da amostra às perguntas “Qual das actividades considerou mais difícil?” e “Porquê?” .....	205
<b>Gráfico 38</b> – Distribuição percentual da amostra à pergunta “Qual das actividades gostou mais de realizar?” .....	206
<b>Gráfico 39</b> – Distribuição da amostra às perguntas “Qual das actividades gostou mais de	

realizar?” e “Porquê?” .....	207
<b>Gráfico 40</b> – Distribuição percentual do cartoon A por actos ilocutórios .....	209
<b>Gráfico 41</b> – Distribuição dos actos ilocutórios por língua do cartoon A .....	209
<b>Gráfico 42</b> – Distribuição da amostra por actos ilocutórios do cartoon A e por número de línguas estrangeiras que conhece .....	210
<b>Gráfico 43</b> – Distribuição percentual do cartoon B por actos ilocutórios .....	211
<b>Gráfico 44</b> – Distribuição dos actos ilocutórios por língua do cartoon B .....	212
<b>Gráfico 45</b> – Distribuição da amostra por actos ilocutórios do cartoon B e por número de línguas estrangeiras que conhece .....	212
<b>Gráfico 46</b> – Distribuição percentual do cartoon C por actos ilocutórios .....	213
<b>Gráfico 47</b> – Distribuição dos actos ilocutórios por língua do cartoon C .....	214
<b>Gráfico 48</b> – Distribuição da amostra por actos ilocutórios do cartoon C e por número de línguas estrangeiras que conhece .....	214
<b>Gráfico 49</b> – Distribuição percentual do cartoon D por actos ilocutórios .....	215
<b>Gráfico 50</b> – Distribuição dos actos ilocutórios por língua do cartoon D .....	216
<b>Gráfico 51</b> – Distribuição da amostra por actos ilocutórios do cartoon D e por número de línguas estrangeiras que conhece .....	216
<b>Gráfico 52</b> – Distribuição percentual do cartoon E por actos ilocutórios .....	217
<b>Gráfico 53</b> – Distribuição dos actos ilocutórios por língua do cartoon E .....	218
<b>Gráfico 54</b> – Distribuição da amostra por actos ilocutórios do cartoon E e por número de línguas estrangeiras que conhece .....	218

<b>Gráfico 55</b> – Distribuição percentual da amostra por tipo de relação do cartoon A .....	220
<b>Gráfico 56</b> – Distribuição da amostra por tipo de relação do cartoon A e por língua do cartoon .....	220
<b>Gráfico 57</b> – Distribuição da amostra por tipo de relação do cartoon A e por número de línguas estrangeiras que conhece .....	221
<b>Gráfico 58</b> – Distribuição percentual da amostra por tipo de relação do cartoon B .....	221
<b>Gráfico 59</b> – Distribuição da amostra por tipo de relação do cartoon B e por língua do cartoon .....	222
<b>Gráfico 60</b> – Distribuição da amostra por tipo de relação do cartoon B e por número de línguas estrangeiras que conhece .....	222
<b>Gráfico 61</b> – Distribuição percentual da amostra por razões o cartoon mais fácil .....	238
<b>Gráfico 62</b> – Distribuição percentual da amostra por razões o cartoon mais difícil .....	239
<b>Gráfico 63</b> – Média do número de línguas estrangeiras que conhece por desejo de aprender outra língua estrangeira .....	241
<b>Gráfico 64</b> – Média da opinião relativamente ao inglês por número de línguas estrangeiras que conhece .....	248
<b>Gráfico 65</b> – Média da opinião relativamente ao inglês por habilitações académicas .....	253
<b>Gráfico 66</b> – Média da opinião relativamente ao espanhol por número de línguas estrangeiras que conhece .....	257
<b>Gráfico 67</b> – Distribuição percentual dos actos ilocutórios do cartoon A (búlgaro) por plurilingues não plurilingues .....	261
<b>Gráfico 68</b> – Distribuição percentual dos actos ilocutórios do cartoon A (sueco) por	

plurilingues e não plurilingues .....	262
<b>Gráfico 69</b> – Distribuição percentual dos actos ilocutórios do cartoon B (búlgaro) por plurilingues não plurilingues .....	262
<b>Gráfico 70</b> – Distribuição percentual dos actos ilocutórios do cartoon B (sueco) por plurilingues e não plurilingues .....	263
<b>Gráfico 71</b> – Distribuição percentual dos actos ilocutórios do cartoon C (búlgaro) por plurilingues não plurilingues .....	263
<b>Gráfico 72</b> – Distribuição percentual dos actos ilocutórios do cartoon C (sueco) por plurilingues e não plurilingues .....	264
<b>Gráfico 73</b> – Distribuição percentual dos actos ilocutórios do cartoon D (búlgaro) por plurilingues não plurilingues .....	264
<b>Gráfico 74</b> – Distribuição percentual dos actos ilocutórios do cartoon D (sueco) por plurilingues e não plurilingues .....	265
<b>Gráfico 75</b> – Distribuição percentual dos actos ilocutórios do cartoon E (búlgaro) por plurilingues não plurilingues .....	265
<b>Gráfico 76</b> – Distribuição percentual dos actos ilocutórios do cartoon E (sueco) por plurilingues e não plurilingues .....	266

## Índice das tabelas

<b>Tabela 1</b> – Margem de erro da dimensão da amostra .....	162
<b>Tabela 2</b> – Distribuição da amostra por profissão .....	173
<b>Tabela 3</b> – Distribuição da amostra à pergunta “Que Língua(s) Estrangeira(s) conhece?”	175
<b>Tabela 4</b> – Distribuição da amostra por línguas estrangeiras aprendidas na escola .....	177
<b>Tabela 5</b> – Distribuição da amostra por línguas estrangeiras aprendidas fora da escola ..	179
<b>Tabela 6</b> – Distribuição da amostra por locais onde foram aprendidas as línguas estrangeiras fora da escola .....	179
<b>Tabela 7</b> – Distribuição da amostra por número de línguas estrangeiras que conhece às perguntas “Gostaria de aprender outra(s) Língua(s) Estrangeira(s)? Qual(ais)?”	182
<b>Tabela 8</b> – Distribuição da amostra por número de línguas estrangeiras que conhece e número de línguas estrangeiras que gostaria de aprender .....	183
<b>Tabela 9</b> – Distribuição da amostra por sexo e número de línguas estrangeiras que gostaria de aprender .....	184
<b>Tabela 10</b> – Distribuição da amostra por idade em categorias e número de línguas estrangeiras que gostaria de aprender .....	185
<b>Tabela 11</b> – Distribuição da amostra por objectos de leitura .....	190
<b>Tabela 12</b> – Distribuição da amostra por conhecimento de algumas personagens de banda desenhada .....	193
<b>Tabela 13</b> – Distribuição dos cartoons A, B, C, D e E por língua e questionário .....	198

<b>Tabela 14</b> – Distribuição da amostra por razão da actividade mais fácil .....	203
<b>Tabela 15</b> – Distribuição da amostra por razão da actividade mais difícil .....	205
<b>Tabela 16</b> – Distribuição da amostra por razão da actividade que gostou mais de realizar	206
<b>Tabela 17</b> – Estatísticas descritivas: grau de dificuldade da actividade de intercompreensão e número de línguas estrangeiras que conhece .....	226
<b>Tabela 18</b> – Teste à homogeneidade de variâncias: grau de dificuldade da actividade de intercompreensão e número de línguas estrangeiras que conhece .....	226
<b>Tabela 19</b> – Teste da Anova: grau de dificuldade da actividade de intercompreensão e número de línguas estrangeiras que conhece .....	227
<b>Tabela 20</b> – Teste para amostras independentes: grau de dificuldade da actividade de intercompreensão e sexo .....	228
<b>Tabela 21</b> – Estatísticas descritivas: grau de dificuldade da actividade de intercompreensão e sexo .....	229
<b>Tabela 22</b> – Estatísticas descritivas: grau de dificuldade da actividade de intercompreensão e idade em categorias .....	230
<b>Tabela 23</b> – Teste à homogeneidade de variâncias: grau de dificuldade da actividade de intercompreensão e idade em categorias .....	230
<b>Tabela 24</b> – Teste da Anova: grau de dificuldade da actividade de intercompreensão e idade em categorias .....	231
<b>Tabela 25</b> – Estatísticas descritivas: grau de dificuldade da actividade de intercompreensão e habilitações académicas .....	232
<b>Tabela 26</b> – Teste à homogeneidade de variâncias: grau de dificuldade da actividade de intercompreensão e habilitações académicas .....	233

<b>Tabela 27</b> – Teste da Anova: grau de dificuldade da actividade de intercompreensão e habilitações académicas .....	233
<b>Tabela 28</b> – Teste para amostras independentes: grau de dificuldade da actividade de intercompreensão e hábitos de leitura de banda desenhada .....	235
<b>Tabela 29</b> – Estatísticas descritivas: grau de dificuldade da actividade de intercompreensão e hábitos de leitura de banda desenhada .....	235
<b>Tabela 30</b> – Teste para amostras independentes: grau de dificuldade da actividade de intercompreensão e conhecimento da personagem Astérix .....	236
<b>Tabela 31</b> – Estatísticas descritivas: grau de dificuldade da actividade de intercompreensão e conhecimento da personagem Astérix .....	236
<b>Tabela 32</b> – Teste do Qui-Quadrado: razões para o cartoon mais fácil .....	238
<b>Tabela 33</b> – Teste do Qui-Quadrado: razões para o cartoon mais difícil .....	238
<b>Tabela 34</b> – Teste à homogeneidade de variâncias: número de línguas estrangeiras que conhece e desejo de aprender outra língua estrangeira .....	240
<b>Tabela 35</b> – Teste da Anova: número de línguas estrangeiras que conhece e desejo de aprender outra língua estrangeira .....	240
<b>Tabela 36</b> – Estatísticas descritivas: número de línguas estrangeiras que conhece e desejo de aprender outra língua estrangeira .....	241
<b>Tabela 37</b> – Sumário do modelo de regressão linear: número de línguas estrangeiras que conhece e desejo de aprender outra língua estrangeira .....	242
<b>Tabela 38</b> – Teste à homogeneidade de variâncias: número de línguas estrangeiras que gostaria de aprender e número de línguas estrangeiras que conhece .....	243
<b>Tabela 39</b> – Teste da Anova: número de línguas estrangeiras que gostaria de aprender e	

número de línguas estrangeiras que conhece .....	243
<b>Tabela 40</b> – Estatísticas descritivas: número de línguas estrangeiras que gostaria de aprender e número de línguas estrangeiras que conhece .....	244
<b>Tabela 41</b> – Distribuição da amostra por opinião relativamente ao inglês .....	245
<b>Tabela 42</b> – Estatísticas descritivas: opinião relativamente ao inglês, ao francês, ao alemão, ao espanhol e ao búlgaro .....	246
<b>Tabela 43</b> – Sumário do modelo de regressão linear: número de línguas estrangeiras que conhece e opinião relativamente ao inglês .....	247
<b>Tabela 44</b> – Estatísticas descritivas: opinião relativamente ao inglês e número de línguas estrangeiras que conhece .....	247
<b>Tabela 45</b> – Teste para amostras independentes: opinião relativamente ao inglês e sexo	249
<b>Tabela 46</b> – Estatísticas descritivas: opinião relativamente ao inglês e sexo .....	249
<b>Tabela 47</b> – Teste à homogeneidade de variâncias: opinião relativamente ao inglês e idade em categorias .....	250
<b>Tabela 48</b> – Teste da Anova: opinião relativamente ao inglês e idade em categorias .....	250
<b>Tabela 49</b> – Estatísticas descritivas: opinião relativamente ao inglês e idade em categorias	251
<b>Tabela 50</b> – Teste à homogeneidade de variâncias: opinião relativamente ao inglês e habilitações académicas .....	251
<b>Tabela 51</b> – Teste da Anova: opinião relativamente ao inglês e habilitações académicas	252
<b>Tabela 52</b> – Estatísticas descritivas: opinião relativamente ao inglês e habilitações académicas .....	252
<b>Tabela 53</b> – Sumário do modelo de regressão linear: opinião relativamente ao inglês e	

habilitações académicas .....	253
<b>Tabela 54</b> – Distribuição dos cartoons A, B, C, D e E por cartoon 2 (búlgaro) e 3 (sueco) e por questionário .....	261
<b>Tabela 55</b> – Médias percentuais da actividade de intercompreensão relativas aos cartoons A, B, C, D e E em búlgaro e em sueco por plurilingues e não plurilingues ...	267
<b>Tabela 56</b> – Médias percentuais da actividade de intercompreensão relativas aos cartoons A, B, C, D e E (búlgaro e sueco) por número de línguas estrangeiras que a amostra conhece .....	268

## Introdução

A União Europeia, cujo património é marcado por uma heterogeneidade linguística e cultural, está a viver uma situação dual: por um lado, verificamos a omnipresença da língua inglesa enquanto *lingua franca*, por outro lado, presenciamos um esforço por parte das organizações europeias, nomeadamente o Conselho da Europa e a União Europeia, em reforçar e difundir o plurilinguismo e o multilinguismo entre os cidadãos europeus. No entanto,

“[w]e need to take both principles [multilingualism and a single language] on board if we are to make any progress towards the kind of peaceful and tolerant society which most people dream about. The first principle [multilingualism] fosters historical identity and promotes a climate of mutual respect. The second principle [a single language] fosters cultural opportunity and promotes a climate of international intelligibility. I hate it when people turn these principles against each other, seeing them as contradictory rather than complementary; but I can perfectly understand why it happens (...) So I am under no illusions about how difficult it is to achieve a consensus on such deep-rooted matters. But a search for balance and consensus there must always be, in a civilized society” (Crystal, 2003: xiv)

Este cenário, aparentemente antagónico, está intimamente ligado com o surgimento e o desenvolvimento de dois outros fenómenos – o da globalização e o do nacionalismo. Neste sentido, Nelde (2002: 25) avançou com o termo “glocalisation”, uma junção de “globalisation” e de “localisation” para descrever o sentimento vivido pelos habitantes da União Europeia.

É neste quadro linguístico que surge a intercompreensão, conceito fulcral do nosso trabalho, como forma de “protéger et de développer l’héritage linguistique et culturel de cet espace géographique marqué par la diversité” (Andrade & Araújo e Sá, 2008: 278).

Por um lado, a intercompreensão cumpre o objectivo político europeu de criar cidadãos plurilingues, ou seja, todos os cidadãos devem aprender mais duas línguas estrangeiras, para além da língua materna. Por outro lado, a intercompreensão serve o

objectivo pedagógico, onde tudo o que se sabe é reutilizado e nada é desvalorizado ou proibido e onde se aniquila o objecto de perfeição do locutor nativo preconizado pelo ensino tradicional de línguas estrangeiras. Da mesma forma, o indivíduo é apetrechado com competências que lhe permitem aprender, autonomamente, as línguas após o percurso escolar, instigando a aprendizagem ao longo da vida.

A intercompreensão é um termo “relatively recent in foreign language didactics, though in essence it has been in existence as long as mankind with its diverse languages” (Meissner, 2011a: 24). De facto, a intercompreensão só se tornou objecto de investigação científica na década de 90, altura em que se iniciaram um conjunto de projectos europeus que possibilitaram a recolha de dados teóricos e empíricos. Mesmo assim, muitos consideram a intercompreensão uma utopia, desconhecida pelo público em geral e restrita ao contexto académico.

Este trabalho retrata uma experiência que envolveu uma actividade com cartoons em línguas distintas - o português, o búlgaro (língua eslava), o sueco (língua sueca) e o francês (língua românica) - onde se deixou aberto um dos balões para que o inquirido imaginasse uma fala que se adequasse à situação reportada pelo cartoon. Num dos cartoons apagámos todos os balões e pedimos que imaginassem o diálogo completo das personagens. Efectivamente, a banda desenhada explora o diálogo escrito, tipo de texto que mais se aproxima da interacção oral, em que os interlocutores dispõem de conteúdo verbal, mas também de conteúdo extraverbal.

Este exercício foi aplicado a uma amostra constituída por 100 elementos: 25 monolíngues, que não conheciam qualquer língua estrangeira; 25 bilingues, que sabiam uma língua estrangeira; 25 plurilingues, que conheciam duas línguas estrangeiras; e 25 plurilingues completos, que sabiam três ou mais línguas estrangeiras.

Desta forma, pretendemos investigar a viabilidade da intercompreensão em línguas aparentadas (francês) e não aparentadas (búlgaro e sueco) entre um público bastante heterogéneo com diferentes idades, com um percurso académico muito diversificado, com

conhecimentos linguísticos díspares.

Por conseguinte, definimos como principais objectivos:

- verificar a influência do número de línguas que os sujeitos falantes dominam e/ou conhecem na activação e no desenvolvimento de estratégias de intercompreensão em contexto de comunicação exolingue;
- perceber se a intercompreensão está relacionada com variáveis pessoais, nomeadamente, o sexo, a idade e as habilitações académicas;
- aferir se a familiaridade com o género e tipo de texto facilita a intercompreensão;
- descobrir se perante uma língua estrangeira à partida desconhecida, os dados linguísticos e extralinguísticos são constrangedores e/ou impulsionadores da intercompreensão;
- averiguar a abertura dos indivíduos quanto ao desejo de aprender novas línguas, tendo em conta o número de línguas que conhecem e/ou dominam;
- compreender se as representações/ imagens que os sujeitos têm das línguas estão relacionadas com o grau de aproximação/ afastamento tipológico entre as diferentes famílias de línguas;
- apurar se um indivíduo que domina e/ou conhece mais línguas é, pelo menos, um utilizador A1 (compreensão escrita), numa língua com a qual nunca contactou;

O presente trabalho está estruturado em duas partes: a fundamentação teórica e a investigação empírica.

A primeira parte é o resultado da pesquisa relativamente ao estado de arte. Por conseguinte, dedicamos o primeiro capítulo às línguas na União Europeia, onde olhamos particularmente para o inglês enquanto *lingua franca*, uma vez que “English is everywhere, and we cannot avoid it” (Seidlhofer *et al*, 2006: 3). De igual modo, discutimos o inglês

como forma de acesso ao conhecimento científico e cultural, a sua possível influência na extinção de outras línguas e procuramos antecipar o seu futuro.

O ponto dois contempla as políticas linguísticas na União Europeia. Começamos por esclarecer os termos de multilinguismo e de plurilinguismo, tal como são empregues pelas duas principais organizações europeias – a União Europeia e o Conselho da Europa. Seguidamente, fazemos um levantamento da principal legislação produzida pela União Europeia no campo da promoção do multilinguismo. Da mesma forma, apresentamos dois dos principais documentos instigadores do plurilinguismo da responsabilidade do Conselho da Europa: o Quadro Europeu de Referência para as Línguas e o Portfólio Europeu de Línguas.

O segundo capítulo aborda o tema da intercompreensão como solução de complementaridade entre o inglês e a promoção do plurilinguismo dos cidadãos (em particular, o domínio de duas línguas estrangeiras, para além da língua materna) num espaço europeu multilingue. Depois de definirmos a intercompreensão como competência discursiva plurilingue e pluricultural, descrevemos alguns projectos que trabalharam a intercompreensão entre línguas aparentadas (particularmente, as línguas românicas, germânicas e eslavas) e línguas não aparentadas. Destacamos o papel da “Redinter”, rede europeia de intercompreensão, no desenvolvimento e na disseminação do conceito de intercompreensão. Referimos, igualmente, outros projectos plurilingues e pluriculturais que podem auxiliar a intercompreensão na prossecução dos seus objectivos.

A aplicabilidade dos princípios da intercompreensão no ensino-aprendizagem de línguas cabe dentro da “Didáctica da Intercompreensão”, onde dissecamos alguns dos seus fundamentos em oposição ao ensino tradicional de línguas e, especialmente, destacamos o conceito de transferência. Seguidamente, enunciamos um conjunto de factores individuais que podem influenciar o processo de intercompreensão, a saber: a inteligência, a aptidão, a personalidade, a motivação, as atitudes, os estilos de aprendizagem e a idade.

Depois, analisamos um dos pontos fracos da intercompreensão que é a avaliação.

Alguns projectos europeus (por exemplo, o “EuroCom” ou o “EuRom4”) são apologistas da tradução como forma de avaliar a compreensão numa língua à partida desconhecida. Abraçamos a posição de um grupo de especialistas (Capucho, 2008b, 2010c; Castagne, 2007; Castellotti, 2007; Piccaluga & Harmegnies, 2008) que se opõe a esta forma de avaliação. Efectivamente, a tradução pressupõe actividades de compreensão e de produção em dois códigos linguísticos (língua materna e língua estrangeira), já que a veiculação integral da mensagem é essencial. Por outro lado, a intercompreensão, numa situação de interacção plurilingue, implica que a recepção seja feita em língua estrangeira, mas a produção pode ser realizada em língua materna e/ou mediante o recurso a formas de comunicação não-verbal.

Por último, discutimos os argumentos que determinados autores apontam para advogarem que a intercompreensão é uma utopia. De igual modo, destacamos alguns aspectos que cingem o fenómeno da intercompreensão ao campo académico e impedem a sua expansão ao conhecimento do público em geral, nomeadamente, ao contexto escolar. Enfim, apontamos as vantagens e as desvantagens que foram referidas pela literatura neste domínio.

A compreensão dialógica não se limita à percepção do conteúdo transmitido pelos componentes linguísticos, mas pressupõe igualmente uma compreensão das intenções do(s) interlocutor(es) veiculadas por dados de cariz extralinguístico. Por conseguinte, o terceiro capítulo é dedicado aos actos de fala, onde apresentamos as linhas de pensamento de John Austin (1962), John Searle (1969, 1979), Paul Grice (1989) e de alguns autores da Escola de Palo Alto (Watzlawick, 1991 [1990]; Watzlawick *et al.*, 2007 [1967]; Winkin, 2008 [1981]). Desta forma, em alternativa à tradução, a avaliação da nossa actividade de intercompreensão passa pela compreensão das intenções ilocutórias das personagens que compõem os cartoons.

A segunda parte do trabalho integra o estudo empírico por nós desenvolvido. No primeiro capítulo expomos a metodologia utilizada, isto é, os objectivos do estudo, as hipóteses estabelecidas, a população que pretendemos estudar, o instrumento de recolha de

dados (o questionário).

O capítulo subsequente contempla a análise e interpretação dos dados do questionário. Primeiramente, fazemos uma caracterização da amostra em estudo, que engloba os dados pessoais (sexo, idade, habilitações académicas, etc.), o domínio e preferência de línguas e os hábitos de leitura. Seguidamente, expomos a actividade de intercompreensão realizada pelos inquiridos. Por fim, averiguamos as hipóteses previamente estabelecidas.

Chegados ao último capítulo, tecemos algumas conclusões tendo em conta os resultados obtidos.

## PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### CAPÍTULO I - A UNIÃO EUROPEIA E AS LÍNGUAS

A edição mais recente do “Ethnologue” (Lewis, 2009) refere a existência de 6909 línguas vivas<sup>1</sup> no mundo, 96% das quais são faladas por apenas 4% da população mundial. Se o mesmo catálogo classifica 473 línguas como estando quase extintas<sup>2</sup>, David Crystal (2002) profetiza que apenas 600 línguas estão salvas da ameaça de extinção, salientando que “the world is facing a linguistic crisis of unprecedented scale” (p. viii), visto que quando “a language dies, the society loses part of its cultural heritage, wisdom and life experience. What can be expressed in one language, cannot be repeated in an other language in exactly the same way” (Piri, 2002: 10).

Mas o que é que se entende por “língua”? O que é que distingue uma “língua” de um “dialecto”? É difícil dizer em que consiste a diferença entre uma língua e um dialecto e estabelecer uma distinção satisfatória entre os dois conceitos (Baker & Jones, 1998; Cabral, 1974; Crystal, 1989; Lewis, 2009; Saussure, 1992 [1916]; Siegel, 2010).

Uma língua (por exemplo, língua portuguesa, língua alemã, língua francesa, etc.) é um idioma de um povo ou de uma nação, em que “the existence and form of such a

---

<sup>1</sup> Línguas vivas são “languages which are known to have living speakers who learned them by transmission from parent to child as the primary language of day-to-day communication. These languages are commonly referred to as a person’s ‘first language’ or ‘mother tongue’” (Lewis, 2009).

<sup>2</sup> Línguas “quase extintas” (*nearly extinct languages*) são línguas que não poderão sobreviver, porque são apenas faladas por pessoas idosas. Línguas “ameaçadas” (*endangered languages*) são línguas faladas por um número suficiente de pessoas, que caso sejam criadas condições favoráveis, podem sobreviver. Línguas “extintas” (*extinct languages*) são línguas cujo último falante fluente faleceu (Crystal, 2002: 20-21).

standard<sup>3</sup> is decided mainly by cultural, social and political factors rather than linguistic considerations” (Baker & Jones, 1998: 142).

No entanto, o principal critério linguístico utilizado para diferenciar língua e dialecto é o da compreensão mútua (Baker & Jones, 1998; Crystal, 1987, 1999; Siegel, 2010):

“referring to the ability of people to understand each other. If two varieties of speech are mutually intelligible, they are strictly dialects of the same language; if they are mutually unintelligible, they are different languages. The criterion seems simple, but there are many problem cases. Two varieties may be partially intelligible – for example, because they share some vocabulary. Also, cultural or political factors may intervene, causing two mutually intelligible varieties to be treated as different languages (such as Swedish and Danish) or two mutually unintelligible varieties to be treated as the same language (such as the varieties of Chinese)” (Crystal, 1999: 225).

Assim, o critério da mútua inteligibilidade parece bastante simples: os falantes de dois dialectos da mesma língua conseguem compreender-se um ao outro, mas os falantes de duas línguas diferentes não conseguem. Todavia, os exemplos retratados pelo linguista David Crystal, permitem-nos concluir que as noções de “língua sueca”, de “língua dinamarquesa” ou de “língua chinesa” pertencem mais ao domínio da história, da cultura e da política do que ao domínio linguístico.

Todas as línguas são caracterizadas por variantes, mais ou menos divergentes, conhecidas por “dialectos”. Muitas pessoas associam a este termo uma conotação pejorativa, utilizado para descrever uma variedade de linguagem primitiva e rural, oral, incorrecta e que não é ensinada nas escolas. Pelo contrário, a língua é a variedade presente nos dicionários e nas gramáticas e é aquela que é utilizada nas escolas (Siegel, 2010). No entanto,

“[l]inguists prefer to use the term [dialect] in a more general, neutral sense, to describe any variety of language. According to this definition, every single individual speaks a dialect (...) No two

---

<sup>3</sup> “[standard is a] prestige variety of language used within a speech community, providing an institutionalized norm for such purposes as the media and language teaching. Linguistic forms or dialects that do not conform to this norm are often called **substandard** or (more usually, within linguistics) **nonstandard**” (Crystal, 1999: 318).

people speak a language in an identical way. People differ in their accents, pronunciation, syntax and vocabulary. The speech of an individual is often called an ‘idiolect’. A dialect is really a collection of idiolects, similar varieties of language with common features, spoken by a number of individuals. Linguists often call dialects ‘speech varieties’ (...) Every variety of language can be described as a dialect, even the standard variety. No one variety of language is linguistically superior to others. (...) Standards of correctness in language are arbitrary, and decided by social, political and cultural, rather than linguistic factors” (Baker & Jones, 1998: 136).

Crystal no “The Penguin Dictionary of Language” distingue quatro tipos de dialectos, a saber:

“[a] **regional dialect** conveys information about the speaker’s geographical origin; a **social dialect** conveys information about the speaker’s class, social status, educational background, occupation, or other such notions. **Rural dialects** are heard in the country; **urban dialects** in the cities” (1999: 87).

Segundo Crystal (1977, 1999), a dicotomia saussuriana entre “langue” e “parole” permite-nos perceber a distinção conceptual entre “dialecto” e “idiolecto”: sendo a “langue” (no sentido de dialecto) um sistema linguístico partilhado por uma comunidade de falantes, e a “parole” (parecido com idiolecto) a actualização desse sistema por um indivíduo.

Ferdinand de Saussure afirma que a língua não se confunde com a linguagem (a faculdade geral do homem para se exprimir pela fala), “é antes uma parte determinada, essencial, da linguagem. É ao mesmo tempo um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias adoptadas pelo corpo social para permitir aos indivíduos o exercício desta faculdade” (1992 [1916]: 34). O linguista suíço defendeu a existência na linguagem de dois aspectos - a “langue” (o sistema da linguagem, de uma língua) e a “parole” (a realização linguística, oral ou escrita), ou seja, a linguagem possui duas faces - uma face social e uma face individual. Assim, a “langue” inclui a gramática, o vocabulário e a pronúncia do sistema de uma dada comunidade linguística. É um fenómeno social e colectivo. Por seu turno, a “parole” é um acto de fala real, momentâneo, concreto e individual.

Neste sentido, para os linguistas, todas as línguas são dialectos (Baker & Jones, 1998; Crystal, 1987) e, na opinião de Raposo (1984), a linguística não poderá resolver esta questão da busca de uma distinção clara entre língua e dialecto, “porque para a linguística, não existem «línguas». Existem sim sistemas organizados (e extremamente complexos) de formas, regras e representações fonéticas, fonológicas, morfológicas e sintáticas” (p. 587).

A Europa possui 234 línguas vivas, das quais 9 estão à beira da extinção (cf. Lewis, 2009). Da actual União Europeia fazem parte 27 Estados-Membros: Alemanha, Áustria, Bélgica, Bulgária, Chipre, Dinamarca, Eslováquia, Eslovénia, Espanha, Estónia, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Irlanda, Itália, Letónia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Países Baixos, Polónia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Roménia e Suécia e 23 línguas oficiais e de trabalho<sup>4</sup>, a saber: alemão, búlgaro, checo, dinamarquês, eslovaco, esloveno, espanhol, estónio, finlandês, francês, grego, húngaro, inglês, irlandês, italiano, letão, lituano, maltês, neerlandês, polaco, português, romeno e sueco.

Nas palavras de Baker & Jones, “just as brothers and sisters in human families are genetically related and show a family likeness, so languages can be related and show similarities to one another” (1998: 127). Podemos agrupar a maioria das línguas oficiais da União Europeia em seis ramos da família indo-europeia: o itálico ou românico (espanhol, francês, italiano, português, romeno), o germânico (alemão, dinamarquês, inglês, neerlandês, sueco), o helénico (grego), o eslavo (polaco, checo, eslovaco, esloveno, búlgaro), o báltico (letão, lituano) e o céltico (galês, irlandês). Apesar do domínio dos grupos indo-europeus, existem algumas línguas não indo-europeias que integram o grupo fino-húngaro: o húngaro, o finlandês e o estónio. O maltês também não pertence à família das línguas indo-europeias, é uma língua semita que pertence ao grupo das línguas afro-

---

<sup>4</sup> O estatuto de “língua oficial e de trabalho” pressupõe que a correspondência com as instituições da União Europeia se pode realizar em qualquer uma das línguas em causa e que os regulamentos e outros documentos legislativos da União Europeia são publicados nas 23 línguas oficiais. Porém, por motivos orçamentais e de tempo, são poucos os documentos que são traduzidos para todas as línguas. Por norma, a Comissão Europeia recorre ao inglês, ao francês e ao alemão como línguas processuais (Chaves, 2011; Truchot, 2002).

asiáticas (Boudard & Pognan, 2007; Camarneira, 2007; Crystal, 1987; Frath, 2008; Tabouret-Keller, 2004).

No quadro linguístico, a União Europeia vive um dilema: “the need for a common means of communication is in potential conflict with the ideals of societal multilingualism and individual plurilingualism” (Seidlhofer *et al.*, 2006: 8). Deste modo, no que diz respeito às políticas linguísticas europeias, assistimos nas últimas décadas a duas tendências conflituosas: a defesa do inglês como *lingua franca* e a promoção do multilinguismo (Capucho, 2010a; Janin, 2008; Neuner, 2002; Van de Poel, 2002). Subjacentes a estas tendências existem dois paradigmas opostos: o da globalização e o do reforço das identidades nacionais<sup>5</sup> (Capucho, 2010a). David Graddol (1997, 2006) destaca a relação recíproca entre a língua inglesa e a globalização: a globalização promoveu a propagação do inglês, por sua vez o inglês impulsionou o fenómeno da globalização. Por outro lado, o paradigma do multilinguismo reforça o reaparecimento das identidades étnica e nacional e a conservação da diversidade linguística e cultural (Crystal, 2003; Veiga, 2003). Resumindo:

“[t]his state of affairs thus looks like an irresolvable dilemma: In order to have a sense of community, a common language is needed, but having a common language is seen as a threat to European multilingualism. How can one promote a common language for the community while supporting equal rights for all community languages at the same time?” (Seidlhofer *et al.*, 2006: 24).

---

<sup>5</sup> Para Stephan Sberro a globalização implica o nacionalismo/ regionalismo: “globalization is often accompanied by a fiercer nationalism or regionalism that often translates in the defense of the local status and use. Authenticity and identity are becoming more and more important, not as contradiction but as a side effect of globalization” (2009: 23).

## 1) O domínio do inglês

### 1.1) *Lingua franca*

Encontrar uma língua universal, isto é, unir os homens do mundo inteiro através de uma única língua, anulando os efeitos da Torre de Babel<sup>6</sup>, constituiu o desejo de muitos intelectuais ao longo da história (Eco, 1996 [1993]; Tomatis, 1991; Veiga, 2003). Tendo por base a conjectura actual, a língua inglesa de mãos dadas com o fenómeno da globalização, parece ser a mais propícia a desempenhar esse papel: “Europe and the world at large seem to have agreed that English should become their lingua franca” (Frath, 2010: 290). Existiram, no passado, outras *linguas francas* ou línguas veiculares “but this is the first time that one language has become global, worldwide and across all social classes in most societies” (*idem*).

Para além de *lingua franca*<sup>7</sup>, outras expressões servem para designar a posição actual do inglês, por exemplo: *English as an international language* (Altay, 2010; Seidlhofer, 2003), *global language* (Crystal, 2003) ou *World Englishes*<sup>8</sup> (Jenkins, 2006). Aliás, o domínio da língua inglesa parece incontestável: 9 em cada 10 alunos estuda hoje inglês (De Swaan, 2004b; Frath, 2008), esta língua é estudada por todas as classes sociais, não estando

---

<sup>6</sup> O mito da Torre de Babel, segundo o Antigo Testamento (Génesis, 11, 1-9), pretende explicar a origem da diversidade de linguagens. Estes versículos retratam a história de um povo monolíngue que pretendeu construir uma torre que alcançasse o céu. Esta atitude provocou a ira de Deus, cujo castigo se traduziu na confusão das línguas e na dispersão desse povo pelas várias regiões do mundo.

<sup>7</sup> São vários os autores (Capucho, 2010a; Frath, 2008, 2010; Grin, 2008a) que questionam a aplicabilidade da expressão *lingua franca* ao inglês. Uma *lingua franca* é o resultado de uma mistura de elementos morfossintácticos que compõem as línguas faladas pelos seus interlocutores e não uma língua materna de um deles. Beacco & Byram (2007b: 36) sustentam essa posição ao definirem *lingua franca* como “a language which is used to communicate between people with different native languages”.

<sup>8</sup> “*World Englishes* (...) serves as an “umbrella label” covering all varieties of English worldwide” (Jenkins, 2006: 159).

confinada à elite da sociedade (Seidlhofer, 2003). O inglês ocupa uma posição única no mundo, uma vez que o número de utilizadores não nativos ultrapassa o número de falantes nativos (Neuner, 2002; Seidlhofer, 2003). O inglês também está a ser introduzido nas escolas primárias<sup>9</sup> e a ser utilizado para ensinar outras disciplinas curriculares (Geografia ou Ciências, por exemplo) em vários países europeus.

Estima-se que o número de indivíduos a aprender inglês vai chegar aos dois biliões nos próximos 10 a 15 anos (Graddol, 2006). Esta popularidade reside no *snowball effect* (Myers-Scotton, 2002), ou seja, quanto mais pessoas aprendem uma língua mais útil se torna e se esta mais útil se torna mais pessoas a querem aprender<sup>10</sup>. No mesmo sentido, Abram de Swaan (2006: 76) explana

“when people must decide what language to learn, they will take into account the assumed language choices of everyone else. In this respect, choosing a foreign language is much like buying a DVD-recorder or a computer operating system. Consumers will go for the standard, or in this case the language, they think most other people will prefer”.

Efectivamente, “English enjoys prestige in people’s mind” (Truchot, 2002: 20). A atracção por esta língua e a motivação pela sua aprendizagem residem no seu estatuto e prestígio, já que a língua é frequentemente associada a riqueza e progresso. Por outro lado, recompensa estudar a língua sobretudo por motivos profissionais e pessoais (De Swaan, 2004a, 2006; Neuner, 2002). Paralelamente, aprender uma língua é aprender a sua cultura e, neste caso particular, a aprendizagem da língua inglesa permite um acesso aos diferentes campos (literatura, artes, ciência, etc.) que compõem uma das culturas mais ricas do mundo (Fraith, 2010).

---

<sup>9</sup> Em Portugal, desde o ano lectivo de 2008/2009, que as escolas estão obrigadas a oferecer inglês aos alunos entre os 6 e os 10 anos de idade (Eurydice, 2008).

<sup>10</sup> Pierre Janin (2008: 57) também alude ao contributo dos cidadãos para a hegemonia da língua inglesa ao referir que “[f]orce est de constater que bien des «individus-citoyens» optent en faveur de l’idéologie qui fait de l’anglais «la» langue universelle”.

Muitos (Frath, 2010; Nobre, 2002) são os que realçam a “simplicidade” da língua inglesa, sobretudo em termos gramaticais e lexicais, e a facilidade com que esta pode ser aprendida. Todavia, outros intelectuais (Crystal, 1998, 2003; Graddol, 1997, 2006; Myers-Scotton, 2002; Sberro, 2009) defendem que o domínio global desta língua não pode ser atribuída às suas qualidades intrínsecas – “[l]anguages spread, not because of any intrinsic structural characteristics – inherent notions of logic or beauty or simplicity, or the like – but for one reason only: the power of the people who use them” (Crystal, 1998: 10). Porém, nas palavras de Crystal, “English is a kind of vacuum cleaner of language” (Geary, 1997) apontando para a flexibilidade do inglês, que incorpora vocábulos e estruturas gramaticais de outras línguas, permitindo ao aprendente reconhecer algumas características da(s) língua(s) que conhece (Graddol, 1997, 2004).

Crystal (2003) enuncia as razões que incitaram o inglês como língua internacional, a saber: o poder político, militar e económico dos seus países. De facto, segundo o mesmo autor, a hegemonia actual do inglês, pelos mesmos motivos, já foi outrora vivenciada por outras línguas, designadamente, o grego, o latim ou o francês.

Apesar de o colonialismo britânico ter introduzido o inglês como língua nacional ou oficial em diversos países do mundo, “English really began enjoying a role as a lingua franca after the Second World War when the military, economic, scientific and technological supremacy of America became obvious” (Frath, 2010: 292). Assim, o inglês tornou-se a língua internacional da ciência, da tecnologia, do comércio, da diplomacia, do turismo, da cultura popular e do entretenimento<sup>11</sup> (De Swaan, 2004a; Frath, 2008, 2010; Graddol, 1997).

Parece-nos evidente que os indivíduos que têm a *lingua franca* como língua nativa possuem uma posição privilegiada quando comparados com aqueles que a aprenderam

---

<sup>11</sup> De acordo com Seidlhofer *et al.* (2006: 4), a introdução do inglês global na Europa ocorreu mediante dois processos: *top-down* com a ajuda das instituições europeias e da educação e *bottom-up* por meio da informática, da música popular e da dança.

como língua oficial ou língua estrangeira<sup>12</sup> (Crystal, 2003; Van Parijs, 2007b, 2010; Von Busekist, 2007). Neste sentido, em detrimento do inglês, Frath (2008: 238-239) advoga que uma *lingua franca* europeia deveria respeitar algumas condições: não possuir falantes nativos, “ce qui mettrait tout les locuteurs à égalité devant leur apprentissage” e, também, não veicular uma cultura específica. Indica o latim ou o esperanto<sup>13</sup>, por exemplo, como alternativa.

Segundo Sberro (2009), os benefícios dos falantes nativos ainda estão por determinar, pois “they could even end up being one of the victims of their own linguistic hegemony” (p. 21). Isto porque, a presença crescente do inglês promove uma “linguistic complacency” (Crystal, 2003: 17) que se traduz numa falta de motivação, sobretudo por parte dos seus falantes nativos, para aprender outras línguas. No entanto, na opinião de Graddol encaminhamo-nos para o fim do período em que o falante nativo de inglês “can bask in their privileged knowledge of the global lingua franca” (2006: 118). O slogan “English is not enough” (*idem*) aplica-se tanto aos seus falantes nativos como àqueles que aprenderam

---

<sup>12</sup> Crystal (2003) e Van Parijs (2007a) consideram que se a língua (neste caso, o inglês) for ensinado às crianças desde que estas iniciam a sua escolaridade, a competência linguística que desenvolvem é “indistinguishable from that found in any speaker who has encountered the language since birth” (Crystal, 2003: 16), permitindo equilibrar o poder linguístico entre falantes nativos e não nativos. Assim, Van Parijs (2009) realça que é possível que num determinado país, quase a totalidade dos seus habitantes possam conhecer uma *lingua franca* para além da língua materna, apontando o exemplo da Suécia onde 90% dos seus jovens adultos são utilizadores competentes da língua inglesa.

<sup>13</sup> O esperanto é uma língua artificial criada pelo físico polaco Ludovic Lazarus Zamenhof em finais do século XIX com o intuito de criar harmonia entre os diferentes países. O esperanto é defendido pela sua neutralidade e simplicidade. Contudo, de acordo com Van Parijs (2007b, 2009), esta língua perde a sua neutralidade ao possuir vocábulos latinos (60%), germânicos (30%) e eslavos (10%) e não incluir vocábulos de outras famílias que compõem as línguas oficiais da União Europeia. Muitos realçam o carácter igualitário do esperanto, uma vez que ao contrário do inglês, é uma língua que tem de ser aprendida por todos. Porém, se esta língua artificial tivesse sucesso, esta vantagem seria apenas transitória, visto que depois de algumas gerações para além de *lingua franca* passaria a ser a língua materna de alguns dos seus falantes (Van Parijs, 2007a). Actualmente, estima-se que possam existir entre 10 mil a 30/40 milhões de falantes. Para mais informações consultar: <http://www.esperanto.com> e <http://192.220.96.203/efaq.html>.

a língua como língua estrangeira. Daí que a intercompreensão pode constituir uma solução funcional “pour les anglophones qui souhaiteraient dépasser le stade d’un monolinguisse handicapant” (Robert, 2010: 166).

A nível económico, vários são os autores (De Swaan, 2006; Van Parijs, 2007b, 2009, 2010) que enunciam os custos elevados gastos em serviços de tradução e interpretação<sup>14</sup> por parte da União Europeia, reforçando a opção menos dispendiosa através da adopção de uma língua comum. Por seu turno, a Comissão Europeia defende que

“the costs of translation and interpretation in all the EU [European Union] institutions account for less than 1% of the total annual budget of the European Union (corresponding to approximately €2 per head of population). At the Commission, the annual costs for translation are estimated at €300 million – which is equivalent to about €0.60 per head of population per year and a modest price to pay for guaranteeing democracy and equal rights among citizens” (European Commission, 2010a: 56).

O modelo proposto por François Grin (2008b), baseado na intercompreensão, mostra que se poderia reduzir visivelmente os custos de tradução e de interpretação e, ao mesmo tempo, garantir a justiça linguística entre falantes de línguas diferentes. De acordo com a sua proposta, os membros do Parlamento Europeu e os funcionários da Comissão Europeia, submetidos à formação em intercompreensão (custos de 3000 euros por pessoa), desenvolveriam competências de recepção nas línguas da mesma família linguística da sua língua materna, sem necessariamente desenvolver uma competência de produção nessas línguas. Desta forma, deixaria de ser necessário recorrer aos serviços de tradução e interpretação entre línguas que pertencem ao mesmo grupo linguístico (românico, germânico, eslavo, etc.). Contudo, este modelo é apenas aplicado às instâncias europeias, dado que “toute disposition affectant les citoyens *doit* continuer à être traduite dans toutes les langues officielles” (p. 92). Em termos concretos, anualmente

---

<sup>14</sup> A Direcção-Geral de Tradução da Comissão Europeia, sediada em Bruxelas e no Luxemburgo, composta por 2336 elementos (em Janeiro de 2010), assume-se como sendo o maior serviço de tradução do mundo com uma produção anual total de 1,7 milhões de páginas (cf. European Commission, 2009a, 2010). Todavia, Stephan Sberro (2009: 37) destaca a impraticabilidade destes serviços no quotidiano, visto que “506 possible linguistic combinations (each of the twenty three official languages could be translated in the twenty two others), neither the Parliament nor any institution could deal with the daily communication needs”.

“€ 10,5 millions que coûte la mise en œuvre de l’intercompréhension. En effet, on peut évaluer à environ 1,1 milliards d’Euros par an le coût effectif de la traduction et de l’interprétation au sein de l’ensemble des institutions. Pour les besoins de la cause, contentons-nous d’une estimation prudente et admettons que l’intercompréhension n’économiserait, à titre net, que € 275 millions” (*ibidem*, p. 102).

## 1.2) Chave para o conhecimento

Nos registos académico e científico, a supremacia do inglês, mesmo ao nível europeu, é irrefutável:

“[w]ith the internationalisation of science, English is tending to become the dominant, and often the sole, language used for discussion in symposia, congresses and similar events (...) The organisation of research at a European level also tends to promote the use of English in academic circles and in publication, networks, programmes and institutions” (Truchot, 2002: 10-11).

O inglês enquanto língua das ciências, se por um lado, “provides the social science community with a single, universal forum” (De Swaan, 2004a: 145), por outro lado, confere aos falantes nativos uma vantagem injusta - “à valeur scientifique égale, un anglophone a plus de chances d’être publié qu’un non-anglophone” (Frath, 2001: 32). A isto acrescem o esforço e a dificuldade de um falante não nativo em conseguir expressar as suas ideias numa língua que não é a sua. Pierre Frath (2001, 2010), embora ciente da dificuldade em diminuir o domínio do inglês em detrimento de outras línguas, pensa que tal seria uma solução para aumentar a qualidade dos artigos produzidos.

Um dos grandes perigos da adopção do inglês como *lingua franca* reside no facto da sua proficiência constituir um factor contributivo de desigualdades e um mecanismo de divisão entre aqueles que têm e aqueles que não têm acesso à riqueza e à informação (Graddol, 1997, 2006). Tal situação poderá resultar numa sociedade dividida entre os incluídos e os excluídos, os integrados e os marginais. Paralelamente, quando a *lingua franca* não é plenamente dominada pela maioria pode produzir um défice democrático ao excluir muitos cidadãos dos debates colectivos (Capucho, 2010a).

A difusão de uma língua única impulsiona a limitação das capacidades cognitivas. Em termos cognitivos, a aprendizagem de línguas instiga o desenvolvimento de estruturas mentais que vão facilitar a aprendizagem de outras línguas e de outros saberes. Estimula, igualmente, “o pensamento lógico, alarga o horizonte cultural, promove as muitas referencialidades que vão privilegiar aquelas estruturas mentais” (Sequeira, 2006: 45). Aqueles que dominam várias línguas, ou seja, os plurilingues “innovate more, create more new knowledges and dreams – and have much more exchangeable linguistic capital” (Skutnabb-Kangas, 2002: 17). Da mesma forma, os plurilingues possuem um conhecimento mais efectivo da sua língua materna, ou seja, desenvolvem uma maior consciência metalinguística e uma maior capacidade para resolverem problemas comunicativos (Andrade, 2003; Cook, 2010b). Como nos dá conta Ritta Piri (2002: 11):

“[t]here is no limit to the number of languages a person can learn. At least there is no scientific proof one way or the other. It is impossible to know all the needs of every individual at the start of their life: this will come clear in the course of time. The only thing we know for certain is that everybody will need languages. It is naturally preferable that all citizens know as many as possible. All other things being equal, it is always the person with a better command of languages who is preferred because of the cultural and other knowledge language proficiency entails. If this person knows a less widely known language, he or she stands above the others”.

O domínio do inglês está igualmente relacionado com o avanço das tecnologias de informação que “supports the omnipresence of English around the globe” (Neuner, 2002: 7). Todavia, o domínio do inglês na internet está a diminuir e outras línguas estão a proliferar: se nos inícios dos anos 90, 98% dos sites se apresentavam na língua inglesa, em 1997 eram 84%, em 2000 eram 61,3%, em 2003 eram 35,6% e em 2005 eram apenas 32% (Graddol, 2006; Klein, 2004; Truchot, 2002). Portanto, a internet que “began as an Anglophone phenomenon has rapidly become a multilingual affair” (Graddol, 2006: 45), constituindo um recurso apetecível para quem deseja aprender outras línguas. Do mesmo modo, os canais de informação transmitidos via satélite, outrora disponíveis maioritariamente em inglês, têm que agora competir com outros canais rivais, nomeadamente, em espanhol, francês e árabe.

### 1.3) Língua assassina?

Um dos argumentos mais apontados contra a adoção do inglês como língua global prende-se com o desaparecimento das línguas<sup>15</sup> (Capucho, 2006a; Frath, 2010; Graddol, 1997) e, em último caso, o receio de tornar “all other languages unnecessary” (Crystal, 2003: 15). Realmente:

“[i]magine, (...), what could happen if English continues to grow as it has. Maybe one day it will be the only language left to learn. If that happens, (...), it will be the greatest intellectual disaster that the planet has ever known” (Crystal, 2002: viii).

Ainda assim, existem autores que partilham de outra opinião. Salikoko Mufwene argumenta que “English is not really a ‘killer language’ (...) because it is (would be) speakers who kill their languages by opting to speak another one” (2005: 45) e Abram de Swaan opina que “as threatened languages are not like threatened species: they do not die out but are abandoned by those who used to speak them” (2004b: 567). Este último autor, acérrimo defensor da língua global inglesa, acusa a Comissão Europeia de estar a ajudar a consolidar a sua hegemonia com as suas políticas políglotas e adianta que a União Europeia utiliza as línguas de trabalho, sobretudo o inglês e o francês, em contexto informal nos corredores do Parlamento, reservando somente o recurso às outras línguas oficiais em eventos públicos e para a redacção de documentos oficiais. Por conseguinte, “the more languages, the more English” (De Swaan, 2004b, 2006), visto que a multiplicidade de línguas subverte a diversidade e consolida a hegemonia da língua inglesa em contexto europeu.

---

<sup>15</sup> A diversidade linguística e cultural do planeta está a desaparecer mais depressa do que a sua biodiversidade. De acordo com a estimativa mais optimista, dentro de 100 anos 2% das espécies biológicas e 50% das línguas poderão estar mortas ou (moribundas). A estimativa mais pessimista aponta para que cerca de 20% das espécies biológicas e 90% das línguas estarão mortas ou moribundas nos próximos 100 anos. Da mesma forma, os mais pessimistas estimam que no ano de 2100 apenas existirão 5 a 10% das línguas de hoje, os mais optimistas referem 50%. No entanto, entre os pessimistas e os optimistas parece certo que “the world would in the year 2100 be much less linguistically diverse than it is now” (Skutnabb-Kangas, 2002: 8).

A fossilização da língua inglesa à escala planetária possibilitou igualmente uma propagação da cultura e dos valores americanos<sup>16</sup>e, conseqüentemente, em termos europeus, a um desinteresse pela sua diversidade cultural. Em benefício do respeito pela diversidade linguística e cultural e pelos direitos linguísticos<sup>17</sup> como parte integrante dos direitos humanos e da existência de uma sociedade democrática<sup>18</sup> e humanista, torna-se premente resistir ao “monopoly of English” (Breidbach, 2003: 8), à “invasão anglófona dos continentes” (Capucho, 2006a: 259) e à “americanização gradual e sucessiva do mundo” (Stegmann, 2007: 75). Efectivamente, “the right to use, learn and teach one’s language(s) is considered a ‘cultural right’ as one specification of human rights” (Breidbach, 2003: 11). Aprender uma língua é, simultaneamente, aprender outra cultura<sup>19</sup> e, concomitantemente, através do conhecimento do outro, ficamo-nos a conhecer melhor (Byram, 2006; Capucho, 2006b; Frath, 2010; Grosser, 2002). Portanto, a Europa deve ser um espaço humanista “where each citizen may share values and ideas, and at the same time find full respect for their own cultural specific identity” (Capucho, 2010a: 301).

---

<sup>16</sup> No entanto, para Graddol (2006: 112) “that phase of globalisation is fading” devido ao declínio internacional do prestígio dos EUA e ao desenvolvimento de atitudes antiamericanas.

<sup>17</sup> A defesa dos direitos linguísticos está consagrada em dois documentos essenciais: na Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, que no seu artigo 2.º determina que “[t]odos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra condição”; e na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos criada em Barcelona em Junho de 1996.

<sup>18</sup> A língua faz parte da nossa identidade e qualquer tentativa para a alterar pela imposição de uma *lingua franca* é injusto e antidemocrático (Von Busekist, 2007).

<sup>19</sup> Como estabelece a alínea 1 do artigo 7.º da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, “[t]odas as línguas são a expressão de uma identidade colectiva e de uma maneira distinta de apreender e descrever a realidade”.

#### 1.4) Futuro

A globalização da língua inglesa tem um duplo efeito: a língua inglesa tem um impacto nas outras línguas e culturas, mas ela própria também irá sofrer alterações (Graddol, 2000; Jenkins, 2006<sup>20</sup>). David Graddol (2006) no seu livro “English Next” considera que a língua inglesa como “the world’s *lingua franca*”, utilizada principalmente por motivos funcionais, se está afastar do modelo nativo e está a originar um inglês “in its new global form” (p. 11). Tradicionalmente, os falantes nativos “were regarded as the gold standard; as final arbiters of quality and authority”, mas “they may be seen as presenting an obstacle to the free development of global English” (*ibidem*, p. 114), porque transportam consigo uma cultura que os que pretendem utilizar o inglês como língua internacional não estão interessados<sup>21</sup>, “[n]ative speakers may feel the language “belongs” to them, but it will be those who speak English as a second or foreign language who will determine its world future” (Graddol, 1997: 10). Filomena Capucho antecipa a morte da língua inglesa, tal como ela é hoje falada e vivida pelos nativos – “[I]anguage is much more than a code, it is a way of thinking, it is a way of feeling and believing. English as a *lingua franca* will, at the end, destroy English itself” (2010: 305) e James Geary (1997) antevê a sua fragmentação “into mutually unintelligible spoken forms, the way Latin fragmented into French, Spanish and other languages some 1,500 years ago”.

Perante uma situação de comunicação exolíngua, ou seja, quando os seus intervenientes possuem línguas maternas diferentes, uma das opções passa pelo recurso a uma outra língua, papel que nos dias de hoje está, maioritariamente, reservado à língua

---

<sup>20</sup> Jenkins designa a influência do inglês nas outras línguas como “*Englishization*” e, por seu turno, o impacto das outras línguas no inglês como “*nativization*” (p. 163).

<sup>21</sup> Perceber como os falantes não nativos utilizam a língua inglesa tornou-se uma recente área de investigação (cf. Jenkins, 2006). O projecto “Vienna-Oxford International Corpus of English (VOICE)”, liderado por Barbara Seidlhofer, criou um corpus informático de interações entre falantes de inglês como *lingua franca*. Esta base de dados linguísticos é actualmente composta por aproximadamente um milhão de palavras. Para mais informações consultar Seidlhofer (2004, 2005) e <http://www.univie.ac.at/voice>.

inglesa. Cabe-nos discutir, brevemente, a forma como a neutralidade cultural da língua inglesa se pode repercutir na disfuncionalidade do triângulo semiótico.

Ferdinand de Saussure, pai da semiologia<sup>22</sup>, desenvolveu um estudo exaustivo do signo<sup>23</sup> linguístico. Para este linguista, o signo linguístico é constituído por dois elementos inseparáveis - o significado (o conceito, a parte mental) e o significante (a imagem acústica, a parte física). Desta forma, o “signo linguístico une não uma coisa e um nome, mas um conceito e uma imagem acústica. Esta última não é o som material, puramente físico, mas a marca psíquica desse som, a sua representação fornecida pelo testemunho dos sentidos” (1992 [1916]: 122).

A relação entre o conceito (significado) e a parte material (significante) é arbitrária, isto é, não há uma relação necessária entre o significante e o significado, uma vez que, por exemplo, “o mesmo significado «pedra» tem como significante em português *piɛr*, em russo *kame*, em inglês *stoun* (...) Pelo contrário, o «arbitrário» do signo é por assim dizer normativo, absoluto, válido e obrigatório para todos os sujeitos que falam a mesma língua” (Kristeva, 1969: 30).

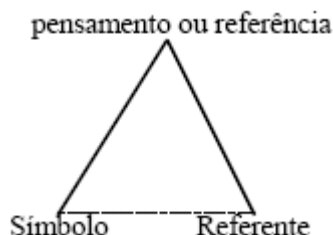
Todavia, para Saussure, o signo linguístico é definido pela relação entre significado e significante, excluindo o objecto, ou seja, o referente. Charles Ogden & Ivor Richards criticam precisamente a teoria de Saussure “by neglecting entirely the things for which signs stand” (1927: 6). Neste sentido, os autores advogaram uma reformulação da teoria saussuriana, mediante a inclusão de um terceiro componente do signo linguístico – o

---

<sup>22</sup> O termo “semiologia” está relacionado com a tradição europeia iniciada por Ferdinand de Saussure (1857-1913) e, por seu turno, o termo “semiótica” refere-se à tradição anglo-americana originada pelo filósofo americano Charles Sanders Peirce (1839-1914) (Crystal, 1999). Saussure (1992 [1916]: 44) define “semiologia” como “*uma ciência que estud[a] a vida dos sinais no seio da vida social*”. Quer isto dizer, “[w]hat linguistics attempt to do pursuant to the semiotic approach consists in putting explicitly the implicit process that allows communication within the shared consciousness of society (...) This amounts to considering social facts, that is, the use of words in society” (Beaulac, 2004: 19).

<sup>23</sup> Crystal (1999: 307) define “signo” como uma “feature of language or behaviour which conveys meaning, especially when used conventionally within a system (such as speech, writing, gesture, dance)”.

referente. Por outras palavras, às duas faces que encerram o signo linguístico saussuriano, a do pensamento (o significado) e a da expressão (o significante), eles acrescentam o objecto (o referente). Não obstante, Ogden & Richards adoptaram uma outra terminologia: o pensamento ou referência é o significado, o símbolo é o significante e, por último, o referente é o elemento que a dicotomia defendida por Saussure não contemplava. Esta tricotomia deu origem ao triângulo semiótico (Figura 1).



**Figura 1** – Triângulo semiótico (Ogden & Richards, 1927)

Stéphane Beaulac (2004) oferece-nos uma explicação clara do triângulo semiótico ao afirmar que:

“A ‘symbol’ is a word arbitrarily taken; a ‘thought or reference’ is the concept formed through the human mind; and, a ‘referent’ is an object or thing in reality. There are direct causal relations between a *thought or reference* and a *symbol*. There are also causal relations, more or less, direct, between a *thought or reference* and a *referent*. However, between a *symbol* and a *referent*, there are no relations other than indirect. Put another way, words and reality are not connected directly, but only indirectly around the two sides of the triangle, that is, through the cognitive process. It appears, therefore, that (...) language is an organic instrument within a linguistic sign-system, which represents reality through the human mind within the shared consciousness of society” (p. 22).

Como vimos, o significante de um signo adquire um determinado significado por força dos indivíduos de uma determinada comunidade. No entanto, o inglês *lingua franca* cada vez mais se transforma numa língua estéril de cultura, uma língua que parece pertencer a todos, mas ao mesmo tempo não pertence a ninguém, visto que os falantes nativos anglo-saxónicos não se identificam com ela e os outros falantes têm a sua própria língua materna. Se por norma já é difícil “to grasp the points of view of a community on the

world” (Achard-Bayle, 2007: 83), quanto mais de uma língua que corre o risco de se limitar a ser apenas um código linguístico que satisfaz propósitos funcionais, desprovida de uma forma de pensar e de estar no mundo, isenta de representações intersubjectivas partilhadas pela comunidade sociocultural.

Deste ponto de vista, no caso particular da língua veicular inglesa, torna-se cada vez mais difícil estabelecer a relação entre significante (palavra ou som) e significado (imagem ou conceito), dado que esta não foi validada por nenhuma comunidade de falantes. E é precisamente essa relação que funciona como âncora quando locutores não nativos recorrem a uma terceira língua em situações plurilingues. Efectivamente, “language is a system of **signs** that is seen as having itself a cultural value” (Kramersch, 1998: 3), dado que uma língua faz parte de uma sociedade, indissociável da sua cultura<sup>24</sup>: “[t]he structure of a language is very often said to ‘mirror’ the structure of the world as it is seen by a particular community” (Pencheva & Shopov, 2003: 94), ou seja, cada língua constitui “um modo bastante rígido de olhar, organizar e interpretar o mundo” (Eco, 1996 [1993]: 320).

Desta forma, se a língua inglesa enquanto língua internacional cada vez mais se afasta de uma cultura específica e das representações sociais de uma determinada comunidade, esta pode deixar de cumprir o papel de mediação entre pessoas que falam línguas nativas diferentes. Isto leva-nos a afirmar que perante uma situação de comunicação exolingue, o inglês *lingua franca* torna-se desnecessário, visto que quando a empregam os locutores não se reportam às representações socioculturais dos falantes anglo-saxónicos, mas às das suas línguas maternas. Assim, falamos da disfuncionalidade do triângulo semiótico, uma vez que os locutores utilizam os significantes da língua inglesa, mas reportam-se aos significados e aos referentes das suas próprias línguas.

---

<sup>24</sup> Por exemplo, o “significado da palavra «liberdade» é muito relativo; termos como «progressista», «comunista» e «democrático» são considerados bons, maus ou normais segundo a parte do mundo em que são ditos” (Crystal, 1977: 19). Do mesmo modo, “the differences between the colour terms of various languages are striking, and might lead us to conclude that each language has worked out a unique system in a totally arbitrary way” (Crystal, 1987: 106). Kramersch também exemplifica que “*table*, *Tisch*, *mesa* denote the same object by reference to a piece of furniture, but whereas the English sign ‘table’ denotes all tables, Polish encodes dining table as *stol*, coffee tables or telephones tables as *stolik*” (1998: 12).

É aqui que se assume a potencialidade da perspectiva da intercompreensão, cujo princípio, em linhas gerais, defende que cada locutor conserve e se expresse na sua língua materna e que compreenda a do outro.

A posição actual do inglês está assegurada para os próximos 50 anos (Graddol, 1997; Seidlhofer, 2003) e estima-se que o número de indivíduos a aprender inglês vai chegar aos dois biliões nos próximos 10 a 15 anos, mas a partir desta data irá começar a decrescer. Outras línguas começam a disputar o território ocupado pelo inglês. Em termos educativos, a procura pelo mandarim e pelo espanhol está a crescer, por outro lado, a importância económica do japonês, espanhol, francês e alemão também está a aumentar (Graddol, 2006). O desenvolvimento económico da Ásia, especialmente da China e da Índia, e o facto dos EUA, da Europa e do Canadá se estarem a converter em “lesser and lesser economic players globally” (Skutnabb-Kangas, 2002: 17) deixam adivinhar uma propensão para a necessidade de aprender novas línguas. Com efeito, saber-se inglês transformou-se numa “nearly universal skill” (Graddol, 2006) ou numa “cultural technique” (Neuner, 2002) como ler ou escrever, que não oferece qualquer vantagem competitiva e o seu valor como incentivo financeiro vai decrescer. Nas palavras de Tove Skutnabb-Kangas, “even native-like English will not be a guarantee of advantage, as there will be too many people who possess that qualification” (2002: 17).

Defendemos a linha de pensamento de diversos autores (Capucho, 2010a; Escudé & Janin, 2010a; Frath, 2010; Graddol, 2006; Neuner 2002; Seidlhofer, 2003; Skutnabb-Kangas, 2002) que considera que devemos abraçar um multilinguismo que integre a língua inglesa<sup>25</sup>, onde “English must have its place but not *all* the place” (Frath, 2010: 294). O inglês pode contribuir para o multilinguismo ao ser “a bridge for understanding other languages” (Capucho, 2010a: 305), transpondo os conhecimentos declarativo, linguístico e processual do sujeito para a aprendizagem de outras línguas estrangeiras.

---

<sup>25</sup> Apesar dos perigos inerentes à difusão global do inglês, esta língua permitiu a conversão dos países europeus em bilingues ou multilingues (Graddol, 2000).

## 2) Política linguística na União Europeia

São duas as organizações que têm a incumbência de delinear as políticas linguísticas europeias, a saber: a União Europeia<sup>26</sup> e o Conselho da Europa<sup>27</sup>.

A União Europeia (UE) é uma parceria económica e política entre 27 países europeus democráticos, que tem por missão assegurar aos seus perto de 500 milhões de habitantes, a paz, a prosperidade e a liberdade.

“O êxito da União Europeia deve-se, em larga medida, ao seu modo de funcionamento pouco comum, já que os países que pertencem à UE (os seus «Estados-Membros») continuam a ser nações soberanas e independentes, mas congregaram as suas soberanias para ganharem uma força e uma influência no mundo que nenhum deles poderia ter isoladamente. Esta associação não chega a constituir uma federação como a existente nos Estados Unidos, embora seja muito mais que uma organização de cooperação entre governos, como as Nações Unidas. Na realidade, a UE é única” (Comissão Europeia, 2008e: 3).

São várias as instituições que garantem o seu funcionamento, cada uma das quais com tarefas e funções bem definidas (Comissão Europeia, 2008e, 2009b). As principais instituições da União Europeia, que irão merecer da nossa parte uma breve descrição, são as seguintes: o Parlamento Europeu (<http://www.europarl.europa.eu>), que representa os cidadãos; o Conselho Europeu (<http://www.european-council.europa.eu>), que representa a liderança política; o Conselho da União Europeia (<http://www.consilium.europa.eu>), que representa os Estados-Membros; a Comissão Europeia (<http://ec.europa.eu>), que representa os interesses da União no seu conjunto; o Tribunal de Justiça da União Europeia (<http://curia.europa.eu>), que assegura o cumprimento da legislação europeia; e o Tribunal de Contas Europeu (<http://eca.europa.eu>), que fiscaliza o financiamento da União.

---

<sup>26</sup> <http://europa.eu>

<sup>27</sup> <http://www.coe.int>

No entanto, outras instituições fazem parte da União Europeia, a saber: o Comité Económico e Social Europeu (<http://www.eesc.europa.eu>), que retrata a sociedade civil, os empregadores e os trabalhadores; o Comité das Regiões (<http://www.cor.europa.eu>), que representa as autoridades regionais e locais; o Banco Central Europeu (<http://www.ecb.int>), responsável pela política monetária europeia; o Banco Europeu de Investimento (<http://www.eib.org>), que visa financiar o desenvolvimento económico; o Provedor de Justiça Europeu (<http://www.ombudsman.europa.eu>), que investiga as queixas dos cidadãos, actuando como mediador entre os cidadãos e a administração da União Europeia, propondo soluções; a Autoridade Europeia para a Protecção de Dados (<http://www.edps.europa.eu>), que pretende salvaguardar a privacidade dos cidadãos. Existem três organismos interinstitucionais: o Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias (<http://publications.europa.eu>), que publica informações sobre a União; o Serviço Europeu de Selecção do Pessoal (<http://europa.eu/epso>), que recruta pessoal para as instituições e outros organismos da União Europeia; e a Escola Europeia de Administração, que oferece formações em áreas específicas a membros do pessoal da União. Há ainda um conjunto de agências especializadas, que foram criadas para desempenharem determinadas missões técnicas, científicas e de gestão.

O Parlamento Europeu é eleito de cinco em cinco anos pelos cidadãos europeus. As últimas eleições foram em Junho de 2009 e foram eleitos 736 membros (cf. Parlamento Europeu, 2009). Os eurodeputados não estão agrupados por nacionalidade, mas estão organizados em grupos políticos europeus, que reflectem a sua afinidade política, tais como o Partido Popular Europeu (Democrata Cristão), os Socialistas, os Liberais e os Verdes. A sua principal função é a de aprovar legislação da União Europeia, em conjunto com o Conselho da União Europeia, sendo as propostas de nova legislação apresentadas pela Comissão Europeia. O Parlamento tem o poder de demitir a Comissão Europeia. As sessões plenárias do Parlamento realizam-se em Estrasburgo (França) e em Bruxelas (Bélgica). Como todas as outras instituições da União Europeia, os trabalhos do Parlamento desenrolam-se nas 23 línguas oficiais dos seus Estados-Membros. O Presidente do Parlamento Europeu é desde Janeiro de 2012 o alemão Martin Schulz.

O Conselho Europeu integra os Chefes de Estado e de Governo de cada um dos Estados-Membros, bem como o seu Presidente e o Presidente da Comissão Europeia. Esta instituição é dirigida por um Presidente<sup>28</sup> que cumpre um mandato de dois anos e meio, renovável só uma vez. O Conselho Europeu reúne-se em Bruxelas, no edifício Justus Lipsius, cerca de quatro vezes por ano, para discutir e decidir a política global da União Europeia. Esta instituição, que não exerce funções legislativas, fornece à União os impulsos necessários ao seu desenvolvimento e define as suas orientações e prioridades políticas gerais. É o órgão de decisão política de mais alto nível na União Europeia, daí que as suas reuniões são também conhecidas por “cimeiras”.

O Conselho da União Europeia é constituído por um representante de cada Estado-Membro. Esta instituição adopta actos legislativos, na maioria dos casos, em conjunto com o Parlamento Europeu, com base nas propostas que lhe são apresentadas pela Comissão Europeia. Aprova, também com o Parlamento, o orçamento da União. Auxilia na coordenação das políticas, sobretudo de cariz económico, dos Estados-Membros. Apoiada nas directrizes do Conselho Europeu, desenvolve a política externa e de segurança comum. Representando a União, celebra acordos internacionais. De acordo com as questões a debater, os países são representados pelos seus ministros com competência num determinado domínio (economia, agricultura, ambiente, etc.). Assim, a composição das reuniões do Conselho depende do tema a tratar. Os Estados-Membros dispõem de um determinado número de votos dependendo do número de habitantes dos seus países. As decisões são tomadas por maioria, embora em áreas específicas (como a fiscalidade, o asilo ou a política externa), as decisões só podem ser adoptadas por unanimidade. O Conselho é presidido pelos 27 Estados-Membros, de forma rotativa, por períodos de seis meses.

A Comissão Europeia, sediada em Bruxelas, é o órgão executivo da União Europeia. Independente dos governos nacionais, representa e vela pelos interesses da União no seu conjunto. É a única instituição que elabora propostas legislativas que, posteriormente, serão objecto de debate e votação por parte do Parlamento Europeu e do Conselho da União Europeia. Além de assumir a gestão e aplicação das políticas e dos fundos da União

---

<sup>28</sup> Herman Van Rompuy é desde 1 de Dezembro de 2009 o Presidente do Conselho Europeu.

Europeia, a Comissão é responsável pelo cumprimento dos tratados e da legislação europeia. Em caso de incumprimento, a Comissão pode actuar contra os infractores recorrendo ao Tribunal de Justiça. O presidente da Comissão Europeia é escolhido pelos governos da União Europeia e aprovado pelo Parlamento Europeu. Este lidera uma equipa de vinte e sete comissários, um de cada Estado-Membro. Cada um deles é responsável por uma área política específica da União Europeia e, desta forma, não representa o governo do seu país de origem, mas sim o interesse comum da União Europeia. O presidente e os membros da Comissão cumprem um mandato de cinco anos, coincidente com o período para o qual o Parlamento é eleito. Neste momento, o actual presidente da Comissão Europeia é o português Durão Barroso.

O Tribunal de Justiça da União Europeia tem como função assegurar que a legislação da União Europeia é interpretada e aplicada de forma uniforme em todos os seus países, garantindo, deste modo que a lei é igual para todos. Assim, por exemplo, garante que os tribunais nacionais não decidam de maneira diferente sobre a mesma questão. O Tribunal fica no Luxemburgo e é composto por três jurisdições: o Tribunal de Justiça, o Tribunal Geral e o Tribunal da Função Pública. O Tribunal de Justiça da União Europeia é uma instituição multilingue, já que cada uma das línguas oficiais da União pode ser língua de processo. A instituição é composta por um juiz de cada Estado-Membro a fim de que os 27 sistemas jurídicos dos países da União Europeia estejam representados.

O Tribunal de Contas Europeu, situado no Luxemburgo, fiscaliza as contas da Comissão Europeia e publica relatórios anuais, verificando, assim, se os fundos da União Europeia, provenientes dos contribuintes, estão a ser utilizados em conformidade com a lei. O Tribunal é composto por um membro de cada país da União por um período de seis anos. Os membros designam entre si o presidente que desempenha o cargo durante três anos. Vítor Caldeira é o actual presidente do Tribunal de Contas Europeu.

O Conselho da Europa, com sede em Estrasburgo, é a maior e mais antiga organização política intergovernamental europeia representando 47 Estados-Membros, incluindo os 27 países que formam a União Europeia. Fundada em Maio de 1949, após a

Segunda Guerra Mundial, está hoje ao serviço de mais de 800 milhões de pessoas:

“[t]he Council of Europe was established to promote human rights, democracy and the rule of law. The Council believes that these values form the basis of a tolerant and civilized society, and that they are indispensable, in building a stable, functional and cohesive society” (Council of Europe, 2010b: 3).

Tendo por base estes valores e apostando na cooperação entre os seus membros, o Conselho da Europa procura encontrar soluções comuns para os problemas das sociedades actuais, tais como, o terrorismo, o crime organizado e a corrupção, o crime cibernético, a bioética e a clonagem, a discriminação contra as minorias, a xenofobia, a intolerância, o tráfico de seres humanos e a violência contra as crianças e as mulheres.

Para cumprir os seus objectivos, as iniciativas do Conselho da Europa “revêtent souvent la forme de conventions visant à harmoniser les législations nationales et à les aligner sur les normes de l’Organisation” (Conseil de l’Europe, s/d: 1). A convenção mais conhecida é a “Convenção para a protecção dos Direitos do Homem e das Liberdades Fundamentais” (Conselho da Europa, 2010), de acordo com a qual os Estados-Membros são obrigados, dentro da sua jurisdição, a garantir a todos os indivíduos os direitos e as liberdades aí estipuladas. Para além das convenções, o Conselho da Europa redige diferentes resoluções e recomendações.

Em termos estruturais, o Conselho da Europa é constituído por um conjunto de instituições que são vitais para o seu funcionamento (Council of Europe, 2008a, 2010a, 2010b), a saber: o Comité dos Ministros, a Assembleia Parlamentar do Conselho da Europa (APCE), o Congresso dos Poderes Locais e Regionais, a Conferência das OINGs (Organizações Internacionais Não-Governamentais), o Tribunal Europeu dos Direitos Humanos e o Secretariado-Geral.

O Comité dos Ministros (<http://www.coe.int/cm>) é o órgão de decisão, que integra os 47 ministros dos Negócios Estrangeiros ou os seus representantes permanentes em Estrasburgo, cujas “décisions politiques forment le socle des conventions ou accords européens et des recommandations adressées aux États membres” (Conseil de l’Europe, s/d:

2).

A Assembleia Parlamentar do Conselho da Europa (<http://assembly.coe.int>) é o órgão deliberativo e comporta 636 membros dos parlamentos nacionais dos Estados-Membros (318 efectivos e 318 suplentes) e 18 delegados de Estados não-membros (do Canadá, Israel e México) como observadores<sup>29</sup>. A Assembleia reúne-se quatro vezes por ano em Estrasburgo, no Palácio da Europa, durante uma semana. Os textos “adopted by PACE [The Parliamentary Assembly of the Council of Europe] – recommendations, resolutions and opinions – serve as guidelines for the Committee of Ministers, national governments, parliaments and political parties” (Parliamentary Assembly of the Council of Europe, s/d: 2). Entre as suas funções estatutárias encontram-se, por exemplo, a eleição dos juizes do Tribunal Europeu dos Direitos Humanos e a eleição do Secretariado-Geral e do Secretário-Geral do Conselho da Europa. Para além do inglês e do francês, que são as línguas oficiais do Conselho da Europa, a APCE recorre ao alemão, ao italiano e ao russo como línguas de trabalho.

O Congresso dos Poderes Locais e Regionais (<http://www.coe.int/Congress>) é composto por representantes locais e regionais dos 47 Estados-Membros. Deste modo, esta instituição permite reforçar a democracia e melhorar os serviços ao nível local e regional.

A Conferência das OINGs (<http://www.coe.int/ngo>) inclui cerca de 400 organizações não-governamentais, permite estabelecer ligações entre políticos e o povo e, assim, trazer a voz da sociedade civil para o Conselho da Europa.

O Tribunal Europeu dos Direitos Humanos (<http://www.echr.coe.int>) é um órgão judicial permanente, cuja missão é a de garantir o respeito pelos direitos salvaguardados na “Convenção para a protecção dos Direitos do Homem e das Liberdades Fundamentais” (Conselho da Europa, 2010)<sup>30</sup>.

---

<sup>29</sup> Desde Janeiro de 2010, o presidente da APCE é o turco Mevlüt Çavuşoğlu.

<sup>30</sup> Para mais informações sobre o Tribunal Europeu dos Direitos Humanos consultar: Council of Europe (2010c).

O Comissário para os Direitos Humanos<sup>31</sup> (<http://www.coe.int/commissioner>) é uma instituição independente, mandatada para promover a educação, a consciencialização e o respeito pelos direitos humanos nos 47 países.

O Secretariado-Geral (<http://www.coe.int/secretarygeneral>), eleito pela Assembleia Parlamentar por um período de cinco anos, dirige e coordena as actividades de organização. O Secretário-Geral actual é o norueguês Thorbjørn Jagland.

## 2.1) Multilinguismo e plurilinguismo

O conceito de “multilinguismo” é utilizado pela União Europeia como a capacidade de um sujeito utilizar diversas línguas e a coexistência de comunidades linguísticas diferentes numa determinada área geográfica (cf., por exemplo: Comissão Europeia, 2005b; European Commission, 2007).

O Conselho da Europa distingue “multilinguismo” de “plurilinguismo”<sup>32</sup>. No “Guide for the Development of Language Education Policies in Europe”<sup>33</sup>, Beacco & Byram estabelecem a seguinte distinção: “*plurilingualism* as a speaker’s competence (being able to use more than one language) and *multilingualism* as the presence of languages in a given geographical area” (2007a: 10).

À semelhança de outros autores (Capucho, 2006b, 2007; Coste, 1998; Escudé & Janin, 2010b; Shopov, 2005; Tyvaert, 2008; Van de Craen & Perez-Vidal, 2003) adoptamos a terminologia assumida pelo Conselho da Europa. Assim, utilizaremos o termo

---

<sup>31</sup> O sueco Thomas Hammarberg é o actual Comissário para os Direitos Humanos.

<sup>32</sup> “The term plurilingualism, which focus on the individual rather than the collective, is a specifically Council of Europe concept, not used in EU discourse” (Jones & Saville, 2009: 52).

<sup>33</sup> A par com o “Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas” e o “Portfólio Europeu de Línguas”, este documento é apontado pelo Conselho da Europa como um dos instrumentos essenciais referentes à política linguística desta organização (Conselho da Europa, 2008).

“multilinguismo” em relação ao uso colectivo de mais do que uma língua e “plurilinguismo” relativamente ao uso individual de mais do que uma língua<sup>34</sup>. Por conseguinte, pretendemos “plurilingual individuals in multilingual communities” (Shopov, 2005: 19).

As políticas linguísticas da União Europeia, praticadas pela União Europeia e pelo Conselho da Europa, cumprem três objectivos: (i) o pragmático – a aprendizagem de línguas estrangeiras favorece a mobilidade pessoal e profissional dos seus cidadãos e facilita a troca de ideias, o acesso aos serviços e o exercício dos seus direitos; (ii) o intercultural<sup>35</sup> – a aprendizagem de línguas estrangeiras permite ultrapassar os preconceitos e desenvolver o entendimento e a tolerância através da promoção do diálogo intercultural; (iii) e o sociopolítico – a aprendizagem de línguas estrangeiras é uma forma de proteger e defender a riqueza cultural e linguística da União Europeia (Comissão Europeia, 2008c; Neuner, 2002). Em termos de instrumentos à sua disposição, Piri (2002: 18) explica-nos que:

“[i]t can be said that policy-makers have three kinds of instruments at their disposal for achieving their aims. These are statutes (legislation, directives, administrative decisions, etc.), finance, and information, or in everyday parlance: the stick, the carrot and the sermon”.

Numa breve retrospectiva, iremos, de seguida, identificar alguns dos documentos mais significativos que traçam as linhas de orientação das políticas linguísticas da União Europeia. Posteriormente, iremos referir os instrumentos que marcaram a posição linguística por parte do Conselho da Europa: o “Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas” e o “Portfólio Europeu de Línguas”.

---

<sup>34</sup> Todavia, iremos respeitar a terminologia adoptada por estas duas organizações, quando referirmos directamente documentos por elas emanados.

<sup>35</sup> “The term ‘cross-cultural’ or intercultural usually refers to the meeting of two cultures or two languages across the political boundaries of nation-states (...) The term intercultural may also refer to communication between people from different ethnic, social, gendered cultures within the boundaries of the same national language” (Kramsch, 1998: 81).

## 2.2) União Europeia

A União Europeia, nomeadamente através da Comissão Europeia, desenvolveu um grande número de documentos e apoiou a realização de projectos com vista à promoção do multilinguismo. Procurando respeitar a ordem cronológica, procedemos agora ao levantamento desses testemunhos.

O Livro Branco sobre a educação e formação intitulado "Teaching and Learning. Towards the Learning Society" (European Commission, 1995) estabelecia como quarto objectivo a proficiência em três línguas comunitárias, isto é, cada cidadão europeu deveria aprender duas línguas da União, para além da sua língua materna.

No seguimento da Estratégia de Lisboa (Março de 2000), em que a União Europeia aspirava até 2010 tornar-se a economia baseada no conhecimento mais dinâmica e mais competitiva do mundo (Conselho Europeu, 2000), foi elaborado o documento "Educação e Formação para 2010"<sup>36</sup>, em que a aprendizagem de línguas foi considerada uma necessidade para o sucesso dessa estratégia.

Outro documento essencial é a "Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia" de Dezembro de 2000, em que o artigo 22.º afirma que a "União respeita a diversidade cultural, religiosa e linguística" e o artigo 21.º proíbe a discriminação baseada num determinado número de razões, entre elas a língua.

O Conselho da Europa e a União Europeia declararam o ano de 2001<sup>37</sup> como o Ano Europeu das Línguas que foi comemorado nos vários países com iniciativas diversas com o

---

<sup>36</sup> Os Ministros da Educação dos países da UE definiram três objectivos estratégicos a concretizar até 2010, visando reforçar a Estratégia de Lisboa: (i) melhorar a qualidade e a eficácia dos sistemas de educação e de formação da UE; (ii) garantir o acesso generalizado à educação; (iii) abrir a educação e a formação ao mundo exterior (Comissão da União Europeia, 2002).

<sup>37</sup> A Decisão (Parlamento Europeu & Conselho da União Europeia, 2000) que estabeleceu o ano de 2001 como o Ano Europeu das Línguas fixou cinco objectivos a atingir: (i) sensibilizar para a diversidade linguística e cultural da Europa; (ii) impulsionar o multilinguismo; (iii) dar a saber os benefícios de ser detentor de competências em diversas línguas; (iv) fomentar a aprendizagem ao longo da vida; (v) divulgar

propósito de estimular a sensibilização para a diversidade linguística e a promoção da aprendizagem de línguas. As principais mensagens transmitidas por este Ano foram: (i) a Europa é e será sempre multilingue; (ii) a aprendizagem de línguas cria oportunidades; (iii) qualquer pessoa pode aprender línguas ([http://ec.europa.eu/education/languages/orphans/doc3344\\_pt.htm](http://ec.europa.eu/education/languages/orphans/doc3344_pt.htm)).

Uma das iniciativas que marcou o Ano Europeu das Línguas foi a comemoração do Dia Europeu das Línguas<sup>38</sup> em 26 de Setembro. Desde 2001, visando celebrar a diversidade linguística e cultural europeia, o Dia Europeu das Línguas, por decisão do Conselho da Europa (2001b), passou a celebrar-se anualmente nos 47 países membros.

No mês de Fevereiro de 2001 foram publicados os resultados do Eurobarómetro intitulado “Os europeus e as línguas”. O inquérito indicou que 53% dos europeus afirmavam que sabiam falar uma língua estrangeira e 26% duas línguas estrangeiras. As línguas estrangeiras mais conhecidas eram, por ordem decrescente, o inglês (41%), o francês (19%), o alemão (10%), o espanhol (7%) e o italiano (3%). Uma percentagem significativa dos inquiridos (71%) considerava que cada cidadão europeu deveria saber falar uma língua europeia para além da sua língua materna.

No Conselho Europeu de Barcelona de 15-16 de Março de 2002, os chefes de Estado e de Governo sublinharam que falar línguas estrangeiras constitui uma competência básica que necessita de ser melhorada através do ensino de, pelo menos, duas línguas estrangeiras a partir de uma idade muito precoce. O estudo realizado pela Eurydice, em 2005, constatou que essa recomendação, com raras excepções, apenas é implementada no ensino secundário.

Em Julho de 2003, a Comissão Europeia aprovou um Plano de Acção para a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística, em que previa a realização de 45

---

métodos diferentes para o ensino e a aprendizagem das línguas. Para mais informações sobre a implementação e os resultados do Ano Europeu das Línguas consultar: Comissão Europeia, 2002.

<sup>38</sup> Para mais informações sobre o Dia Europeu das Línguas consultar: <http://edl.ecml.at>.

acções em três grandes domínios estratégicos: (i) aprendizagem ao longo da vida; (ii) promoção de um melhor ensino das línguas; (iii) criação de um ambiente propício às línguas (cf. Comissão Europeia, 2003). Quatro anos depois, em 2007, a Comissão publicou um relatório sobre a execução deste Plano de Acção, referindo os resultados obtidos (cf. Comissão Europeia, 2007b).

O “Europass”, disponível em 26 línguas, instituído em Dezembro de 2004<sup>39</sup>, constitui uma iniciativa para aumentar a transparência das competências e qualificações dos cidadãos europeus facilitando a mobilidade em toda a Europa. Os cinco documentos que compõem o “Europass” são o “Curriculum Vitae Europass” (possibilita ao seu titular apresentar informações sobre as suas qualificações e competências), o “Passaporte de Línguas Europass”<sup>40</sup> (permite ao cidadão expor as suas competências linguísticas), o “Europass-Mobilidade” (regista os períodos de aprendizagem praticados pelo seu titular noutro país europeu), o “Europass-Suplemento ao Certificado” (direccionado a pessoas que possuam um certificado de formação profissional, permite acrescentar informação àquela que já consta no certificado oficial) e o “Europass-Suplemento ao Diploma”<sup>41</sup> (fornece informações sobre os estudos do ensino superior efectuados e concluídos pelo titular). Os dois primeiros documentos podem ser preenchidos pelo próprio cidadão<sup>42</sup> e os restantes são preenchidos e emitidos pelas entidades competentes.

---

<sup>39</sup> Foi determinado pela Decisão N.º 2241/2004/CE do Parlamento Europeu e do Conselho, de 15 de Dezembro de 2004, que instituiu um quadro comunitário único para a transparência das qualificações e competências (Parlamento Europeu & Conselho da União Europeia, 2004).

<sup>40</sup> O “Passaporte de Línguas Europass”, foi desenvolvido pelo Conselho da Europa, tratando-se de uma versão electrónica do “Passaporte de Línguas” que integra o “Portfólio Europeu de Línguas”, direccionado para adultos.

<sup>41</sup> O presente documento foi desenvolvido em colaboração com a Unesco e o Conselho da Europa.

<sup>42</sup> O “Curriculum Vitae Europass” e o “Passaporte de Línguas Europass” podem ser criados, descarregados e actualizados acedendo ao site do Europass (<http://europass.cedefop.europa.eu>).

No contexto da implementação do programa de trabalho “Educação e Formação para 2010”, a Comissão Europeia, apresentou em Novembro de 2005, a proposta sobre as competências-chave para a aprendizagem ao longo da vida, na qual a competência de comunicação em línguas surge como um dos oito domínios-chave (cf. Comissão Europeia, 2005b).

No ano de 2005, a Comissão expõe um novo quadro estratégico para o multilinguismo. A política do multilinguismo contemplou três objectivos: (i) promover a aprendizagem de línguas; (ii) incentivar uma economia multilingue; (iii) permitir que os cidadãos possam aceder à legislação, aos procedimentos e à informação da União Europeia nas suas próprias línguas.

Na sequência deste quadro estratégico, a Comissão criou, em Setembro de 2006 (cf. Comissão Europeia, 2006), um Grupo de Alto Nível sobre o Multilinguismo composto por peritos independentes. A sua tarefa consistia em “to bring about an exchange of ideas, experience and good practice in the field of multilingualism and make recommendations to the Commission for actions in this domain” (European Commission, 2007: 8). O relatório final deste grupo foi apresentado à Comissão em Setembro de 2007. Este expõe diversos aspectos do multilinguismo: (i) as estratégias para promover a aprendizagem de línguas: sensibilização e reforço da motivação; (ii) as línguas e os meios de comunicação social; (iii) a utilização das línguas nas empresas; (iv) as novas tendências e necessidades da interpretação e da tradução; (v) as línguas regionais ou minoritárias; (vi) a investigação no domínio do multilinguismo.

Os resultados do Eurobarómetro, divulgados em 2006, subordinado ao tema “Europeans and their languages”, revelaram que a maioria dos europeus fala línguas estrangeiras: 56% dos inquiridos conhecem pelo menos uma língua para além da língua materna e, pelo contrário, 44% não sabem nenhuma língua estrangeira. Ademais, é interessante verificar que 28% afirmam conhecer pelo menos duas e 11% pelo menos três línguas estrangeiras. As línguas estrangeiras mais populares são o inglês, o francês e o alemão, seguidas do espanhol e do russo. Os Estados-Membros mais pequenos, com várias

línguas oficiais, possuem os maiores níveis de multilinguismo. Os países mais multilingues são o Luxemburgo, a Eslováquia e a Letónia: 99% dos luxemburgueses, 97% dos eslovacos e 95% dos letões afirmam que sabem pelo menos uma língua estrangeira. No lado oposto, temos seis países cuja população é maioritariamente monolíngue, a saber: Irlanda (66%), Reino Unido (62%), Itália (59%), Hungria (58%), Portugal (58%) e Espanha (56%). No que diz respeito ao multilinguismo, 84% dos inquiridos julgam que todos os cidadãos europeus deveriam saber uma língua para além da língua materna e apenas 1 em cada 10 europeus acredita que a aprendizagem de línguas não é importante.

Outro acontecimento importante na história do multilinguismo na União Europeia ocorreu, em Janeiro de 2007, quando o romeno Leonard Orban<sup>43</sup>, integrando a Comissão presidida por José Manuel Barroso, se tornou no primeiro Comissário Europeu com a responsabilidade exclusiva pelo Multilinguismo.

Uma consulta pública realizada *online*, entre 15 de Setembro e 15 de Novembro de 2007, convidou todos os cidadãos europeus a expressarem as suas opiniões e expectativas em relação ao multilinguismo. Os resultados (cf. European Commission, 2008b; Comissão Europeia, 2008c) mostraram que 96% dos inquiridos concordam que a diversidade linguística da UE exige uma atenção especial por parte dos políticos europeus e que as competências linguísticas são importantes tanto para a vida quotidiana como profissional; muitas pessoas consideravam que os custos relacionados com o trabalho em 23 línguas oficiais se justificam ou deveriam até ser aumentados.

Os dados obtidos no Eurobarómetro “Diálogo Intercultural na Europa” e conhecidos em Dezembro de 2007, manifestaram que 72% dos cidadãos europeus consideram que pessoas com etnia, religião ou nacionalidade diferentes beneficiam a vida cultural do seu país. O sentimento vivido pela União Europeia é que o diálogo intercultural é vantajoso mas, para muitos, é igualmente importante preservar as culturas nacionais.

---

<sup>43</sup> Para mais informações sobre Leonard Orban consultar: [http://ec.europa.eu/archives/commission\\_2004-2009/orban/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/archives/commission_2004-2009/orban/index_en.htm). Actualmente, Androulla Vassiliou é a Comissária responsável pelas pastas da Educação, Cultura, Multilinguismo e Juventude. Para mais informações sobre Androulla Vassiliou consultar: [http://ec.europa.eu/commission\\_2010-2014/vassiliou/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/commission_2010-2014/vassiliou/index_en.htm).

Em 2008, celebrou-se o “Ano Europeu do Diálogo Intercultural”<sup>44</sup>. A principal mensagem veiculada é que o diálogo intercultural é um factor contributivo para alcançar um entendimento mútuo e um melhor convívio, permite desfrutar as vantagens da diversidade cultural e estimular uma cidadania europeia activa e o sentimento de pertença à Europa. Neste âmbito, o lema escolhido para o Ano foi "Juntos na Diversidade".

O Grupo de Intelectuais, presidido pelo escritor libanês Amin Maalouf, criado pela Comissão Europeia com o intuito de assinalar o “Ano Europeu do Diálogo Intercultural”, teve como missão a apresentação de recomendações sobre o contributo do multilinguismo para o diálogo intercultural e para a compreensão mútua entre os cidadãos da União Europeia. O relatório (Comissão Europeia, 2008a) avança duas ideias centrais para fortalecer o multilinguismo. Em primeiro lugar, a União Europeia deveria promover o conceito de uma “língua pessoal adoptiva”, incentivando todos os seus cidadãos a aprender uma. Concebe-se esta língua adoptada como uma “segunda língua materna”, com a qual o indivíduo se identifica por razões pessoais ou profissionais. Além disso, esta língua não seria a que é normalmente utilizada na comunicação internacional. Em segundo lugar, as relações bilaterais entre os países da União Europeia deveriam apoiar-se nas línguas dos países envolvidos, em vez de uma terceira língua.

O grupo “Fórum das Empresas para o Multilinguismo”, presidido pelo Visconde Etienne Davignon, foi criado, em 2007, pela Comissão Europeia para estudar o impacto das competências linguísticas no comércio e no emprego da União Europeia. O relatório intitulado “As línguas são a alma do negócio” (Comissão Europeia, 2008b) foi apresentado à Comissão em Julho de 2008. O grupo Davignon considerou que as línguas podem conferir às empresas europeias uma vantagem competitiva.

A comunicação “Multilinguismo: uma mais-valia para a Europa e um compromisso comum” de Setembro de 2008 teve como objectivo principal “sensibilizar a opinião pública

---

<sup>44</sup> Decisão tomada pelo Parlamento Europeu e pelo Conselho a 18 de Dezembro de 2006 (cf. Parlamento Europeu & Conselho da União Europeia, 2006c). Para mais informações sobre o “Ano Europeu do Diálogo Intercultural” consultar: <http://www.aedi2008.pt> (site nacional) e <http://www.interculturaldialogue2008.eu> (site internacional).

para o valor e as oportunidades oferecidas pela diversidade linguística na UE e incentivar a eliminação das barreiras ao diálogo intercultural” (Comissão Europeia, 2008c: 5). A comunicação convida os Estados-Membros da UE e as demais instituições a estimular e a apoiar os cidadãos europeus na aquisição de competências linguísticas. O documento de acompanhamento vem complementar a comunicação anterior, apresentando um levantamento das acções desenvolvidas ou ainda a desenvolver pela Comissão nesta área (cf. Comissão Europeia, 2008d).

No mês de Novembro de 2008, o Conselho da União Europeia, ao realçar a diversidade linguística e cultural como sendo fundamental na constituição da identidade europeia, convida os Estados-Membros e a Comissão a: (i) difundir o multilinguismo no sentido de fortalecer a coesão social, o diálogo intercultural e a construção europeia; (ii) incentivar a aprendizagem das línguas ao longo da vida; (iii) reforçar o multilinguismo como factor de competitividade da economia europeia e de mobilidade e empregabilidade dos indivíduos.

Mais recentemente, em Maio de 2009, o Conselho da União Europeia delineou quatro objectivos estratégicos para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação, a serem desenvolvidos durante o período 2010-2020: (i) tornar a aprendizagem ao longo da vida e a mobilidade uma realidade; (ii) melhorar a qualidade e a eficácia da educação e da formação; (iii) promover a igualdade, a coesão social e a cidadania activa; (iv) incentivar a criatividade e a inovação, incluindo o espírito empreendedor, a todos os níveis de educação e de formação.

O Tratado de Lisboa, que entrou em vigor no dia 1 de Dezembro de 2009, reafirma a necessidade de proteger a diversidade linguística e cultural da União Europeia (European Commission, 2009b).

O multilinguismo é actualmente apoiado financeiramente por dois programas: o “Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida” e o “Programa Cultura”, que abrangem o período de 2007-2013.

O “Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida” (2007-2013), instituído por decisão conjunta do Parlamento Europeu e do Conselho da União Europeia, em Novembro de 2006, pretende, segundo a alínea 2 do artigo 1.º “promover, em particular, os intercâmbios, a cooperação e a mobilidade entre os sistemas de ensino e formação na Comunidade, a fim de que estes passem a constituir uma referência mundial de qualidade” (Parlamento Europeu & Conselho da União Europeia, 2006a). O programa engloba seis subprogramas, a saber: o programa Comenius, o programa Erasmus, o programa Leonardo da Vinci, o programa Grundtvig, o programa Transversal e o programa Jean Monnet.

O “Programa Cultura”<sup>45</sup>, visando reforçar a emergência de uma cidadania europeia mediante a promoção da cooperação cultural na Europa, propõe atingir as seguintes metas: estimular a mobilidade transnacional dos agentes culturais, promover a circulação transnacional de obras e produções artísticas e culturais e, por último, incentivar o diálogo intercultural<sup>46</sup> (Parlamento Europeu & Conselho da União Europeia, 2006a).

O “Indicador Europeu de Competência Linguística”, cuja decisão política de desenvolvimento foi tomada em 2002 em Barcelona (cf. Conselho Europeu, 2002), dar-nos-á a conhecer o nível geral de conhecimentos de línguas estrangeiras por parte dos jovens europeus e, de igual modo, proporcionar-nos-á uma noção da distância a que estamos de alcançar a meta de tornar todos os cidadãos europeus multilingues. Com o propósito de reunir dados para o indicador, será realizado em toda a União Europeia o “Inquérito Europeu de Competência Linguística”<sup>47</sup>, financiado pelo programa “Aprendizagem ao

---

<sup>45</sup> Instituído para o período 2007-2013 pela Decisão n.º 1855/2006/CE do Parlamento Europeu e do Conselho, de 12 de Dezembro de 2006.

<sup>46</sup> Para mais informações sobre o “Programa Cultura” consultar a versão antiga do “Guia do Programa” (Comissão Europeia, 2009a) que vigorou até 5 de Maio de 2010, e a versão mais recente (European Commission, 2010b). Aconselhamos igualmente a consulta da brochura intitulada “Atravessar Fronteiras – Aproximar Culturas” (Comissão Europeia, 2007d).

<sup>47</sup> A realização do inquérito em todos os países participantes está agendada para o primeiro semestre de 2011 e a publicação dos resultados finais deverá acontecer em 2012. Para mais informações consultar: Comissão Europeia, 2007c e [http://ec.europa.eu/education/languages/languages-of-europe/doc4003\\_pt.htm](http://ec.europa.eu/education/languages/languages-of-europe/doc4003_pt.htm).

Longo da Vida (2007-2013)”. Este inquérito incidirá sobre a avaliação de três competências linguísticas – a compreensão oral, de leitura e escrita nas línguas oficiais da União mais ensinadas como primeira e segunda línguas estrangeiras. São elas o alemão, o espanhol, o francês, o inglês e o italiano. O “Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas” servirá de base para a avaliação das competências linguísticas dos jovens europeus.

No domínio linguístico, estes testemunhos que acabámos de apresentar ilustram o respeito da União Europeia pela sua diversidade linguística e cultural e a aposta clara no multilinguismo em vez do monolinguismo. Nas palavras de Leonard Orban (2009: 2), antigo Comissário Europeu do Multilinguismo:

“the Europe of today defends diversity. And our language is a fundamental element of this diversity. It is part of our inner identities, whether national or regional. I am convinced that accepting differences strengthens unity and cohesion. It has sometimes mistakenly been believed that diversity is an obstacle to the development of Europe. Today, we see that the opposite is true. It is the cement of our Union. Without respect for diversity, unity is impossible. The different nations cannot join together in a common project in which they do not acknowledge each other”.

### 2.3) Conselho da Europa

O Conselho da Europa, organização intergovernamental sediada em Estrasburgo, com 47 Estados-Membros, com o intuito de encorajar e fazer reconhecer a aprendizagem das línguas e das experiências interculturais, introduz dois instrumentos essenciais - o “Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas” (Conselho da Europa, 2001a) e o “Portfólio Europeu das Línguas” – o primeiro foi desenvolvido para professores e outros profissionais relacionados com o ensino das línguas e a avaliação, e o segundo é dedicado a alunos e a outros aprendentes, independentemente da idade e do contexto de aprendizagem.

Francis Goullier caracteriza a relação pedagógica entre os dois instrumentos como sendo “inseparable, the CEFR [Common European Framework of Reference] being aimed at language teaching policymakers and the ELP [European Language Portfolio] being

intended for learners” (2007: 3).

O “Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas” e o “Portfólio Europeu das Línguas” foram apresentados oficialmente em 2001, por ocasião da comemoração do “Ano Europeu das Línguas”.

### 2.3.1) Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

O “Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas”<sup>48</sup> (doravante QECR), cuja ideia começou a ser debatida em 1991, no seguimento do simpósio “Transparência e Coerência na aprendizagem das Línguas – objectivos, avaliação e certificação”<sup>49</sup> (Council of Europe, 1992), foi apenas lançado oficialmente no ano de 2001 pelo Conselho da Europa<sup>50</sup>.

Nas palavras de Goullier, o QECR é “the first language policy tool that truly embraces all modern languages” (2007: 10) já que o “Nível Limiar”<sup>51</sup> (Council of Europe,

---

<sup>48</sup> Este documento está disponível em 36 línguas e, presentemente, está também a ser traduzido para romeno e eslovaco. As diferentes versões podem ser acedidas através do site [www.coe.int/portfolio](http://www.coe.int/portfolio).

<sup>49</sup> Neste simpósio, realizado em Rüsclikon, por iniciativa do Governo Federal Suíço, surgiu a ideia do desenvolvimento de um Quadro de Referência para a aprendizagem de línguas: “we want a common framework within which language learning can be guided, assessed, evaluated, recognised and reported (...) the Framework should indeed be transparent, coherent and open” (Council of Europe, 1992: 21).

<sup>50</sup> Apesar de o QECR ter sido elaborado pelo Conselho da Europa, este documento também foi adoptado pela União Europeia como um instrumento de política linguística (Jones & Saville, 2009), sendo um elemento fundamental em ambas as organizações.

<sup>51</sup> René Richterich considera que “um nível limiar não é apenas uma compilação de actos de fala, de palavras, de estruturas ou de regras de gramática de uma dada língua, mas é (...) sobretudo um instrumento metodológico (...) que ajuda o utilizador a construir objectivos e conteúdos de aprendizagem em função das suas necessidades” (Council of Europe, s/d: 72). O modelo metodológico de partida foi o do inglês (“The Threshold Level”), publicado pelo Conselho da Europa em 1975; o “Nível Limiar do Português” foi publicado em 1988.

s/d), apesar de partilhar uma visão comum de aprendizagem e utilização de línguas - a abordagem comunicativa – destinava-se especificamente a cada língua-alvo: o “threshold level” para o inglês, o “niveau seuil” para o francês, o “nivel umbral” para o espanhol, o “Kontaktschwelle” para o alemão, o “nivel limiar” para o português, etc.

Ao propor o QECR a todos os seus Estados-Membros, o Conselho da Europa concebeu um instrumento para alcançar a transparência, a compreensão mútua e a comparabilidade dos sistemas educativos entre os vários países no âmbito do ensino e da aprendizagem de línguas.

“O Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na Europa. Descreve exhaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os *conhecimentos* e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua actuação. A descrição abrange também o contexto cultural dessa mesma língua. O QECR define, ainda, os níveis de proficiência que permitem medir os progressos dos aprendentes em todas as etapas da aprendizagem e ao longo da vida” (Conselho da Europa, 2001a: 19).

De forma a cumprir as suas funções, o documento pretende ser tão completo quanto possível, transparente e coerente. Todavia, tais características “não implica[m] a imposição de um sistema único e uniforme. Pelo contrário, o QECR deve ser aberto e flexível para que possa ser aplicado, com as adaptações necessárias, a situações específicas” (*ibidem*, p. 27). Por conseguinte, o QECR pretende não apenas ser exaustivo, transparente e coerente, mas também aberto, dinâmico e não dogmático, funcionando antes como uma ferramenta descritiva, pois

“[n]ão se trata DE MODO ALGUM de dizer aos que trabalham nesta área o que devem fazer e como devem fazê-lo (...) A função do *Quadro Europeu Comum de Referência* não é nem formular os objectivos que os utilizadores devem atingir, nem os métodos que devem usar” (*ibidem*, pp. 11-12).

O QECR funciona como um instrumento de contextualização (Council of Europe, 2010), isto é, deve ser adaptado aos diversos contextos de aprendizagem e ensino de

línguas<sup>52</sup>. No entanto, Glenn Fulcher (2004a, 2004b, 2008) e Daniel Coste (2007), por exemplo, alertam para o facto de o QECR se estar a tornar “o sistema” ou “o ponto de referência”: “the Framework was seen as a European standard, a kind of prescription or injunction, with contexts being forced, willy-nilly, to fit it” (Coste, 2007: 4). Os professores começam a acreditar que as escalas representam uma hierarquia aquisicional, isto é, que os descritores revelam a sequência de aprendizagem de uma língua. Os examinadores receiam que se os exames não estiverem em conformidade com os níveis de referência propostos pelo QECR possam não ser reconhecidos<sup>53</sup>. Por isso, Coste, um dos autores do QECR, ressalva: “whenever it [the Framework] is used for purposes of language policy and educational planning, the Framework is just one instrument among others, and should be used with others, taking careful account of the contextual dimensions” (2007: 12).

Dois estudos levados a cabo nos anos de 2005 (Council of Europe, 2005) e 2006 (Martyniuk & Noijons, 2007) pretenderam, o primeiro a nível institucional e o segundo a nível nacional, avaliar o impacto do QECR nos Estados-Membros. Ambos os estudos concluíram que o QECR era considerado uma ferramenta útil para a construção de currículos, programas de línguas, de testes e de certificação. A sua influência revelou-se menor em contexto de sala de aula, dado que os professores o consideravam de difícil leitura.

#### a) Competências do utilizador/ aprendiz

A abordagem adoptada pelo QECR é uma abordagem orientada para a acção (“sou capaz de”), que encara o utilizador e o aprendiz de línguas como actores sociais que têm

---

<sup>52</sup> A este propósito Jones & Saville (2009:54) consideram que “people speak of *applying* the CEFR [Common European Framework of Reference] to some context, as a hammer gets applied to a nail. We should speak rather of *referring* a context to the CEFR”.

<sup>53</sup> “Linking tests to the CEF [Common European Framework] is not a simple matter. The CEF scale has no underlying theory, and there are no content specifications attached to the levels” (Fulcher, 2004b: 261).

que desempenhar tarefas, isto é, acções que envolvem o uso estratégico das suas competências para atingir um determinado resultado.

O QECR define “competências” como o “conjunto dos conhecimentos, capacidades e características que permitem a realização de acções” (Conselho da Europa, 2001a: 29). Na mesma linha, vai a definição avançada por Chisholm (2005: 1):

“[c]ompetence means the ability to apply knowledge, know-how and skills in a stable/recurring or changing situation. Two elements are crucial: applying what one knows and can do to a specific task or problem, and being able to transfer this ability between different situations”.

Os utilizadores e os aprendentes de línguas possuem “competências gerais individuais” e “competências comunicativas em língua”. As primeiras compreendem o conhecimento declarativo (saber)<sup>54</sup>, a competência de realização (saber-fazer), a competência existencial (saber-ser e saber-estar) e a competência de aprendizagem (saber-aprender). Esta última implica a mobilização do saber, do saber-fazer, do saber-ser/ saber-estar.

A competência comunicativa é composta por três componentes, a saber: a componente linguística (conhecimentos e capacidades lexicais, fonológicas e sintácticas), a componente sociolinguística (condições socioculturais do uso da língua) e a componente pragmática (uso funcional dos recursos linguísticos)<sup>55</sup>.

---

<sup>54</sup> O conhecimento declarativo abrange o conhecimento empírico, fruto da experiência, e o conhecimento académico, que advém de uma aprendizagem mais formal.

<sup>55</sup> O conceito de “competência comunicativa” foi introduzido pelo linguista Dell Hymes (1972) nos anos 70. Andrade & Araújo e Sá (1992) e Andrade (1997) referem a existência de várias componentes indissociáveis que compõem a competência comunicativa, tais como: a competência linguística, que visa a compreensão e a aplicação das regras de um determinado sistema linguístico; a competência discursiva, ou seja, ser capaz de interpretar e utilizar diferentes tipos de discurso em função das regras que lhes são inerentes e dos parâmetros situacionais em que são produzidos; a competência referencial, que compreende a organização dos conhecimentos do mundo, seus objectos e relações; a competência pragmática, entendida como a capacidade do sujeito falante de adequar os enunciados às intenções comunicativas; a competência sociocultural, que é o conjunto de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores relativos a formas de pensar

Deste modo, “constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem” (Conselho da Europa, 2001a: 23).

O subtítulo do QECR (“Aprendizagem, ensino, avaliação”), que coloca a aprendizagem antes do ensino (Little, 2009), remete para a abordagem orientada para a acção centrada no aprendente/utilizador de línguas, realçando as suas competências individuais e enquadrando-as na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida:

“[o]s aprendentes são, evidentemente, em última análise, as pessoas interessadas na aquisição de línguas e nos processos de aprendizagem. São eles que têm que desenvolver as competências e as estratégias (caso o não tenham feito já) e realizar tarefas, actividades e processos necessários à participação eficaz nos acontecimentos comunicativos (...) A maioria aprende reactivamente, seguindo instruções e realizando as actividades pensadas pelos professores e pelos manuais. Todavia, logo que acabe o ensino, a aprendizagem autónoma pode ser encorajada se o ‘aprender a aprender’ for considerado parte integral da aprendizagem da língua, de forma a que os aprendentes tomem progressivamente consciência do modo como aprendem, das opções que lhes são oferecidas e que melhor lhes convêm” (Conselho da Europa, 2001a: 199).

#### b) Níveis Comuns de Referência de uma proficiência em língua

A maior influência do QECR reside na avaliação<sup>56</sup> (Jones & Saville, 2009), cuja influência tende a aumentar com a publicação da Recomendação sobre a utilização do QECR pelo Conselho de Ministros que apela aos países para

---

e de agir de uma dada comunidade; e a competência estratégica, que se actualiza na utilização de estratégias verbais e não-verbais no sentido de compensar falhas sentidas em qualquer uma das componentes da competência comunicativa com a finalidade de estabelecer e/ou manter a comunicação.

<sup>56</sup> Contudo. Goullier (2007:3) é da opinião que “[t]he full title, *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*, shows that it concerns all the professional actions of language teachers and not just pupil assessment as is generally assumed”.

“ensure that all tests, examinations and assessment procedures leading to officially recognized language qualifications take full account of the relevant aspects of language use and language competence as set out in the CEFR [Common European Framework of Reference]” (Council of Europe, 2008b:4).

A escala apresentada pelo QEER é constituída por seis descritores<sup>57</sup>. Estes descritores descrevem, de forma tão pormenorizada quanto possível, o que o aprendiz/utilizador é capaz de fazer com a língua e definem níveis comuns de competências, a saber: A1, A2 (utilizador elementar); B1 e B2 (utilizador independente); C1 e C2 (utilizador competente) (cf. Conselho da Europa, 2001a: 49).

Os descritores permitem-nos aceitar que cada aprendiz de línguas é alguém com o seu próprio nível individual<sup>58</sup>: por exemplo, este pode compreender um texto escrito ou oral, mas pode não conseguir reproduzi-lo oralmente. Assim, o QEER dividiu a escala consoante as actividades linguísticas: produção oral (falar), produção escrita (escrever), compreensão oral (ouvir), compreensão escrita (ler) e interacção (oral). Portanto, o nível de competência do aluno pode ser definido em separado segundo as suas competências em cada actividade linguística.

A mediação é outras das actividades linguísticas que proporciona o desempenho da competência comunicativa do aprendiz/ utilizador, mas que não possui descritores. As

---

<sup>57</sup> Fulcher (2004a, 2004b, 2008) acusa a não existência de uma base teórica durante o desenvolvimento dos descritores: “the CEF [Common European Framework] is nothing more than a set of scaled descriptors that reflects what groups of teachers drawn from around Europe could agree represented ‘more’ or ‘less’ proficient” (2004a).

Seguindo a mesma linha de pensamento, Coste (2007:7) questiona o rigor científico do Quadro “on the ground that it has not been sufficiently validated in empirical and statistical terms, outside the original Swiss groups. Such criticisms are easily understood, since the Framework (...) must offer minimum guarantees of validity and reliability”.

<sup>58</sup> “Ao analisar a dimensão vertical do QEER, não se deve esquecer que o processo de aprendizagem é contínuo e individual. Um falante de uma língua não tem nunca as mesmas competências, nem as desenvolve da mesma maneira que outro, quer se trate de falantes nativos ou de aprendentes estrangeiros” (Conselho da Europa, 2001a: 40).

actividades escritas e/ou orais de mediação (em especial, a tradução e a interpretação) permitem a comunicação entre pessoas que, por qualquer motivo, não conseguem comunicar directamente.

A escala proposta marca uma ruptura com a tradição de comparar o nível de competência com o ideal nativo: “[t]he imbalance between competence levels in the different language activities must be recognised as natural. Far from being an obstacle, this asymmetry may be a force for learning” (Goullier, 2007: 40).

Os descritores não são de carácter obrigatório, proporcionam padrões de medição aceites como uma base comum. Eles são “an instrument of reference, not an object of reverence. The six levels must not be confused with the ten commandments” (Coste, 2007: 12).

Em termos de avaliação, o QECR define três usos principais para os níveis de referência: (i) para especificar o conteúdo dos testes e dos exames, ou seja, “aquilo que é avaliado”; (ii) para estabelecer critérios que determinam se um objectivo de aprendizagem foi ou não atingido; e (iii) para fazer comparações entre diferentes sistemas de qualificação (Conselho da Europa, 2001a: 244).

Segundo Little (2009), as funções (i) e (ii) foram as menos praticadas “especially within national education systems, where the CEFR [Common European Framework of Reference] has had relatively little direct impact on the design of exams and rating scales” (p.16).

No que diz respeito à terceira função, o Conselho da Europa publicou, em Janeiro de 2009, um Manual<sup>59</sup> (Council of Europe, 2009a) para auxiliar “the providers of examinations to develop, apply and report transparent, practical procedures in a cumulative process of continuing improvement in order to situate their examination(s) in relation to the Common European Framework (CEF)” (Council of Europe, 2009a: 1).

---

<sup>59</sup> Este Manual é acompanhado por dois documentos (cf. Council of Europe, 2009b; North and Jones, 2009).

Mais recentemente, em Abril de 2011, foi publicado um outro Manual, que complementa o anterior, destinado a todos os que desejam produzir testes de acordo com QEER: “[t]is Manual is a non-prescriptive document which seeks to highlight the main principles and approaches to test development and assessment which the user can refer to when developing tests with their own context of use” (Council of Europe, 2011: 8).

Embora o QEER reforce o seu carácter descritivo, sobretudo no âmbito da avaliação, surgem muitas vezes que receiam que ele se imponha como uma norma prescritiva (Council of Europe, 2005). Rematamos com o testemunho de Glenn Fulcher:

“[t]he CEF [Common European Framework] has become a potent symbol of the power of language testing within Europe. As a centralized transnational framework, it is virtually impossible for institutions to resist seeing the world through the same spectacles as the COE [Council of Europe]” (2004b: 263).

### c) Plurilinguismo

Nas últimas décadas, o conceito de plurilinguismo marcou a abordagem da aprendizagem de línguas desenvolvida pelo Conselho da Europa. Como já o tínhamos mencionado anteriormente, esta organização diferencia “plurilinguismo” (conhecimento de um determinado número de línguas) de “multilinguismo” (a coexistência de diferentes línguas numa certa sociedade).

O QEER refere formas de alcançar o multilinguismo:

“[p]ode chegar-se ao multilinguismo simplesmente diversificando a oferta de línguas numa escola ou num sistema de ensino específicos, incentivando os alunos a aprender mais do que uma língua estrangeira, ou, ainda, diminuindo a posição dominante do inglês na comunicação internacional” (Conselho da Europa, 2001a: 23).

São vários os autores (Andrade & Araújo e Sá, 1998; Coste, 1998; Frath, 2009; Janin, 2008; Veiga, 2003) que, no quadro de uma influência crescente do inglês e de uma diminuição da oferta educativa de outras línguas estrangeiras, reafirmam a necessidade da

escola<sup>60</sup> promover uma maior diversificação do leque de escolhas de línguas, permitindo a afirmação do multilinguismo e do plurilinguismo individual. Coste (1998) enuncia limites e resistências de ordem institucional e económica (a aposta numa diversificação de oferta de línguas estrangeiras em contexto escolar acarreta um aumento dos custos despendidos) e de ordem didáctica e metodológica (onde se continua a valorizar o modelo do falante nativo) impeditivos de tal afirmação.

O Quadro advoga a aquisição de uma competência plurilingue e pluricultural<sup>61</sup> definida como

“a capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interação cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de actor social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas. Considera-se que não se trata da sobreposição ou da justaposição de competências distintas, mas sim de uma competência complexa ou até compósita à qual o utilizador pode recorrer”<sup>62</sup> (Conselho da Europa, 2001a:231).

O indivíduo não possui um conjunto de competências distintas e separadas para comunicar consoante as línguas que conhece, mas antes um repertório que integra todas as línguas e culturas que conhece e que se traduz na sua competência plurilingue e pluricultural. Trata-se de uma competência desigual, visto que o grau de proficiência pode variar nas diferentes línguas que o aprendente conhece, bem como numa língua apenas. Por

---

<sup>60</sup> Na promoção do multilinguismo e do plurilinguismo individual, a escola desempenha um papel primordial, porque ela representa “the main gateway to language learning for the vast majority of pupils” (Eurydice, 2005). Assim, cabe à escola a missão “de donner aux apprenants une connaissance active et réflexive de plusieurs langues et cultures étrangères pour les préparer à vivre et travailler dans un monde de plus en plus marqué par des circulations et des trajectoires internationales, par des contacts de langues et de cultures” (Coste, 1998: 17).

<sup>61</sup> O plurilinguismo é indissociável do pluriculturalismo: “[a] língua não é apenas um aspecto fundamental da cultura, mas também um meio de acesso a manifestações culturais” (Conselho da Europa, 2001a: 25).

<sup>62</sup> Para Goullier (2007: 105) “this definition of plurilingualism (...) supplies a more solid pedagogical basis for justification and attainment of the European objective of competence in at least two modern languages other than the mother tongue for all our pupils”.

outro lado, o perfil individual plurilingue é dinâmico, transitório e evolutivo. A composição do seu repertório, que está em constante mutação, vai-se alterando ao longo da vida do sujeito (episódios profissionais e familiares, a experiência de viagens ou momentos de leitura, poderão originar alterações significativas na sua biografia linguística e cultural).

Outra das novidades do QECR diz respeito à parcialidade e à transversalidade: qualquer competência “parcial”, isto é, incompleta (por exemplo, nas actividades linguísticas de recepção ou de produção) pode ser incorporada num conjunto mais geral de competências comunicativas e de aprendizagem. Assim, a competência plurilingue e pluricultural subdivide-se em competências parciais, introduzindo a ideia de que os falantes em línguas estrangeiras apresentam lacunas e não as utilizam como nativos.

### 2.3.2) Portfólio Europeu de Línguas

O “Portfólio Europeu de Línguas”<sup>63</sup> (doravante PEL) foi oficialmente lançado em 2001, após a realização de um projecto-piloto (1998-2000) em 15 países europeus, que testou o seu potencial (cf. Schärer & Rapporteur, 2000).

De acordo com os “Principles and Guidelines” (Council of Europe, 2004, 2006), o PEL transpõe a posição do Conselho da Europa visando: contribuir para a compreensão mútua entre os cidadãos europeus; respeitar, proteger e promover a diversidade linguística e cultural; encorajar todos os europeus a aprender línguas vivas, fomentando o plurilinguismo, e a prosseguirem essas aprendizagens ao longo da vida; desenvolver o aprendente autónomo de línguas; promover a transparência e a coerência entre os programas de línguas; facilitar a mobilidade dos cidadãos europeus através de documentação internacionalmente comparável sobre as competências adquiridas.

O PEL promove o plurilinguismo e o pluriculturalismo, já que incentiva a aprendizagem de mais do que uma língua. Ele é propriedade do aprendente, que é

---

<sup>63</sup> <http://www.coe.int/portfolio>

responsável pela sua manutenção, valorizando todas as experiências linguísticas e culturais adquiridas dentro e fora do contexto formal de sala de aula. De facto, enfatiza-se o PEL como um instrumento que auxilia a autonomia do aluno, incentivando-o no planeamento, monitorização e avaliação da sua aprendizagem, tendo por base os níveis de referência do QECR. Encoraja-se, igualmente, a auto-avaliação do aprendiz.

O aspecto da auto-avaliação deste portfólio é particularmente importante (Little, 2009), pois encoraja os aprendentes a identificar os seus pontos fortes e fracos, o seu progresso e objectivos. Ainda assim, há quem se interrogue sobre que valor conferir a tal avaliação, se a segurança e a objectividade não puderem ser asseguradas:

“[f]rom the beginning of the pilot projects in 1998 the central role that self-assessment plays in ELP [European Language Portfolio] use has given rise to one general and three specific concerns. The general concern is that learners do not have the knowledge necessary to assess themselves (...) The three specific concerns to which self-assessment gave rise during the pilot projects are: (i) learners do not know how to assess themselves; (ii) there is a danger that they will overestimate their proficiency; and (iii) they may be tempted to cheat by including in their ELPs material that is not their own” (Little, 2009: 3).

Contudo, David Little pensa que se os professores trabalharem as capacidades de auto-avaliação dos seus alunos, daí resultará uma progressiva familiaridade com os descritores que permitirá aos aprendentes avaliarem melhor as capacidades que desenvolveram e a incluírem material relevante para a sua aprendizagem. Consequentemente, “if ELP [European Language Portfolio]-based self-assessment is central to the language learning process, there is no reason why it should not be accurate, reliable and honest” (*ibidem*, pp. 3-4).

Geralmente, associamos a palavra “portfólio” ao mundo das artes e do design: “it evokes the samples of work, sometimes presented in a large folder, that artists and designers use to introduce their skills to potential patrons and clients” (Little & Perclová, 2001: 1). Mais concretamente, no que diz respeito à sua função documental, o PEL, tal como o portfólio artístico, possibilita o acesso a “concrete evidence of second/ foreign

language communicative proficiency and intercultural experience” (Little *et al.*, 2007: 10).

O PEL também cumpre uma função pedagógica, visto que torna o processo de aprendizagem mais transparente, fomentando a capacidade de reflexão e de auto-avaliação do aprendente, reforçando a sua responsabilização nas suas aprendizagens. Desta forma, o PEL é um instrumento ao serviço do desenvolvimento do aprendente e da promoção da aprendizagem ao longo da vida (Fischer, 2002; Little & Perclová, 2001; Little *et al.*, 2007). Em suma, Westhoff (2001: 33) refere que a função documental é “product-oriented” e a função pedagógica<sup>64</sup> é “process-oriented”.

Cada PEL é composto por três partes:

(i) o “Passaporte Linguístico” que inclui informação referente ao nível de proficiência do aprendente (baseados nos seis descritores do QECR) em todas as línguas que conhece ou está a aprender num determinado momento;

(ii) a “Biografia Linguística” que documenta o percurso pessoal da aprendizagem de línguas. Permite a reflexão sobre os processos de aprendizagem dessas línguas e a planificação de aprendizagens posteriores. Na Biografia é fornecida orientação para que o próprio aprendente possa avaliar as suas competências e definir metas a atingir.

(iii) o “Dossier”<sup>65</sup> é onde ficam arquivados materiais e documentos que certificam os níveis mencionados e as experiências retratadas no “Passaporte Linguístico” e na “Biografia Linguística”.

---

<sup>64</sup> “In this pedagogical function two sub-functions can be distinguished: portfolios as instruments to elicit learning activities in the cognitive domain (experiences that can be assumed to have contributed to foreign-language acquisition, such as visits abroad, reading foreign literature) and the metacognitive function (activities that are thought to benefit learning to learn and learner autonomy, such as self-observation and reflection on experience)” (Westhoff, 2001: 33).

<sup>65</sup> “I suggest making the distinction between the learning dossier and the reporting dossier. This distinction is in line with the pedagogical and reporting functions of the ELP [European Language Portfolio] and clarifies the role of the dossier as a pedagogical learning device” (Kohonen, 2001: 30).

A diversidade é uma característica essencial da Europa, conducente à implementação de diferentes PELs, que variam consoante o país e o contexto educativo. Todavia, todos eles têm que ser validados e acreditados por um comité (o “Validation Committee ELP”) que lhes atribui um número de acreditação. Para serem certificados, estes têm que estar em conformidade com: o “Principles and Guidelines” (Council of Europe, 2004, 2006) e o QEER (Conselho da Europa, 2001a). De igual modo, têm que manter a estrutura em três partes e respeitar a sua terminologia. Em Janeiro de 2011, o site do Portfólio Europeu de Línguas (<http://www.coe.int/portfolio>) incluía uma lista com 101 modelos validados.

## CAPÍTULO II – INTERCOMPREENSÃO

“Comment échanger en milieu multilingue? Si deux locuteurs ont une langue différente, les solutions d’échange sont au nombre de quatre: 1) l’absence d’échange, l’incompréhension; 2) l’un des locuteurs emploie la langue de l’autre; 3) les locuteurs utilisent une langue tierce pour communiquer; 4) l’intercompréhension, chacun recourant à sa la langue et comprenant celle d’autre” (Escudé & Janin, 2010a : 26).

Se a primeira solução não é comportável, a situação em que um dos intervenientes utiliza a língua do outro cria uma situação de desequilíbrio, visto que o locutor nativo tem uma posição vantajosa e, logo, é mais eficaz do que o locutor não nativo. A terceira solução, apesar de parecer ser a situação mais atractiva economicamente, acaba por levar ao uso de uma língua sem a sua substância cultural, tal como referimos anteriormente. A última solução, a da intercompreensão, em que cada um dos locutores fala ou escreve recorrendo à sua própria língua, parece ser a situação mais viável, justa, equilibrada e eficaz.

Michel Wauthion concebe a intercompreensão como um instrumento ao serviço de uma política de plurilinguismo:

“[l]’idée simple de l’intercompréhension consiste, du point de vue des politiques linguistiques, à produire un modèle d’échange et de communication qui soit aussi efficace et plus économique que le modèle de diffusion généralisée de l’anglais. Ce modèle sera aussi plus équitable puisqu’il étend aux locuteurs de plusieurs langues, et non d’une seule, la possibilité de s’exprimer dans sa langue de référence, et qu’il tend à équilibrer les efforts d’apprentissage langagier entre les groupes linguistiques” (2010: 2031).

Nisto se manifesta a dimensão política e ideológica da intercompreensão, uma vez que promove o respeito por todas as línguas e culturas, propícia a preservação das línguas menos faladas e constitui uma alternativa válida ao uso comum de uma *lingua franca*, o que está em consonância com as políticas delineadas pelas duas principais instituições europeias – a União Europeia e o Conselho da Europa (Alves, 2007a; Alves & Mendes,

2006; Andrade *et al.*, 2007; Doyé, 2005b; Grin, 2008; Rieder *et al.*, 2002; Tafel *et al.*, 2009). A este propósito, as palavras de Tyvaert (2008: 252) fazem todo o sentido, quando postula que cada

“locuteur d’une des langues de l’Europe quelle qu’elle soit, est intéressé à accéder à une capacité d’appréhension d’informations formulées dans les autres langues dans la double certitude de bien comprendre tout en ayant la garantie d’être à son tour bien compris quand il s’exprime dans sa langue. L’exigence d’universalité est cruciale”.

Já em 1998, na óptica de Hermoso, a União Europeia perante a sua diversidade linguística tinha como única solução

“la intercomprensión multilingue, que consiste en hablar cada uno su lengua y entender la de su interlocutor – sobre todo si es de la misma familia lingüística -, parece ser la vía normal para entenderse entre tantos países y tantas regiones (...) No importa hablar otra lengua más, lo que importa es entender y ser entendido” (p. 44).

Desta forma, cada um pode expressar-se na sua língua e ser entendido, sobretudo se as línguas envolvidas neste processo pertencerem à mesma família.

De facto, “para um diálogo basta que eu compreenda a língua do meu interlocutor e que ele compreenda a minha sem mesmo sabermos falar fluentemente a língua do outro; que basta que cada um fale a sua para nos entendermos” (Stegmann, 2007: 77). Tyvaert (2008: 254-255) qualifica o diálogo que ocorre numa situação de intercompreensão como “dialogue linguistiquement asymétrique”, já que “chaque locuteur utilise pour s’exprimer (...) sa propre langue (...) et comprend les informations exprimées par l’autre dans sa langue à lui”. Assim, constatamos uma mudança de paradigma de “la communication monolingue symétrique au dialogue plurilingue asymétrique” (Castagne, 2007: 461).

Apesar de o diálogo intercompreensivo ser um diálogo plurilingue assimétrico, este é embebido de um maior cariz de igualdade, dado que numa situação de comunicação entre dois locutores de línguas maternas diferentes, a adopção da língua-mãe de um deles acaba por o colocar numa situação privilegiada e, além disso, o recurso a uma terceira língua não materna por parte de ambos obriga-os a lutar contra as dificuldades inerentes ao facto de se

exprimirem numa língua que não é a sua (cf. Ploquin, 2006). Enfin, “elle [l’intercompréhension] installe entre eux [les citoyens européens] un échange direct, plurilingue, respectueux de la forme de pensée de chaque interlocuteur. Elle est le signe d’une action concrète en faveur de la diversité culturelle et linguistique” (Délégation générale à la langue française et aux langues de France, 2006: 3).

Um dos aspectos pioneiros da intercompreensão consiste na ideia de que um indivíduo é capaz de compreender uma língua apesar de nunca a ter aprendido mediante a mobilização de competências que possui da sua própria língua (língua materna) e das línguas que estudou e/ou contactou<sup>66</sup> (Capucho & Lungu, 2009; Veiga, 2003). Assim, o conceito de intercompreensão “rests upon the assumption of a general human disposition for interpreting language, which can be used also for the understanding of texts and utterances in “unknown languages”, meaning: languages which the individual has not learnt or acquired so far” (Doyé, 2005a: 33-34).

Esta disposição vai de encontro à teoria de Noam Chomsky (1981, 1994 [1986]), segundo a qual as línguas partilham características comuns e os seres humanos partilham uma gramática universal<sup>67</sup>, que nos concede a capacidade de, por exemplo, criar um número infinito de frases inéditas. O linguista, responsável pela teoria inatista, advoga que todos nascemos com um dispositivo – o “Language Acquisition Device” (LAD) ou “Universal Grammar” (UG) - que nos permite descobrir as regras de um dado sistema linguístico e, assim, adquirir qualquer língua:

---

<sup>66</sup> Doyé (2005b: 7) considera que podemos observar a intercompreensão de dois ângulos: “[f]rom the performance aspect it can be described as an activity of people with different first languages who communicate in such a way as to use their own language and understand that of the others. From the competence aspect it can be conceived as the capacity to understand other languages without having studied them”.

<sup>67</sup> “UG [Universal Grammar] also distinguishes the core components of the language competence as principles and parameters. Thus, it states that all human beings inherit a universal set of principles and parameters, which bear the similar and different aspects of a given language (...) The principles are unvarying and applicable to all natural languages while parameters possess a number of open values underlining the differences between languages” (Dönük & Tezbaşaran, 2010: 235).

“[t]his device was often described as an imaginary ‘black box’ which exists somewhere in the brain. This ‘black box’ which is thought to contain all and *only* the principles which are universal to all human languages (...) For the LAD to work, the child needs access only to samples of the natural language. These language samples serve as a trigger to activate this device” (Lightbown & Spada, 1997: 8).

Cook (2007) introduz o conceito de “multi-competence”, que pressupõe que o sistema linguístico de cada indivíduo possa incluir mais do que uma língua e em que possam coexistir gramáticas de duas ou mais línguas. Neste seguimento,

“[i]ntercomprehension as a system comes to answer the following questions: if humans, regardless of the culture they belong to and the language they speak, share a universal grammar, why wouldn’t they be able to understand themselves even if they speak different languages? Is it possible to establish certain processes and strategies in order to understand texts and utterances in languages not learned/studied yet?” (Capucho & Lungu, 2009: 2).

O fenómeno da intercompreensão, activada em contextos exolíngues, não obriga à aprendizagem de uma língua estrangeira em todas as suas componentes, relaciona-se antes com a aquisição de competências de compreensão (escrita e/ou oral) na língua estrangeira e a produção (escrita e/ou oral) na sua própria língua ou em línguas-ponte, incitando o desenvolvimento de um plurilinguismo receptivo e a aquisição de competências parciais (Alves, 2007a; Chardenet, 2008; Klein *et al.*, s/d; Pencheva & Shopov, 2003). Quando Doyé (2005b: 7) define a intercompreensão como “a form of communication in which each person uses his or her own language and understands that of the other”, esta definição inclui a comunicação escrita e verbal e exclui a competência de produção na língua do outro.

Apesar de a intercompreensão funcionar melhor entre línguas da mesma família, devido à proximidade linguística, esta também é possível entre línguas de famílias diferentes, fazendo uso dos factores paralinguísticos e situacionais (Ollivier, 2007, 2008; Van Son & Pelsmaekers, 2007). Aliás:

“[l]earners of intercomprehension are not linguistic novices, when they are faced with the task of interpreting texts or utterances in a new language. They possess considerable funds of knowledge which they can apply. The concept of funds of knowledge is based on the simple premise that human

beings are learners throughout their lives and that they have at their disposal a variable amount of knowledge at any stage of their development which makes them competent to solve the problems they are facing” (Doyé, 2005b: 10).

Já em 1972, Dell Hymes destaca a importância do contexto para o sucesso comunicativo ao afirmar que “the key to understanding language in context is to start not with the language but with the context” (p. 6). Da mesma forma, Alonso (2007: 125) considera que “la contextualización es un proceso clave para la intercomprensión”, porque “la contextualización precede a la comprensión (...) el significado no puede construirse si no está situado, dependiendo siempre del contexto y sus circunstancias”. A contextualização, tanto em termos de produção como de interpretação de enunciados, activa-se mediante as representações que o sujeito faz do contexto. Seguindo o pensamento de Muchielli (2005), Alonso distingue dois tipos de processos de contextualização: (i) a contextualização primária que “incluye las operaciones de selección, combinación, razonamiento y justificación que realiza el sujeto y que reflejan su esfuerzo espontáneo al tratar de comprender el mundo” (*ibidem*, p. 127) e (ii) a contextualização comunicacional em que “el actor social construye y reconstruye la situación en la que se encuentra, especialmente la mediación normativa cultural” (*idem*). De facto, o plurilinguismo e o interculturalismo possibilitam um “juego de diálogos”, em que cada indivíduo é “un poseedor y un demandador de saberes” (*ibidem*, p. 134). Esta intercompreensão cooperativa gira em torno dos dois seres: o social (“saber ser”) e o cognitivo (“saber-hacer”).

A intercompreensão não é somente um instrumento de política linguística de promoção de uma educação plurilingue, mas também possui uma dimensão metodológica (Andrade *et al.*, 2007; Grin, 2008), que mais à frente iremos desenvolver.

Chavagne (2009) afirma que a intercompreensão é uma prática ancestral e um fenómeno recente<sup>68</sup>. No domínio das línguas, este constructo transformou-se em objecto de

---

<sup>68</sup> Pierre Escudé (2010) investigou que o termo “intercompreensão” emergiu em 1913, utilizado pela primeira vez pelo linguista francês Jules Ronjat (1864-1925). Tavares *et al.* (2010) delinearam a evolução do conceito de intercompreensão na revista “Études de linguistique appliquée – Revue internationale de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie”, desde os números 79 (de 1990) ao 155 (2010). Os

investigação científica na última década do século XX<sup>69</sup> por parte de intelectuais das áreas da Didáctica das Línguas, da Psicolinguística, da Linguística Aplicada, da Sociolinguística e da Linguística Contrastiva (Capucho, 2010b; Chardenet, 2010).

Foi precisamente nessa altura que a intercompreensão foi apadrinhada pelas instituições europeias de financiamento de projectos internacionais. A noção ganha toda a sua riqueza no seio desses projectos através da recolha de dados teóricos e empíricos (Capucho & Oliveira, 2005; Pencheva & Shopov, 2003).

Filomena Capucho (2008a) defende a existência de três grandes “gerações” de projectos que correspondem a três concepções diferentes de intercompreensão. A primeira “geração” concebia a noção de intercompreensão como recepção multilingue entre línguas da mesma família. Dentro desta “geração” inscrevem-se, entre outros, os seguintes projectos: o “Eurocom”, o “EuRom4”, o “Ilte”, o “FontdelCat” e o “Euromania”.

O projecto “Galernet” encaixa dentro da segunda “geração” marcada pelo desenvolvimento das novas tecnologias de informação no âmbito da comunicação e da aprendizagem<sup>70</sup>, onde assistimos à “deslocação do conceito [intercompreensão], da esfera

---

autores verificaram uma evolução terminológica do conceito, inicialmente confinado a uma esfera linguística, este evolui progressivamente para o campo didáctico.

<sup>69</sup> No nosso país, o primeiro número da revista “Intercompreensão”, editada pelo Instituto Politécnico de Santarém, foi publicado em 1991. Através desta publicação pretendia-se criar um espaço de “diálogo entre investigadores, formadores e professores de diferentes línguas, reunidos em torno de uma mesma disciplina: a Didáctica das Línguas e das Culturas (...) Sendo a disciplina a mesma, postula-se que as línguas nas quais serão veiculados os artigos não constituirão um obstáculo à comunicação, como o título da revista pretende atestar: *Intercompreensão*. É esta *intercompreensão*, entre falantes de diferentes línguas e, também, entre investigadores, formadores e professores, todos actores envolvidos numa mesma cena pedagógica, que constitui o objectivo primeiro da revista agora criada (Tavares, 1991: 7-8).

<sup>70</sup> Chapelle (2007, 98) afirma que “computer technology provides learners with new and varied options for language learning through interactive tasks delivered through CD-ROMs, Web pages, and communications software on the Internet”. Este pacote interactivo anula as distâncias geográficas e contribui para a aproximação das pessoas, possibilitando o contacto entre as diferentes culturas europeias, quer directa ou indirectamente (Delveroudi & Moustaki, 2007; Silva, 2010; Van de Poel, 2002). De igual modo, estas

da compreensão para a esfera da interacção” (Melo, 2007: 417). Sendo assim, estes projectos não se centram somente na recepção multilingue, mas concebem a intercompreensão como interacção multilingue entre línguas da mesma família.

Finalmente, a terceira “geração”, onde se incluem, por exemplo, os projectos “Eu&I”, “Intercom” e “Chain Stories”, apresenta a intercompreensão como interacção multilingue entre línguas não aparentadas. Castagne (2007) revela que a intercompreensão entre línguas não aparentadas já é praticada, por exemplo, na Finlândia onde as duas línguas oficiais são o finlandês e o sueco, provenientes de diferentes famílias de línguas. Da mesma forma, Jean-Michel Robert (2010), Hemming (2011) e Martine Le Besnerais (2011) revelam que o inglês pode ser utilizado como língua-passarela entre as línguas germânicas e românicas: “tout en étant classé parmi les langues germaniques, l’anglais offre de surprenantes similitudes avec le français (proximité lexicale, mais aussi proximité morphosyntaxique) et peut servir de base de transfert, de langue passerelle pour la compréhension d’une langue romane” (Robert, 2010: 157).

Diferentes autores (Andrade *et al.*, 2007a; Castagne, 2007; Jamet & Spită, 2010; Melo & Santos, 2007; Santos, 2010) afirmam a dificuldade em definir o conceito. Na sequência da análise das definições de intercompreensão nos textos das actas do Colóquio “Diálogos em Intercompreensão” (Capucho *et al.*, 2007) realizado em Setembro de 2007 em Lisboa, Melo & Santos (2007) concluíram que uma percentagem significativa dos investigadores (46%) não apresentou uma definição de intercompreensão. Por outro lado, nos casos em que houve uma tentativa de definição, as autoras não conseguiram encontrar uma definição clara e explícita em 29% dos documentos. Apenas em 27% dos textos é que as autoras conseguiram discriminar a posição dos seus autores relativamente à intercompreensão.

---

tecnologias cumprem o “objective of life-long learning with its inherent features of self-access and learner autonomy. It brings the classroom and the learning process closer to ‘real’ life which in itself may fulfil the need for exploration, stimulation, manipulation, activity, ego enhancement, and knowledge” (Van de Poel, 2002: 104).

Da mesma forma, Jamet & Spită (2010), Santos (2010) e Ollivier (2010) apresentam-nos a diversidade de concepções do conceito de intercompreensão. Marie-Christine Jamet & Doina Spită analisaram trinta e três definições de diferentes dicionários e artigos e verificaram que o conceito de intercompreensão se tratava de um “meta concept” (2010: 9), que à semelhança do que afirma Melo & Santos (2007), inclui

“trois directions thématiques que nous avons également retrouvées: le rapport au multilinguisme, l’importance de la prise de conscience des sujets de leurs connaissances préalables et, enfin, la dimension pédagogique, déclinée dans la possibilité de développement et actualisation de compétences de type meta (linguistique, discursive, communicative, cognitive, etc.), sans oublier la compétence d’apprentissage, notamment en autonomie et tout au long de la vie” (Jamet & Spită, 2010: 22).

Por último, as autoras pegando nas definições dadas pelos especialistas, estabeleceram a seguinte definição:

“[c]e concept a été mis en avant au cours de l’évolution récente de l’enseignement des langues étrangères aux adultes, *dans un premier temps, puis à toutes les tranches d’âge, y compris aux jeunes enfants*. Il s’agit de développer, par une méthodologie appropriée, la compréhension réciproque de sujets *s’exprimant dans des langues différentes et se servant, pour comprendre les autres, non seulement de leur langue maternelle, mais de toutes les langues dont ils possèdent des connaissances*” (pp. 23-24).

Leonor Santos (2010) identificou três diferentes interpretações do conceito de intercompreensão, a saber: intercompreensão como estratégia de comunicação (interacção, oral e/ou escrita, que permite a compreensão entre indivíduos); a intercompreensão como método de aprendizagem de línguas; a intercompreensão como competência, e mais concretamente, em alguns casos, como competência receptiva. Do mesmo modo, a autora define a intercompreensão como:

“[t]he process of interaction (face to face or at a distance, synchronous or asynchronous) between individuals or between an individual and some concrete verbal data, in which the participants, conscious (and confident) of their capacities to deal with unknown verbal data, co-build meanings, reach an understanding, through recourse to their linguistic-communicative, discursive and acquisitional repertoire, achieved by the putting into action – according to the situation, a Multilingual

Competence which in turn feeds on the events of this same interaction” (p. 41).

Encarnación Perea (2010) apresenta-nos três acepções da noção de intercompreensão: (i) enquanto actualização possível da competência comunicativa plurilingue e intercultural, tal como é definida pelo QEER; (ii) como referência às práticas comunicativas seculares entre falantes de línguas diferentes; (iii) como posicionamento didáctico, alternativo ao método de ensino-aprendizagem vigente e ao serviço do plurilinguismo.

Christian Ollivier (2010) examinou as respostas de um questionário realizado a trinta e um especialistas da rede europeia “Redinter” no domínio da intercompreensão em relação à sua área de investigação. O seu estudo demonstrou a existência de três grupos: os que entendem a intercompreensão como um fenómeno, os que a percebem como uma capacidade do sujeito e aqueles que a encaram como uma abordagem didáctica para o ensino-aprendizagem das línguas. Por outro lado, se alguns dos inquiridos realçam as competências receptivas, outros salientam a comunicação. A definição de Doyé (cf. 2005b: 7) é aquela que merece uma maior aceitação pelos especialistas.

Mas será necessária a existência de apenas uma definição consensual? Parece-nos que a riqueza desta multiplicidade e pluralidade de perspectivas, confirmam o interesse e a utilidade deste conceito. Todavia, é fundamental que os autores esclareçam a sua posição conceptual, sabendo que existem outras posições que também são válidas (Ollivier, 2007; Santos, 2010).

Entendemos a intercompreensão como um processo de interacção exolingue entre dois ou mais sujeitos portadores de línguas aparentadas ou não, ou entre um sujeito e um dado verbal concreto, e em que este(s) procura(m) co-construir sentidos mediante a actualização de uma competência discursiva plurilingue e pluricultural que abarca competências linguísticas, socioculturais e pragmáticas.

Ao concebermos a intercompreensão como o processo em que ocorre a mobilização da competência discursiva plurilingue e pluricultural do sujeito, consideramos indispensável uma revisão das noções de competência discursiva e de competência

plurilingue e pluricultural. Posteriormente, no sentido de percebermos a evolução histórica que o conceito sofreu, apresentamos alguns projectos de intercompreensão no âmbito da União Europeia.

### **1) Competência discursiva ...**

O modelo da competência discursiva tem por base os trabalhos desenvolvidos pela Escola de Genève (cf. Filliettaz & Roulet, 2002). A competência discursiva, percebida como a competência de compreender e de produzir discurso, engloba as dimensões linguística, sociolinguística e pragmática que compõem a competência comunicativa do QEER.

“Assim, tornar-se-á claro que, ao falarmos de competência discursiva, não nos estamos a referir a “une composante de la compétence pragmatique selon le CECR [Cadre Européen Commun de Référence]” como o interpretam Degache & Melo (2008: 11) – o que reduziria a noção a uma componente da competência pragmática, ela mesmo componente da competência comunicativa – mas a ter em conta uma competência muito mais geral, englobante e multidimensional” (Capucho, 2010c: 90).

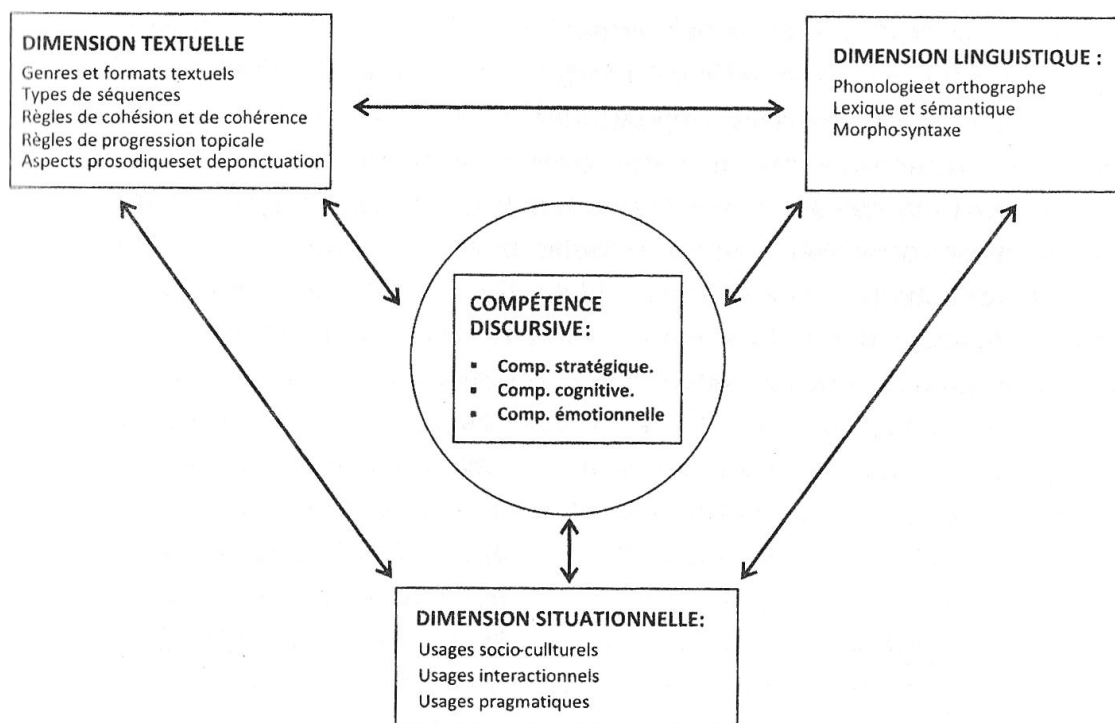
De acordo com este modelo multidimensional, a competência discursiva<sup>71</sup> (Figura 2) compreende três dimensões: (i) uma dimensão textual, que inclui todos os conhecimentos que o utilizador possui sobre o texto oral e escrito (géneros, formatos dos textos, regras de coesão e de coerência, aspectos prosódicos); (ii) uma dimensão situacional, claramente extralinguística, que engloba os saberes socioculturais, interaccionais e pragmáticos do

---

<sup>71</sup> A designação de “competência discursiva” corresponde à designação de “competência comunicativa” utilizada no QEER (Capucho 2010c; Capucho & Oliveira, 2005). No mesmo sentido, Philippe Perrenoud concebe “competência” como “a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações” (Gentile & Bencini, 2000: 19).

sujeito; e por último, (iii) uma dimensão linguística, composta pelos aspectos morfossintáticos, lexicais, semânticos e fonológicos.

De igual modo, a competência discursiva envolve três componentes intrínsecas: (i) a estratégica, (ii) a cognitiva e (iii) a emocional. É a articulação destas três componentes com as dimensões linguística, textual e situacional que a competência discursiva compreende, que facilita a comunicação plurilingue e pluricultural e que permite definir a intercompreensão como “the process of developing the ability to co-construct meaning in the context of the encounter of different languages and to make pragmatic use of this in a concrete communicative situation” (Capucho & Oliveira, 2005: 14).



**Figura 2** – Competência discursiva (Capucho, 2010c: 91)

A falta de conhecimento linguístico pode ser compensado pela activação dos conhecimentos situacionais e textuais do sujeito<sup>72</sup>. Esclarecendo:

“[i]n this model, the three dimensions of knowledge are built and activated by general cognitive abilities as well as strategic and affective components such as motivation. If a deficit on the level of one of the three knowledge dimensions should occur in a particular situation, a person’s general cognitive, strategic and affective abilities will still be able to activate the other two dimensions. A linguistic deficit will hence still allow (and encourage) a person to construct meaning in that situation if there is sufficient knowledge in the other two dimensions” (Van Son & Pelsmaekers, 2007: 201).

Portanto, os processos envolvidos na intercompreensão ocorrem dentro da competência discursiva caracterizada como um todo plurilinguístico e pluricultural (Capucho, 2006a). Como nos esclarece Filomena Capucho,

“[d]ado que a competência é plurilingue e pluricultural (...), estes conhecimentos provêm tanto da língua materna (e do contexto sociocultural que lhe está subjacente) como das línguas estrangeiras (e dos respectivos contextos sócio-culturais) com as quais o indivíduo teve contacto (em maior ou menor grau). As dimensões são, pois, por definição, plurilingues e pluriculturais” (2010c: 91).

---

<sup>72</sup> Em relação à intercompreensão entre línguas não aparentadas, em que existe um óbvio défice de pontos de contacto linguístico, esta deve-se apoiar nas dimensões extralinguísticas, isto é, na situacional e na textual (Ollivier, 2008).

## 2) ... plurilingue e pluricultural

Na prossecução do objectivo político europeu de que os seus cidadãos dominem duas línguas estrangeiras, para além da sua língua materna, a propagação da competência plurilingue e pluricultural desempenha um papel de primazia. Por um lado, permite concretizar o falante europeu plurilingue e pluricultural, por outro, possibilita a valorização da tolerância pela diversidade linguística e cultural<sup>73</sup> da União Europeia, que se quer democrática e multilingue (Beacco & Byram, 2007a, 2007b; Coste *et al.*, 2009)

Já em 1997, Coste, Moore & Zarate definiram a competência plurilingue e pluricultural da seguinte forma:

“[o]n désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l’expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l’ensemble de ce capital langagier et culturel. L’option majeure est de considérer qu’il n’y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d’une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l’acteur social concerné” (Coste *et al.*, 1997: 12).

---

<sup>73</sup> “Ao falarmos em cultura falamos de formas de comportamento, ideias, atitudes e tradições que perduram, partilhadas por um grande grupo de pessoas e transmitidas de uma geração à seguinte. A perspectiva cultural enfatiza a diversidade humana: formas de comportamento, ideias e tradições que servem para definir um grupo e que se transmitem através de gerações” (Loureiro, 2006: 239). A língua e a cultura são indissociáveis, visto que a língua constitui uma forma de expressar valores, significados e concepções do mundo característicos de uma comunidade (Belo, 2006; Byram & Risager, 1999; Cerqueira & Andrade, 2004; Kramsch, 1998; Loureiro, 2006; Tekir *et al.*; 2010; Turgut & Tuncer, 2010; Van de Poel, 2002; Veiga, 2003).

Os autores e posteriormente, a definição avançada pelo QECR<sup>74</sup> (Capítulo I 2.3.1, p. 51), não definiram a competência plurilingue e pluricultural isoladamente, porquanto a interação linguística e cultural existem em simultâneo. Esta competência é percebida como um capital único e irrepetível que se constrói ao longo da vida, que evolui em concordância com a biografia individual de cada um. Registe-se que o perfil pluricultural pode diferir do perfil plurilingue, ou seja, o indivíduo pode, por exemplo, possuir um bom conhecimento da cultura de uma dada comunidade mas um pobre conhecimento da sua língua (Conselho da Europa, 2001a; Coste *et al.*, 2009).

Para Beacco (2005) e Beacco & Byram (2007a, 2007b) o plurilinguismo é a capacidade intrínseca dos falantes para utilizarem e aprenderem línguas, “[t]he plurilingual competence is the practical manifestation of the capacity for language that all human beings possess genetically and that can be successively be invested in several languages” (Beacco, 2005: 19). Trata-se de uma competência individual e única que está mais desenvolvida nuns indivíduos do que em outros, dependente do repertório plurilingue e pluricultural que é composto pelas diversas línguas que o sujeito absorveu e nas quais adquiriu competências desiguais (de compreensão e de expressão). Ela não é uma adição de competências monolingues em diferentes línguas, mas antes estimula um mecanismo de interdependência entre elas, admitindo que as competências dentro de cada língua possam ser parciais e distintas (Alegre, 2002; Coste *et al.*, 2009; Wauthion, 2010). Assim, o plurilinguismo não deve ser confundido com poliglottismo, isto é, um “perfeito” falante em várias línguas. Pelo contrário, ser-se plurilingue pressupõe imperfeição e parcialidade<sup>75</sup>.

---

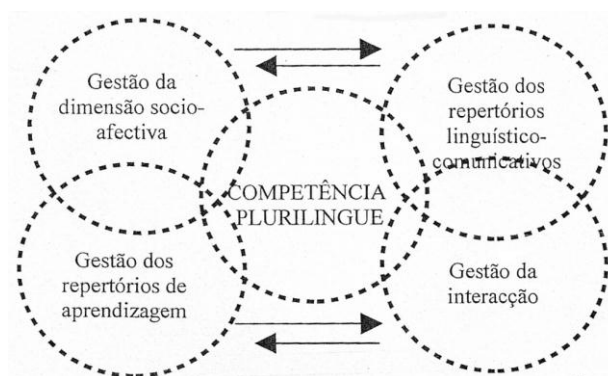
<sup>74</sup> Apesar de, como referem Escudé & Janin (2010a), o QECR não referir a intercompreensão de uma forma explícita, a verdade é que “a IC [Intercompreensão] está inscrita na própria concepção de plurilinguismo apresentada no QECR” (Capucho, 2010c: 87).

<sup>75</sup> Coste *et al.* (2009: 12) ressaltam o enquadramento positivo desta parcialidade que não deve ser confundida com ausência ou reduzida perícia: “it does not mean being satisfied, for reasons of principle or pragmatism, with a very limited mastery of a foreign language but, rather, of seeing this mastery, imperfect at a given moment, as part of a *multiple* plurilingual competence which it enriches. It should also be pointed out that this “partial” competence is at the same time a *functional* competence with respect to specific limited objectives”.

A competência plurilingue afasta-se do conceito original de competência comunicativa que remete para a construção de um falante que se assemelha a um falante nativo (Bizarro & Braga, 2004; Coste *et al*, 2009<sup>76</sup>; Tavares, 1999). Logo, a competência plurilingue:

“não se espera perfeita mas que se compreende como particular a um determinado indivíduo, dinâmica, heterogénea, compósita, desequilibrada, onde se reequaciona sistemática e continuamente a relação entre os diferentes saberes linguísticos e culturais. (...) Trata-se de um processo de mobilização e gestão de disponibilidade de vária ordem (vontades, motivações, afectos), de repertórios variados (linguístico-comunicativos, de aprendizagem), bem como de processos (discursivos, interaccionais), isto é, de múltiplos recursos e dimensões, muito diferenciados e lacunares, para uma co-construção discursivo-interactiva com o Outro que se torne mutuamente estimulante e capaz de provocar sensações de conforto e de bem-estar comunicacional” (Araújo e Sá *et al.*, 2003: 48).

A citação precedente deixa-nos descortinar quatro dimensões da competência plurilingue, a saber: a gestão da dimensão sócio-afectiva; a gestão dos repertórios de aprendizagem; a gestão dos repertórios linguístico-comunicativos e a gestão da interacção (Figura 3).



**Figura 3** – Dimensões da competência plurilingue (Andrade *et al.*, 2003: 494)

---

<sup>76</sup> A este propósito, os autores afirmam: “[w]hatever the original characteristics of the concept of communicative competence (Hymes emphasised the heterogeneousness of linguistic communities and individual competences), it has developed, as far as language teaching is concerned, within a model of the ideal native communicator (...) The goals of learning a foreign language, including the various threshold levels, fall short of this native-speaker competence; furthermore the learner is not explicitly taken into account as a plurilingual subject (able, for example, to call on the resources of his mother tongue(s) or of another foreign language of which he already has some knowledge)” (p. 9).

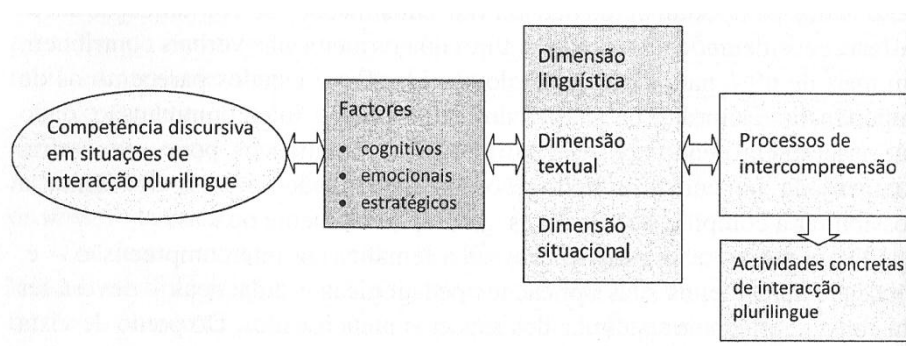
A dimensão sócio-afectiva envolve um quadro de vontades, predisposições, motivações (instrumentais, integrativas e académicas), qualidades (interesse, curiosidade, confiança, partilha, flexibilidade, capacidade de iniciativa, etc.) e inibições (medo, inflexibilidade, intolerância, etc.) do sujeito e as suas atitudes e representações face às línguas e às culturas. A gestão dos repertórios linguístico-comunicativos refere-se à capacidade do sujeito lidar com a sua história linguística e comunicativa, onde as diferentes línguas e culturas são mobilizadas na interacção com o Outro. A gestão dos repertórios de aprendizagem designa as operações utilizadas pelo sujeito no seu processo de aprendizagem verbal. Por último, a gestão da interacção compreende os processos interactivos específicos das situações de contacto de línguas.

Apesar de as quatro dimensões estarem ao mesmo nível, Melo (2006: 55-56) agrupa-as em três esferas diferentes: uma esfera de tipo processual, onde integra a gestão do processo de interacção; uma esfera de tipo atitudinal, que engloba a gestão da dimensão sócio-afectiva; uma esfera de tipo instrumental, que encerra dois tipos de ferramentas comunicativas, isto é, os repertórios de aprendizagem (de nível cognitivo-verbais) e os repertórios linguístico-comunicativos (de nível discursivo-verbal).

Enfim, a competência plurilingue e pluricultural é, entre outras características, individual, única, parcial, imperfeita, evolutiva, flexível, complexa, plural, heterogénea e pragmática. Esta funda-se numa visão global e múltipla e não segmentada do repertório linguístico e cultural do indivíduo que agrega competências parciais e desequilibradas. Por seu turno, a competência plurilingue e pluricultural potencia o estabelecimento de pontes entre as diferentes línguas e culturas que se inscrevem na biografia pessoal, única e evolutiva do sujeito.

No âmbito do plurilinguismo e pluriculturalismo do sujeito, a intercompreensão é facilitada pelas sinergias que decorrem entre os seus diferentes sistemas linguísticos e comunicativos. Desta maneira, as competências adquiridas em L1, L2 e L3 irão auxiliar o desenvolvimento de competências em L4, L5, L6, L7, etc. (Capucho, 2006a; Capucho & Oliveira, 2005).

Em súmula, a intercompreensão  um processo a que está subjacente uma competência discursiva plurilingue e pluricultural, em que os repertórios de conhecimentos (lingsticos, textuais e situacionais) dos sujeitos são actualizados em situações de interacção plurilingues filtrados por factores cognitivos, emocionais e estratégicos (Figura 4).



**Figura 4** – Processo de intercompreensão (Capucho, 2010c: 96)

### 3) Projectos em intercompreensão

Construir “l’*enseignabilité* du plurilinguisme” (Escudé & Janin, 2010b: 120) foi o que norteou várias equipas europeias que se esforçaram em “*décliner un concept immatériel en autant de méthodes ou de méthodologies pratiques, pédagogiques*” (*ibidem*, p. 121).

Ao nível dos projectos europeus em intercompreensão, podemos distinguir aqueles que visionam a intercompreensão no seio de línguas pertencentes a uma família linguística (onde se incluem a primeira e a segunda geração<sup>77</sup>) e os que prevêm a intercompreensão entre línguas pertencentes a famílias diferentes (a terceira geração<sup>78</sup>).

“Se os primeiros projectos se centraram essencialmente sobre aspectos interlinguísticos da *intercompreensão* e da *intercompreensão* entre línguas geneticamente próximas, nos últimos anos, a *intercompreensão* estendeu-se a outros grupos de línguas, interessando-se igualmente por dimensões interlinguísticas, extralinguísticas, integrando *cultura* e natureza multimodal dos suportes” (Tavares & Ollivier, 2010b: 5).

Relativamente ao grupo das línguas aparentadas, englobamos, a título de exemplo, os seguintes projectos: “Babelweb”, “Chain Stories”, “EuroCom” (“EuroComDidact”, “EuroComGerm”, “EuroComRom”, “EuroComSlav”), “EuRom4”, “EuRom5”, “Euro.com.text”, “Euromania”, “FontdelCat”, “Gala” (“Galatea”, “Galanet” e “Galapro”), “Ic-4”, “Ic-5”, “Iгло”, “Ilte”, “Itinerários Românicos”, “Lalita”, “Learning for Europe I”, “Learning for Europe II”, “Romanica”, “Sigurd”, “Slavic Network” e “Vral”.

No que diz respeito ao grupo das línguas não aparentadas, incluímos os projectos “Babelnet”, “Bret”, “Écouter pour Comprendre”, “Eu&I”, “Ice” e “Intercom”.

---

<sup>77</sup> A primeira geração de projectos perspectiva a intercompreensão enquanto recepção multilingue entre línguas aparentadas. A segunda geração postula a intercompreensão no âmbito da interacção multilingue entre línguas da mesma família (cf. Capucho, 2008a).

<sup>78</sup> A terceira geração percebe a intercompreensão como interacção multilingue entre línguas de famílias diferentes (cf. Capucho, 2008a).

### 3.1) Intercompreensão entre línguas aparentadas

Em 2002, Klein utilizou o termo “Eurocomprehension” para designar os projectos que estudavam o fenómeno da intercompreensão com o intuito de promover o multilinguismo europeu, o desenvolvimento de competências de recepção e fazer um uso cognitivo das relações existentes entre os diferentes grupos de línguas.

“Der Begriff Eurocomprehension steht für Europäische Interkomprehension in den drei großen Sprachengruppen Europas, der germanischen, romanischen und slawischen. Es geht der Eurocomprehension darum, unter EU-konformen sprachpolitischen Zielsetzungen Mehrsprachigkeit über den Einstieg in rezeptive Kompetenzen modularisiert zu erreichen. Dabei liefert die linguistische Interkomprehensionsforschung die interlingualen Transferbasen zur kognitiven Nutzung von Verwandtschaftsbeziehungen in Sprachgruppen, die eine Mehrsprachigkeitsdidaktik umsetzt” (p. 35).

O projecto “EuroCom”<sup>79</sup> (Europäische Interkomprehension/ European Intercomprehension) foi desenvolvido pela Goethe-Universität Frankfurt am Main por Horst Klein<sup>80</sup> e Tilbert Stegmann (Klein & Stegmann, 2000). O método proposto pressupõe uma aquisição simultânea de compreensão escrita, e depois auditiva, em todas as línguas de

---

<sup>79</sup> Mais informações disponíveis em: Greil *et al.* (2011), Götttsche (2006), Klein (2007), Stegmann (2007) e <http://www.eurocomresearch.net/editiones.htm>.

<sup>80</sup> No seminário “Diálogos em Intercompreensão” (2007), Horst Klein deu a conhecer o projecto “NoME” (Network of Multilingual Eurocomprehension), enquadrado no programa europeu “Aprendizagem ao Longo da Vida”, previsto para o período entre 2008 e 2010, que acabou por não ser concretizado por falta de financiamento. Tendo por base os resultados do projecto “EuroCom” que abarcou 94% de todas as línguas maternas europeias, o “NoME” tinha por objectivo permitir que todos os europeus pudessem adquirir competências de intercompreensão em todas as línguas pertencentes a um grupo linguístico. Numa primeira fase, estas competências seriam de leitura e de audição (competência receptiva multilingue) em qualquer uma destas famílias de línguas – românica, germânica ou eslava e, posteriormente, se desejado, seriam adquiridas as competências de produção oral. Contudo, “free access to the bases of receptive European intercomprehension (*reading and listening competences*) in the three major European language groups will be completed by blended learning courses aimed at acquiring productive competences (*speaking and writing*). The latter courses need active training personal and are, therefore, to be paid by learners” (Klein, 2007: 312). O portal multilingue <http://www.eurocomprehension.eu> proporciona a todos os europeus informações e materiais relacionados com a intercompreensão europeia.

uma família de línguas. Assim, uma língua aprendida é como uma porta de acesso às outras línguas da mesma família (Stegmann, 2007). O “EuroCom” pretende desenvolver a competência plurilingue receptiva nas línguas românicas (“EuroComRom”<sup>81</sup>), germânicas (“EuroComGerm”<sup>82</sup>) e eslavas (“EuroComSlav”<sup>83</sup>). O “EuroCom” baseia-se na teoria dos “sieben Siebe”, os “sete passadores”, inspirada no princípio oriundo dos estudos contrastivos em língua, que filtra as numerosas analogias entre as línguas. Os “sete passadores” consistem num método organizado baseado em sete etapas, que “can be applied in any order or sequence, since both spontaneous and cognitive deduction vary depending on the learner’s own language background” (Klein *et al.*, s/d: 7). Eles são: (i) o léxico internacional dos textos<sup>84</sup>; (ii) o léxico panromânico; (iii) as correspondências entre os fonemas; (iv) as relações entre grafias e pronúncias; (v) as transparências sintáticas; (vi) a transferência morfológica; e, por fim, (vii) a transferência de prefixos e sufixos (cf. Götttsche, 2006; Klein, 2004; Klein & Stegmann, 2000; Stegmann, 2007; Tafel *et al.*, 2009). Lew Zybatow (2007) aplicou os “sete passadores” do “EuroCom” às línguas eslavas. O “EuroComDidact” constitui a componente didáctica do “EuroCom” e está a cargo de Franz-Joseph Meissner (Justus-Liebig-Universität Giessen) (Meissner, 2011b). O “EuroComTranslat” é a aplicação da intercompreensão à formação de tradutores e de intérpretes (Zybatow, 2007, 2011).

---

<sup>81</sup> As experiências de expansão do método em meio escolar, mostrou que, num período de 6 meses, é possível alcançar o nível de competência B2 (leitura) do QECR numa terceira língua (espanhol, italiano ou romeno), tendo o francês como língua de transferência (Klein, 2004: 416). Torna-se necessário esclarecer que, em contexto alemão, os aprendentes para além da sua língua materna, possuem conhecimentos linguísticos de inglês e de francês. Assim, o francês funciona como língua de entrada para o universo das línguas românicas. Para mais informações sobre o “EuroComRom” consultar: <http://www.eurocomrom.de>.

<sup>82</sup> Ver: <http://www.eurocomgerm.de> e Hufeisen & Marx (2007).

<sup>83</sup> Ver: <http://www.eurocomslav.de>, Zybatow (2007) e Tafel *et al.* (2009).

<sup>84</sup> Doyé (2005a) refere que, em média, os europeus adultos têm à sua disposição cerca de 4000 internacionalismos.

Outro dos aspectos inovadores do método “EuroCom”, em relação a projectos da mesma altura como o “Galatea” ou o “EuRom4”, é que admite uma língua não materna como língua de transferência:

“EuroCom est le premier programme européen à mettre en valeur la notion de «langue dépôt» langue non maternelle qui sert de base de transfert pour aborder une autre langue qui lui est apparentée (...) la langue de transfert peut être ou ne pas être de la même famille linguistique que la langue maternelle comme le montrent les nouveaux programmes d’EuroCom pour un public germanique: intercompréhension entre langues germaniques à partir de l’anglais (EuroComGerm), intercompréhension entre langues slaves à partir du russe (EuroComSlav)” (Robert, 2010: 159).

De imediato, passamos a enunciar outros projectos que foram trabalhados em parcerias entre diversas instituições europeias dentro dos limites das famílias de línguas. Decidimos dividi-los em dois grupos: primeiro, os projectos referentes às línguas românicas, seguidos pelos projectos em línguas germânicas e eslavas. Os projectos serão apresentados, salvo algumas excepções, por ordem alfabética.

### 3.1.1) Línguas românicas

O projecto “Babelweb” traduziu-se na criação de um site de aprendizagem<sup>85</sup> de três línguas românicas: o francês, o espanhol e o italiano. No âmbito da abordagem orientada para a acção defendida pelo QECR e com o intuito de promover a comunicação e a colaboração entre os aprendentes, o projecto ambiciona o plurilinguismo receptivo. Na concepção deste propósito estiveram envolvidas nove instituições europeias: Université de La Réunion (St. Denis de La Réunion, França), 1<sup>ο</sup> Πειραματικό Λύκειο Αθηνών “ΤΕΝΝΑΔΕΙΟ” (Atenas, Grécia), Difusión: Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas (Barcelona, Espanha), Centre d’Approches Vivantes des Langues et des Médias (Vichy, France), Institut International d’Études Françaises (IIEF) – Université de Strasbourg (Estrasburgo, França), Società Dante Alighieri – Sede Centrale (Roma, Itália), Società Dante Alighieri Salzburg (Salzburgo, Áustria), Fachhochschule Salzburg GmbH

---

<sup>85</sup> <http://www.babel-web.eu>

(Salzburgo, Áustria), Lycée Mäkelänrinne (Helsínquia, Finlândia). A plataforma é constituída por dez espaços de publicação e de intercâmbio, onde os internautas podem publicar textos, relatos, comentários, receitas, fotos, imagens, arquivos áudio, vídeos, etc. Todas as publicações são controladas pela equipa da “Babelweb”. Apesar de as línguas preferenciais serem o espanhol, o francês e o italiano, estas publicações também podem ser feitas recorrendo às restantes línguas românicas (romeno, português, catalão, etc.).

O projecto “Chain Stories” (Histórias em cadeia) é um projecto europeu Sócrates Língua 1 <sup>86</sup> (2007-2009), dedicado a alunos entre os 8 e os 11 anos residentes em países cuja língua materna se enquadra na família das línguas românicas<sup>87</sup>, mais concretamente, o francês, o espanhol, o italiano, o português e o romeno. No quadro deste projecto, uma cadeia tem cinco escolas de cinco países diferentes e em conjunto irão elaborar uma história. Assim, uma escola inicia a história na língua oficial do país a que pertence, escrevendo apenas uma parte. De seguida, esta passará para outras escolas da cadeia, que têm que compreender o que já foi escrito de forma a continuar ou concluir a história. As histórias terminadas poderão ser consultadas acedendo ao site oficial (<http://www.chainstories.eu>). O projecto, que possibilita a participação de todas as escolas europeias, pretende sensibilizar as crianças para a facilidade de compreender outras línguas românicas e incentivar a aprendizagem de línguas estrangeiras.

---

<sup>86</sup> Os parceiros do projecto “Chain Stories” são os seguintes: CNAI (Pamplona, Espanha), instituição coordenadora; EuroEd Foundation (Iasi, Roménia); Kindersite Project Ltd. (Reino Unido); Universidade Católica Portuguesa (Viseu, Portugal); Universidade de Aveiro (Aveiro, Portugal); Agenzia per la Formazione, l’Orientamento e il Lavoro Sud Milano (Milão, Itália); Centre Régional de Documentation Pédagogique d’Aquitaine (Bordéus, França).

<sup>87</sup> Embora o objectivo inicial do “Chain Stories” fosse “incentivar as crianças e as suas famílias (em ensino precoce de línguas) a compreender a relação entre as famílias de línguas europeias (românica, germânica, eslava)” (<http://www.chainstories.eu/index.php?id=16&L=5>), as escolas que participaram no projecto pertenciam ao grupo linguístico românico, daí que este esteja ligado ao conjunto de projectos que tratam a intercompreensão entre línguas românicas.

No âmbito do projecto “Chain Stories”, em contexto escolar português, Filomena Martins (2011) explicitou as representações iniciais dos professores participantes sobre a noção de intercompreensão e reflectiu sobre os desafios e as potencialidades da intercompreensão em relação ao desenvolvimento pessoal e profissional dos professores do ensino primário:

“[n]ão sendo a aprendizagem formal de uma outra LE [Língua Estrangeira], para além do Inglês, contemplada nos *curricula* do ‘ensino primário’ e sendo a aprendizagem da língua portuguesa um dos grandes objectivos dos programas escolares deste nível de ensino, torna-se pertinente trabalhar a IC [intercompreensão], desde cedo, de modo a desenvolver uma consciência linguística plurilingue, mais abrangente e integrada. Um ensino rico do léxico, multifacetado e interconectado, propicia uma formação lexical de base com um forte impacto no desenvolvimento de outras competências em língua. Paralelamente, é necessário que o professor ‘primário’ reconheça a IC como uma oportunidade de desenvolvimento profissional pelo enriquecimento da sua própria competência plurilingue e intercultural” (p. 428).

O “EuRom4”<sup>88</sup> (Apprentissage simultané de quatre langues romanes/ Ensino simultâneo de Quatro Línguas Românicas), projecto coordenado por Claire Blanche-Benveniste e a sua equipa da Université de Provence, auxiliados pelas Terza Università degli Studi di Roma, Universidad de Salamanca e Universidade de Lisboa, foi o primeiro método de aprendizagem de intercompreensão que propôs desenvolver a compreensão plurilingue de textos escritos. Dirigia-se a adultos que tinham como língua materna, uma das seguintes línguas românicas: o espanhol, o francês, o italiano e o português. Este método de ensino simultâneo de línguas românicas partia do pressuposto de que os indivíduos nativos, numa das línguas anteriormente enunciadas, poderiam compreender todas as outras, possibilitando a aquisição de uma competência plurilingue românica. O projecto culminou com a publicação, em 1997, de um Manual que incluía 24 lições e uma gramática contrastiva (cf. Blanche-Benveniste *et al.*, 1997). O livro em formato de papel era acompanhado por um CD com os textos em áudio. Perspectiva-se que no final (40 horas depois) os aprendizes seriam capazes de ler e compreender, ancorados também num “saber partilhado” (nos domínios da política internacional, da sociedade, da ecologia e da saúde

---

<sup>88</sup> <http://sites.univ-provence.fr/delic/Eurom4/>

pública) enquanto leitores europeus, artigos de imprensa com 60 a 80 linhas em espanhol, francês, italiano e português (cf. Blanche-Benveniste, 2008; Bonvino & Caddeo, 2007; Castanyer & Serra, 2010; Uzcanga Vivar, 2010).

A renovação do método “EuRom4”<sup>89</sup> resultou na elaboração do “EuRom5”<sup>90</sup>, que acrescenta às quatro línguas iniciais o catalão. Este manual europeu (Bonvino *et al.*, 2011a), cuja concepção esteve a cargo de Elisabetta Bonvino (Università degli Studi Roma Tre), Sandrine Caddeo (Université de Provence) e Eulàlia Vilaginés Serra (Universidad de Barcelona), reúne cem lições (20 por cada língua). Este método de intercompreensão entre línguas aparentadas pretende contribuir para o plurilinguismo ao ser um instrumento de ensino da compreensão em cinco línguas. Concebe a intercompreensão do seguinte modo:

“[L]’intercomprension n’est ni un apprentissage d’une langue au sens académique du terme, ni une pratique de traduction (exercice qui suppose une transposition exacte et complète du texte et de ses nuances): elle cherche à donner les moyens – et la confiance – pour entrer dans une langue *a priori* inconnue. L’objectif est d’entrer dans le sens général du message” (Délégation générale à la langue française et aux langues de France, 2010: 4).

---

<sup>89</sup> Partindo das bases teóricas do “EuRom4”, duas universidades da América do Sul organizaram dois projectos, a saber: o “InterRom” pela Universidad Nacional de Córdoba (Argentina) e o “Interlat” pela Universidad de Valparaíso (Chile).

O “InterRom” (Intercomprensión en lenguas Romances), proposta de ensino-aprendizagem plurilingue (espanhol, francês, italiano e português), compreende um curso presencial, composto por dois livros em formato de papel (Volume 1 - “De Similitudes y Diferencias” e Volume 2 - “Hacia el reconocimiento de los esquemas de organización textual”, publicados em 2007) e um CD áudio, e um curso à distância, dedicado a estudantes de pós-graduação na área das Ciências Sociais, cujo material se encontra disponível na plataforma moodle (Pérez *et al.*, 2011; Pérez & Marchiaro, 2010).

O “Interlat” (2007) é um manual de aprendizagem de línguas que tem como propósito desenvolver a competência linguística de leitura de forma simultânea em três línguas latinas (francês, português e espanhol). O livro em formato de papel é acompanhado por um CD áudio com as gravações dos textos. Para mais informações: <http://www.euv.cl/interlat.htm> e Villalón *et al.* (2011).

<sup>90</sup> <http://www.eurom5.com>

Na linha teórica do “EuRom4”, os Servicios Lingüísticos de la Universidad de Barcelona, com o apoio do antigo Departamento de Universidades, Investigación y Sociedad de la Información, criaram o “Romanica Intercom” que oferece um método de aprendizagem simultâneo de compreensão<sup>91</sup> em cinco línguas românicas (português, espanhol, catalão, italiano e francês). No sítio web (<http://www.romanicaintercom.com>) podemos descobrir uma gramática contrastiva, um guia didáctico e uma pequena amostra de textos. Neste momento, um grupo de docentes está a estender este método plurilingue a outras três línguas: o galego, o occitano<sup>92</sup> e o romeno (Castanyer & Serra, 2010).

“Euro.com.text”, iniciado em 2001, é um projecto de ensino simultâneo de quatro línguas românicas (catalão, francês, italiano e português), dirigido a um público adulto espanhol, levado a cabo pela Universidad de Salamanca e financiado pelo governo regional da Junta de Castilla y León (Fernández, 2011; Uzcanga Vivar, 2010, 2011a, 2011b).

Este projecto não pode ser considerado uma continuação do “EuRom4”<sup>93</sup>, dado que os seus fundamentos teóricos e os seus princípios metodológicos são diferentes. O método proposto assenta na “vivência textual” do aprendente:

“nuestro punto de partida metodológico es la explotación de los conocimientos textuales y metatextuales de los diferentes tipos y géneros textuales de un público adulto, conocimientos que constituyen una especie de stock de la memoria, que tiene su fuente en la práctica cotidiana de descodificación de mensajes, en las diversas circunstancias de contacto con textos, en los hábitos de lectura y en estrategias de recepción e interpretación” (Uzcanga Vivar, 2010: 180).

---

<sup>91</sup> Pretende-se conseguir o nível A1 na compreensão oral e o nível B1 ou B2 na compreensão escrita.

<sup>92</sup> O occitano é uma língua em perigo: “[c]ette langue fut florissante, a connu une tradition écrite, et est aujourd’hui majoritairement une langue à tradition orale, en train de s’être éteindre. L’intercompréhension peut alors jouer un rôle dans la revitalisation” (Amaro, 2011: 175).

<sup>93</sup> “EuRom4” era um método que “no era capaz de proporcionar a los discentes las estrategias necesarias para la descodificación de ciertos sectores fundamentales del lenguaje; entre ellos, el de los conectores lógicos. Estos resultaban sistemáticamente opacos, aunque aparecieran de manera reiterada con el mismo valor de empleo. A nuestro modo de ver, esto limita mucho la comprensión de un texto, e impide una comprensión ‘fina’ del mismo” (Uzcanga Vivar, 2011a: 247).

Deste modo, a recepção correcta de um texto em língua materna ou estrangeira é facilitada pela identificação do género e do tipo de texto: “[e]s el género, el que determina los diferentes niveles de textualización: el de la macroestructura (estructura interna organizadora de la información, la disposición de las secuencias características del tipo) y el de la microestructura (léxico y gramatical)” (Uzcanga Vivar, 2011a: 252).

O método “Euro.com.text” encerra cinco tipos de texto (argumentativo, descritivo, explicativo, narrativo e normativo). Foram seleccionados 25 textos (retirados da internet) por língua, o que se traduz em 25 unidades didácticas quadrilíngues (espanhol, francês, italiano e português). Os textos foram agrupados em três grupos (dois grupos compostos por dez textos e um grupo por cinco) consoante o seu grau de dificuldade.

“Euromania” é um projecto europeu Socrates-Lingua 2 (2005-2008), ao serviço da intercompreensão de línguas romanas, endereçado a um público jovem que se encontra no fim da escola primária (dos 8 aos 11 anos) e que comporta cinco países (Espanha, França, Itália, Portugal e Roménia). É da autoria de Pierre Escudé (Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Toulouse, Midi-Pyrénées), em parceria com a Université de Lettres (Valladolid, Espanha), o Instituto Politécnico de Leiria (Leiria, Portugal), o Ciid (Roma, Itália) e a Humanitas Editorial (Bucareste, Roménia).

O programa “Euromania” compreende o manual do aluno com 20 módulos, o portfólio e o livro do professor. O manual foi editado em seis línguas: espanhol, francês, italiano, occitano, português e romeno. O portal electrónico (<http://www.euro-mania.eu>) inclui materiais vídeo, áudio e documentos escritos. É um método que ensina a intercompreensão mediante a utilização transdisciplinar da língua para aprender ciências, matemática, história, geografia e tecnologia. Portanto, a língua estrangeira “*n’est pas langue-objet*”, mas “*langue-sujet*” (Escudé, 2007: 43). Pretende-se alcançar a intercompreensão escrita, mas pode-se avaliar a competência de produção escrita e/ou oral na sua própria língua<sup>94</sup>.

---

<sup>94</sup> Para mais informações: <http://www.euro-mania.eu>.

“FontdelCat”<sup>95</sup> é uma aplicação informática composta por cinco módulos, publicada pelo Instituto de Ciencias de la Educación de Universidad Autónoma de Barcelona, centrado na compreensão do catalão escrito e falado, destinado a falantes de línguas românicas (italiano, francês, espanhol, português e romeno). Portanto, “il ne s’agit pas ici d’enseigner différentes langues romanes à des locuteurs d’une langue romane spécifique, mais de proposer l’enseignement d’une seule langue romane à des locuteurs de langues romanes variées” (Kostomaroff, 2007: 317).

O material de aprendizagem foi concebido, em primeiro lugar, para os jovens que pretendem ir estudar para a Catalunha e pode ser utilizado em situações de auto-aprendizagem. Cada um dos cinco módulos que compõem a aplicação, incluem três documentos: gravações de vídeo, em que através de diálogos se expõem situações quotidianas entre jovens estudantes; documentos televisivos autênticos, geralmente, monólogos, que abordam temáticas relacionadas com o contexto académico; e, jogos informáticos, que permitem avaliarem os progressos realizados na compreensão do catalão nas actividades prévias (orais, de leitura e de escrita) do módulo. Deste modo, ao incluírem o catalão nos seus projectos de intercompreensão de línguas românicas (o “FontdelCat” e outros<sup>96</sup>), estes “no s’han de limitar a les llengües més parlades o a les que tenen el suport d’un estat” (Marí & Rigau, 2011: 55).

Os projectos “Gala” (“Galatea”, “Galanet” e “Galapro”) são dos projectos mais conhecidos que trabalharam a didactização da intercompreensão entre línguas da mesma família.

---

<sup>95</sup> <http://ice.uab.cat/fontdelcat/>

<sup>96</sup> “Sortosament, la majoria dels projectes plurilingües existents han incorporat el català des de l’inici o més tardanament. Es el cas, entre altres, de *EuroComRom*, *Eurom-Romanica Intercom*, *Galanet-Galapro*, *Ariadna-Minerva* i *Unió Llatina-Itineraris Romànics*. Són programes divergents pel que fa al nombre de llengües romàniques que abasten, a la metodologia, als objectius (llengua escrita o oral) i a l’àmbit d’actuació (públic adult, adolescent o infantil)” (Marí & Rigau, 2011: 55).

“Galatea” (Desenvolvimento da compreensão em línguas românicas/ Apprentissage de la compréhension en langues voisines – domaine roman), que decorreu entre 1996 e 1998, é um projecto do Programa Socrates-Lingua Acção D, dirigido pela Université Stendhal Grenoble III (França), que contou com mais quatro instituições participantes: Universidade de Aveiro (Portugal), Universidad Autónoma de Barcelona (Espanha), Universidad Complutense de Madrid (Espanha) e Centro Do.Ri.F.-Università Roma (Itália). Este método, disponível em CD-Rom, mediante uma abordagem contrastiva, proporciona o desenvolvimento da compreensão escrita e oral entre línguas românicas (espanhol, francês, italiano e português). Mais informação em <http://www.u-grenoble3.fr/galatea> e em Andrade & Araújo e Sá (1998).

“Galanet” (Plataforma de formação para a intercompreensão em línguas românicas) é um projecto europeu Socrates-Lingua 2 (2001-2004) de formação à distância de intercompreensão entre línguas românicas (português, italiano, espanhol e francês). A Université Stendhal Grenoble III (França), incumbida da sua coordenação, foi auxiliada por seis outras instituições parceiras: Universidade de Aveiro (Portugal), Universidad Autónoma de Barcelona (Espanha), Universidad Complutense de Madrid (Espanha), Università degli Studi di Cassino (Itália), Université Lumière Lyon 2 (França), e Université de Mons-Hainaut (Bélgica). Esta plataforma é um meio de reunir locutores de diferentes línguas românicas dos mais variados países do mundo em episódios de intercompreensão, percebida como “uma forma de comunicação plurilingue onde cada um compreende as línguas dos outros e se exprime na(s) língua(s) românica(s) que conhece, desenvolvendo, assim, em diversos níveis, o conhecimento destas línguas” (<http://www.galanet.eu>). A mesma destina-se a todos os que dominam uma língua românica como língua materna ou estrangeira, designadamente a estudantes (do ensino secundário e universitário) e a adultos. Este projecto visa desenvolver competências de compreensão escrita e oral em quatro línguas românicas: o francês, o italiano, o espanhol e o português. Mais informação disponível a partir de <http://www.galanet.eu> e em Alonso & Séré (2006), Andrade *et al.* (2005), Araújo e Sá *et al.* (2006b<sup>97</sup>, 2011), Baqué *et al.* (2007), Chavagne (2006), Degache

---

<sup>97</sup> O texto reflecte a utilização da plataforma do projecto “Galanet” em situação de formação inicial de professores de línguas na Universidade de Aveiro.

(2006, 2008), De Lièvre & Depover<sup>98</sup> (2007), Greil *et al.* (2011), Kostomaroff<sup>99</sup> (2011), Martínez<sup>100</sup> (2007), Melo<sup>101</sup> (2006, 2007), Melo *et al.* (2006), Prokopowicz<sup>102</sup> (2011), Rebelo *et al.*<sup>103</sup> (2007) e Séré<sup>104</sup> (2007).

A plataforma “Galapro”<sup>105</sup> (Formation de formateurs à l’intercompréhension en Langues Romanes), projecto financiado pela União Europeia na esfera do programa “Educação e Formação ao Longo da Vida”, entre 2008-2010, destina-se a todos os

---

<sup>98</sup> O artigo apresenta os resultados dos questionários aplicados aos utilizadores da plataforma “Galaret”, para avaliar a sua percepção em relação ao dispositivo em causa.

<sup>99</sup> Eric Martin Kostomaroff propõe exercícios interactivos para a comunicação oral.

<sup>100</sup> O estudo incidiu nas interacções síncronas (20 encontros nas salas de chat), sobretudo em espanhol, entre nativos e não nativos na plataforma “Galaret”, de forma a verificar a influência deste tipo de comunicação mediada na aquisição de uma língua estrangeira.

<sup>101</sup> O corpus de análise do estudo é constituído por 106 intervenções, tecladas por 210 sujeitos durante 15 sessões de chat plurilingue (em pelo menos 3 línguas), que integravam o projecto “Galaret” (entre Março e Maio de 2004). Melo constatou que a colaboração é essencial quando o conceito de intercompreensão é transportado para o campo da interacção. Nas palavras da autora: “os sujeitos recorrem activamente a todas as ferramentas e repertórios linguísticos e para-linguísticos, cognitivo-verbais e sócio-afectivos para compreenderem o Outro e para fazerem compreender as suas incompreensões, para construírem um espaço dialógico mutante” (2007: 426).

<sup>102</sup> Tanja Prokopowicz analisa a participação do primeiro grupo não românico na plataforma.

<sup>103</sup> O artigo, no que concerne à plataforma “Galaret”, dá conta das estratégias de gestão dos repertórios linguístico-comunicativos por falantes de diferentes línguas românicas em situação de aprendizagem semi-formal, através dos chats realizados na plataforma durante a sessão de Outubro a Dezembro de 2005.

<sup>104</sup> De forma a avaliar a evolução de língua e da aprendizagem em língua estrangeira, foram aplicados dois questionários, um no início e outro no final da sessão, a um grupo de 16 participantes da Universidad Complutense de Madrid, durante a sessão “Galaret” (2006-2007).

<sup>105</sup> Ver: <http://www.galapro.eu>, Araújo e Sá *et al.* (2010), Melo-Pfeifer (2011), Pinho & Andrade (2011) e Pishva (2010).

professores ou formadores que pretendem integrar uma sessão do “Galernet” com um grupo de aprendentes (adultos em formação, alunos do ensino secundário e superior).

“Lalita”<sup>106</sup> (Laboratório Linguístico Temático) é um projecto europeu Socrates-Lingua D (1999-2000), coordenado pelo Cooperativa Insegnanti di Iniziativa Democratica Intercultura (Roma, Itália), que visa o ensino à distância do italiano, do português e do espanhol através de um “laboratório linguístico temático”. O laboratório é constituído por quatro “ambientes”: a aula de exercícios (testes escritos e orais), a aula de correcção e de avaliação (dos exercícios realizados), a biblioteca (inclui documentos e ligações exteriores a outros sites) e o espaço para a comunicação electrónica (permite enviar e receber mensagens entre os utilizadores). Existe, igualmente, a aula de recreio, composta por canções, lengalengas, poesia, etc. Um dos pilares do projecto reside na avaliação das competências linguísticas: a compreensão escrita e oral e a expressão escrita e oral.

O modelo “Intercommunicabilité Romane: Quatre Langues” (IC-4) foi projectado por Schmitt-Jensen da Aarhus-Universitet (Dinamarca) e pressupõe a aquisição de competências de recepção e de produção em italiano, francês, espanhol e português, empregando conhecimentos adquiridos em uma das línguas românicas para aprender, rapidamente, as outras. A equipa internacional encarregue deste projecto, que reuniu pela primeira vez em 1992, era composta por universidades de diversos países (cf. Teyssier, 2004). O trabalho conduziu à publicação de uma gramática intitulada “De una a cuatro lenguas” (cf. Schmidely *et al.*, 2001). Numa segunda fase, o IC-4 passou a IC-5, quando Schmitt-Jensen agregou uma quinta língua românica: o romeno (cf. Schmitt-Jensen, s/d; Teyssier, 2004).

“Ilte”<sup>107</sup> (Intercomprehension in Language Teacher Education) é um projecto Socrates-Lingua Acção A, que decorreu entre 1998 e 2002. As equipas participantes foram as seguintes: a Universidade de Aveiro (Portugal), equipa coordenadora, a Pädagogische

---

<sup>106</sup> <http://www.ciid.it/lalita/index.html>

<sup>107</sup> Ver: <http://www.let.unipmn.it/ilte/Projectdescription>; Andrade & Araújo e Sá (2008); Andrade *et al.* (2007a).

Akademie des Bundes in Wien (Áustria), a Escuela Oficial de Idiomas de Salamanca (Espanha), o Instituto Regionale di Ricerca Sperimentazione e Aggiornamen Educativo (IRSSAE) em Cagliari, e a Università degli Studi del Piemonte Orientale em Vercelli (Itália), o Østfold College, School of Education de Halden (Noruega) e a University of North London, School of Education (Reino Unido). Este teve como principal objectivo construir módulos que permitissem preparar os professores de línguas para o tratamento da intercompreensão no processo de ensino de línguas (Andrade *et al.*, 2007a). A equipa portuguesa do projecto “Ilte” produziu quatro módulos de formação de professores de línguas (materna e/ou estrangeiras), inseridas no site de formação à distância (<http://www.dte.ua.pt/ilte>), que poderão ser utilizados na formação inicial ou contínua, a saber: Módulo 1 - “Sensibilização à diversidade linguística e cultural”; Módulo 2 - “Da consciência comunicativa à competência intercultural”; Módulo 3 - “Consciência linguística e gramática pedagógica”; e, por último, o Módulo 4 - “Estratégias de leitura e intercompreensão”<sup>108</sup>.

“Itinerários Românicos” (Itinéraires Romans) é um projecto realizado com o apoio da União Latina (<http://www.unilat.org>) e coordenado por Dolores Álvarez. O objectivo é o desenvolvimento da intercompreensão junto de um público entre os 9 e os 13 anos, adoptando uma abordagem lúdica e exploratória das línguas românicas, através da plataforma *online* (<http://ir.unilat.org>), que inclui diversos módulos de trabalho e que incitam a aprendizagem autónoma. A singularidade deste projecto, segundo Álvarez (2007), reside na escolha da idade do público-alvo (idade em que se inicia uma língua estrangeira), nos seus objectivos educativos, nos aspectos afectivos, no seu carácter lúdico e na sua forte relação com as TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação). São seis as línguas apresentadas: o espanhol, o francês, o italiano, o português, o romeno e o catalão (todas línguas de trabalho da União Latina). Mais informações em: Álvarez (2007), Álvarez & Tost (2008).

---

<sup>108</sup> Para mais informações sobre o Módulo 4 (“Estratégias de leitura e intercompreensão”) consultar Sá & Veiga (2002).

“Vral” (Voie Romaine à L’Apprentissage des Langues) é um projecto (Socrates-Lingua 2), coordenado pelo Centro Risorse Territoriali per la Diffusione delle Lingue di Turin (Itália), que decorreu entre 2004-2006, que pretendeu observar as estratégias de intercompreensão oral entre línguas românicas (francês, italiano e romeno), mediante o recurso a um CD áudio e vídeo, dirigido a um público jovem com uma idade compreendida entre os 8-11 anos. Para mais informações: Bonvino & Caddeo (2007) e <http://www.isoc.siu.no/isocii.nsf>.

### 3.1.2) Línguas germânicas e eslavas

“Iгло” (Intercomprehension in Germanic Languages Online) é um projecto europeu Socrates-Lingua (1999-2003), coordenado por Peter Svenonius, da Universitet i Tromsø (Noruega). Este projecto encerra sete línguas germânicas (alemão, dinamarquês, inglês, islandês, neerlandês, norueguês e sueco), representado por sete instituições em sete países<sup>109</sup>. O método desenvolvido centra-se na aquisição de competências de compreensão escrita numa das sete línguas germânicas em indivíduos que sejam locutores nativos numa delas. Os textos apresentados, com diversos níveis de dificuldade (inicial, intermédio e avançado), encontram-se traduzidos e interconectados nas sete línguas. Desta forma, o utilizador, preferencialmente adulto e autodidacta, pode seleccionar as línguas que pretende estudar e estabelecer comparações (gramaticais, lexicais e fonológicas) entre elas. Os materiais produzidos poderão ser consultados acedendo ao portal “Iгло” (<http://www.hum.uit.no/a/svenonius/lingua/index.htm>).

Os cursos de leitura “Learning for Europe I”<sup>110</sup> (Intercultural Reading Courses of Dutch and Danish) foram produzidos entre 1995 e 1998, pela FernUniversität in Hagen

---

<sup>109</sup> Universitet i Tromsø (Noruega), FernUniversität in Hagen (Alemanha), Lunds Universitet (Suécia), Universität Salzburg (Áustria), Handelshøjskolen i København (Dinamarca), Universiteit Antwerpen (Bélgica) e Háskóli Islands (Islândia).

<sup>110</sup> <http://www.fernuni-hagen.de/sprachen/cont/lesekurse.htm>

(Alemanha) em conjunto com a Universiteit van Tilburg (Países Baixos), a Open Universiteit Nederland (Países Baixos) e a Syddansk Universitet (Dinamarca), de forma a desenvolver em falantes nativos de alemão a competência de leitura em neerlandês e dinamarquês, em menos de 160 horas por língua. Concebidos principalmente para alunos do ensino superior com conhecimentos em estudos interculturais, os cursos compilados em CD-Rom, reforçam a autonomia do aluno e a aprendizagem autodidacta. De igual modo, o recurso a textos autênticos em neerlandês e dinamarquês constitui um incentivo à leitura dos textos originais em detrimento das suas traduções.

“Learning for Europe II”<sup>111</sup>, direccionado para as línguas eslavas, foi um projecto desenvolvido pela Uniwersytet Warszawski (Varsóvia, Polónia), equipa coordenadora, pela Univerzita Karlova v Praze (Praga, República Checa), pela Universität Wien (Viena, Áustria), pela Universiteit van Tilburg (Tilburg, Países Baixos), FernUniversität in Hagen (Hagen, Alemanha) e pela Europa-Universität Viadrina (Francoforte, Alemanha). Os linguistas e didactas envolvidos aspiraram proporcionar o desenvolvimento das competências receptivas (de leitura) nas seguintes combinações entre língua nativa e língua-alvo: alemão-polaco, polaco-alemão, alemão-checo, checo-alemão e polaco-neerlandês. A aquisição de tais competências possibilitava a leitura dos textos originais (e não as traduções) nas áreas das Artes e das Ciências Sociais. Este projecto ambicionou, igualmente, impulsionar a utilização do alemão no domínio científico.

“Sigurd” (The Socrates Initiative for Germanic Understanding and Recognition of Discourse) é um projecto Socrates-Lingua 1 (2001-2003), sob a coordenação de Grethe Haughøy, do VOX Voksenopplæringsinstituttet (Oslo, Noruega), que abrangeu a participação de outras quatro instituições: a Universiteit Antwerpen (Bélgica), o Westfalen-Kolleg Paderborn (Alemanha), o Albeda College (Países Baixos) e o Polhemsgymnasiet (Suécia). Este projecto pretendeu desenvolver a intercompreensão entre falantes de alemão, de neerlandês, de sueco, de norueguês e de inglês, apostando na consciencialização das semelhanças linguísticas existentes entre as diferentes línguas germânicas. O portal

---

<sup>111</sup> <http://www.fernuni-hagen.de/sprachen>

“Sigurd”<sup>112</sup> inclui actividades que consistem no uso de onze textos, disponibilizando as traduções em hipertexto nas cinco línguas germânicas.

“Slavic Network”<sup>113</sup> é um projecto europeu Socrates-Lingua 1 confiado a seis universidades de seis países: Bulgária, República Checa, Alemanha, Polónia, Eslováquia e Eslovénia. O seu principal objectivo é encorajar a aprendizagem plurilingue de línguas eslavas entre falantes nativos do búlgaro, do checo, do eslovaco, do esloveno e do polaco. Da mesma forma, pretende incentivar a aprendizagem dessas línguas por parte de não nativos mas interessados em as conhecer. O método proposto realça as semelhanças e as diferenças entre as diferentes línguas e culturas eslavas.

### 3.2) Intercompreensão entre línguas não aparentadas

Depois de termos caracterizado alguns projectos europeus relativos à intercompreensão entre línguas aparentadas, iremos de seguida, expor, por ordem alfabética, alguns projectos que desenham a intercompreensão fora dos limites das famílias linguísticas, a saber: “Babelnet”, “Bret”, “Écouter pour Comprendre”, “Eu&I”, “Ice”, “Intercom” e “Lingalog”.

O projecto europeu (Lingua D/2) “Babelnet”, desenvolvido pela Universität Salzburg em conjunto com outras 13 instituições europeias<sup>114</sup>, entre 1999 e 2000, visou desenvolver materiais de ensino e aprendizagem, direccionados para um público adolescente e adulto,

---

<sup>112</sup> <http://www.statvoks.no/sigurd/>

<sup>113</sup> <http://www.slavic-net.org/>

<sup>114</sup> São elas: Höhere Lehanstalt für Tourismus und wirtschaftliche Berufe (Áustria), Institut für Fachsprachen - Johannes Kepler Universität (Áustria), Skihandelsschule Schladming (Áustria), Nexø Skole (Dinamarca), Instituto de Enseñanza Secundaria Inmaculada Vieira (Espanha), Université Pierre et Marie Curie (França), Instelling Voorstgezet Onderwijs Deurne (Países Baixos), Instituto de Inovação Educacional (Portugal), Universidade de Évora (Portugal), Frederika Bremergymnasiet (Suécia), *Stagneliuskolan* (Suécia), Mäkelänrinteen Lukio (Finlândia), The Bristol Learning Network Ltd. (Reino Unido).

em três línguas: o inglês, o espanhol e o francês. As actividades didácticas propostas são interactivas, envolvem diferentes níveis de aprendizagem (básico, independente e proficiente) e as temáticas giram em torno de uma metáfora (“Theme Park” para o inglês, “Español con Carlitos” para o espanhol e “Canal Rêve” para o francês). São disponibilizados “eventos” que se assemelham a concursos e um centro de recursos para aprendentes e professores (ajudas, fichas pedagógicas, links, etc.). Os materiais produzidos podem ser consultados através do portal: <http://babelnet.sbg.ac.at/>.

“Bret” (Bulgaria, Roumania, Ellas, Turkey) - Language Bridges Encouraging Tolerance”<sup>115</sup> (2005-2006) é um projecto europeu Socrates-Lingua, fruto da parceria entre a Áustria, a Bulgária, a Grã-Bretanha, a Grécia, a Roménia e a Turquia, para a promoção da aprendizagem do búlgaro, do romeno, do grego e do turco. É, igualmente, pretensão do mesmo, impulsionar a tolerância e o respeito pelas culturas dos países onde estas línguas são faladas. A promoção simultânea destas quatro línguas revelou-se um desafio, já que pertenciam a famílias linguísticas diferentes (línguas indo-europeias e línguas uralo-altaicas) e possuíam três alfabetos diferentes. A implementação do projecto manifestou-se através da realização de diferentes actividades, nomeadamente, emissões de rádio para sensibilização do público em geral, as seis “SEE Language Weeks” organizadas em todos os países envolvidos na parceria do projecto, onde diferentes actores promoviam a aprendizagem dessas línguas, e o “the language camp” que pretendeu reforçar o diálogo cultural e a intercompreensão entre o público mais jovem (entre os 10 e os 15 anos).

“Écouter pour Comprendre”, projecto europeu Socrates-Lingua (2001-2004), resultou numa colecção de seis DVD-Roms e de um site de internet (<http://www.epc.univ-nancy2.fr/>) relacionado com o domínio da aprendizagem da compreensão oral das seguintes línguas: húngaro, checo, polaco e francês língua estrangeira. Trata-se de um projecto conjunto entre a Université Nancy 2 (França), instituição coordenadora, a Ostravská

---

<sup>115</sup> Ver: <http://www.cei-bg.org/bret> e <http://www.cedu.ro/progrporten01.php?id=29>.

Univerzita v Ostravě (República Checa), a Szegedi Tudományegyetem (Hungria) e a Uniwersytetu Marii Curie – Skłodowskiej (Polónia).

O objectivo do projecto “Eu&I” (European Awareness and Intercomprehension), que reúne investigadores de onze países europeus<sup>116</sup>, coordenado por Filomena Capucho, é o de motivar para a intercompreensão entre línguas não aparentadas, através do recurso a estratégias de índole linguística, paralinguística e extralinguística. Partindo da noção de competência discursiva, assume-se a intercompreensão como

“taking it in its broader meaning: the receptive competence in an unknown language is to be seen, not only as the result of linguistic transfer (in-between languages of the same family), BUT (and especially) as the result of the transfer of receptive strategies in the framework of ‘a general interpretative process which underlies all communicative activity’” (<http://www.eu-intercomprehension.eu/description.html>).

O seu contributo para a intercompreensão culminou com a produção de um DVD e de um site na internet<sup>117</sup>. A inclusão do grego moderno e do turco, línguas geneticamente isoladas das restantes famílias de línguas da União Europeia, constitui uma forma de testar as possibilidades e os limites da intercompreensão (cf. Capucho & Oliveira, 2005; Cox, 2005; Delveroudi & Moustaki, 2007; Moustaki, 2010; Van Son & Pelsmaekers, 2007).

No âmbito do projecto “EU & I”, os resultados de uma actividade experimental (Ollivier, 2007, 2008; Van Son & Pelsmaekers, 2007) em que três grupos de alunos tiveram que reservar um quarto de hotel utilizando um formulário *online* (um grupo germânico na

---

<sup>116</sup> Este projecto europeu Socrates-Lingua 1 (2003-2006) é um trabalho conjunto da Universidade Católica Portuguesa (Viseu, Portugal), Universität Salzburg (Salzburgo, Áustria), Universiteit Antwerpen (Antuérpia, Bélgica), Софийски университет „Св. Климент Охридски“ (Sofia, Bulgária), IES Vaguada de la Palma (Salamanca, Espanha), BTS Audiovisuel du Lycée René Cassin (Biarritz, França), Université de Paris 3 - Sorbonne Nouvelle - Télé 3 (Paris, França), Εθνικόν και Καποδιστριακόν Πανεπιστήμιον Αθηνών (Atenas, Grécia), Scuola Media Statale "Giovanni Falcone" (Palermo, Itália), Università degli Studi di Palermo (Palermo, Itália), Escola Superior de Educação (Viseu, Portugal), Högskolan i Kalmar (Kalmar, Suécia), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Çanakkale, Turquia), University of Strathclyde (Glasgow, Escócia).

<sup>117</sup> <http://www.eu-intercomprehension.eu>

sua língua materna, e os outros dois grupos numa língua que desconheciam - o grupo neerlandês teve que realizar a tarefa em português e o grupo austríaco em turco), permitiram concluir que a intercompreensão entre línguas de diferentes famílias é possível: “l’intercompréhension fonctionne certes mieux au sein des familles de langues, mais est également tout à fait possible et opérationnelle au-delà de celles-ci” (Ollivier, 2007: 67-68). No entanto, a ausência de familiaridade com a língua constituiu um grande obstáculo, pois “more familiarity with or recognition of the language forms in the task turned out to dramatically increase the overall success rates” (Van Son & Pelsmaekers, 2007: 203). Os melhores níveis de retenção foram em “lexical items which are similar in form and meaning to known lexical items in other languages participants knew” (*idem*). Esta experiência confirmou, igualmente, que o défice linguístico dos participantes foi compensado pelos seus conhecimentos e competências extralinguísticos. No entanto, os sujeitos concederam uma grande importância ao aspecto linguístico e esta fixação pode provocar “un blocage de l’activation des connaissances textuelles et situationnelles et des capacités d’inférence” (Ollivier, 2007: 68). Em síntese,

“[l’]intercompréhension fonctionne dans certains cas très bien sans connaissances linguistiques et il est impérative de promouvoir l’utilisation de stratégies ayant recours à l’extralinguistique, mais il ne faudrait pas non plus oublier que l’intercompréhension fonctionne mieux avec des connaissances linguistiques” (*ibidem*, p.72).

O programa de investigação “Ice” (InterCompréhension Européenne) ou “Eic” (European InterComprehension)<sup>118</sup>, coordenado por Éric Castagne da Université de Reims, é um método para a aquisição de compreensão escrita<sup>119</sup> e oral em línguas românicas e germânicas, disponível em formato de DVD (em fase de desenvolvimento). As línguas abordadas são cinco línguas românicas (francês, espanhol, italiano, português e romeno) e três línguas germânicas (inglês, alemão e neerlandês). Este programa dirige-se a todos os

---

<sup>118</sup> Para mais informações consultar: <http://logatome.eu.ice.htm>.

<sup>119</sup> O nível de aquisição previsto para a intercompreensão escrita de línguas aparentadas da língua materna é o B2/C1 e para a intercompreensão escrita de línguas vizinhas à língua materna é o B1/B2. Porém, “[p]our l’intercompréhension de l’oral, il est en cours d’évaluation” (Castagne, 2007: 468).

que tenham por língua materna, segunda ou estrangeira uma das línguas anteriormente mencionadas. Este método já foi implementado com sucesso na formação inicial do “Master Pro Gestion Multilingue de l’Information (GMI)” na Université de Reims Champagne-Ardenne (cf. Castagne, 2007).

“Intercom” é um projecto Lingua 2 (2006-2009) que pretende desenvolver uma metodologia em intercompreensão que assenta nos aspectos não linguísticos da competência receptiva (nível A2) em quatro línguas: alemão, português, búlgaro e grego. As actividades, que podem ser acedidas através de <http://www.intercomprehension.eu>, foram concebidas para um público adulto (em especial, estudantes) que já tenha aprendido o francês ou o inglês como língua estrangeira. Estas podem ser concretizadas em contexto formal (escola, universidade, formação de adultos) ou informal (em casa). O projecto é uma colaboração entre a Université de La Réunion (França), instituição coordenadora, a Universität Salzburg (Áustria), a Fachhochschule Salzburg (Áustria), a Sofijski Universitet Sv. Kliment Ohridski (Bulgária), a 9 Frenska ezikova gimnazia «Alphonse de Lamartine» (Bulgária), a 1º Ενιαίο Πειραματικό Λύκειο Αθηνών « Γεννάδειο » (Grécia), a Ερευνητικό Ακαδημαϊκό Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών (Grécia), a Escola Básica Integrada de André de Resende (Portugal) e o Centro Regional das Beiras - Universidade Católica Portuguesa (Portugal).

A plataforma “Lingalog”<sup>120</sup>, iniciativa do Centre de Langues de l’Université Lumière Lyon 2, da autoria de Jean-Pierre Chavagne, é uma plataforma que contempla todas as línguas, independentemente da família linguística a que pertençam. Este projecto começou em 2005 e, actualmente, encontra-se na sua quarta versão. No quadro institucional, por meio de um trabalho comum à distância, de contacto entre falantes nativos e apostando nos pares de línguas, o “Lingalog” permite que dois grupos de alunos e os seus professores com idiomas diferentes possam aprender a língua um do outro. A intercompreensão ocorre nos fóruns bilingues e através do e-tandem, actividade que permite ao participante exprimir-se na língua estrangeira e ser corrigido por um parceiro nativo. De igual modo, este

---

<sup>120</sup> Ver: <http://www.lingalog.net> e Chavagne (2006).

dispositivo pretende fortalecer a rede entre as universidades aderentes, incentivando o intercâmbio de estudantes e impulsionando o trabalho pedagógico à distância.

### 3.3) “Redinter”: Rede Europeia de Intercompreensão

No seguimento do colóquio “Diálogos em Intercompreensão”<sup>121</sup> de Lisboa, em Setembro de 2007, surgiu a ideia da criação da “Redinter” - Rede Europeia de Intercompreensão<sup>122</sup> (2008-2011). Trata-se de um consórcio de 28 universidades parceiras e 16 instituições associadas, que pretende perspectivar e encorajar políticas de incentivo à difusão da intercompreensão entre línguas aparentadas e não aparentadas. A rede está dividida em sete grupos de trabalho, cada um incumbido de desempenhar determinadas tarefas, a saber: disseminação de “boas práticas” e dos materiais distribuídos; desenvolvimento do conceito de intercompreensão; disseminação institucional e política; cursos de formação em intercompreensão; adaptação das práticas em intercompreensão (materiais e cursos de formação) a novos públicos e necessidades; ferramentas de comunicação e de disseminação (criação e manutenção da página web, elaboração de brochuras e panfletos, etc.); disseminação do trabalho académico produzido pela rede (publicação anual *online* e em formato de papel da revista didáctica das línguas “Intercompreensão” que visa publicar artigos científicos e resumos de investigação)<sup>123</sup>.

Apesar de o estudo levado a cabo por Ollivier (2010) não revelar um consenso dos especialistas da rede “Redinter” em torno da noção de intercompreensão, no sítio web podemos encontrar a seguinte definição: “intercompreensão é uma forma de comunicação na qual cada pessoa utiliza a sua própria língua e compreende a do outro”.

---

<sup>121</sup> Ver: <http://www.dialintercom.eu> e Capucho *et al.* (2007).

<sup>122</sup> <http://www.redinter.eu>

<sup>123</sup> Em Dezembro de 2010 foi editada a primeira publicação da Revista “REDINTER-Intercompreensão” (cf. Tavares & Ollivier, 2010a). Para mais informações sobre a composição dos diferentes grupos de trabalho ver Capucho & Lungu (2009).

Findas duas décadas após a introdução do conceito de intercompreensão no discurso académico, o número de projectos e iniciativas já ultrapassam os 50 e multiplicam-se as formações. No que concerne às formações, o grupo de trabalho “formações” da “Redinter” contabilizou até Julho de 2011 um total de 70 formações diferentes.

Todos os métodos previamente apresentados, entre línguas aparentadas ou não, visam a entrada em uma ou mais línguas, à partida desconhecidas, e o desenvolvimento de uma compreensão escrita e/ou oral. Algumas características comuns são: a aquisição parcial de competências, a consciencialização dos aprendentes da continuidade entre as línguas, a valorização do conhecimento prévio, a transferência de conhecimentos de uma língua para a outra, a autonomização dos aprendentes, o aprender a aprender (de preferência, ao longo da vida). No fundo, visam o plurilinguismo, salvaguardar o património linguístico e cultural europeu e facilitar os actos comunicativos multilingues do nosso mundo globalizado.

#### 3.4) Outros projectos plurilingues e pluriculturais

A intercompreensão, em conjunto com outras propostas, incorpora um movimento de acesso a uma “educação plurilingue” preconizada pelo Conselho da Europa (De Pietro, 2008) e de concretização do objectivo estabelecido pela União Europeia de garantir o ensino e a aprendizagem da língua materna mais duas línguas estrangeiras. Candelier *et al.* (2007) inscrevem a intercompreensão dentro das “*pluralistic approaches to languages and cultures*”, cuja expressão engloba

“didactic approaches which use teaching/learning activities involving **several** (i.e. more than one) varieties of languages and cultures. This is to be contrasted with approaches which could be called “*singular*” in which the didactic approach takes account of only one language or a particular culture, considered in isolation” (p. 7).

A nosso ver, para além da intercompreensão, existem outras abordagens que incitam o desenvolvimento da competência plurilingue e pluricultural, das quais destacamos a “l'éveil aux langues” ou “awakening to languages” e a “Aprendizagem Integrada de

Conteúdos através de uma Língua Estrangeira” (CLIL – “Content and Language Integrated Learning” ou EMILE – “Enseignement d’une Matière par l’Intégration d’une Langue Etrangère”). Como afirma Daniel Coste:

“[l’]éveil aux langues et l’enseignement bilingue non strictement immersif accueillent (...) des démarches relevant de l’intercompréhension, encourageant des prises d’initiative, suscitant la réflexion, amplifiant et diversifiant la culture d’apprentissage des apprenants” (2011: 189).

Uma das abordagens pluralistas, no quadro do ensino primário, desenhada para que as crianças conheçam e abracem a ideia da diversidade linguística e cultural, é a “l’éveil aux langues” ou “awakening to languages”.

“The approach concerns the language of education and any other language which is in the process of being learnt. But it is not limited to these ‘learnt’ languages, and integrates all sorts of other linguistic varieties – from the environment, from their families... and from all over the world, without exclusion of any kind... Because of the number of languages on which learners work – very often, several dozen – the awakening to languages may seem to be the most extreme form of pluralistic approach” (Candelier *et al.*, 2007: 8).

Esta proposta pedagógica não se deve confundir com a aprendizagem de uma língua em particular, mas antes ambiciona o desenvolvimento dos alunos para a aprendizagem de várias línguas estrangeiras, dado que as actividades propostas incluem diferentes línguas em simultâneo. Deste modo, pretende-se instigar o interesse e a abertura pela diversidade, desenvolver a aptidão dos alunos para observar e analisar as línguas e incutir o desejo de aprender várias línguas (Candelier, 2007).

Em seguida, apresentamos dois dos mais conhecidos programas europeus, apoiados pela União Europeia e pelo Conselho da Europa, que integram esta abordagem. São eles o “Evlang” e o “Ja-Ling”<sup>124</sup>.

---

<sup>124</sup> Outros programas desenvolvidos foram o programa “Eole” (“Éveil et Ouverture aux Langues à l’École”) na Suíça e o programa “Élodil” (“Éveil au Langage et Ouverture à la Diversité Linguistique”) no Canadá. Em 2003, o primeiro programa editou suportes didácticos compilados em dois manuais e em dois CDs concebidos para o ensino pré-escolar e para o ensino primário. No sítio web referente ao segundo programa (<http://www.elodil.com>) são propostas actividades para o ensino pré-escolar, primário e secundário.

“Evlang” (“Éveil aux langues à l’école primaire”) foi um projecto Socrates-Lingua da União Europeia (1997-2000), coordenado por Michel Candelier, que reuniu equipas de investigadores e de didactas provenientes de cinco países: Áustria, França, Espanha, Itália e Suíça<sup>125</sup>. O projecto consistia na elaboração de material didáctico para a escola primária (os dois últimos anos). O contacto com línguas novas é uma forma de expor os alunos à diversidade linguística e cultural e, também, motivá-los para a aprendizagem de línguas estrangeiras. Para além da concepção de materiais, que foram aplicados em cursos de 35 horas, o programa “Evlang” abraçou actividades de formação dos professores envolvidos e actividades de avaliação quantitativa e qualitativa dos cursos realizados.

“Ja-Ling” (“Janua Linguarum” ou “The Gateway to Languages”) é um projecto COMENIUS-C21 (2000-2004), coordenado por Michel Candelier<sup>126</sup>, que com o propósito de sensibilizar para a diversidade linguística e cultural, coloca o aprendente em contacto

---

<sup>125</sup> As instituições envolvidas foram as seguintes: Zentrum für Schulentwicklung in Graz; Universidad Autónoma de Barcelona; Istituto Universitario Orientale di Napoli (e a Università Ca' Foscari di Venezia durante o primeiro ano); Université René Descartes Paris V, Université Stendhal Grenoble III, Institut Universitaire de Formation des Maîtres de La Réunion, Institut de Recherche en Economie de l’Education at the University of Bourgogne; Centre de Linguistique Appliquée at Neuchâtel University, Faculté de Psychologie et des Sciences de l’Education at Geneva University, Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique de Neuchâtel e o Institut Pédagogique Neuchâtelois.

<sup>126</sup> Michel Candelier da Université du Maine (França) trabalhou com instituições de 16 países diferentes, a saber: Alemanha, Áustria, Espanha, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Polónia, Portugal, Eslovénia, Letónia, República Checa, Roménia, Rússia, Eslováquia e Suíça. Do programa resultou a criação de um website (<http://jaling.ecml.at>), desenhado para informar o público em geral e facilitar as trocas entre os diversos parceiros envolvidos, e de um documento escrito (cf. Candelier *et al.*, 2004), acompanhado por um CD-Rom (que inclui a informação disponível no site electrónico).

com diversas línguas e culturas<sup>127</sup>, de estatutos diferentes, e em que é convidado a desempenhar actividades de exploração. Deste modo, encoraja-se uma atitude positiva do aprendiz relativamente a línguas diferentes e aposta-se na construção de capacidades metalinguísticas, que serão reutilizadas quando este aprende outras línguas. A abordagem plurilinguística e pluricultural apresentada tem início na pré-primária e estende-se até ao ensino secundário. Inserido no projecto “Ja-Ling”, a equipa portuguesa cumpriu actividades para sete turmas de cinco escolas públicas desde o 1º ao 4º ano de escolaridade (três a seis sessões por turma), três materiais didácticos foram criados (“Os empréstimos na sensibilização à diversidade linguística e cultural”, “As línguas visitam a escola” e “O Mundo Romanófono”) e cinco foram adaptados (“Das línguas da criança às línguas do mundo”, “Frei João à volta do mundo”, “O capuchinho vermelho”, “Feliz aniversário” e “Os universos sonoros”). A equipa portuguesa constatou uma resistência por parte dos pais, que estavam reticentes à introdução de línguas estrangeiras nos primeiros anos de escolaridade, receosos que isso pudesse interferir com a aquisição da língua materna. Os professores, também demonstraram dificuldades em compreender o impacto desta abordagem, apesar da sua motivação inicial. No entanto, em termos gerais, pelos diversos países, a abordagem foi bem aceite por parte dos alunos, dos professores e dos pais<sup>128</sup> (Candelier *et al.*, 2004).

A proposta “l’*éveil aux langues*”/ “awakening to languages” pode auxiliar a intercompreensão:

---

<sup>127</sup> Aposta-se na intercompreensão entre várias línguas, “regardless of whether it consists of the family of languages comprising the learner’s own language (or the language of the school) or the family of a language that he or she has already learnt. It is a first step towards even greater plurality. The idea is to increase the number of languages taken into account, while accepting to limit oneself to certain skills, and to avail oneself of the most tangible assets resulting from membership of the same family of languages – assets linked to comprehension – which are then systematically cultivated” (Candelier *et al.*, 2004: 18).

<sup>128</sup> No seguimento da participação portuguesa no projecto “Ja-Ling”, futuros professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e Educadores de Infância, conceberam materiais didácticos dirigidos a crianças dos 5 aos 12 anos de idade, e foram actualizados em sala de aula em situação de formação. Estes materiais estão reunidos numa publicação, acompanhada de um CD-Rom (cf. Andrade *et al.*, 2007b).

“[l]’éveil aux langues peut préparer à cet apprentissage l’accompagner et le renforcer, mais son objet se situe plus au niveau de la réflexivité langagière, de la décentration linguistique et culturelle, de la mise en place de représentations et d’attitudes favorables à la diversité, du développement d’instruments heuristiques d’observation” (Coste, 2011: 186).

Outra abordagem pluralista muito popular, que se desenvolveu a partir dos anos 90, é a da “Aprendizagem Integrada de Conteúdos através de uma Língua Estrangeira” (CLIL – “Content and Language Integrated Learning” ou EMILE – “Enseignement d’une Matière par l’Intégration d’une Langue Etrangère): “CLIL and EMILE refer to any dual-focused educational context in which an additional language, thus not usually the first language of the learners involved, is used as a medium in the teaching and learning of non-language content” (Marsh, 2002: 15).

Esta abordagem surgiu como solução pragmática, económica e sustentável de promoção do plurilinguismo e, mais concretamente, para alcançar o objectivo europeu do ensino-aprendizagem da língua materna mais duas línguas estrangeiras, desenvolvendo a competência plurilingue e pluricultural dos futuros cidadãos (Ludbrook, 2008; Marsh, 2002; Muñoz, 2002): “these four principles – the 4Cs – content, communication, cognition and culture/citizenship – elevates CLIL to the position of major and significant contributor to the realization of the European Commission’s Language Policy” (Coyle, 2002: 28).

O relatório da Eurydice “Content and language learning (CLIL) at school in Europe” (2006a) revela-nos que a oferta da CLIL/EMILE cobre quase a totalidade do território europeu. As excepções são a Dinamarca, a Grécia, a Lituânia, o Chipre, a Islândia, o Liechtenstein e Portugal<sup>129</sup>. Em alternativa, o Luxemburgo e Malta são os únicos países onde a metodologia CLIL/EMILE existe em todas as escolas. A participação dos alunos neste tipo de ensino, ao nível primário e secundário, situa-se entre os 3 e os 30%, cujo nível de exposição pode variar entre os 5 e os 100% (Marsh, 2002).

---

<sup>129</sup> A “Aprendizagem Integrada de Conteúdos através de uma Língua Estrangeira” (CLIL/EMILE) não vingou em Portugal por razões, entre outras, geográficas (o país partilha as suas fronteiras com apenas um país), históricas (as fronteiras do país mantêm-se inalteráveis desde 1143) e de uniformidade nacional (o português é a língua dominante em todo o país) (Eurydice, 2006b).

São ensinadas línguas estrangeiras, línguas oficiais, línguas regionais e línguas minoritárias. No entanto, o inglês ocupa uma posição de destaque entre todas as línguas estrangeiras, mas essa situação “has not prevented teaching in other languages such as French, German, Spanish or Italian” (Eurydice, 2006a: 56).

Apesar de a “Aprendizagem Integrada de Conteúdos através de uma Língua Estrangeira” (CLIL/EMILE) se aplicar também ao ensino bilingue (Gajo, 2008; Piri, 2002), esta distingue-se dos programas de imersão total:

“full immersion and CLIL differ in the aims they try to achieve. In particular, while full immersion offers a more intensive contact with the target language and aims at native-like or near native-like competence in the target language, CLIL offers a less intensive contact with the target language and aims at achieving a functional competence” (Muñoz, 2002: 36).

CLIL/EMILE é um meio adicional para os aprendizes trabalharem a capacidade de utilização da língua devido ao “*naturalness* of the environment” (Marsh, s/d: 3), em que os aprendentes são convidados a utilizar a língua estrangeira “naturally, in such a way that they soon forget about the language and only focus on the learning topic” (*ibidem*, p. 6). Esta abordagem não promove apenas a competência linguística, mas também tem um impacto ao nível da conceptualização, dado que “[b]eing able to think about something in different languages can enrich our understanding of concepts, and help broaden our *conceptual mapping* resources” (*ibidem*, p. 8). Deste modo, aos alunos é-lhes proporcionada a oportunidade de pensar na língua e não apenas aprender sobre a língua:

“[t]he classroom is seen as a learning laboratory, a place in which learners and teachers jointly work in projects, a place in which the different subjects are not divided arbitrarily and taught in isolation, but are seen as a complex whole, a place of autonomous learning in which the learners deal independently with the learning content” (Wolff, 2002: 48).

A União Europeia financiou muitos projectos CLIL/EMILE (cf. European Commission, 2005), incluindo o desenvolvimento da “European network for Content and Language Integrated Classrooms” (EuroCLIC<sup>130</sup>).

---

<sup>130</sup> <http://www.euroclit.net>

Em termos de intercompreensão, o ensino bilingue que não é completamente imersivo, mas que recorre à alternância linguística para a aquisição de conhecimentos disciplinares ou outros (como é o caso do CLIC/EMILE), “pourrait se poser comme une autre manière d’apprendre les langues” (Coste, 2011: 187).

As diferentes abordagens por nós expostas (intercompreensão, “awakening to languages”/ l’*éveil aux langues*” e a CLIC/EMILE) partilham a vontade de promoção do plurilinguismo e do pluriculturalismo, estimulam a reflexão linguística, ou seja, através delas os alunos desenvolvem as suas capacidades de observação, de análise e de reflexão sobre as línguas, suscitando o interesse dos discentes para as diferenças e as semelhanças entre as línguas. Da mesma forma, reforçam o desenvolvimento de representações e de atitudes positivas e de abertura em relação a outras culturas e línguas, enfim, promovem o interlinguismo e a interculturalidade. Todas elas se completam<sup>131</sup> no compromisso de preservar a diversidade linguística e cultural europeia:

“[t]outes les approches plurielles ont leur place (...) dans un tel parcours et, dans une visée éducative, elles se complètent et contribuent à doter les élèves non seulement de compétences diversifiées pour apprendre à apprendre, non seulement (...) d’une confiance en soit et en leurs capacités propres, mais encore de modes d’appréhension du langage à travers la diversité des contacts des langues” (Coste, 2011: 187-188).

---

<sup>131</sup> O Portfólio Europeu de Línguas (PEL) pode ser um instrumento ao serviço do aprendente, onde ele vai registando o seu contacto com as diferentes propostas plurilingues de ensino-aprendizagem de línguas (Coste, 2011).

#### 4) Didáctica da Intercompreensão

Didáctica, do grego διδάσκω (ensinar), “refere-se à ciência e arte de ensinar” (Alarcão, 1984: 247). Com o intuito de tornar o seu objecto de estudo, ou seja, o ensino e a aprendizagem mais eficiente, a didáctica “deve ser entendida como a ciência de *como ensinar o quê, a quem, em que circunstâncias, porquê e para quê*” (*ibidem*, p. 248). No sentido de clarificar este constructo, retirámos do “Dicionário de Metalinguagens da Didáctica” (Oliveira, *et al.*, 2000), a seguinte definição:

“[a] didáctica é considerada como uma articulação de vários saberes, visando criar condições favoráveis à aprendizagem de determinada matéria; é constituída por um conjunto de técnicas que preestabelecem, ao ensino, princípios e métodos que se destinam a criar condições favoráveis para que o aluno possa mais eficazmente tirar partido do ensino/aprendizagem a que é sujeito. Por isso mesmo, o que está na mira da didáctica não é o que se ensina, mas sim o como, isto é, as formas, os modos, os meios encontrados e a sua interacção para viabilizar o ensino das matérias em causa (...) A didáctica torna-se necessária na medida em que só através dela o ensino resulta mais eficiente, servindo desse modo e ao mesmo tempo, aluno e sociedade – as duas realidades que nela e por ela se confrontam” (p. 126).

No princípio, concebida como a “arte universal de ensinar tudo a todos” (Comênio, 1976 [1631]), adquirindo um carácter prescritivo, universalista e generalista, confundida como um conjunto de receitas prontas a utilizar, a didáctica foi-se consolidando como disciplina detentora de um carácter heurístico, de descoberta constante e não prescritivo em articulação com outras disciplinas (Psicologia, Sociologia, Pedagogia, etc.), de modo a colher conhecimentos que possibilitem compreender o aluno na sua globalidade e criar condições propícias a uma aprendizagem efectiva. Assim, não se trata da busca de um método único, mas sim uma aplicação flexível dos métodos, dos processos e das técnicas que melhor se adequam às situações reais e específicas de ensino e aprendizagem (Alarcão, 1984, 1989, 1994, 1999; Oliveira *et al.*, 2000).

Isabel Alarcão (1994, 1999) introduz a tridimensionalidade da didáctica, isto é,

distingue três dimensões que estão interligadas entre si, a saber: a didáctica profissional, a didáctica investigativa e a didáctica curricular<sup>132</sup>. De acordo com a autora, podemos “distinguir três acepções do termo didáctica: a didáctica que se pratica na sala de aula, a que chamarei a didáctica da acção profissional, a didáctica que se investiga e que designarei por investigação em didáctica e a didáctica que se ensina, a chamada didáctica curricular” (1994: 723).

De igual modo, a mesma autora (1984, 1994) estabelece uma subdivisão do conceito “didáctica” em “didáctica geral” e em “didácticas específicas ou da especialidade”:

“[a] primeira ocupa-se de aspectos gerais da teoria de ensino-aprendizagem aplicáveis ao conjunto de níveis de ensino e de matérias a ensinar; à segunda compete o estudo desses mesmos aspectos no âmbito de uma matéria específica, de um nível particular de ensino ou de um determinado tipo de alunos” (1994: 724).

No quadro didáctico, a intercompreensão insere-se na Didáctica do Plurilinguismo (Gajo, 2008; Santos & Andrade, 2007) ou na Didáctica da Intercompreensão<sup>133</sup> (Meissner, 2008, 2010), ao serviço de uma educação plurilingue que postula o entendimento pacífico e a intercompreensão entre os diferentes povos e culturas (Stegmann, 2007).

A escola deve contribuir para a educação do cidadão europeu plurilingue e pluricultural, evitar reacções de rejeição, de agressividade e de xenofobia no confronto com o Outro e despoletar reacções positivas de curiosidade e de motivação em relação ao que é diferente (Andrade & Araújo e Sá, 1998; Galisson, 1997).

---

<sup>132</sup> Pinho & Andrade (2002, 2005, 2007, 2011) reflectiram acerca do contributo da intercompreensão na construção da identidade profissional de futuros professores de línguas.

<sup>133</sup> Pencheva & Shopov estabelecem a seguinte distinção: “[w]e shall take the term *Intercomprehension Analysis* to denote the theoretical study of the phenomenon or basic research. The practical applications of the inquiry into Intercomprehension will be referred to as *Applied Intercomprehension research*” (2003: 18). Deste modo, ao campo da “Applied Intercomprehension” estão reservados todos os aspectos relacionados com o ensino e a aprendizagem de línguas.

De acordo com Filomena Capucho, a intercompreensão aplicada à área da didáctica é “*simplement la reconnaissance de processus naturels et spontanés mis en œuvre par des individus «non-savants» lors de contacts exolingues*” (2008b: 239). Mais precisamente, este método didáctico, apesar de recente, traduz práticas reais, espontâneas e “naturais” que os indivíduos realizam há séculos para co-construírem sentido em ambientes linguísticos pouco ou totalmente desconhecidos<sup>134</sup> (Capucho, 2008b, 2010b).

A concepção tradicional de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras considera que a aprendizagem de uma língua se inicia a partir do zero e que o conhecimento da língua materna e de outras línguas pode complicar, em vez de facilitar o trabalho pedagógico. Em contexto escolar, o objectivo final e inatingível é o da competência do locutor nativo. As metodologias tradicionais recomendam que a língua estrangeira deve estar omnipresente nas aulas e prevê o recurso excepcional à língua materna e a outras línguas estrangeiras. Enfim, “*chaque langue existe en elle-même et pour elle-même et est à apprendre comme telle, sans mélange ni métissage, de bout en bout, selon sa propre logique de construction*” (Coste, 2011: 182).

A intercompreensão admite, pois, uma metodologia que rompe com estes paradigmas tradicionais de ensino e aprendizagem de línguas: “*this methodology [of intercomprehension] will have to differ considerably from the traditional ones applied in conventional language teaching, simply because the aim is different*” (Doyé, 2005b: 13). Quer isto dizer:

“*[i]ntercomprehension is a broad approach to language teaching and language learning, which embraces a positive view of linguistic and cultural diversity and which aims to motivate pupils to recognize and activate their explicit and implicit linguistic and cultural knowledge and skills in order to develop their general language competence. That definition includes both the teacher and his/her role as a motivator in the language classroom and the learner and his/her efforts to exploit his/her overall linguistic and cultural competence*” (Pencheva & Shopov, 2003: 32).

---

<sup>134</sup> A este propósito, Meissner (2008) diz-nos que as expressões “*méthode déductive*”, “*intelligent guessing*”, “*déduction intelligente*” ou “*intelligentes Raten*” se referem a “*une vieille technique pour identifier le sens d’un vocable inconnu à partir de son co-texte*” (p. 237).

Nesta metodologia, o aprendiz ocupa um papel de destaque, sendo o principal responsável pelo seu progresso de aprendizagem, visto que é ele quem define o seu ritmo de trabalho e as suas necessidades. Assim, a “responsabilisation de l’apprenant est une condition *sine qua non* pour l’autonomisation de celui-ci” (Meissner, 2008: 233). Falamos, então, de “learner autonomy” definida como “the capacity to take control over, or responsibility for, one’s own learning” (Kani, 2010: 248), que pressupõe um envolvimento activo do aluno e uma responsabilidade partilhada entre ele e o professor relativamente à sua aprendizagem (Esch, 1996; Nunan, 1996).

Em termos de aprendizagem, a abordagem intercompreensiva, adoptando a aprendizagem orientada para a acção, preconizada pelo QECR (Capítulo I 2.3.1), prevê que o aprendente descubra “la grammaire et le lexique de la langue cible ainsi qu’une sorte d’«inter-grammaire plurilingue» - qui enregistre à la fois les bases de transfert positives et les écarts de schémas correspondants entre les langues activées” (Meissner, 2010: 26). Deste modo, o discente constrói uma gramática de hipóteses da(s) língua(s) que está a aprender e, depois, cabe ao professor “discuter le fonctionnement des stratégies de contrôle (*monitoring*) pour vérifier (falsifier, modifier) les propres hypothèses” (*ibidem*, pp. 30-31), dando-lhe a conhecer o material de apoio (dicionários, internet, gramáticas, etc.) que se encontra ao seu dispor<sup>135</sup>. Ao “savoir-être”, ao “savoir-faire” e ao “savoir-apprendre” das Didácticas das Línguas, a Didáctica da Intercompreensão acrescenta o “savoir encyclopédique [qui] étoffe la capacité à effectuer les contrôles de plausibilité auxquels tout acte de compréhension est soumis” (Meissner, 2008: 235). Sintetizando:

“[t]he FL [Foreign Language] learner, being a speaker of his native language, has full information about “how language works”. He knows not only what language is like, but also the rules of particular manifestations of language – his native language. If the FL learner knows some other

---

<sup>135</sup> Em síntese, a formação do “apprenant-expert” preconizada pela Didáctica da Intercompreensão apoia-se no seguinte plano de acção de aprendizagem composto por seis passos: “(1) identification de la tâche, (2) activation des schémas jugés propices pour la solution, (3) analyse des schémas proposés par rapport à une/la solution, (4) définitions d’étapes intermédiaires pour arriver à la solution, (5) contrôle de la solution, (6) passage en revue des démarches entreprises pour parvenir à la solution (*monitoring didactique*)” (Meissner, 2007: 243).

second language, the grammar of it will also be incorporated into the “device” for performing in and comprehending the foreign language. The assumption is that this will make the task of learning a foreign language easier, that is, the learner will process a larger number of useful hypotheses to work with” (Pencheva & Shopov, 2003: 85-86).

O conceito de transferência, conceito chave da didáctica da intercompreensão (Meissner, 2008), irá merecer, mais à frente, uma maior explicitação da nossa parte. No entanto, o processo de transferência não implica apenas por parte do aprendiz recursos de ordem linguística, mas também de ordem volitiva e comportamental (Candelier *et al.*, 2007), ou seja, da sua intencionalidade (Escudé & Janin, 2010a):

“quand on échange entre locuteurs de langues différentes, chacun doit chercher autant à comprendre qu’à se faire comprendre. Dans le cadre d’un processus didactique d’enseignement, comme dans celui de la pratique quotidienne, cela conduit à s’imposer une exigence de clarté et de simplicité: parler lentement; construire des phrases simples: éviter les pronoms et les doubles pronoms; travailler sur un vocabulaire transparent ” (p. 41).

Aposta-se na consciência linguística (*language awareness*), conceito essencial nas Didácticas das Línguas, que emergiu no Reino Unido nos anos 80, e que no âmbito do ensino-aprendizagem, acentua a valorização da aprendizagem como acto cognitivo (tomada de consciência sobre a língua e sobre as suas funções) e reflecte a componente processual dessa aprendizagem (Alegre, 1999; Meissner, 2007). Assim, “[I]anguage awareness means making explicit and conscious the students’ intuitive use of learning procedures, drawing, of course, on the current state of knowledge in these matters” (Jones, 1997: 78). Christina Reissner refere que a intercompreensão incita o desenvolvimento de uma

“(multi-)language awareness: ils [les apprenants] seront conscients non seulement des phénomènes interlinguistiques et interculturels, mais ils auront également appris à réfléchir à leurs propres démarches didactiques, aux processus d’apprentissage et aux méthodes à leur disposition, ceci conduisant à, en somme, une *language learning awareness*” (2010: 130).

Do mesmo modo, pretende-se incentivar a aprendizagem ao longo da vida (Perea, 2010; Reissner, 2010) entendida como “equipping people with skills and competencies required to continue their own ‘self education’ beyond the end formal schooling” (Ur

Rehman, 2010: 259), onde as novas tecnologias podem desempenhar um papel extremamente importante.

Os projectos, que se inserem dentro da segunda e da terceira geração (cf. Capucho, 2008a), visionam a intercompreensão como interacção em diferentes línguas, reforçando o potencial da comunicação electrónica no campo da aprendizagem e do ensino de línguas estrangeiras (Araújo e Sá *et al.*, 2006a). Nas palavras de Alonso & Séré (2006: 57):

“[a] tecnologia Internet, transformando as noções de espaços e de tempo na comunicação, desenvolveu e remodelou novas capacidades cognitivas: capacidades de tratamento multissensorial e vídeo-espacial, capacidades específicas de tratamento de dados, de pesquisa e de síntese da informação, que favorecem, em particular, do ponto de vista do ensino, as técnicas de auto-aprendizagem”.

Christian Ollivier (2011) destaca, igualmente, a exploração do potencial da “web 2.0”, “web social” ou “web participatif”, que vai ao encontro da exposição directa do aprendente ao uso autêntico da língua estrangeira, perspectivada pela abordagem orientada para a acção defendida pelo QECR:

“[l]e web 2.0 est le fruit de l’émurgence sur Internet de nouvelles pratiques liées à de nouvelles applications telles que les blogues, les wikis, les moteurs de réseaux sociaux, les moteurs de partage de fichiers (textes, images fixes, vidéos, audio ...), les logiciels de partage de favoris ou de travail collaboratif, etc. Ce nouveau web est communément appelé web social ou web participatif. Ces deux dénominations reflètent les usages des internautes rendus possibles par la technologie” (p. 262).

Na Didáctica da Intercompreensão são admitidas competências parciais, isto é, o aluno tem o direito de escolher o que pretende aprender, consoante as suas necessidades (Blanche-Benveniste, 2008; Hemming, 2007; Janin, 2008; Perea *et al.*, 2010; Santos, 2010; Santos & Andrade, 2005; Stegmann, 2007). Assim, quebram-se as concepções assentes num modelo de perfeição linguística próximo dos locutores nativos que “assombram” as aulas de línguas estrangeiras há mais de um século (Andrade, 2003; Cook, 2010b), dado que “most learners, be it classroom or non-classroom learners, do not attain complete mastery of an L2. Most non-native speakers never reach a point of being indistinguishable

from native speakers of a particular linguistic community” (Gass, 1990: 37).

Outra das vantagens dos métodos de intercompreensão em relação aos métodos tradicionais prende-se com a velocidade de aprendizagem, uma vez que se aposta na aprendizagem simultânea de várias línguas e são, como vimos, permitidas as competências parciais. A acentuação das competências receptivas traduz-se, igualmente, numa redução da inibição geralmente associada às actividades de produção (sobretudo, orais) e, também, promove uma maior eficácia na comunicação, já que os aprendentes se podem expressar na sua língua materna (Reissner, 2010; Santos, 2010). Como nos esclarece Perea (2010):

“la compréhension n’est plus considérée comme une activité langagière passive, mais, *a contrario*, active puisque apte à viser la construction du sens, sans cibler ni l’exhaustivité ni la perfection, et à gérer convenablement l’ambiguïté et l’approximation (dans son versant interactionnelle l’IC [intercompréhension] implique même un double exercice, l’effort de comprendre et de se faire comprendre ce qui appelle à une certaine éthique communicative)” (p. 8).

Da mesma forma, confere-se à língua materna e às outras línguas que o aprendiz tenha estudado ou contactado uma posição de destaque, valorizando as competências e os conhecimentos já adquiridos. Por conseguinte,

“tout être humain dispose d’une «compétence plurilingue et pluriculturelle unique» qui lui permet de réinvestir ses acquis linguistiques (d’origine scolaire ou non) dans chaque nouvelle situation d’apprentissage. Aborder l’apprentissage d’une langue ne signifie donc plus devoir «tout recommencer à zéro»” (Délégation générale à la langue française et aux langues de France, 2006: 9).

A visão compartimentada e estanque do ensino tradicional das línguas estrangeiras que separa as línguas, dá lugar, através da intercompreensão, a uma visão “intégrée, intégratrice, plurielle et dialectique de la didactique des langues” (Perea, 2010: 8), evidenciando os elos que existem entre as línguas.

Numa investigação a cargo de Castellotti & Moore (2002), foi pedido às crianças do ensino primário que fizessem um desenho sobre “o que se passa na cabeça de alguém que fala mais do que uma língua?”. Os seus desenhos eram compostos por compartimentos, em que cada língua ocupava uma área específica, que era distinta das outras. Assim, para elas o

plurilinguismo parece ser construído através da justaposição em vez da complementaridade entre as línguas. Do mesmo modo, as crianças e os adultos têm imagens muito complexas da forma como as línguas estão organizadas no cérebro, em que o plurilinguismo surge frequentemente associado a confusão e esquecimento. Com o intuito de mostrar aos alunos de línguas que estas não são entidades separadas entre si, cabe ao professor desencadear formas de mobilização e de desenvolvimento da capacidade de transferir. Da mesma forma, se o sujeito for capaz de transferir conhecimentos de umas línguas para as outras, este desenvolve uma atitude favorável em relação às línguas (Andrade, 2003).

A tarefa do professor de línguas estrangeiras, um “*conseiller en matière d’apprentissage du plurilinguisme*” (Meissner, 2008: 233), é a de consciencializar os alunos para o conhecimento de que já são possuidores e ajudá-los a mobilizar esse conhecimento em estratégias apropriadas. Contudo, “*the funds of knowledge are individual properties and vary from one learner to the next*” (Doyé, 2005b: 13). Os professores são “*intercultural mediators*” (Beacco & Byram, 2007a), “*conseiller-expert[s]*” (Meissner, 2007) que devem adoptar uma abordagem pedagógica integrada (Martins & Capucho, 1999), isto é, o professor “*não pode considerar-se a si próprio - nem principal, nem exclusivamente - como um professor de Francês ou de Espanhol (...) mas sim um professor de línguas estrangeiras*” (Göttsche, 2006: 143). O docente deve consciencializar e valorizar o repertório linguístico e cultural de cada aprendente e dotá-lo de ferramentas que permitam aperfeiçoá-lo autonomamente ao longo da vida. A este propósito Beacco (2005: 20) adianta:

“*individual plurilingualism (...) is a fact of everyday life. But awareness of the language diversity we carry within us does not automatically mean we view other people’s language diversity in a positive light (...) The transition from a closed identity to a relaxed and welcoming relationship with languages that allow us the innumerable pleasures of plurilingualism requires an *educatio*, in the strict sense of the term, that develops pluricultural and plurilingual capability*”.

Byram realça também o carácter lúdico em ser-se plurilingue e a importância dos docentes de línguas na consciencialização linguística dos seus discentes:

“*people acquire new identities and new languages or language varieties throughout life; it is a*

dynamic process. If they become conscious of this, they can also ‘play’ with their languages and identities, deliberately shifting from one language/ variety to another within the same conversation, thereby signaling a change from one identity to another” (2006: 12).

Consequentemente, o método da intercompreensão deve ser um contributo para a cidadania democrática, que mediante o conhecimento de outras línguas e culturas, possibilita aos aprendentes

“to decenter from their own world-view, accept relativities and develop multiple identities. To acquire the ability to communicate in a new language is the first step to identifying with other speakers of that language community. This intercultural dimension of language learning has the potential to promote antiracism as a positive principle of democratic citizenship” (Starkey, 2002: 23).

A interculturalidade transporta consigo um sistema de valores de respeito pelo que é diferente, reduzindo o etnocentrismo, a xenofobia e o racismo, essenciais para a existência de uma coabitação pacífica (Moreira, 1999; UNESCO, 2003). No entanto, esta “requires *knowledge* (of cultural factors), *insight* (into what constitutes cultural diversity), *readiness* (towards opening up to cultural differences) and *skills* (in negotiating ‘common territory’ and identifying and bridging gaps)” (Willems, 2002: 10).

Em suma, a intercompreensão fornece aos cidadãos do mundo ferramentas para que possam lidar com as diferentes situações linguísticas e culturais com que se irão defrontar durante as suas vidas, nutrindo um respeito igual por todas as línguas e culturas, lutando contra uma concepção monolíngue e ansiando sempre competências plurilíngues.

#### 4.1) Transferência

A intercompreensão está relacionada com a Linguística Contrastiva, cujos estudiosos se dedicam ao estudo das semelhanças e das diferenças entre dois sistemas linguísticos - o da língua materna e o(s) da(s) língua(s) estrangeira(s) (Pencheva & Shopov, 2003; Wode, 1984). Os linguistas sempre se mostraram interessados em tentar descobrir o que é comum para todas as línguas. As línguas foram agrupadas em famílias tendo em conta as relações

genéticas entre elas (Baker & Jones, 1998).

A transferência<sup>136</sup>, conceito psicolinguístico, cuja origem remonta à Análise Contrastiva de Lado na década de 50,

“baseia-se na tendência dos falantes para transferir – tanto na produção como na recepção da língua – formas e conteúdos da sua língua e cultura maternas para as línguas e culturas estrangeiras (cf. Lado, 1957). Desenvolvendo esta ideia, poder-se-á ainda distinguir entre a influência de uma aprendizagem anterior sobre uma posterior – transferência proactiva – e a influência de uma aprendizagem posterior sobre uma anterior: transferência retroactiva” (Alegre, 2002: 208).

Os estudos iniciais incidiram, especialmente, no estudo dos aspectos negativos da transferência proactiva, ou seja, na interferência. Posteriormente, as investigações produzidas debruçaram-se na compreensão do processo de transferência, que passou a ser relevante no processo de aquisição de uma língua. Terence Odlin esclarece-nos que

“[t]he term *interference* implies no more than what another term, **negative transfer**, does, but there is an advantage in using the latter term since it can be contrasted with **positive transfer**, which is the facilitating influence of cognate vocabulary or any other similarities between the native and target language” (1986: 26).

Como estratégia de compreensão e de aprendizagem, a transferência pode constituir uma forma de inferência. Para compreender uma forma ou uma estrutura nova, o aprendente mobiliza conhecimentos que é detentor em língua materna ou em outras línguas estrangeiras. Assim, a transferência “is the influence resulting from the similarities and differences between the target language and any other language that has been (and perhaps imperfectly) acquired” (Odlin, 1989: 27).

A transferência pode acontecer em todos os subsistemas linguísticos: a nível lexical, semântico, fonológico, fonético, morfológico, sintáctico, ortográfico ou pragmático<sup>137</sup>.

---

<sup>136</sup> No que concerne à terminologia, Odlin (2003: 436) esclarece que os investigadores “interested in cross-linguistic influence have several phrases to choose from in referring to the phenomenon, including the following: *language transfer*, *linguistic interference*, *the role of the mother tongue*, *native language influence* and *language mixing* (...) *language transfer* and *cross-linguistic influence* will be used interchangeably, as they are the most commonly employed in contemporary second language research”.

Obviamente, que este fenómeno não é uniforme em relação a todas as línguas (por exemplo, se numas a transferência sintáctica pode ser a mais visível, noutras poderá ser a transferência semântica).

Rebecca Oxford afirma que “[t]he closer the L1 to the L2 in terms of Universal Grammar rules, the more quickly the learner will learn the L2” (1997: 24-25). Dado que o português e o espanhol são as línguas românicas mais próximas, em que 85% dos vocábulos possuem uma origem comum (Casteleiro & Reis, 2007), antecipa-se um grau de intercompreensão bastante elevado sobretudo relativo ao texto escrito, onde “a transferência de conhecimento, idealmente, pode chegar a mais de 90%” (Henriques, 2000: 266).

Ainda que muitos estudos realçaram a influência da língua materna na aquisição de uma segunda língua (Bialystok, 1984; Kellerman, 1984; Wode, 1984), “researchers have given increasing attention to trilingual and multilingual situations where, for example, L2 can influence L3 in ways that L1 does not” (Odlin, 2005: 4). Deste modo, na tarefa de descodificação do sentido em novas experiências verbais, o indivíduo emprega todos os conhecimentos obtidos em língua materna e em outras línguas estrangeiras (Andrade, 2003; Bardel & Falk, 2007; Rebelo *et al.*, 2007). Apesar de a língua materna ser “aquela em que se pensa ou aquela que se domina melhor, aquela em que o sujeito falante se sente mais confortável, mais seguro e ainda aquela que traduz a comunidade de que o sujeito faz parte” (Andrade, 1997: 54), a escola tradicional sempre tentou evitar o seu emprego no ensino de línguas estrangeiras, apontada como sendo uma “source d’inférences, de mélange, de confusion” (De Pietro, 2008: 203) que afasta o aprendente da prossecução do ideal do locutor nativo (Cook, 2010b<sup>138</sup>; Kayaoğlu, 2010).

---

<sup>137</sup> “Few if any researchers have ever denied that cross-linguistic influence plays some role in second language acquisition, but skeptics have maintained that transfer matters much more for some subsystems than for others, with phonetics and phonology usually the systems where widespread transfer is conceded, in contrast to morphology and syntax” (Odlin, 2003: 439).

<sup>138</sup> Na perspectiva deste teorizador “there is little justification for banning the first language from the classroom. Both languages are inevitably present in the L2 user’s minds; they are inextricably tied together

Para Kanik (2010) e Meissner (2002), a transferência não é um processo unidireccional, ela é concebida como um fenómeno “bi ou même multidirectionnel, allant d’une ou de plusieurs langues de départ vers une langue-cible ou bien d’une langue-cible vers une ou plusieurs langues de départ” (Meissner, 2002: 47). Meissner (2008: 245) acrescenta que a transferência:

“peut être «onomasiologique» (du contenu vers la forme ou le signifiant; ex. *Fortschritt* > *progrès*: dans le domaine des langues de spécialité, les apprenants connaissent très concrètement les «contenus» et construisent le sens à partir d’une hypothèse de plausibilité; ils apprennent les formes après) ou «sémasiologique» (de la forme vers le contenu; ex. angl. *to continue* > esp. *continuar*, he was smoking > *estaba fumando*)”.

De forma a rentabilizar as pontes entre as línguas já aprendidas e as novas línguas a adquirir, Ringbom (1987) enfatiza a importância das semelhanças interlinguísticas e intralinguísticas em detrimento das diferenças entre as línguas. Neste processo, Odlin (2003: 441) salienta que a vantagem “that cognate vocabulary confers can allow learners to take advantage of positive transfer to increase their comprehension of the target language with far greater ease, thereby freeing many cognitive resources for other language learning tasks”.

Neste sentido, Doyé (2005a: 25) acrescenta que como “advocates of intercomprehension we are obviously interested in positive transfer, although we should not leave the possibility of negative transfer out of the sight”.

Quando confrontados com uma língua que nunca estudaram, os aprendentes não estão perante um território totalmente desconhecido para eles, visto que se podem ancorar no “conhecimento prévio”<sup>139</sup> de que são detentores e realizar estratégias de transferência e

---

and the first language cannot be turned off (...) even if nothing is heard of the L1, it is actively being used in the students’ minds and often written down in the students’ notebooks” (p. 5).

<sup>139</sup> “Prior Knowledge is the whole of a person’s actual knowledge: that is available before a certain learning task; that is structured in schemata; that is declarative and procedural; that is partly explicit and partly tacit; which contains content knowledge and metacognitive knowledge; which is dynamic in nature and part of the prior knowledge base, being the total collection of his prior knowledge” (Dochy, 1992: 50). Na óptica

inferência. O construtivismo, abordagem recente da psicologia, também acentua a ligação entre aprendizagem, conhecimento prévio e transferência (Brink & Moreira, 2004).

No que diz respeito ao conhecimento prévio, Doyé (2005a) apresenta a sua própria categorização composta por nove categorias de conhecimento, a saber: o “conhecimento geral” (relacionado com o conhecimento do mundo e o conhecimento enciclopédico); o “conhecimento cultural” (conhecimento que o aprendente detém sobre outras culturas e/ou a relação dessas culturas com a sua); o “conhecimento situacional” (o texto está inserido numa situação que pode auxiliar o aprendiz na compreensão do mesmo); o “conhecimento comportamental” (a comunicação verbal directa é acompanhada por elementos não-verbais: gestos, expressões faciais, postura e movimento); o “conhecimento linguístico” que está subdividido em cinco subcategorias (o “conhecimento pragmático”, o “conhecimento gráfico”, o “conhecimento fonológico”, o “conhecimento gramatical” e o “conhecimento lexical”).

No caso particular do método “EuroCom”, o processo de transferência ocorre de uma forma sistemática ao serviço da compreensão do sentido, e este deixa de ser encarado como uma possível fonte de erros, como o era no ensino tradicional de línguas estrangeiras. Götttsche (2006), Klein (2004), Klein & Stegmann (2000) Stegmann (2007) e Zybatow (2008) resumem os sete campos linguísticos de transferência, denominados os “sete passadores”, que já enunciámos anteriormente aquando da apresentação do projecto “EuroCom”. Estes sete passadores são nas palavras de Stegmann “sete convites à confiança na intercompreensão, à confiança em si mesmo e nas capacidades pessoais de transferir duma língua para as outras” (2007: 79). Horst Klein apresenta-nos o seu “modèle de transfert de réception interlinguistique optimisé” (Figura 5)

---

de Meissner (2010), a aprendizagem actual de línguas estrangeiras não reconhece nem valoriza o conhecimento prévio dos aprendentes e, deste modo, existe um conjunto de conhecimentos que não é activado. Por oposição, a metodologia da intercompreensão aspira a transformação desse saber inerte em saber útil.

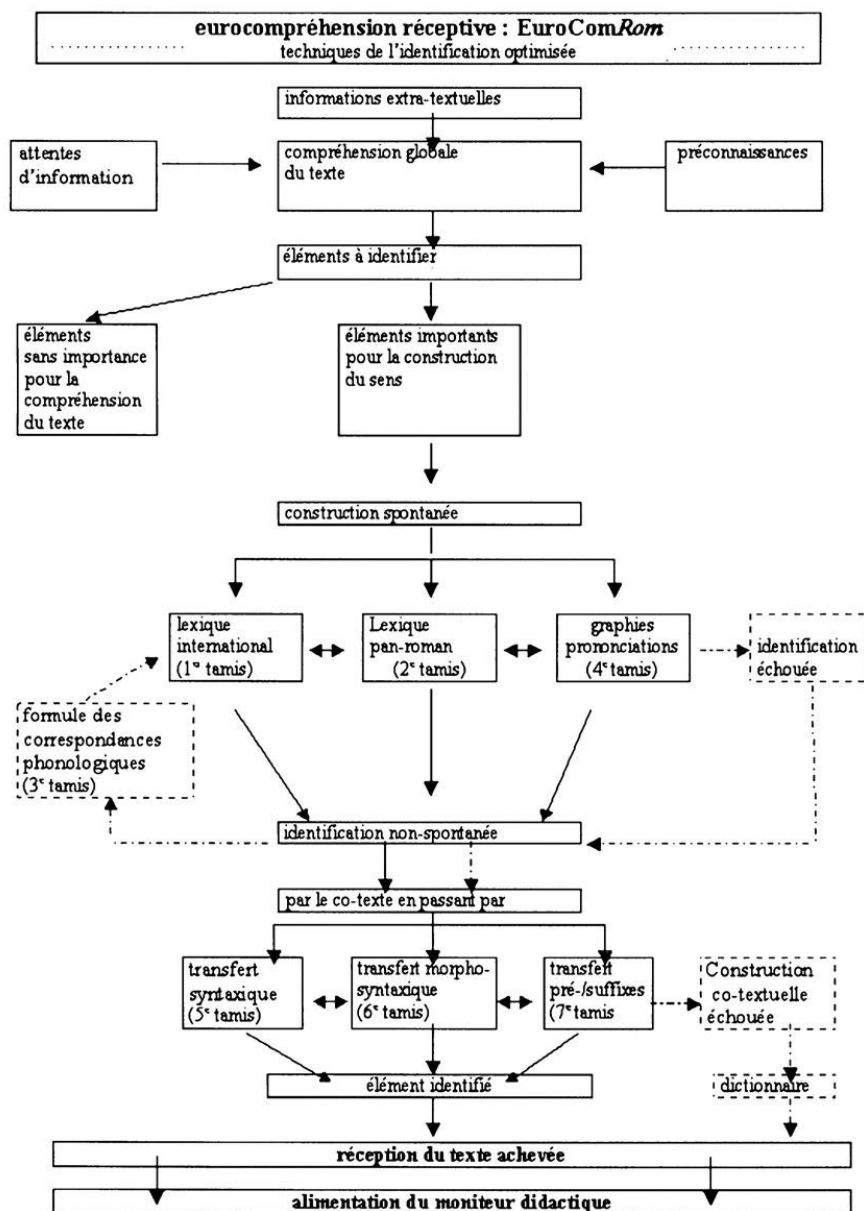


Figura 5 – Modelo de transferência receptiva (Klein, 2004: 408)

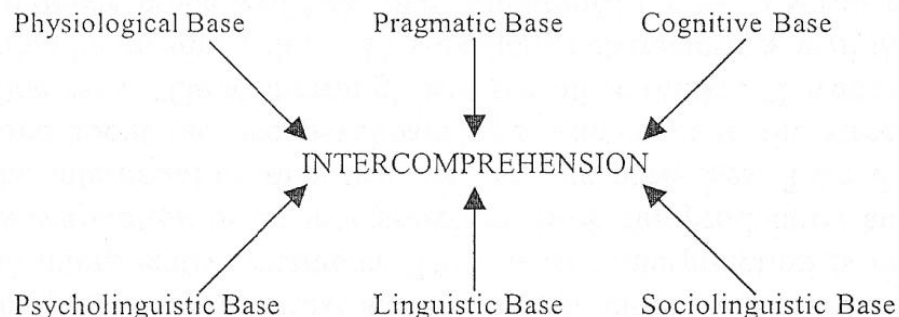
À semelhança de outros métodos plurilingues, o método “EuroCom” não visa a aquisição de todas as competências linguísticas, mas, essencialmente, o desenvolvimento e aperfeiçoamento das competências receptivas (de leitura e, mais tarde, de audição) em diversas línguas de uma família. A partir da valorização dos conhecimentos prévios de uma língua (língua materna ou língua estrangeira) parte-se à descoberta e à aprendizagem da(s)

língua(s) da mesma família linguística, deduzindo o significado de um texto através do recurso aos “sete passadores”. Pelo que, Klein afirma “[l]a didactique de l’intercompréhension est une didactique de transfert et de pré connaissances” ” (2004: 411). Em suma:

“[d]ie Antworten der Methode EuroCom – rezeptive Teilkompetenzen, Einbezug von Diachronie und Sprachvergleich, Rückgriff auf Bekanntes (auch in anderen Sprachen) und Betonung der Schriftlichkeit – stehen dabei im Gegensatz zu den in den letzten Jahrzehnten im Sprachunterricht praktizierten Verfahren” (Tafel *et al.*, 2009: 9).

Pencheva & Shopov (2003) propõem o “Modular Intercomprehension Model” (MIM) composto por seis módulos, que obedecem à seguinte ordem alfabética: a base cognitiva (a língua é um aspecto fundamental da cognição humana), a base fisiológica (a percepção do sinal acústico), a base linguística (o funcionamento gramatical de uma língua, em que o indivíduo transfere os conhecimentos que possui da sua língua materna e de outra(s) língua(s) que conhece para compreender uma nova língua), a base pragmática (desempenho de actos ilocutórios e organização do discurso), a base psicolinguística (a formulação de hipóteses de sentido) e a base sociolinguística (percepção do contexto social dado que a língua permite manter e estabelecer relações sociais, espelhando o mundo tal como ele é visto por uma determinada comunidade). Dissecando, o modelo (Figura 6)

“is based on the definition of receptive proficiency as an aspect of general communicative proficiency (...) it is a *dynamic system*, representing the constant change of communicative proficiency at the individual level. Its dynamism is characterized by the natural processes of forgetting, stability and maintenance of language. Furthermore, the compositionality principle means that the MIM is interdisciplinary and multidimensional” (p. 60).



**Figura 6** – Componentes do “Modular Intercomprehension Model” (Pencheva & Shopov, 2003: 61)

Assim, o aprendiz de línguas estrangeiras deve ser visto como um todo, diferente do monolíngue nativo perfeito (Cook, 2010b), com a sua própria interlíngua que inclui padrões da língua materna, das línguas já estudadas/contactadas e da língua-alvo (Pencheva & Shopov, 2003). O conceito de “interlíngua”, termo proposto por Selinker (1972), "est fondée sur l'idée qu'un étudiant de L2 emploie un système qui n'est ni celui de la L1, ni celui de la L2. Il s'agit d'une troisième langue, avec sa propre grammaire" (Chardenet, 2008: 161). Este “l'entre-les-langues” (*ibidem*, p. 51) estabelece o sistema linguístico como sendo naturalmente específico, original, permeável, deficitário<sup>140</sup>, dinâmico e em evolução (Andrade & Araújo e Sá, 1992; Cook, 2010a; Ellis, 1985), visto que “the shape of an interlanguage varies within one and the same learner and on one and the same day

---

<sup>140</sup> O erro não deve ser olhado “como um obstáculo à aprendizagem e à produção de enunciados correctos, mas antes como um elemento imprescindível e específico do processo de aprendizagem (...) Ele é assim encarado como um ponto de passagem obrigatório para a expressão correcta” (Andrade & Araújo e Sá, 1992: 92). Esclarecendo, cometer erros acontece quando os indivíduos aprendem algo de novo, e os erros constituem passos poderosos para alcançar a competência (Gass, 1990; Hemming, 2007; Pencheva & Shopov, 2003).

O QEQR oferece-nos uma distinção entre “erros” e “falhas”, em que os primeiros “devem-se a uma ‘interlíngua’, uma representação distorcida ou simplificada da competência-alvo. Quando o aprendiz comete erros, o seu desempenho (*performance*) está de acordo com a sua competência, tendo desenvolvido características diferentes das normas da L2. As *falhas*, por seu lado, ocorrem no desempenho, quando o utilizador/aprendente é incapaz de pôr em prática correctamente as suas competências, como pode ser o caso de um falante nativo” (Conselho da Europa, 2001a: 214).

depending on which linguistic task the learner performs in which context” (Pienemann, 2003: 700).

Em síntese, parece-nos que os processos de transferência entre as línguas indo-europeias da União Europeia, nomeadamente as línguas românicas, as línguas germânicas e as línguas eslavas, nos levam a “relativiser fortement la notion de frontière linguistique: le continuum entre les langues est une réalité que les frontières politiques ne peuvent effacer” (Escudé & Janin, 2010b: 117).

#### 4.2) Factores individuais

De Bot *et al.* (2005), Dulay *et al.* (1982), Ellis (1985), Gardner (1997), Lightbown & Spada (1997) realizaram um levantamento das características individuais que influenciam o processo de aquisição e proficiência de uma língua estrangeira. Decidimos agrupá-las em cinco categorias: inteligência e aptidão; personalidade; motivação e atitudes; estilos de aprendizagem; e idade. Também nós acreditamos que estes factores podem ser determinantes na metodologia postulada pela intercompreensão. Porém, antecipamos desde já algumas das dificuldades inerentes ao seu estudo, já que:

“[t]he study of individual learner variables it is not easy, and the results not entirely satisfactory. This is partly because of the vagueness of many of the concepts that have been investigated (...) Another reason lies in the interrelatedness of the various factors” (Ellis, 1985: 123).

##### 4.2.1) Inteligência e aptidão

Os conceitos de “inteligência” e de “aptidão” parecem estar associados à aprendizagem de uma nova língua. Apesar de aparentemente difícil, Ellis (1985: 11) ajuda-nos a estabelecer a diferença entre eles, considerando que a inteligência “refers to the general ability that governs how well we master a whole range of skills, linguistic and non-linguistic. Aptitude refers to the special ability involved in language learning”. Pois, se a

inteligência não é exclusiva à aprendizagem de um novo código linguístico, mas está da mesma forma presente em todas as outras disciplinas curriculares, a aptidão aplicada às línguas estrangeiras consiste num corpo de qualidades cognitivas específicas para adquirir uma língua, “which cannot be altered through training” (De Bot *et al.*, 2005: 69).

Vários estudos demonstraram a existência de uma relação positiva entre inteligência e a aprendizagem de línguas, mais particularmente, quando nos referimos às competências necessárias à aquisição do sistema formal de uma língua estrangeira, mas não tanto em comparação às competências orais. Discriminando:

“[t]hese findings suggest that intelligence is more related to those second language skills which are used in the formal study of a language (i.e. reading, language analysis, writing, and vocabulary study), but that intelligence is much less likely to influence the way in which oral communication skills are developed. Therefore, intelligence seems to be a strong factor when it comes to learning second languages in classrooms, particularly if the instruction is formal. When the classroom instruction is less formal, however (i.e. more communicative), the so-called ‘intelligence’ (as measured by IQ [Intelligence Quotient] tests) may play a less important role” (Lightbown & Spada, 1997: 37).

Os estudos que incidem sobre a aptidão para línguas estrangeiras referem que “there is a specific talent for learning languages which exhibits considerable variation between learners” (Dörnyei & Skehan, 2003: 590). Por outras palavras,

“language aptitude is an ability that largely determines how quickly and easily an individual will learn a language in a language course or language training program. As is the case for other kinds of aptitude, such as verbal ability and musical abilities, language aptitude is believed to be relatively stable throughout an individual’s lifetime” (<http://www.2lti.com/htm/LangAptitudeTesting.htm#1>).

Muita da investigação neste domínio decorreu nos anos 50 do século XX e culminou com a publicação de um dos testes mais conhecidos para medir a aptidão para a aprendizagem de línguas estrangeiras. Referimo-nos ao “Modern Language Aptitude Test” (MLAT), desenvolvido por John B. Carroll & Stanley Sapon (1959), que parte do princípio de que todos somos capazes de aprender uma língua estrangeira, desde que nos seja concedida uma oportunidade. Supostamente, “individuals typically differ not in whether they can learn a task or not learn it, but rather in the length of time it takes them to learn it

or to reach a given degree of competency” (Stansfield, 1989:1).

Carroll identificou quatro componentes que correspondem a quatro capacidades cognitivas, especificamente: (i) a “phonetic coding ability”, que diz respeito à capacidade para distinguir e identificar diferentes sons e estabelecer e reter as ligações entre esses sons e os símbolos que os representam; (ii) a “grammatical sensitivity”, que se relaciona com a capacidade de identificar as funções gramaticais que as palavras desempenham nas frases; (iii) a “inductive language learning ability”, que se refere à capacidade de inferir as regras de um dado material linguístico e aplicá-las para criar novas frases; (iv) a “rote learning ability”, que está ligada à capacidade de o indivíduo estabelecer ligações entre os vocábulos da língua materna e da língua estrangeira (cf. De Bot *et al.*, 2005; Dörnyei & Skehan, 2003; Dulay *et al.*, 1982; Ellis, 1985; Gardner, 1997; Lightbown & Spada, 1997; Stansfield, 1989).

Em 1967, Carroll & Sapon criaram o “Modern Language Aptitude Test – Elementary” (MLAT-E) para os aprendentes mais jovens (do 3º ao 6º ano de escolaridade). Trata-se da adaptação da versão inicial que era direccionada essencialmente para um público adulto.

No seguimento das suas investigações desencadas no ramo da aptidão para as línguas, Paul Pimsleur<sup>141</sup> da Ohio State University identificou dois factores primordiais que compõem a aptidão para a aprendizagem de línguas estrangeiras: a “verbal ability” que se relaciona com a capacidade do indivíduo lidar com os mecanismos para a aquisição de uma língua estrangeira e a “auditory ability” entendida como a capacidade de ouvir, reconhecer e reproduzir sons num código linguístico estrangeiro. Contudo, “Pimsleur includes intelligence as one aspect of aptitude, whereas Carroll claims that intelligence must be seen as distinct from aptitude” (De Bot *et al.*, 2005: 70).

Para Ellis (1985) e Lightbown & Spada (1997) os estudos que incidiram na análise deste factor não são conclusivos. Um dos grandes obstáculos prende-se com a dificuldade

---

<sup>141</sup> É autor do teste PLAB - “Pimsleur Language Aptitude Battery” (1966) endereçado a aprendentes do 7º ao 12º ano de escolaridade.

em definir quais as capacidades que compõem a aptidão, visto que podem ser facilmente associadas a outras características do aprendente como a inteligência e a personalidade. Por outro lado, as capacidades que os testes compreendem estão associadas ao sucesso em contexto académico, descurando a aquisição linguística em situações informais (Baker & Jones, 1998). Enfim,

“people say, *you have to be gifted to learn languages*, whereas language competence is an equally distributed characteristic of the human race; some speakers learn more varieties than others because they live in multilingual environments and have been able to develop their plurilingual competence and their learning-to-learn ability” (Beacco & Byram, 2007a: 74).

#### 4.2.2) Personalidade

A aprendizagem de uma língua estrangeira parece ser influenciada por um número de traços pessoais que formam a personalidade do aprendente, “but it has not been easy to demonstrate their effects in empirical studies” (Lightbown & Spada, 1997: 38).

Dulay *et al.* (1982) e Ellis (1985) apontam algumas características que integram a personalidade, essenciais no sentido da proficiência de uma nova linguagem, das quais destacamos: a ansiedade, a autoconfiança, a empatia, a extroversão/ introversão e a inibição.

A ansiedade é um dos traços mais investigados. Rebecca Oxford (1999) apresenta-nos a seguinte definição:

“*[l]anguage anxiety* is defined as a specialized anxiety related to language use situations or language learning circumstances (...) Language anxiety is the fear or apprehension learners sometimes feel when they are expected to perform in a target language in which they are not proficient” (p. 217).

Graham (1997: 93) acrescenta que os estudos já efectuados se debruçaram nas duas componentes desse conceito: “*trait anxiety* (where anxiousness is an inherent aspect of the personality which is exhibited in a variety of situations) and *state anxiety* (where

anxiousness is a reaction to specific situations only, such as test-taking or oral work)".

Quando confrontados com um novo código linguístico "anxious learners achieve lower grades, spend more time studying, and have more trouble taking in information in the second language, processing that information, and displaying their L2 abilities" (MacIntyre, 1999: 41).

A ansiedade não tem sempre um efeito negativo ou debilitador na aquisição de uma língua, já que pode também funcionar como um factor positivo ou facilitador (Sener, 2010; Sert, 2010): "[f]acilitating anxiety motivates the learner to 'fight' the new learning task. Debilitating anxiety, in contrast, motivates the learner to 'flee' the new learning task; it stimulates the individual emotionally to adopt avoidance behaviour" (Scovel, 1978: 139).

Da mesma forma, se a ansiedade estava quase confinada às actividades orais (ouvir e falar), alguns autores (Lee, 1999; Leki, 1999) sublinharam que o mesmo acontece com a leitura e a escrita.

As investigações também sublinharam que, ao contrário dos alunos ansiosos, "relaxed and comfortable students apparently can learn more in shorter periods of time" (Dulay *et al.*, 1982: 51). O método "suggestopedia", desenvolvido pelo búlgaro Georgi Lozanov (1978 [1971]), é um dos mais conhecidos para propiciar um estado mental de relaxamento, em que através do uso de música clássica, de cadeiras confortáveis, de gestos teatrais e de uma voz expressiva por parte do professor, os alunos são capazes de adquirir 2000 a 3000 palavras no período de um mês.

Intimamente relacionada com os níveis de ansiedade está a autoconfiança, que tem um impacto positivo na aquisição de uma língua estrangeira: "self-confident people are more willing to take risks, to place themselves in unfamiliar learning situations, to guess or experiment new forms, and to make mistakes, all of which contribute to their increased ability to learn" (Dulay *et al.*, 1982: 94).

A empatia é entendida como "an individual's capacity for participation in another's

feelings or ideas” (Dulay *et al.*, 1982: 94). Apesar de os resultados das investigações serem inconclusivos, observou-se que os “learners with authoritarian dispositions do not seem to learn a second language as easily as less rigid personalities” (*idem*). Com efeito, aprender uma nova língua impõe que o sujeito saiba ouvir os outros interlocutores e consiga partilhar sentimentos e ideias com eles. Portanto, a importância da empatia reflecte-se, particularmente, ao nível das capacidades de comunicação e não tanto em tarefas de manipulação gramatical.

No que concerne à extroversão/ introversão, a hipótese mais investigada prevê que os sujeitos extrovertidos aprendem mais e mais rapidamente do que os indivíduos introvertidos, posto que com menos custo conseguem estabelecer contactos com outros utilizadores da língua estrangeira e, desta forma, obter mais “input”. Mesmo em situação formal de aprendizagem, os extrovertidos utilizam e praticam mais a língua que estão a adquirir. Todavia, os estudos apenas corroboram parcialmente esta hipótese: se uns não encontram uma relação significativa entre extroversão/ introversão e proficiência linguística, outros constataram uma conexão, sobretudo ao nível da fluência oral (cf. Ellis, 1985).

O traço da inibição foi analisado partindo da suposição que “a certain lack of inhibition, a willingness to appear foolish when communicating in the language (...) are important traits for successful language learning” (Graham, 1997: 93). Uma das pesquisas mais conhecidas que concluiu a existência de uma correlação negativa entre inibição e aprendizagem foi levada a cabo por Guiora, Beit-Hallahmt, Brannon & Dull (cf. Ellis, 1985). O estudo consistiu em verificar a proficiência oral (pronúncia) e a redução da inibição mediante a administração de pequenas doses de álcool. Os resultados revelaram que os indivíduos que consumiram álcool tiveram um melhor desempenho do que aqueles que não consumiram. No entanto, “[s]uch experiments, while interesting are not convincing” (*ibidem*, p. 121).

Sintetizando, não será a personalidade que de uma forma isolada, mas sim em conformidade com outros factores, terá efeitos na aprendizagem de uma nova língua. Em

termos gerais, a investigação não apresenta “a clearly defined effect of personality in SLA [Second Language Acquisition] (...) Certainly a relationship between personality and communicative skills seems more intuitively feasible than one between personality and pure linguistic ability” (Ellis, 1985: 121-122).

#### 4.2.3) Motivação e atitudes

A motivação, definida como “an inner drive, impulse, emotion, or desire that moves one to a particular action” (Brown, 1987: 114) é primordial em qualquer experiência de aprendizagem. Mais precisamente, “motivation is responsible for *why* people decide to do something, *how long* they are willing to sustain the activity, and *how hard* they are going to pursue it” (Dörnyei & Skehan, 2003: 614).

Existem dois tipos de factores motivadores que condicionam a aprendizagem de uma língua, a saber: os factores intrínsecos e extrínsecos. Quer dizer, a

“motivação intrínseca é pessoal, singular e poderá depender de factores psicológicos, da própria personalidade e vivência. Os factores extrínsecos relacionam-se mais com a pressão social, com a dinâmica do sucesso e do fracasso, com a ansiedade da recompensa ou com o receio da rejeição” (Nobre, 2002: 152).

Em alternativa, Gardner & Lambert, em 1959, distinguem a motivação com orientação integrativa da motivação com orientação instrumental, apontando a primeira como sendo a mais importante na aprendizagem de uma língua estrangeira.

“**Integrative motivation** may be defined as the desire to achieve proficiency in a new language in order to participate in the life of the community that speaks the language (...) **Instrumental motivation**, on the other hand, may be defined as the desire to achieve proficiency in a new language for utilitarian reasons, such as getting a job” (Dulay *et al.*, 1982: 47).

Se os primeiros estudos demonstraram que a motivação com orientação integrativa era mais importante do que a instrumental, estudos subsequentes revelaram que a última pode ser igualmente fundamental. Deste modo, ambos os tipos de motivação podem

influenciar “the rate and the quality of L2 acquisition; each is more effective under certain conditions” (*ibidem*, p. 48).

Infelizmente, para Lightbown & Spada (1997: 39) “the research cannot indicate precisely *how* motivation affects learning. That is, we do not know whether it is the motivation that produces successful learning or successful learning that enhances motivation”. Porém, o “socioaffective filter”, o “affective filter”<sup>142</sup> ou, simplesmente o “filter”, proposto por Dulay *et al.* (1982), constitui uma explicação para a forma como a motivação, as necessidades, as atitudes e as emoções afectam o processo de aprendizagem:

“[t]he filter is that part of the internal processing system that subconsciously screens incoming language based on what psychologists call ‘affect’: the learner’s motives, needs, attitudes and emotional states. The filter appears to be the first main hurdle that incoming language data must encounter before it is processed further. It determines (1) which target language models the learner will select; (2) which parts of the language will be attended to first; (3) when language acquisition efforts should cease; and (4) how fast a learner can acquire the language (*ibidem*, p. 48).

Assim, os aprendentes não transformam todo o *input* a que estão expostos em *intake*. O filtro que está dependente dos factores afectivos apenas deixa “passar” alguns dos aspectos do *input* a que os aprendentes estão expostos, excluindo outros. Como explica Ellis (1985: 11):

“[a]s a result of conscious or unconscious motives or needs, attitudes or emotional states, the learner is ‘open’ or ‘closed’ to the L2. Thus once learners have obtained sufficient L2 knowledge to meet their communicative and emotional needs, they may stop learning”.

Na opinião de Seda Taş (2010), algumas atitudes dos aprendizes revelam o seu estado de motivação. É o caso da ansiedade e das crenças em relação à aprendizagem de línguas.

---

<sup>142</sup> O “affective filter”, defendido por Stephen Krashen (1982), “is an imaginary barrier which prevents learners from using input which is available in the environment (...) depending on the learner’s state of mind or disposition, the filter limits what is noticed and what is acquired. The filter will be ‘up’ or operating when the learner is stressed, self-conscious, or unmotivated. It will be ‘down’ when the learner is relaxed and motivated” (p. 28).

Mas o que são “atitudes”? As atitudes “are considered to be acquired predispositions to think about, feel toward and react to some aspects of the environment in a particular way, either favourable or unfavourable. One can hold attitudes to almost anything, people, things, abstract ideas” (Politou, 2010: 365). A partir dos trabalhos de Ajzen (1988) e de Baker (1992), Politou (2010) refere que as atitudes englobam três dimensões - a cognitiva, a afectiva e a comportamental. A componente cognitiva compreende as percepções, as crenças e as intenções, a componente afectiva inclui sentimentos e emoções. Por último, a componente comportamental dirige as acções e as intenções.

Em particular, no campo das línguas estrangeiras, Stern (1983) discrimina três tipos de atitudes, a saber: (i) as atitudes em relação à comunidade e às pessoas que falam a língua estrangeira; (ii) as atitudes relacionadas com a língua específica que estão a aprender; (iii) as atitudes relativamente às línguas e à aprendizagem de línguas em geral.

Existe uma relação entre as atitudes e representações sociais<sup>143</sup> e o desejo de aprender línguas e o (in)sucesso da aprendizagem das mesmas (Andrade *et al.*, 2006; Castellotti & Moore, 2002; Melo *et al.*, 2005; Simões & Araújo e Sá, 2005). Assim, as representações e as imagens das línguas desempenham um papel central nos processos de aprendizagem de uma língua, ou seja, as “shared images that exist in one social group or society about other people and their languages can have significant effects on the attitudes towards those languages and ultimately on the interest of learners” (Castellotti & Moore, 2002: 6). Efectivamente, a sala de aula é um local privilegiado, “onde mais do que em qualquer outro lugar se fala nas línguas, das línguas e sobre as línguas e onde as representações de si e do outro se jogam continuamente, consciente ou inconscientemente” (Andrade *et al.*, 2007c: 30).

As representações sociais das línguas incluem as representações dos países e dos falantes bem como as representações linguísticas das línguas. Alguns estudos (Andrade *et*

---

<sup>143</sup> Uma representação social “is a form of socially developed and shared knowledge with practical implications, which contributes to the construction of a common reality for a social group” (Jodelet, 1989 in Castellotti & Moore, 2002: 8).

*al.*, 2006; Castellotti & Moore, 2002; Dabène, 1997; Melo *et al.*, 2005; Muller, 1997; Simões & Araújo e Sá, 2005) revelam uma correlação entre a imagem que o aprendiz tem do país e as representações que ele constrói sobre o seu processo de aprendizagem da língua desse mesmo país (por exemplo, a imagem negativa da Alemanha transmite a ideia de que o alemão é uma língua difícil). Por outro lado, a maior parte dos professores e dos aprendizes têm um entendimento muito redutor do que constitui uma língua, descurando todos os aspectos extralinguísticos que uma língua comporta.

Assim, as representações não estão certas, nem erradas e, não são permanentes, mas permitem aos indivíduos e grupos categorizarem-se e decidirem quais as características que eles consideram importantes na construção da sua identidade. Portanto, as representações devem ser vistas como uma parte integrante no processo de aprendizagem, que necessitam de ser incorporadas nas políticas linguísticas e nos métodos de ensino (cf. Castellotti & Moore, 2002).

Mas, Baker & Jones (1998) salientam que as atitudes “are not only ingredients into the language learning situation. Attitudes are also products or outcomes of language learning” (p. 646).

Em suma, Luc Biichlé (2010) destacou a importância das representações e das atitudes e, não apenas do aspecto puramente linguístico, no processo da intercompreensão: “elle [l’intercompréhension] souligne à nouveau le caractère relativement incontournable du triptyque langue/identité/représentation en sciences humaines et, plus particulièrement, en sciences du langage” (p. 21).

#### 4.2.4) Estilos de aprendizagem

A aprendizagem de uma nova língua é influenciada pelo esforço individual que cada aprendiz investe no seu processo de aprendizagem.

O estilo de aprendizagem está relacionado com as estratégias de aprendizagem que os

sujeitos empregam para desempenhar determinadas tarefas, ou seja, “specific actions or techniques that are intentionally used and consciously controlled by learners to improve learning progress in a foreign or second language” (Uzel & Yildiz, 2010: 353).

Dörnyei & Skehan (2003: 609) apresentam uma tipologia composta por quatro estratégias de aprendizagem. São elas: (i) as estratégias cognitivas, que pressupõem a manipulação ou transformação do material de aprendizagem; (ii) as estratégias metacognitivas, que englobam estratégias de análise, monitorização, avaliação, planeamento e organização do próprio processo de aprendizagem; (iii) as estratégias sociais, que incluem os comportamentos interpessoais no sentido de aumentar a comunicação em língua estrangeira (por exemplo, iniciar uma interacção com falantes nativos); (iv) e, por último, as estratégias de aprendizagem, que comportam um controlo das condições e experiências emotivas que caracterizam a aprendizagem.

Parece-nos evidente que os sujeitos aprendem melhor uma língua quando as estratégias de aprendizagem se adequam ao seu estilo de aprendizagem, isto é, “the individual’s general, most favored approach for dealing with the environment, situations, or problems (...) A person’s learning style is his or her favored approach for learning” (Oxford, 1990: 217). Jones (1997) esclarece-nos que

“a difference is drawn between learning style and *learning strategy*. Style is considered to be a fairly fixed characteristic of an individual, ‘a superordinate construct which is involved in many cognitive operations’ (Vernon, 1973, p. 141), while strategies are more specific actions which apply to specific learning tasks; they are tools in the acquisition or learning of a language” (p. 75).

Rebecca Oxford (1999) discrimina algumas dimensões dos estilos de aprendizagem dos aprendizes (Figura 7).

Title	Focus of This Dimension
Introverted vs. extroverted	How the individual is energized or stimulated
Intuitive-random vs. concrete-sequential	Whether the individual wants to have flexibility or structure
Analytic vs. global	How the individual wants to receive and process information
Closure-oriented vs. open	Whether the individual needs a rapid decision
Sensory preferences (visual vs. auditory vs. hands-on)	Which sensory mode the individual prefers for processing information

**Figura 7** – Dimensões dos estilos de aprendizagem (Oxford, 1999: 218)

Quer isto dizer, analisando a figura, que os alunos podem ser: introvertidos ou extrovertidos; intuitivos ou aleatórios versus concretos ou sequenciais; analíticos ou globais; fechados ou abertos; e, em termos de preferências sensoriais, visuais, auditivos ou tácteis. A autora alerta para o facto de que em “each dimension most people have some elements of both poles; therefore, each dimension is a continuum indicating general preferences” (p. 218).

Como forma de estímulo à aprendizagem, os aprendentes introvertidos “are energized by their own ideas, feelings and thoughts” (*idem*). Eles preferem o trabalho individual ao trabalho em grupo e não gostam de falar em público. No lado oposto, os alunos extrovertidos “receive most of their energy from people or events outside themselves” (*ibidem*, p. 218-219) e preferem o trabalho em grupo ao individual. Os sujeitos cujo estilo

“is *intuitive-random* think in abstract, large-scaled, nonsequential ways and can distill the main principles of the language rather easily (...) *concrete-sequential* students (...) focus on concrete facts in an organized step-by-step fashion. Abstract principles of languages are not important to these learners” (*ibidem*, p. 219).

Deste modo, enquanto que os primeiros não gostam de processos de aprendizagem

estruturados, os segundos não gostam de processos de aprendizagem flexíveis.

No que toca à recepção e processamento da informação, os indivíduos analíticos apreciam a objectividade, a precisão, a complexidade, os múltiplos detalhes e o pensamento lógico e não apreciam serem expostos a situações de comunicação espontânea. Por seu turno, os indivíduos com um estilo global empregam um pensamento subjectivo e pessoal, simplificador e sintético em detrimento do pensamento analítico e objectivo. Decerto, os aprendentes com um estilo global preferem as actividades interactivas, enquanto os analíticos se destacam nas tarefas gramaticais.

Um aprendiz com uma orientação fechada “signifies that the individual is serious, concerned about finishing tasks, goal-directed, intolerant of ambiguity, and desirous of rapid decision-making (closure)” (*idem*). Em contraste, o aprendente com um estilo aberto não se preocupa em terminar as tarefas, prefere adiar as suas decisões, tolera a ambiguidade e facilmente se distrai das suas metas.

Em termos sensoriais, os indivíduos “visuais” gostam de ler e de ser estimulados visualmente (através de, por exemplo, imagens ou vídeos), os sujeitos “auditivos” estimam ser expostos a *input* oral e, por fim, os “*hands-on* students” gostam de movimentos (colagens, manuseamento de objectos). Na verdade,

“[w]e have all heard people say that they cannot learn something until they have seen it. Such learners would fall into the group called ‘visual’ learners. Other people, who may be called ‘aural’ learners, seem to need only to hear something once or twice before they know it. Some learners feel compelled to memorize and will practise and practise until they have committed new information to memory, before they feel comfortable that they have a grasp of it. For still others, there is a need to add physical action to the learning process. It is not enough to see, hear or practise for these learners. They need to live the new knowledge in ways that involve them more completely” (Lightbown & Spada, 1997: 40).

#### 4.2.5) Idade

A população em geral acredita que “*you learn languages when you’re very young*” (Beacco & Byram, 2007a: 75) e, por isso, “the younger = the better” (Johnstone, 2002: 6). De igual modo, o Conselho da Europa e a União Europeia reforçam que a aprendizagem de línguas se deve iniciar “at an early age” (Piri, 2002: 12).

Quando nos referimos à aprendizagem de línguas estrangeiras, já todos constatámos que os filhos de imigrantes, ao contrário dos seus pais, conseguem adquirir a língua da comunidade em que estão inseridos com uma proficiência igual à de um nativo. É como se as crianças, em comparação aos jovens e aos adultos, possuíssem uma vantagem inerente para aprenderem línguas. Mas, será que existe uma idade certa para iniciarmos a aprendizagem de uma língua estrangeira? Partilhamos as questões levantadas por Richard Johnstone (2002: 6): “[w]ill there be real gains if children begin at (say) age five or six (or even earlier) as opposed to (say) nine or ten? Is there an age after which it becomes increasingly difficult to learn another language?”.

De acordo com a “Critical Period Hypothesis” (CPH), existe um período no desenvolvimento humano em que o cérebro está mais predisposto para o sucesso na aquisição de línguas estrangeiras, isto é,

“there is a sensitive (critical) period for language learning – a period during which children are especially sensitized to linguistic input, a period before which and after which language learning is considerably more difficult and ultimate success is not guaranteed” (Schachter, 1997: 11).

Este período termina aquando a puberdade, altura em que o cérebro humano começa a perder plasticidade. Por conseguinte, os adolescentes e os adultos já não são capazes de recorrer às suas capacidades inatas de aquisição de línguas que funcionam tão bem com as crianças, já que “the neurological capacity for understanding and producing language, which initially involves both hemispheres of the brain, is slowly concentrated in the left hemisphere for most people” (Ellis, 1985: 107).

No entanto, estudos mais recentes contestam a hipótese de existência de um período

crítico,

“[s]ome studies of the second language development of older and younger learners who are learning in similar circumstances have shown that, at least in the early stages of second language development, older learners are more efficient than younger learners. In educational research it has been reported that learners who began learning a second language at the primary school level did not fare better in the long run than those who began in early adolescents” (Lightbown & Spada, 1997: 42-43).

Além disso, no campo gramatical (nomeadamente, a nível sintáctico e morfológico), os adultos aprendem mais depressa do que as crianças (Dulay *et al.*, 1982; Johnstone, 2002). Como nos explica Ellis (1985: 108):

“[o]lder learners can learn *about* language by consciously studying linguistic rules. They can also apply these rules when they use the language. In contrast, younger children, while not totally lacking in meta-awareness, are not so prone to respond to language as form. For them language is a tool for expressing meaning. As Halliday (1973) pointed out the young child responds not so much to what language *is* as to what language *does*”.

Vivian Cook (2010a) realça a posição vantajosa da maturação do aprendente adulto de línguas estrangeiras, já que em comparação à criança que ainda está a aprender a sua língua materna, pode recorrer à sua maturidade cognitiva, à sua consciência metalinguística ou ao seu conhecimento do mundo, que se continuarão a desenvolver mais com a idade. Da mesma forma, o adulto possui uma maior capacidade de memória e concentra-se com mais facilidade nos aspectos formais de um dado código linguístico (Ellis, 1985; Lightbown & Spada, 1997). Para Beacco & Byram (2007a: 75),

“[l]earning languages in adult life presents no more intrinsic difficulties: it may be supported by previous experience of learning to learn and plurilingual competence which enables learning strategies and known varieties to be used in the acquisition of unknown varieties”.

No entanto, quando nos referimos à proficiência fonológica (pronúncia e entoação), parece confirmar-se a crença de que as crianças são melhores do que os adultos e a hipótese de existência de um período crítico (De Bot *et al.*, 2005; Dulay *et al.*, 1982; Ellis, 1985; Lightbown & Spada, 1997; Schachter, 1997). Assim, Ellis (1985) sugere que a “critical

period hypothesis needs to be recast to account for why loss of plasticity affects pronunciation but no other levels of language” (p. 107).

Respeitante ao factor idade, apesar de não existir um consenso em termos de literatura produzida neste domínio, podemos rematar com a ideia de que, “[i]n principle it is never too early to begin, but equally it is never too late to begin. Given a suitable context and support, learners of any age can benefit greatly from their attempts to learn an additional language” (Johnstone, 2002: 13-14).

#### 4.3) Avaliação

Gostaríamos, igualmente, de incidir sobre umas das prioridades de reflexão no domínio da intercompreensão: os seus instrumentos e as suas formas de avaliação. Alguns projectos europeus (o “EuroCom”, o “EuRom4”, por exemplo) baseiam a avaliação da intercompreensão através da realização de actividades de tradução. Armando Cuzzetto (2006), que analisou os métodos e os princípios de três programas europeus (“EuRom4”, “Galatea” e “EuroComRom”), refere que: “[e]ach programme attempts to impart written comprehension by the translation of articles whose content is of common knowledge” (p. 83).

Todavia, outros especialistas (Capucho, 2008b, 2010c; Castagne, 2007; Castellotti, 2007; Piccaluga & Harmegnies, 2008) concordam em separar a intercompreensão da tradução:

“[l]a première est la représentation d’un texte. La seconde exige l’élaboration d’un texte construit dans une autre langue, texte qui est caractérisé par la capacité de pouvoir se substituer au texte original en exprimant la totalité de l’information. Il apparaît donc que la traduction est non seulement compréhension mais aussi expression” (Castagne, 2007: 462).

Esclarecendo, enquanto que a intercompreensão é uma actividade de interacção que pressupõe uma co-construção do sentido, a tradução, percebida “como passar de um signo a

outro, mantendo o mesmo sentido” (Alegre, 2003<sup>144</sup>: 50) é uma actividade de mediação. Se ambas requerem a existência de dados linguísticos de duas línguas, a intercompreensão apoia-se não apenas no linguístico mas também no extralinguístico.

Ao concebermos a intercompreensão no domínio das situações de interacção plurilingue, esta

“pressupõe, simultaneamente, actividades de recepção e de produção – neste contexto, a recepção é realizada no âmbito de uma língua estrangeira e a produção (no seu sentido mais lato, implicando todo o tipo de produção discursiva) é realizada em língua materna ou através de formas comunicativas não-verbais” (Capucho, 2010c: 96).

Assim, “elle [l’intercompréhension] est bien distinguée des activités de traduction, mais il serait intéressant de préciser en quoi ces deux catégories diffèrent: les objectifs qu’elles visent sont différents” (Castellotti, 2007: 571). Portanto, se bem que a intercompreensão pretenda a compreensão co-construída de um dado texto e se satisfaça com uma representação fragmentada do mesmo, a tradução não é apenas compreensão (neste caso, exaustiva e completa), mas obrigatoriamente também expressão (Tyvaert, 2008).

Na nossa opinião, a intercompreensão desvia-se da mediação, cujas principais actividades são a tradução e a interpretação. A tradução pressupõe que o sujeito receba um texto numa determinada língua e que produza o mesmo texto numa língua diferente, que se destina a uma terceira pessoa. Da mesma forma, na interpretação o sujeito, numa situação de interacção presencial, actua como intermediário entre dois interlocutores que não partilham a mesma língua. Em ambas as situações, o indivíduo tem que dominar dois códigos linguísticos, tanto ao nível da compreensão como da produção, pois, o primordial é a veiculação integral e precisa da mensagem.

---

<sup>144</sup> No âmbito da sala de aula, Alegre (2003) ressalva que a “tradução pedagógica” ou “tradução como exercício” (tradução como processo), em oposição à “tradução profissional” (tradução como produto), pode ajudar a estabelecer relações de proximidade e/ou de contraste entre línguas e culturas, fomentando a intercompreensão.

Pelo contrário, numa situação de interacção plurilingue, cada locutor recebe a mensagem num código linguístico que à partida desconhece e produz a mensagem na sua língua materna. Portanto, os sujeitos co-constroem o sentido, e, assim a intercompreensão implica actividades de compreensão (não integral, como na tradução e na interpretação) e não submete os indivíduos à produção num código linguístico diferente. Esta compreensão apoia-se na bagagem linguística e cultural do locutor, bem como nos traços paralinguísticos típicos da comunicação presencial (gestos, expressão facial, a intensidade da voz, postura, etc.). Em compensação, os aspectos paratextuais são facilitadores na interacção escrita (por exemplo, chats) e na codificação de um texto escrito.

Para nós, compreender não necessita de passar pela tradução. Compreender é saber agir numa situação concreta, obedecendo a critérios pragmáticos, isto é, perceber as intenções ilocutórias do(s) meu(s) interlocutor(es) e agir em conformidade. Efectivamente, a intercompreensão não se centra unicamente no aspecto puramente linguístico da comunicação, mas tem em conta a dimensão extralinguística, que inclui todo o conhecimento sociocultural, interaccional e pragmático do indivíduo. Por tudo isto, existe a necessidade de prever formas de avaliação que não passem pela tradução.

#### 4.4) Intercompreensão: uma utopia?

Subsistem, como seria de esperar, posições cépticas que concordam que a intercompreensão “is based on a good theoretical concept, but it is impossible in practise” (Doyé, 2005b: 11). Apesar de a intercompreensão já ser uma realidade em muitos países e regiões europeias<sup>145</sup>, alguns ainda duvidam da sua aplicabilidade:

“[d]ie Vorstellung, daß es genügen könnte, wenn möglichst viele Menschen rezeptive Fertigkeiten in möglichst mehreren Fremdsprachen erwürben, damit dann ein jeder in seiner Sprache sich ausdrücken und sein Partner ihn schon verstehen würde, ist durchaus verlockend, vor allem unter

---

<sup>145</sup> A intercompreensão já é praticada pelos países escandinavos: “un Danois, un Norvégien et un Suédois se comprennent entre eux en parlant chacun sa langue” (Délégation générale à la langue française et aux langues de France, 2006: 5).

lernökonomischen Gesichtspunkten. Nur: funktioniert dies auch tatsächlich in der Praxis?" (Scherfer, 2002: 93).

Embora muitos projectos europeus se tenham dedicado ao estudo do fenómeno da intercompreensão, este ainda é desconhecido pela sociedade em geral, mantendo-se confinado ao universo académico (Capucho, 2010b; Castagne, 2007; Coste, 2010; Martins, 2007).

De acordo com Stegmann (2007), a opinião pública considera que, por motivos de economia de tempo e de esforço, não temos tempo e, muitos talvez, talento para o plurilinguismo. Por isso, é essencial esclarecer a população em geral e, particularmente, as escolas, reforçando que o plurilinguismo constitui uma garantia de paz e de justiça entre os povos, mostrando que todos temos “talento plurilingue” e apontar a intercompreensão como um caminho económico e alternativo ao inglês enquanto *lingua franca*. Na verdade, muitas pessoas que aprenderam línguas na escola pensam que não podem ser plurilingues se não tiveram “une maîtrise complète et parfaite” (Wlosowicz, 2011: 228).

Diversos autores (Capucho, 2010b; Coste, 2010; Escudé & Janin, 2010a, 2010b; Janin, 2008) identificaram alguns obstáculos à difusão da intercompreensão em contextos formais de ensino. Em primeiro lugar, persiste a ausência de uma acção concertada entre as diferentes equipas internacionais. Com efeito, somente “through a multidimensional strategy carried out by international networks that intercomprehension will manage to be disseminated and to be practiced” (Castagne, 2007: 473). Acresce que a maioria dos estudos empíricos envolveram formadores e investigadores que já estavam familiarizados com a temática da intercompreensão, daí que “on manque d’analyses qualitatives concernant des enseignants peu familiarisés avec la méthode IC [intercompréhension]” (Meissner, 2010: 29), essencial para validar o material já produzido em situações pedagógicas autênticas.

As imagens mentais que temos da geografia linguística coincidente com a geografia política dos países, isto é, uma língua um país, são transpostas para os sistemas educativos, que acentuam “la répartition classique: un cours = une langue” (Escudé & Janin, 2010a: 7).

A metodologia proposta pela intercompreensão estabelece uma ruptura com as tradições de ensino e da aprendizagem de línguas, nomeadamente a não-aceitação da aquisição de competências parciais em línguas estrangeiras e o afastamento do modelo utópico do falante nativo. Da mesma forma, a intercompreensão quebra com outras representações simbólicas que os diferentes agentes educativos (especificamente, professores e pais dos discentes) têm de “língua estrangeira”. Eles pensam

“qu’on apprend une seule langue à la fois (...) Tout se passe en général comme si chaque langue était une matière en soi, complètement isolée des enseignements précédents (...) l’intercompréhension, qui repose précisément sur les inférences entre les langues, les variations entre des langues dont on recherche la proximité, les ressemblances, les traits communs, non l’intégrité puriste et différenciative” (Janin, 2007: 500).

Perante este cenário, parece-nos natural que o aprendente, muitas vezes exposto a uma única metodologia de ensino em línguas estrangeiras que perpetua o “equilingualism”<sup>146</sup> (Marsh, 2002), sinta alguma resistência à metodologia proposta pela intercompreensão.

Acresce-se ainda que a oferta de línguas estrangeiras por parte das escolas é bastante redutora e não propiciadora de uma educação plurilingue. De facto, as escolas reforçam cada vez mais a aprendizagem de uma única língua: o inglês. Esta continua a ser a língua estrangeira mais ensinada em todos os estabelecimentos de ensino europeus, incluindo Portugal, desde o ensino primário ao secundário (cf. Eurydice, 2005, 2008).

No sentido de preservar a diversidade cultural e linguística da União Europeia, Asselin de Beauville *et al.* (2011: 117) aconselham a introdução dos seguintes parâmetros:

- “- chacun des 27 pays membres offrirait au sein de son système éducatif le choix parmi 6 langues (l’anglais devenant une langue comme une autre) ;
- dans chacun de ces pays, chaque élève apprendrait 3 langues choisies à sa convenance (indépendamment des choix des autres élèves) parmi les 6 offertes”.

---

<sup>146</sup> Para Marsh: “[a]n equilingual is a person who is equally competent in two languages” (p. 55).

A intercompreensão que implica, igualmente, uma não-aceitação da tendência generalizada do uso do inglês como *lingua franca*, traduz-se num desinteresse por parte dos decisores políticos e institucionais, que continuam a apoiar essa tendência, descurando as vantagens económicas e sociais que advêm do plurilinguismo. Apesar da hegemonia da língua inglesa, “[i]l faut pourtant prendre ces risques, car l’IC [intercompréhension] ne pourra trouver sa place que si elle démontre qu’elle constitue une alternative au tsunami anglophone” (Escudé & Janin, 2010b: 119).

Para inverter a situação anteriormente enunciada, Filomena Capucho (2010b) avança com algumas medidas concretas: consciencialização de intervenientes junto das associações de professores de línguas; informação de responsáveis políticos e institucionais (a intercompreensão deve ser oficialmente integrada nos programas curriculares, realçando para que isso aconteça, os resultados obtidos em experiências realizadas); apostar na formação de professores (formação inicial e contínua); inclusão de “novos” públicos, especialmente aqueles que apostam na aprendizagem ao longo da vida e na sua formação profissional.

Um outro limite da intercompreensão reside no facto de ela se coarctar em demasia à compreensão escrita, devendo investir mais na oralidade<sup>147</sup> (cf. Wlosowicz, 2011):

“Il convient de préciser que l’oral et déjà présent dans les méthodes d’apprentissage à l’intercompréhension écrite, mais sous la forme d’un outil permettant de consolider l’approche écrite des textes (par exemple, lecture des textes par des locuteurs natifs de la langue étudiée). Quand on parle d’extension à l’oral des méthodes d’apprentissage de l’intercompréhension, il s’agit de permettre à deux locuteurs de s’intercomprendre dans un échange oral, de se comprendre mutuellement en s’écouter, pas seulement en s’écrivant” (Janin, 2008: 66).

---

<sup>147</sup> O grupo de investigação “Comunicació i oralitat. Anàlisi experimental de l’oralitat en el contacte de llengües i en els trastorns del llenguatge” da Universidad Autònoma de Barcelona estudou os fenómenos de percepção fónica entre três línguas tipologicamente próximas (o francês, o espanhol e o catalão), com vista a melhorar o processo de intercompreensão entre as três línguas (cf. Gauchola, 2011; Gauchola & Murillo, 2011).

Com efeito, a representação que nós temos de uma língua é, frequentemente, acústica, atribuindo uma qualidade ao seu “sotaque” (a língua é bonita, romântica, feia, etc.). Daí que autores como Tomatis (1991) advoguem que “a integração de uma língua viva é feita através do ouvido. Esta aquisição auditiva, embora ajudada pelo texto e pela imagem, é essencial e primordial. É ouvindo uma língua e ouvindo-a correctamente que se consegue aprendê-la” (p. 21). Da mesma forma, Escudé & Janin (2010b) ressaltam a dificuldade da intercompreensão em responder à exigência institucional e social pela produção, especialmente oral.

Em alternativa, Cook (2010a) e Oliveira (2007a) salientam a literacia como sendo um aspecto primordial nas vidas dos que estão a aprender línguas estrangeiras. Assim, aprender a ler e a escrever altera a forma de pensar das pessoas e altera as suas estruturas cerebrais. Por outro lado, a internet favoreceu incontestavelmente uma valorização das competências de recepção (Escudé, 2007; Escudé & Janin, 2010a; Stegmann, 2007).

Concordamos que a imagem acústica que temos de uma certa língua influencia o desejo dos indivíduos pela sua aprendizagem e, por isso, estes não querem que o seu conhecimento se limite às competências de recepção, mas anseiam e, o mais breve possível, conseguir desenvolver competências de produção, sobretudo na sua forma oral, idealmente, em conformidade com a expressão de um falante nativo. Porém, iniciar a aprendizagem de um novo código linguístico através da compreensão, especialmente escrita, é mais vantajosa, visto que o aprendente pode disfrutar do factor tempo para aceder ao sentido, ao passo que a compreensão oral é imediata.

Portanto, apesar de a percepção oral da palavra ser mais difícil<sup>148</sup> do que a sua percepção escrita (Benucci & Velásquez, 2011; Bonvino & Caddeo, 2007; Castagne, 2007;

---

<sup>148</sup> Murillo (2007: 360), na oralidade, distingue duas acepções do termo ‘compreensão’: por um lado, enquanto percepção do sinal linguístico como manifestação fonética (expressão) e, por outro lado, respeitante ao sentido veiculado (conteúdo).

Grin, 2008; Harmegnies *et al.*, 2011; Jamet, 2007; Lambert *et al.*, 2011; Puyal, 2011<sup>149</sup>; Stegmann, 2007), a intercompreensão é possível em ambas as situações: “l’intercompréhension existaient à l’oral comme ils existent pour l’écrit. En effet, par rapport à l’écrit, le mot entendu à l’oral présente une difficulté supplémentaire liée à sa perception auditive qui n’est pas stable comme peut l’être sa perception visuelle” (Jamet, 2007: 333). Da mesma forma, “uma língua que sabemos ler e entender permanece sempre, à espera que um dia a biografia pessoal a necessite e estejamos optimamente preparados para aprender a falá-la” (Stegmann, 2007: 80).

Efectivamente, uma das particularidades da noção da intercompreensão reside na separação entre as competências de recepção (ler e ouvir) e de produção (escrever e falar):

“il est possible de lire (ou d’écouter) un énoncé hors de sa langue, de le comprendre (dans le détail ou dans l’ensemble), sans que la capacité de production (de parler, d’écrire) dans cette autre langue soit nécessairement développée. C’est sur cette séparation des deux capacités [compétence de production et compétence de réception] que repose l’intercompréhension, qu’on pourra donc définir comme: «Comprendre les langues sans les parler», ou encore, fonctionnellement, «Je te parle ma langue, tu me parles la tienne et nous nous intercomprenons»” (Janin, 2008: 60).

Do ponto de vista de Jean-Michel Robert, a competência de compreensão não é suficiente e, por isso, a intercompreensão que postula a diversidade linguística e cultural arrisca-se, paradoxalmente a “consacrer la seule langue anglaise comme langue de communication «complète» (lire, comprendre, parler, écrire)” (2010: 167). Em alternativa, Cuzzetto (2006: 6) adianta que “intercomprehension as a pedagogical endeavour is a recent development whose aim of teaching passive receptive abilities may quite possibly change to include ultimately other skills such as aural recognition, oral production, and written competencies”.

Em suma, podemos distinguir duas posições relativamente às competências a adquirir através da intercompreensão. De um lado, temos os autores (por exemplo, Capucho, 2010c;

---

<sup>149</sup> Julio Puyal conclui que existe uma intercompreensão oral exolingue espontânea entre locutores espanhóis, catalães e franceses que deve ser aproveitada na concepção de materiais de ensino e aprendizagem de línguas.

Klein, 2004; Meissner, 2002; Stegmann, 2007) que defendem que a intercompreensão visa, especialmente, a aquisição de uma competência de compreensão. Por outro lado, temos um conjunto de autores, onde se inclui Robert (2010), que advogam que as competências de recepção não são suficientes e que a intercompreensão também deveria apostar na aquisição de competências de produção.

Parece-nos que a intercompreensão permite uma diversificação das línguas ensinadas e aprendidas e uma aprendizagem simultânea em várias línguas, dando lugar de uma maneira realista e viável ao plurilinguismo individual (Göttsche, 2006). Temos ainda que adicionar, que a intercompreensão permite reduzir o tempo e energia despendidos na aprendizagem de uma língua (Capucho, 2002; Ploquin, 2006; Van de Poel, 2002). A este propósito, a duração das formações<sup>150</sup> constitui um proveito qualitativo importante a favor da intercompreensão.

No contexto da União Europeia, a opção pela intercompreensão possibilita uma contenção de custos despendidos em tradutores e intérpretes. Para além dos custos inferiores, a intercompreensão proporciona uma rentabilização mais eficaz do tempo e das competências linguísticas, processuais e metodológicas em mais do que duas línguas e, por último, oferece uma resposta a uma exigência crescente de tradutores e intérpretes por parte do mercado europeu (Grin, 2008; Zybatow, 2008).

---

<sup>150</sup> Tendo em conta as estimações horárias das formações propostas pelos projectos, “EuRom4”, “Galant” e “Ice”, Janin (2008: 65) considera que a aprendizagem pela intercompreensão será de 50 horas se a língua a aprender integrar a família linguística do sujeito e, por outro lado, irá comportar um total de 100 horas se a língua for exterior ao grupo linguístico do aprendente.

### CAPÍTULO III – ACTOS DE FALA

Compreender numa situação dialógica pressupõe aceder às intenções ilocutórias dos interlocutores fornecidas por elementos linguísticos, mas também por elementos extralinguísticos, “[d]aí, a pragmática, como um dos domínios da linguística, [que] contribui para a análise e compreensão daquilo que ultrapassa os limites da sintaxe e da semântica” (Silva, 2008: 114). Entende-se a pragmática:

*“as a general **functional perspective** on (any aspect of) language, i.e. as an approach to language which takes into account the full complexity of its **cognitive, social and cultural (i.e. ‘meaningful’) functioning** in the lives of human beings” (Verschueren, 1995: 13-14).*

Como já anteriormente tínhamos referido, a avaliação constitui um dos pontos fracos da intercompreensão. Frequentemente, a avaliação da intercompreensão passa pelo recurso à tradução. No entanto, para nós, a intercompreensão não tem os mesmos objectivos de uma actividade de mediação como é a tradução. A tradução prevê uma transmissão integral da mensagem e, deste modo, os sujeitos têm que possuir conhecimentos de recepção e de produção em duas línguas. Opostamente, a intercompreensão, apoiando-se na competência discursiva plurilingue e pluricultural, em que não se valoriza somente o linguístico mas também o extralinguístico, o sujeito é apenas submetido à actividade de compreensão em língua estrangeira, já que a produção é realizada na sua língua materna.

Apresentamos a Teoria dos Actos de Fala como uma alternativa à tradução para avaliar a compreensão numa situação de comunicação plurilingue. Por conseguinte, de seguida, procuraremos expor de uma forma sucinta os fundamentos da Teoria dos Actos de Fala, conforme formulados por Austin e Searle. Iremos, igualmente, analisar o contributo do Princípio de Cooperação e das Máximas Conversacionais de Paul Grice. Por último, faremos uma breve referência ao trabalho desenvolvido pela Escola de Palo Alto no âmbito da Teoria da Comunicação.

## 1) Teoria dos Actos de Fala de Austin e Searle

A Teoria dos Actos de Fala emergiu no seio da Filosofia da Linguagem<sup>151</sup>, nos anos sessenta, tendo sido posteriormente apropriada pela Pragmática. Os filósofos da Escola de Oxford, nomeadamente, John Langshaw Austin (1962) e, depois, John Roger Searle (1969, 1979), reflectiram sobre os diferentes tipos de acções humanas que se realizam através da linguagem: os “speech acts”, “linguistic acts” ou “language acts” (Searle, 1969: 4). Isto significa que, “[i]n attempting to express themselves, people do not only produce utterances containing grammatical structures and words, they perform actions via those utterances (...) Actions performed via utterances are generally called **speech acts**” (Yule, 1996: 47). Portanto, as

“unidades linguísticas que interessam à Pragmática são por isso, **enunciados** e não frases ou proposições, ou seja, unidades do discurso que transportam as marcas de uma enunciação individual espaço-temporalmente demarcada (...) e que constituem instrumentos de acção e formas de comportamento. Com efeito, o uso da língua pode servir muitos e diversificados propósitos: exprimir o que pensamos, pedir informações, dar a conhecer aos outros a nossa avaliação de uma pessoa ou de uma situação, dar uma ordem, assumir o compromisso público de realizar um dado acto futuro, etc. Assim, compreende-se que a mesma frase possa originar vários enunciados, tantos quantas as diferentes situações em que é produzida” (Duarte, 2000: 343).

Até Austin, os linguistas e os filósofos consideravam que as proposições serviam apenas para descrever um estado de coisas e, assim, eram analisadas consoante o critério de veracidade ou de falsidade: “[i]t was for too long the assumption of philosophers that the business of a ‘statement’ can only be to ‘describe’ some state of affairs, or to ‘state some

---

<sup>151</sup> John Searle (1969) estabelece uma distinção entre “philosophy of language” e “linguistic philosophy”. Como ele próprio nos explica: “[l]inguistic philosophy is the attempt to solve particular philosophical problems by attending to the ordinary use of particular words or other elements in a particular language. The philosophy of language is the attempt to give philosophically illuminating descriptions of certain general features of language such as reference, truth, meaning, and necessity; and it is concerned only incidentally with particular language” (p. 4).

fact', which it must do either truly or falsely" (1962: 1). Depois de Austin, a análise do sentido dos enunciados passa a incluir factores externos, como os sujeitos enquanto actores sociais e o contexto em que o enunciado é produzido (Rangel, 2004).

Esta nova abordagem da linguagem humana de Austin foi iniciada pelo filósofo austríaco Ludwig Wittgenstein (2008 [1921]), que rompe com a crença, que existia até então, da existência de uma relação simétrica entre linguagem, pensamento e mundo (Eckardt, 2005; Rangel, 2004; Sbisà, 1995). Para ele, "what a word means is its use or relations in the context of a language in a certain situation (game) just as the meaning of a pawn in chess is its use in playing the game of chess" (Shibles, 1995: 60-61).

Austin (1962) começa por diferenciar dois tipos de enunciados: os constativos e os performativos. Os constativos descrevem ou relatam um estado de coisas e, por isso, podem ser verdadeiros ou falsos (por exemplo, "O António está a jogar futebol" ou "A Terra gira em torno do sol"). Por seu turno, os performativos são enunciados que não descrevem e não são nem verdadeiros nem falsos, mas que realizam uma acção (por exemplo, "Prometo que lhe pagarei amanhã"). Para que um enunciado performativo seja considerado bem-sucedido, ou seja, para que a acção por ele designada seja de facto realizada, é necessário que as circunstâncias sejam adequadas. Por exemplo, se um agricultor diz "Declaro aberta a sessão" num tribunal, o performativo não se realiza, porque o sujeito em causa não está investido de poder para proferir essa declaração. Consequentemente, o enunciado é malsucedido, sem efeito, ou nas palavras de Austin "inadequate" ou "unhappy" (Coulthard, 1995; Eckhardt, 2005; Filho, 2006; Marcondes, 2003).

As condições exigidas que marcam o sucesso de um acto de fala são as chamadas condições de felicidade ou de adequação. Para que o acto performativo seja bem-sucedido, isto é, feliz, é necessário que exista um procedimento convencional com um efeito igualmente convencional, as palavras devem proferidas pelas pessoas certas nas circunstâncias apropriadas e o procedimento deve ser executado por todos os participantes de forma correcta e completa (Eckhardt, 2005; Silva, 2008):

“[s]peaking generally, it is always necessary that the *circumstances* in which the words are uttered should be in some way, or ways, *appropriate*, and it is very commonly necessary that either the speaker himself or the persons should *also* perform certain *other* actions, whether ‘physical’ or ‘mental’ actions or even acts of uttering further words. Thus (...) for (Christian) marrying, it is essential that I should not be already married with a wife living, sane and undivorced, and so on” (Austin, 1962: 8-9).

Mais tarde, Austin considera que a dicotomia entre constativo e performativo (Duarte, 2000; Welker, 2005) é inadequada, visto que é possível transformar qualquer acto constativo em performativo, isto é, descrever é também um acto que realizamos e que pode ser bem ou mal sucedido: “Austin’s conclusion was simple: all utterances contain both constative and performative elements; they are all saying and doing at the same time” (Verschueren, 1999: 22). Desta forma, todos os actos de fala são performativos, explícitos ou primários:

“dizer “eu prometo que estarei lá” (...) constitui um performativo explícito, uma vez que o verbo prometer aparece na primeira pessoa do singular do presente do indicativo. Já o enunciado “eu estarei lá” não apresenta, de forma explícita, o verbo performativo, mas a noção de promessa está subentendida” (Silva, 2008: 115).

Ao constatar que todos os enunciados são performativos, uma vez que no momento em que são pronunciados realizam qualquer tipo de acção, Austin delineou, igualmente, três actos de tipo diferente que estão presentes em cada acto linguístico completo, a saber: o acto locutório (a produção de um enunciado segundo as regras gramaticais da língua), o acto ilocutório (a intenção ou o objectivo com que o falante produz o enunciado) e o acto perlocutório (as consequências que advêm da produção do enunciado, ou seja, os efeitos que a produção do enunciado teve no alocutário).

Em suma, “‘locutions’ are the acts *of* saying something (...) ‘illocutions’ are what is done *in* saying something (...) and ‘perlocutions’ are what is done *by* saying something” (Verschueren, 1999: 22-23). No entanto, “[i]t is of course the second kind, the illocutionary act, that is the focus of Austin’s interest, and indeed the term **speech act** has come to refer

exclusively (...) to that kind of act” (Levinson, 1995: 236).

Um dos aspectos fundamentais do acto ilocutório é a sua força ilocutória que se refere ao tipo de acto realizado. A satisfação de um conjunto de condições de felicidade e o recurso a mecanismos de ordem linguística<sup>152</sup> indicam a força ilocutória do acto e possibilitam obter o efeito ilocutório desejado. Searle, à semelhança de Austin, também desenhou determinadas condições de felicidade (Costa, 2009; Geis, 1995).

“They include: essential conditions, which say what kind of illocutionary act the utterance is to count as; propositional content conditions, which specify what kind of propositional content the speech act is to have; preparatory conditions, which specify contextual requirements (especially regarding the speaker’s and the hearer’s epistemic and volitional states), and sincerity conditions, specifying which psychological state of the speaker will be expressed by the speech act” (Sbisà, 1995: 500).

Na última conferência do livro “How to do things with words” (1962), Austin propõe a seguinte classificação das forças ilocutórias dos enunciados: veredictivos, exercitivos, compromissivos, comportamentais e expositivos. Apesar de John Searle (1979), se ter baseado na taxionomia austiniana dos actos ilocutórios, esta e outras listas “are not classifications of illocutionary acts but of English illocutionary verbs” (p. 9). Assim, ele sugere cinco grandes categorias de actos de linguagem:

“if we take the illocutionary act (that is, the full blown illocutionary act with its illocutionary force and propositional content) as the unit of analysis (...) we find there are five general ways of using language, five general categories of illocutionary acts. We tell people how things are (Assertives), we try to get them to do things (Directives), we commit ourselves to doing things

---

<sup>152</sup> O principal indicador da força ilocutória (IFID – Illocutionary Force Indicating Device) é a utilização de verbos que de uma forma explícita (verbos performativos) indicam o objectivo ilocutório. No entanto, “[m]ost of the time (...) there is no performative verb mentioned. Other IFIDs which can be identified are word order, stress and intonation” (Yule, 1996: 50). Welker (2005) refere que a força ilocutória do enunciado pode ser percebida através de “indicadores ilocucionários auxiliares” que incluem, por exemplo, o tom da voz, a entoação, o acento, a ordem das palavras, a expressão facial. Logo, os elementos paralinguísticos e o contexto podem ajudar a perceber o significado pretendido pelo falante.

(Commissives), we express our feelings and attitudes (Expressives), and we bring about changes in the world through our utterances (Declarations)” (*ibidem*, pp. vii-viii).

Quer isto dizer, que “all speech acts, in any language anywhere in the world” (Verschueren, 1999: 24), encaixam numa dessas cinco categorias (Coulthard; 1995; Duarte, 2000; Eckhardt, 2005; Levinson, 1995; Oliveira, 2007b; Yule, 1996). Em resumo,

- 1) os actos ilocutórios assertivos mostram a crença do locutor quanto à verdade de uma proposição (afirmar, asseverar, dizer, deduzir, concluir ...);
- 2) os actos ilocutórios directivos procuram levar o alocutário a fazer algo (ordenar, pedir, mandar, implorar, permitir, convidar, aconselhar...);
- 3) os actos ilocutórios compromissivos comprometem o locutor com a realização de uma acção futura (prometer, ameaçar, oferecer, garantir...);
- 4) os actos ilocutórios expressivos expressam o estado psicológico (desculpar, agradecer, dar boas vindas...);
- 5) os actos ilocutórios declarativos produzem uma situação externa nova, isto é, alteram a realidade das coisas por meio da realização do acto (baptizar, demitir, condenar, declarar guerra...).

Searle advoga que ao enunciar uma frase se realizam um acto proposicional (que corresponde à referência e à predicação, isto é, ao conteúdo comunicado) e um acto ilocutório (que corresponde ao acto que se realiza na linguagem). Assim, para Searle, afirmar uma frase é executar um acto proposicional e um acto ilocutório: “with his [John Searle’s] speech act formula **F(p)**, where ‘F’ stands for (**illocutionary**) **force**, the action side of every speech act, and ‘p’ for **proposition**, the content side of the speech act (consisting of a reference and a predication)” (Verschueren, 1999: 23).

Searle (1979) realça também que não existe uma experiência biunívoca entre conteúdo proposicional e força ilocutória, visto que um mesmo conteúdo proposicional

pode exprimir diferentes valores ilocutórios:

“one and the same utterance will often fit into more than one category. Suppose I say to you, for example, “Sir, you are standing on my foot.” Now in most contexts when I make a statement of that sort I am making not only an Assertive, but I am also indirectly requesting and perhaps even ordering you to get off my foot. Thus the Assertive utterance is also an indirect Directive” (p. ix).

De igual modo, a ausência de correspondência biunívoca entre a estrutura sintáctica dos enunciados (declarativa, interrogativa, imperativa, etc.) e o seu valor ilocutório (de asserção, pergunta, ordem, pedido, etc.) traduziu-se no estabelecimento de uma outra distinção no seio da Teoria dos Actos de Fala (Geis, 1995; Yule, 1996): a distinção entre actos de fala directos (explícitos) e indirectos (implícitos).

“The second essay, “Indirect speech acts”, opens what is perhaps the main theme of this collection: the relations between literal sentence meaning and speaker’s utterance meaning, where utterance meaning differs from the literal meaning of the expression uttered. In the special case of indirect speech acts, the speaker means what he says but he also means something more” (Searle, 1979: viii-ix).

Os actos de fala directos são realizados por meio de formas linguísticas específicas, isto é, típicas daquele acto de fala (por exemplo, o emprego da entoação característica nas perguntas ou a utilização de formas imperativas para exprimir ordens ou pedidos). Paralelamente, os actos de fala indirectos ocorrem quando o locutor tem a intenção de dizer algo diferente daquilo que expressa. Portanto, os actos de fala implícitos são realizados indirectamente, isto é, por meio de formas linguísticas características de outro tipo de acto (por exemplo, no enunciado “Tem um cigarro?”, quem enuncia não está a perguntar se o alocutário tem ou não um cigarro, mas está a pedir que o alocutário lhe ceda um). Os actos de fala indirectos, nomeadamente, a ironia, o sarcasmo e a metáfora “funcionam basicamente através de elementos contextuais e de pressupostos compartilhados por falante e ouvinte enquanto participantes do mesmo jogo de linguagem e desse modo familiarizado com as crenças, hábitos e práticas um do outro” (Marcondes, 2003: 36). Por conseguinte, Searle acrescentou à teoria dos actos de fala, a teoria dos actos de fala indirectos,

“according to which, when the force suggested by the illocutionary indicators is inappropriate or irrelevant, the real force of the utterance is inferred by the hearer, with a procedure drawing on the notion of conversational implicature (...), on the basis of felicity conditions of illocutionary acts and a shared knowledge about the context” (Sibsa, 1995: 503).

## 2) Princípio de Cooperação e Máximas Conversacionais de Grice

O filósofo norte-americano Paul Grice contribuiu para o desenvolvimento subsequente da Teoria dos Actos de Fala: “[f]or many linguists, the notion of ‘implicature’ is one of the central concepts in pragmatics. An implicature is certainly a prime example of more communicated than it is said” (Yule, 1996: 46).

A sua teoria da implicatura conversacional pode-nos auxiliar na descodificação dos actos de fala indirectos mediante as célebres máximas conversacionais, isto é, na descodificação do significado pretendido pelo falante por parte do ouvinte (Coulthard, 1995; Marcondes, 2003; Sibsà, 1995; Welker, 2005; Yule, 1996). Efectivamente, ao implicar conversacionalmente algo “o falante demonstra sua intenção de comunicar uma ideia diferente daquela que as palavras empregadas literalmente expressam” (Fontana, 2004: 123), ou seja, o termo “implicature” proposto por Grice (1989) caracteriza o “desfasamento entre ‘o que se diz’ – o significado de uma expressão linguística – e ‘o que se quer dizer’ – o significado efectivamente comunicado pelo falante” (Lopes, 1995: 302). Quanto menos convencionalizado é um acto de fala indirecto, mais ele necessita do contexto para esclarecer o seu valor ilocutório.

Segundo Grice, “o conhecimento da língua é regulado por regras, ao passo que o uso da língua é guiado por princípios” (Duarte, 2000: 359). Deste modo, os interlocutores, interessados em se entenderem mutuamente, procuram aderir ao Princípio de Cooperação e respeitar um conjunto de máximas universais, agrupadas em quatro categorias: quantidade, qualidade, relação e modo:

“[a] list is presented of conversational maxims (or ‘conversational imperatives’) which are such that, in paradigmatic cases, their observance promotes and their violation dispromotes conversational rationality; these include such principles as the maxims of Quantity, Quality, Relation, and Manner” (Grice, 1989: 370).

Estas máximas estipulam que, numa interacção conversacional, os interlocutores

devem: contribuir com as informações pedidas, nem mais nem menos (máxima de quantidade), apenas proferir o que acreditam ser verdadeiro (máxima de qualidade), veicular informações relevantes e pertinentes com o assunto em causa (máxima de relação) e procurar transmitir a informação de uma forma clara (máxima de modo). Enfim,

“[w]e assume that people are normally going to provide an appropriate amount of information (...); we assume that they are telling the truth, being relevant, and trying to be as clear as they can. Because these principles are assumed in normal interaction, speakers rarely mention them” (Yule, 1996: 37).

As Máximas Conversacionais podem ser violadas (Costa, 2008; Farias, 2008; Oliveira, 2008; Silva, 2006; Wissman, 2004) particularmente, “em situações ficcionais e mediadas, e sempre que o locutor tem o propósito de ser irónico ou sarcástico” (Duarte, 2000: 359). Contudo, partindo do princípio que o locutor, apesar de infringir as máximas, continua cooperativo, ele vai implicar conversacionalmente e o alocutário vai inferir que, tendo em conta todas as circunstâncias, o falante não poderia querer dizer o que disse literalmente, mas outra coisa, “the speaker expects that the listener will be able to work out, on the basis of what is already known, the implicature intended in this context” (Yule, 1996: 36).

Cumprе salientar que a Teoria dos Actos de Fala trouxe para o foco de atenção dos estudos linguísticos o estudo do contexto (quem fala, com quem fala, para que se fala, onde se fala, o que se fala, etc.), fundamental para a compreensão dos enunciados. A maioria dos actos de fala são performativos implícitos ou actos de fala indirectos com uma força ilocutória implícita. Um

“método interpretativo que torne possível a explicitação desses elementos implícitos e a identificação da força ilocucionária dos atos de fala indirectos deve combinar a aplicação das máximas conversacionais de Grice e a taxonomia proposta por Searle de modo tornar possível a reconstrução do tipo de ato que está sendo realizado de acordo com a identificação dos elementos básicos constitutivos da força ilocucionária desses atos” (Marconde, 2003: 37).

### 3) Escola de Palo Alto

Paul Watzlawick, um dos fundadores do “Mental Research Institute” de Palo Alto (Califórnia), foi um dos principais teorizadores do modelo de interacção sociocomunicativa, onde

“le terme «communication» recouvre l’ensemble des dimensions de notre monde réel qui résultent du fait que des “entités” en général - avant tout, bien évidemment, des hommes - entrent en relation les unes avec les autres et se mettent à agir les unes sur les autres”(1991 [1990]: 228).

Quer isto dizer, que muitos estudos que abordam a comunicação se limitam aos efeitos do emissor (A) sobre o receptor (B), desprezando que tudo o que o receptor faz influencia o movimento seguinte de A e que os dois são também influenciados pelo contexto em que as suas interacções ocorrem. Portanto, o modelo preconizado valoriza o processo de interacção e não concebe a comunicação como somente um fenómeno unilateral do emissor para o receptor.

Uma introdução à pragmática da comunicação humana foi o que se propuseram Paul Watzlawick, Janet Beavin & Don Johnson, quando em 1967 publicaram o livro “Pragmatics of Human Communication”, onde acabam por aliar comportamento e comunicação:

“deve ficar esclarecido desde o começo que os dois termos, comunicação e comportamento, são usados, virtualmente, como sinónimos. Pois os dados da pragmática são, não só, as palavras, suas configurações e significados, que constituem os dados da sintaxe e da semântica, mas também os seus concomitantes não-verbais e a linguagem do corpo. Ainda mais, nós acrescentaríamos às ações comportamentais pessoais as pistas de comunicação inerentes ao contexto em que ela ocorre. Assim, desde esta perspectiva da pragmática, todo o comportamento, não só a fala, é comunicação; e toda a comunicação – mesmo as pistas comunicacionais num contexto impessoal – afeta o comportamento” (Watzlawick *et al.*, 2007 [1967]: 19).

De acordo com estes teóricos, existem cinco axiomas que guiam a comunicação e, que se por alguma razão um destes axiomas não funcionar, a comunicação pode falhar. São

eles:

1) a impossibilidade de não comunicar, isto é, “não existe um não-comportamento, ou, ainda em termos mais simples, um indivíduo não pode *não* se comportar” (*ibidem*, p. 44);

2) o conteúdo e níveis de relação da comunicação, ou seja, “uma comunicação não só transmite informação mas, ao mesmo tempo, impõe um comportamento” (*ibidem*, p. 47). Deste modo, todo o acto comunicativo comporta obrigatoriamente duas dimensões: *a dimensão de transmissão de conteúdos* (qualquer acto é suposto transmitir uma informação); *a dimensão relacional*, respeitante às relações estabelecidas pelos interlocutores na relação comunicativa<sup>153</sup> (cf. Watzlawick, 1991 [1990]);

3) a pontuação de sequência de eventos que “diz respeito à interacção – troca de mensagens – entre comunicantes” (Watzlawick *et al.*, 2007[1967]: 50);

4) a comunicação digital e analógica, visto que os seres humanos utilizam as palavras para comunicar (comunicação digital), mas também elementos não-verbais (comunicação analógica);

5) a interacção simétrica e complementar, quer isto dizer, que todas as relações comunicacionais são simétricas ou de complementaridade, consoante a igualdade ou a diferença dos papéis desempenhados.

Em suma, o modelo de comunicação proposto pela “Escola de Palo Alto”, que reúne investigadores (Arthur Scheflen, Edward Hall, Erving Goffman, Gregory Bateson, Ray Birdwhistell, Paul Watzlawick, etc.) de diferentes disciplinas (psiquiatria, linguística, antropologia e sociologia), entra em ruptura com o “modelo telegráfico de la comunicación” (Winkin, 2008 [1981]: 18), particularmente com o modelo proposto por

---

<sup>153</sup> Watzlawick *et al.* (2007 [1967]) referem duas formas de operacionalizar este axioma: o “relato” e a “ordem”. O primeiro refere-se à transmissão da informação, ou seja, o conteúdo da mensagem. O segundo diz respeito às relações entre os comunicantes.

Warren Weaver e Claude Shannon<sup>154</sup> (Serra, 2007), que acusam ser demasiado linear, estático e mecanicista. Em alternativa, os autores dos Axiomas da Comunicação propõem o “modelo orquestral de comunicação”, que

“no se funda en la imagen del telégrafo o del ping-pong (un emisor envía un mensaje a un receptor que, a su vez, se convierte en emisor, etc.), sino en la metáfora de la orquesta. La comunicación se concibe como un sistema de canales múltiples en el que el autor social participa en todo momento, tanto si lo desea como si no: por sus gestos, su mirada, su silencio e incluso su ausencia ... En su calidad de miembro de una cierta cultura, forma parte de la comunicación, como el músico forma parte de la orquesta. Pero en esta vasta orquesta cultural no hay director ni partitura. Cada uno toca poniéndose de acuerdo con el otro” (Winkin, 2008 [1981]: 5-6).

Desta forma, a comunicação deve ser encarada como um processo dinâmico, semelhante a uma orquestra sinfónica onde cada participante é ao mesmo tempo emissor e receptor. Uma mensagem é, simultaneamente, um estímulo e uma resposta às mensagens anteriores, assim como o contexto para a mensagem posterior. E assim se percebe que “[i]ntercomprehension is dependent on context and other extra-linguistic cues (such as repetition, exaggeration, gesture, etc.)” (Pencheva & Shopov, 2003: 37).

---

<sup>154</sup> O modelo da comunicação desenvolvido nos anos 40 por Warren Weaver e Claude Shannon (1948), aplicando os princípios matemáticos, considera que “a comunicação é uma cadeia formada por uma ‘fonte de informação’, um ‘emissor ou codificador’, que transforma uma ‘mensagem’ em ‘sinais’ a fim de a tornar transmissível; um ‘canal’ que é o meio utilizado para o transporte da mensagem; um ‘descodificador ou receptor’, que reconstitui a mensagem a partir dos ‘sinais’; e o ‘destinatário’, que é a pessoa ou coisa a quem a mensagem é transmitida” (Gomes, 2004: 33). No entanto, “[i]n the process of transmission, certain distortions get added which are not part of the message sent by the source. This they [Weaver and Shannon] called NOISE” (Narula, 2006: 26).

Weaver & Shannon identificaram três tipos de problemas que afectam o processo de comunicação, a saber: (i) o problema técnico, que se refere à precisão na transmissão dos sinais do emissor para o receptor; (ii) o problema semântico, que se relaciona com a precisão com que os sinais transmitidos veiculam a significação desejada; (iii) o problema de eficácia ou influência, que diz respeito à maneira como a significação recebida pode influenciar a conduta do receptor (Gomes, 2004; Narula, 2006).

A Teoria dos Actos de Fala de Austin e Searle, o Princípio de Cooperação e das Máximas Conversacionais de Grice e os princípios da Escola de Palo Alto foram essenciais enquanto suporte para o tipo de actividade de intercompreensão proposto na investigação. De igual modo, em alternativa à tradução, estes três pontos teóricos guiaram a posterior avaliação da actividade em termos de compreensão escrita.

## PARTE II – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

O capítulo inicial descreve a metodologia utilizada no nosso estudo. Primeiramente, apresentamos os objectivos, as hipóteses e a população. De seguida, descrevemos o nosso instrumento de recolha de dados – o questionário. O segundo capítulo integra a análise e interpretação dos resultados em termos da caracterização da amostra em estudo (dados pessoais, domínio e preferência de línguas e hábitos de leitura), da caracterização da actividade de intercompreensão e, por último, testamos as hipóteses de investigação.

Para o tratamento estatístico dos dados recorreremos ao SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*), que é “o *software* de manipulação, análise e apresentação de resultados de análise de dados de utilização predominante nas Ciências Sociais e Humanas” (Maroco, 2007: 21). Depois de termos introduzido as variáveis<sup>155</sup> da amostra no “Editor de dados”, procedemos a uma análise exploratória e inferencial das mesmas. A caracterização da amostra passou pelo recurso à estatística descritiva<sup>156</sup> e a análise do conteúdo da actividade de intercompreensão seguiu a tipologia dos actos de fala avançada por John Searle (1969, 1979). Doutra modo, a validação das hipóteses<sup>157</sup> passou sobretudo pelo recurso a um

---

<sup>155</sup> “No processo de análise estatística, o investigador depara-se sempre com ‘algo’ que precisa medir, controlar ou manipular durante o processo de investigação. Este ‘algo’ designa-se por ‘variável’. Assim, o objecto de estudo estatístico são as variáveis e a informação que estas podem fornecer” (Maroco, 2007: 27). As variáveis estatísticas podem ser classificadas como variáveis qualitativas e variáveis quantitativas. As variáveis qualitativas podem ser medidas por uma escala nominal (definida por classes designadas por nomes, em que as classes não obedecem a uma ordenação) ou por uma escala ordinal (as classes são ordenáveis segundo um critério). Paralelamente, as variáveis quantitativas podem ser medidas por uma escala intervalar (dados diferenciados e ordenados por números expressos em escalas que não possuem zero absoluto) ou por uma escala de razão (dados quantitativos cuja relação exacta entre estes é possível ser determinada visto que esta escala possui um zero absoluto) (Maroco, 2007; Pestana & Gageiro, 2005).

<sup>156</sup> “A estatística descritiva utiliza-se para descrever os dados através de indicadores chamados estatísticas, como é o caso da média, da moda e do desvio padrão” (Pestana & Gageiro, 2005: 35).

<sup>157</sup> Trata-se do processo de inferência estatística (Maroco, 2007) ou de estatística indutiva (Pestana & Gageiro, 2005) que “permite, com base nos elementos observados ou experimentados, tirar conclusões para

conjunto de testes estatísticos paramétricos, ou seja, testes que “exigem que a forma da distribuição amostral seja conhecida” (Maroco, 2007: 133). Sempre que se justifique, serão apresentados gráficos, tabelas e quadros dos dados, de forma a facilitar a análise e interpretação dos dados.

## CAPÍTULO I – METODOLOGIA

Começamos por enumerar os objectivos e as hipóteses de investigação, delimitamos a amostra em estudo e, finalmente, apresentamos o questionário como ferramenta de recolha de dados.

### 1) Objectivos do estudo

Os principais objectivos de investigação são os seguintes:

➤ averiguar a influência do número de línguas que os sujeitos falantes dominam e/ou conhecem na activação e no desenvolvimento de estratégias de intercompreensão em contexto de comunicação plurilingue;

➤ saber se a intercompreensão está relacionada com variáveis pessoais, nomeadamente, o sexo, a idade e as habilitações académicas;

➤ verificar se a familiaridade com o género e tipo de texto facilita a intercompreensão;

---

um domínio mais vasto de onde esses elementos provieram. As inferências, que requerem o conhecimento das probabilidades, são feitas através de intervalos de confiança e de testes estatísticos paramétricos ou não paramétricos, aplicados a amostras aleatórias” (*ibidem*, p. 35).

➤ observar se perante uma língua estrangeira aparentemente desconhecida, os elementos linguísticos e extralinguísticos são inibidores e/ou promotores da intercompreensão;

➤ conhecer o grau de disponibilidade dos indivíduos relativamente ao desejo de aprender novas línguas, tendo em conta o número de línguas que conhecem e/ou dominam;

➤ verificar se as representações/ imagens que os sujeitos têm das línguas se prendem com o grau de aproximação/ afastamento tipológico entre as diversas famílias de línguas;

➤ perceber se um indivíduo que domina e/ou conhece mais línguas é, pelo menos, um utilizador A1 (compreensão escrita), numa língua com a qual nunca contactou.

## 2) Estabelecimento de hipóteses

Definimos as seguintes hipóteses de investigação:

1) os indivíduos que conhecem várias línguas realizam com maior facilidade actividades de intercompreensão;

2) o grau de facilidade/ dificuldade da actividade de intercompreensão não é percebido de uma forma diferente pelo sexo feminino e masculino;

3) os indivíduos com uma faixa etária mais elevada apresentam um maior grau de dificuldade nas actividades de intercompreensão;

4) os indivíduos com habilitações académicas mais elevadas exibem um maior nível de facilidade nas actividades de intercompreensão;

5) o conhecimento do género e do tipo de texto facilita a compreensão escrita numa língua desconhecida;

6) os elementos extralinguísticos são promotores e os elementos linguísticos desconhecidos são inibidores da intercompreensão;

7) o sujeito que conhece e/ou domina várias línguas está mais disponível para a aprendizagem de novas línguas estrangeiras;

8) a imagem que os indivíduos possuem da língua inglesa é muito positiva;

9) os indivíduos preferem as línguas românicas, mais próximas da sua língua materna e, pelo contrário, revelam sentimentos de estranheza e de desconhecimento em relação às línguas germânicas e eslavas;

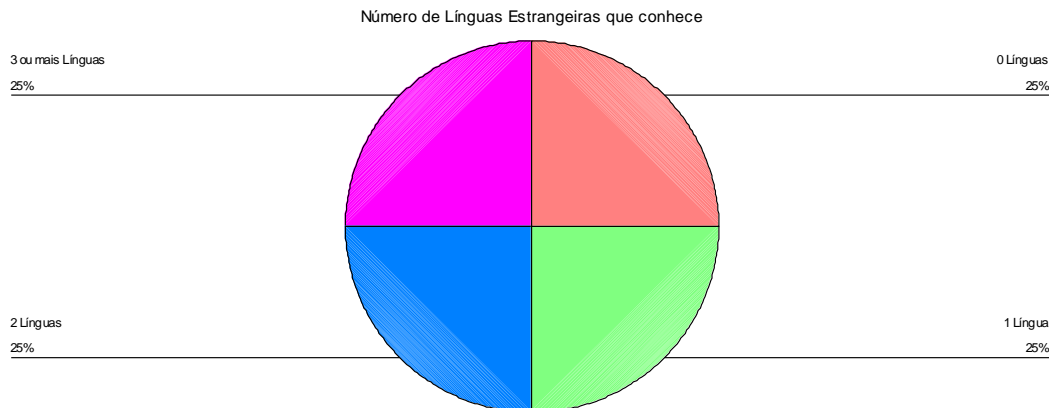
10) um indivíduo plurilingue é, pelo menos, um utilizador elementar A1

(compreensão escrita) numa língua com a qual nunca contactou.

### 3) População

A amostra da nossa investigação é composta por 100 sujeitos, divididos em quatro *clusters*: 25 falantes plurilingues completos (língua materna e três ou mais línguas estrangeiras), 25 plurilingues (língua materna e duas línguas estrangeiras), 25 bilingues (língua materna e uma língua estrangeira) e 25 monolíngues (língua materna).

O método de selecção por nós adoptado foi o método de amostragem não-probabilística ou não-aleatória, ou seja, a probabilidade de um dado elemento da população<sup>158</sup> fazer parte da amostra não é igual à dos restantes elementos. Entre os diferentes tipos de amostragem não-aleatória (cf. Maroco, 2007), aquele que melhor se adequa ao nosso estudo é o da amostragem conveniente. Embora a população possa ser dividida em grupos ou *clusters* com a mesma dispersão, a selecção dos indivíduos que compõem cada *cluster* foi por conveniência, visto que foram escolhidos tendo em conta um atributo específico: o número de línguas estrangeiras que conheciam (Gráfico 1).



**Gráfico 1** – Distribuição percentual da amostra por número de línguas estrangeiras que conhece

---

<sup>158</sup> A população ou grupo-alvo “é o grupo sobre o qual o investigador tem interesse em recolher informação e extrair conclusões” (Tuckman, 1994: 338). A amostra é um subconjunto do universo ou da população, isto é, do conjunto dos elementos com características comuns sobre o qual aspiramos recolher certo tipo de informação. A amostra, grupo representativo da população, tem de ser constituída de maneira a que as conclusões obtidas possam ser generalizáveis para a população.

O cálculo da dimensão de amostra permite-nos calcular o erro máximo com um nível de confiança de 95%, essencial para a precisão e confiança dos resultados obtidos. Para uma amostra de 100 sujeitos, a margem de erro é de 9,8%.

<b>Erro (B)</b>	<b>0,098</b>	<b>9,8%</b>
<b>Z para 95% (Nível de confiança)</b>	1,96	
<b>Proporção (p)</b>	0,5	
<b>População (N)1</b>	??	
<b>Amostra (n)</b>	100	

**Tabela 1** – Margem de erro da dimensão da amostra

#### 4) Instrumento de recolha de dados: o questionário

O questionário “é a forma de investigação em que as respostas às questões formuladas são preenchidas pelo próprio informante” (Araújo, 2004: 93). Trata-se de uma técnica de observação não participante que se apoia numa sequência de perguntas ou interrogações escritas dirigidas a um conjunto de indivíduos, que podem envolver as suas opiniões, as suas representações, as suas crenças ou várias informações factuais sobre eles próprios ou o seu meio.

Podemos enunciar algumas vantagens do questionário (Araújo, 2004; Marconi & Lakatos, 1986; Selltiz *et al.*, 1987), a saber:

- ✓ permite a recolha de informação sobre um grande número de indivíduos;
- ✓ é económico em termos de custos e tempo;
- ✓ abrange uma área geográfica mais ampla;
- ✓ possibilita obter respostas mais rápidas e precisas;
- ✓ a garantia de anonimato transmite uma maior segurança ao respondente;
- ✓ há uma maior liberdade nas respostas devido ao anonimato;
- ✓ há menos risco de distorção, pela não influência do investigador;
- ✓ o inquirido tem mais tempo para responder e pode fazê-lo no momento que lhe pareça mais favorável;
- ✓ permite comparações precisas entre as respostas dos inquiridos;
- ✓ possibilita a generalização dos resultados da amostra à totalidade da população.

Todavia, este instrumento de recolha de dados também apresenta algumas

desvantagens (Araújo, 2004; Marconi & Lakatos, 1986; Selltiz *et al.*, 1987):

- ✓ a percentagem pequena de questionários que normalmente são devolvidos;
- ✓ o grande número de perguntas sem respostas;
- ✓ a impossibilidade de auxílio ao pesquisado no esclarecimento de alguma dúvida em alguma questão, podendo o sujeito interpretá-la erroneamente;
- ✓ com a leitura de todas as perguntas, antes de as responder, pode uma questão influenciar a outra;
- ✓ a devolução tardia dos questionários;
- ✓ o desconhecimento das circunstâncias em que foram preenchidos, que dificulta o controle e a verificação.

O questionário deve ser imparcial, objectivo, claro e evitar a ambiguidade. O número de questões não deve ultrapassar, idealmente, as trinta, de forma a não cansar o respondente e não comprometer a veracidade das respostas. De igual modo, o *layout* da apresentação das perguntas é crucial para captar a atenção do inquirido (Araújo, 2004).

O questionário do nosso estudo começou por ser concebido num trabalho de grupo no âmbito do Seminário “Intercompreensão”, que decorreu no primeiro ano do Doutoramento em Linguística e Ensino de Línguas. A versão inicial foi aplicada aos outros grupos de trabalho, que possuíam características semelhantes àquelas que foram alvo do nosso estudo, mais especificamente, o domínio de duas, três ou mais línguas estrangeiras. A aplicação prévia do questionário, em fase de pré-testagem, permitiu evitar algumas falhas: inconsistência ou complexidade das perguntas, ambiguidade ou linguagem inacessível, questões supérfluas e perguntas muito numerosas. Em suma, o passo do pré-teste é crucial para avaliar a qualidade do instrumento produzido em termos de clareza, abrangência e aceitabilidade (Kidder & Judd, 1986; Marconi & Lakatos, 1987; Rea & Parker, 2000

[1992]).

Embora tenhamos procurado minimizar as falhas, estamos conscientes de que “nenhum questionário pode ser considerado ideal para obter todas as informações necessárias a um estudo” (Rea & Parker, 2000 [1992]: 39).

O preenchimento dos questionários (Anexo 1, 2, 3, 4 e 5), na sua versão definitiva, decorreu entre Novembro de 2009 e Março de 2010. A apresentação do questionário esclarece o inquirido sobre quem realiza a pesquisa e o objectivo da investigação.

O instrumento de recolha de informação é um questionário estruturado em cinco partes. Na primeira parte do questionário, os inquiridos são confrontados com diferentes cartoons retirados da banda desenhada “Astérix” (Gosciny & Uderzo, 2005a, 2005b, 2005c, s/d; Uderzo, 2001a, 2001b, 2004, s/d) em várias línguas (português, francês, sueco e búlgaro). A sua tarefa consiste em analisar as imagens e/ou a língua de cada cartoon<sup>159</sup> e quando confrontados com os balões que estão em branco, adivinhar e escrever (em português) o que a respectiva personagem está supostamente a dizer ou a pensar. Esse preenchimento deverá resultar da mobilização do repertório linguístico e cultural que decorre da activação das dimensões da competência discursiva da língua materna e das línguas estrangeiras que os sujeitos conhecem.

A banda desenhada é uma forma de expressão ancestral<sup>160</sup>, que mantém uma relação próxima com outras artes, nomeadamente, a pintura (a utilização de cores, a perspectiva, o

---

<sup>159</sup> O termo “cartoon” é utilizado para designar: 1) desenho humorístico ou satírico publicado anualmente em revistas ou jornais; caricatura; 2) banda desenhada; 3) desenhos animados (<http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/cartoon>). O seu significado mais frequente é enquanto “desenho onde, usando o humor, se faz uma reflexão crítica sobre um dado acontecimento” (Pimentel, 2006: 2), normalmente composto por uma única vinheta. Neste contexto, a palavra “cartoon” foi utilizada pela primeira vez na década de 1840 nas páginas da revista “Punch”. No entanto, o conceito de “cartoon”, por nós aqui empregue, refere-se à sua aplicação como banda desenhada.

<sup>160</sup> Como nos explica Edgar Franco (2010) a banda desenhada, como a conhecemos hoje, nasceu nos finais do século XIX, mas os elementos que a constituem recuam aos princípios da raça humana: “[a]lguns

contraste) e o cinema (os diferentes planos) (Franco, 2004; Gomes, 2010; Sá, 1995). Entende-se por banda desenhada uma

“sequência de desenhos impressos em tira horizontal com uma leitura idêntica à da escrita e que representam momentos sucessivos de uma história geralmente humorística ou de aventuras. Os diálogos aparecem inseridos em balões e os comentários necessários à compreensão da história apresentam-se sob a forma de legendas. O ritmo, a entoação e os valores afectivos da linguagem são transmitidos através da imagem” (Biblioteca Nacional, 1992: 10).

O alinhamento característico das vinhetas<sup>161</sup> em sequência gerou a expressão “arte sequencial” (Eisner, 1989 [1985]) que também serve para denominar a banda desenhada. Da mesma forma, a expressão portuguesa “banda desenhada”, tradução do francês “bande dessinée”, remete para a sequência de desenhos em tira que compõem este género. A expressão “história aos quadrinhos”, menos usada, faz alusão ao formato das vinhetas (Gomes, 2010).

Portanto, a banda desenhada é um sistema narrativo que engloba dois códigos de signos gráficos: a imagem, conseguida pelo desenho, e a linguagem escrita. Apesar de as histórias aos quadrinhos incluírem uma sequência de duas ou mais vinhetas, alguns autores propõem a vinheta única como possível banda desenhada (Franco, 2004).

A banda desenhada é um tipo de texto que assenta na complementaridade entre texto e imagem. Todavia, se alguns autores advogam o papel preponderante do texto sobre a imagem, outros sustentam a primazia da imagem, de tal forma que para eles a banda

---

[pesquisadores] chegam a apontar uma das primeiras manifestações artísticas que se tem notícia, as inscrições pré-históricas nas cavernas, como precursoras das histórias em quadrinhos, pois ali os homens primitivos possivelmente narravam graficamente caçadas a animais como o bisão, inscrevendo nas paredes imagens em sequência que retratavam certos momentos dessas caçadas, criando assim a primeira forma de narrativa visual” (pp. 20-21).

<sup>161</sup> O termo vinheta designa “uma espécie de pequeno quadrado que se integra num continuum narrativo e que representa um momento privilegiado deste” (Sá, 1995: 231).

desenhada não precisa de incluir palavras (Gomes, 2010; Harvey, 2001; Sá, 1995). A sua leitura é facilitada se o leitor estiver familiarizado com a “gramática da banda desenhada”:

“[e]sta ‘gramática’ compreende uma ‘morfologia’, que corresponde ao conjunto de elementos utilizados para a elaboração de uma banda desenhada, e uma ‘sintaxe’, que corresponde à forma como esses elementos podem ser combinados entre eles” (Sá, 1995: 230).

Explicitando, a morfologia da banda desenhada inclui elementos icónicos que se reportam aos aspectos visuais e elementos linguísticos que estão relacionados com os aspectos verbais. Paralelamente, a sintaxe diz respeito às relações imagem/texto, onde podemos distinguir dois eixos: o eixo vertical, que aponta para as relações imagem/texto no interior de uma vinheta e o eixo horizontal, que designa as relações entre os textos das diferentes vinhetas que constituem a história.

A banda desenhada é uma narrativa por imagens, habitualmente acompanhada por um texto verbal. Optámos por cartoons compostos por uma ou duas vinhetas. As vinhetas por nós escolhidas não possuem legendas (pequeno texto do narrador, situado na parte superior ou inferior da vinheta, que fornece informações de tempo e de espaço), nem cartuchos (vinhetas completamente preenchidas por texto), apenas balões.

Os balões são as vozes das personagens que intervêm na acção. Em função do seu conteúdo podemos ter balões verbais (compostos somente por signos linguísticos), balões não-verbais (que incluem apenas signos icónicos que exprimem, por exemplo, dor, surpresa, etc.) e balões mistos (que juntam signos linguísticos e icónicos para representar gritos, emoções, etc.) (Sá, 1995).

A cor é um elemento fundamental da banda desenhada. A cor pode desempenhar uma função analógica, associada à representação da realidade, uma função simbólica, utilizada para expressar determinadas impressões e uma função estética, muito próxima da anterior. Enquanto a função estética joga mais com a repetição ou a combinação de cores, a função simbólica revela-se através do uso de oposição de cores (Sá, 1995). Para Roberto Aparici (1992), a cor pode exercer uma função figurativa (diz respeito ao nível de aproximação

entre o desenho e a realidade), estética (ligada à concepção da harmonia na manipulação das cores por parte do autor), psicológica (associada ao destaque de determinadas características dos cenários ou das personagens ou para invocar sentimentos de empatia ou de ódio no leitor) e significativa (quando uma cor representa a mensagem na sua plenitude).

Com o intuito também de facilitar a percepção da imagem e de motivar o respondente para o preenchimento dos cartoons, optámos por imprimir as imagens a cores. Efectivamente, a cor desempenha um papel fulcral na interpretação da vinheta.

A banda desenhada, para além da cor, recorre aos signos cinéticos, que ilustram movimentos, as onomatopeias, elementos gráficos que reproduzem certos sons, a diferentes corpos de letra mais ou menos grossos, que indicam o tom de voz ou um som mais ou menos intenso e às metáforas visualizadas, que designam através de desenhos, sentimentos, pensamentos ou estados de espírito (Gomes, 2010).

Pensamos que um leitor que esteja familiarizado com as características formais próprias deste tipo de texto irá, em comparação com um outro leitor que raramente ou nunca contactou com elas, realizar com maior destreza a actividade de preenchimento dos balões vazios que foi proposta na primeira parte do nosso questionário. Além da prontidão no desempenho da tarefa que advém da competência de leitura de banda desenhada, ainda se acrescenta o saber das personagens que intervêm na história, dado que a banda desenhada “para além de veicular cultura, é ela própria cultura” (Gomes, 2010: 51).

A nossa escolha recaiu sobre a personagem do Astérix e dos seus companheiros (Goscinny & Uderzo, 2005a, 2005b, 2005c, s/d; Uderzo, 2001a, 2001b, 2004, s/d), dado que em nosso entender é uma banda desenhada que tem cativado jovens e adultos ao longo da sua existência. Até hoje já foram publicados 33 álbuns traduzidos para 83 línguas e 29 dialectos<sup>162</sup>, foram realizadas 11 adaptações ao cinema e até foi construído um parque temático perto de Paris.

---

<sup>162</sup> Para uma diferenciação entre língua e dialecto ver Capítulo I da Parte I.

A primeira publicação “Astérix, o guerreiro gaulês”, criada por René Goscinny e Albert Uderzo, surgiu em França no ano de 1959. Astérix e os seus amigos residem numa pequena aldeia gaulesa nos anos 50 antes de Cristo. As histórias retratam a resistência dos aldeões contra as legiões do Império Romano chefiadas por Júlio César. Os aldeões gauleses conseguem derrotar os romanos graças à ajuda de uma poção mágica, preparada pelo druida Panoramix, que lhes concede uma força sobre-humana. No entanto, Obélix que caiu no caldeirão quando era criança, possui uma força descomunal sem necessitar da poção. As histórias que abordam o tema universal do mais fraco sobre o mais forte têm deliciado as várias gerações<sup>163</sup>.

Relativamente à primeira parte do nosso questionário, estamos cientes da novidade, da estranheza e do esforço da actividade que foi proposta aos auditados. Ao optar pelo género da banda desenhada, foi nossa intenção, criar uma actividade de intercompreensão baseada em materiais autênticos<sup>164</sup>, propiciadora da recriação de situações reais, à partida com um maior grau de facilidade (devido à existência de frases curtas e de elementos visuais que auxiliam a compreensão), que despertasse a motivação dos inquiridos, apostando na vertente lúdica e na criatividade. Assim, foi nosso propósito criar uma tarefa estimulante, realista e atingível.

Achamos que esta actividade é coerente para testar a competência de intercompreensão, uma vez que para além do conteúdo linguístico, a banda desenhada possibilita o acesso do inquirido a um conjunto de elementos icónicos que, no contacto com uma língua com a qual nunca contactaram, lhe permite compensar as dificuldades sentidas a nível linguístico.

Na segunda parte do questionário, pede-se aos inquiridos uma avaliação da tarefa que acabaram de realizar. A parte que se segue tem como objectivo recolher informações relativamente ao domínio e preferência de línguas, ou seja, averiguar as línguas maternas

---

<sup>163</sup> Para mais informações: <http://www.asterix.com> e <http://pt.wikipedia.org>.

<sup>164</sup> O QECR incita a leitura de “textos escritos não adaptados, não progressivos e autênticos” (Conselho da Europa, 2001a: 201).

dos sujeitos, a(s) língua(s) estrangeira(s) que conhecem, saber se a sua aquisição ocorreu em meio escolar ou não, os anos que estiveram em contacto com a(s) língua(s) estrangeira(s) e, por último, conhecer a opinião dos indivíduos em relação a um conjunto de línguas.

A quarta parte do questionário é dedicada aos hábitos de leitura dos inquiridos. Finalmente, a quinta parte permite-nos perceber o sexo, a idade, a profissão e as habilitações académicas daqueles que responderam ao questionário.

Ao todo foram concebidos cinco questionários (Anexo 1, 2, 3, 4 e 5), que diferem apenas na primeira parte. Existem ao todo cinco cartoons por questionário: os quatro primeiros apresentam elementos linguísticos de quatro línguas (o primeiro em português, o segundo em búlgaro, o terceiro em sueco e o quarto em francês) e o último cartoon mantém todos os balões em branco. A disposição dos cartoons obedece à mesma ordem nos cinco questionários – português (cartoon 1), búlgaro (cartoon 2), sueco (cartoon 3), francês (cartoon 4) e cartoon com os balões em branco (cartoon 5) – mas, altera-se o seu desenho. A nossa intenção ao adoptar este procedimento era averiguar se o grau de compreensão estava dependente da língua e/ou se estava dependente da situação retratada.

Cada um dos cinco questionários foi aplicado a 20 indivíduos: 5 falantes monolíngues que não conheciam qualquer língua estrangeira, 5 que dominavam uma língua estrangeira, 5 que conheciam duas línguas estrangeiras e 5 que falavam três ou mais línguas estrangeiras (Anexo 11, Gráfico 1).

Quer isto dizer, as 100 pessoas que responderam ao nosso questionário foram divididas em grupos de 25 de acordo com o número de línguas estrangeiras que conheciam. Depois os 25 foram agrupados em grupos de 5 consoante o número de questionário que preencheram. Este foi o procedimento adoptado para a aplicação e preenchimento dos questionários (Anexo 11, Tabela 1).

## **CAPÍTULO II – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS**

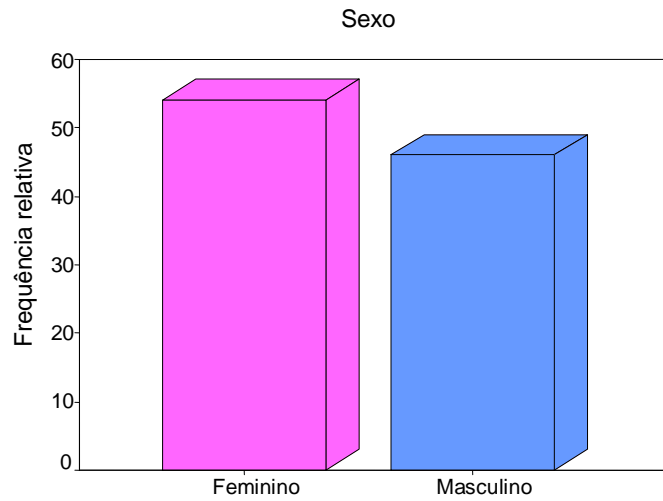
Através da leitura do presente capítulo conhecemos a distribuição da amostra em estudo em termos de sexo, idade, profissão e habilitações académicas. De seguida, abordamos o domínio e preferência de línguas da amostra, em particular, o número de línguas estrangeiras que os seus elementos conhecem, a forma como ocorreu a sua aquisição (na escola ou fora da escola), quantas e quais as línguas estrangeiras que gostariam de aprender, bem como a sua opinião relativamente a um conjunto de línguas (inglês, alemão, francês, espanhol e búlgaro). Por último, revelamos os hábitos de leitura da amostra, nomeadamente, de banda desenhada.

Num segundo momento, caracterizamos e interpretamos a actividade de intercompreensão à luz dos actos de fala de John Searle (1969, 1979). O terceiro momento é dedicado à verificação das hipóteses de investigação.

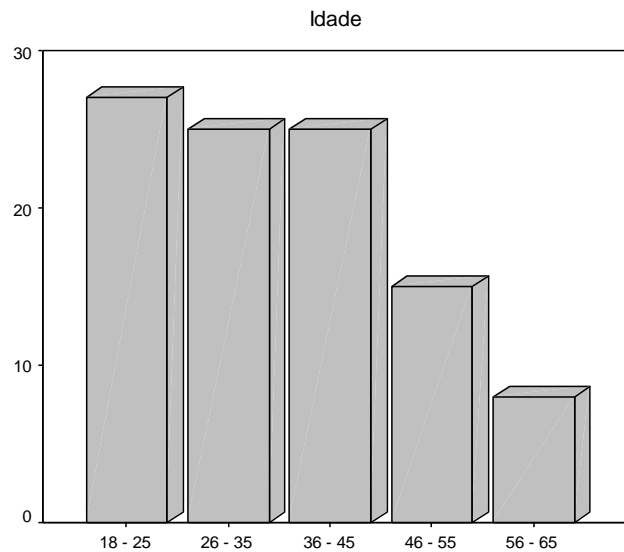
### **1) Caracterização da amostra em estudo**

#### **1.1) Dados pessoais**

A nossa amostra é constituída por um total de 100 elementos: 54 do sexo feminino e 46 do sexo masculino (Gráfico 2). A média global de idades é de 36,03 anos: 27% têm idades compreendidas entre os 18-25 anos, 25% entre os 26-35 anos, 25% entre os 36-45 anos, 15% entre os 46-55 anos e 8% entre os 56-65 anos (Gráfico 3). O elemento mais novo tem 18 anos e o mais velho 64 anos. Os elementos do sexo masculino são mais jovens do que os elementos do sexo feminino, visto que a média de idades do sexo masculino é de 35,33 anos e a média de idades do sexo feminino é de 36,63 anos.



**Gráfico 2** – Distribuição percentual da amostra por sexo



**Gráfico 3** – Distribuição percentual da amostra por idade em categorias

Em termos profissionais, contabilizámos um total de 10 situações profissionais distintas com base na Classificação Portuguesa de Actividades Económicas (Decreto-Lei nº 182/93 de 14 de Maio), onde não incluímos os 14 elementos do sexo feminino que eram

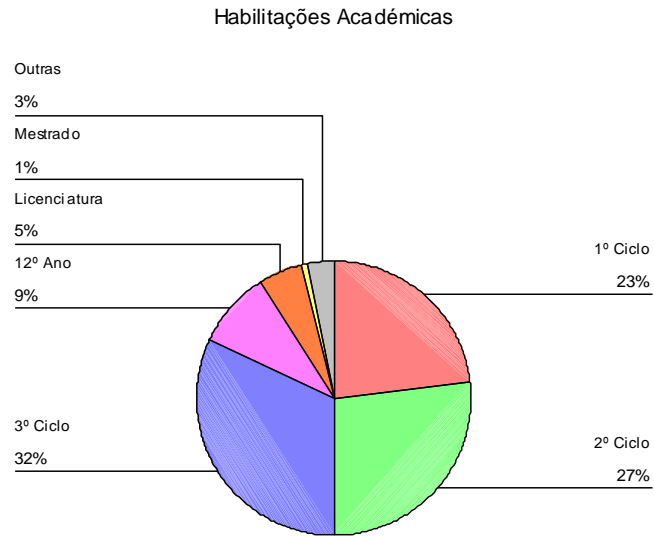
domésticas e os 15 indivíduos que no período da realização do estudo estavam desempregados. Observando a Tabela 2, constatamos que as secções da Educação e da Construção são as que reúnem um maior número de sujeitos.

<b>Classificação Portuguesa de Actividades Económicas (CAE)</b>		<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
<b>Secção</b>	<b>Designação</b>		
A	Agricultura, produção animal, caça e silvicultura	2	2,0
D	Indústrias Transformadoras	7	7,0
F	Construção	16	16,0
G	Comércio por grosso e a retalho, reparação de veículos automóveis motociclos e de bens de uso pessoal e doméstico	3	3,0
H	Alojamento e restauração (restaurantes e similares)	8	8,0
I	Transportes, armazenagem e comunicações	2	2,0
K	Actividades imobiliárias, alugueres e serviços prestados às empresas	9	9,0
L	Administração Pública, defesa e segurança social “obrigatória”	2	2,0
M	Educação	21	21,0
O	Outras actividades de serviços colectivos, sociais e pessoais	1	1,0
Total		71	71,0

**Tabela 2** – Distribuição da amostra por profissão

O Gráfico 4 revela-nos as habilitações académicas da nossa amostra. Por ordem decrescente, 32% têm o 3º Ciclo (9º ano), 27% têm o 2º Ciclo (antigos 5º e 6º anos), 23% tem o 1º Ciclo (antiga 4ª classe), 9% têm o 12º Ano, 5% possuem o grau de Licenciatura, 1% possui o grau de Mestre e 3% afirmam possuir outras habilitações<sup>165</sup>.

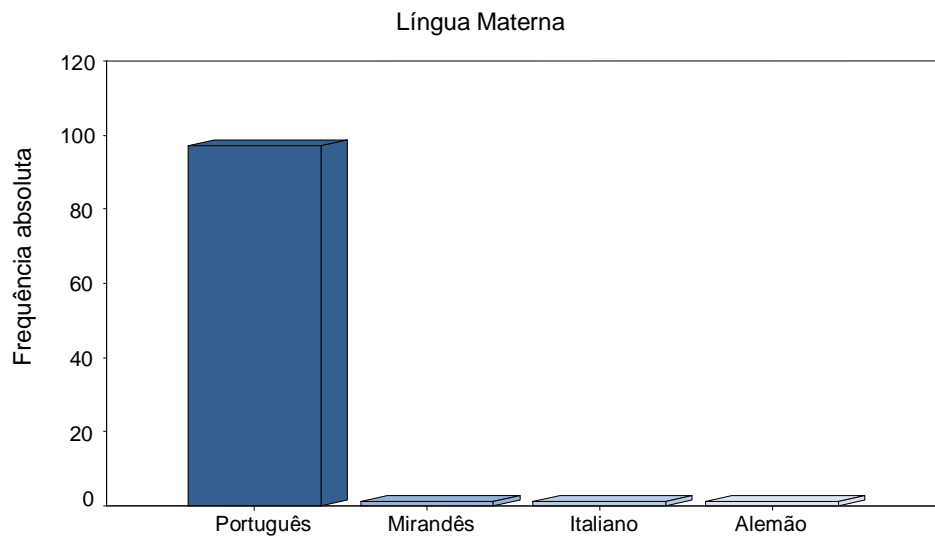
<sup>165</sup> Um dos inquiridos possuía o 8º ano, outro o 11º ano e outro estava a estudar para terminar o 12º ano.



**Gráfico 4** – Distribuição percentual da amostra por habilitações académicas

### 1.2) Domínio e preferência de línguas

Para 96 dos inquiridos, o português é a sua língua materna. Doutra modo, três inquiridos têm as seguintes línguas maternas: o mirandês, o italiano e o alemão (Gráfico 5).



**Gráfico 5** – Distribuição da amostra por língua materna

O critério para a constituição da amostra indica-nos quantas línguas estrangeiras os inquiridos afirmam conhecer: 25 dizem não conhecer nenhuma língua para além da língua materna, 25 conhecem uma língua estrangeira, 25 declaram que conhecem duas línguas estrangeiras e 25 conhecem três ou mais línguas estrangeiras.

A Tabela 3 discrimina quais as línguas estrangeiras que os inquiridos conhecem. Dentro do grupo dos 25 inquiridos que conhecem uma língua estrangeira, doze assinalaram o francês, dez o inglês e três o espanhol. No que toca aos 25 indivíduos que contactaram com duas línguas estrangeiras – 20 referiram o inglês e o francês, 3 o inglês e o espanhol e 2 o francês e o espanhol. Finalmente, relativamente ao grupo daqueles que sabem três ou mais línguas estrangeiras, 16 indicaram o inglês, o francês e o espanhol, 2 o inglês, o francês e o alemão, um indicou o francês, o espanhol e o alemão, um mencionou o inglês, o francês e o português e, por fim, um elemento assinalou o inglês, o francês e o italiano. É de realçar que quatro dos inquiridos tinham conhecimentos em quatro línguas estrangeiras, mais concretamente, dois mencionaram as línguas inglesa, francesa, espanhola e italiana, um deles referiu as línguas inglesa, francesa, espanhola e portuguesa e, finalmente, um mencionou as línguas inglesa, francesa, alemã e portuguesa.

Os resultados comprovam que o repertório linguístico e cultural de cada indivíduo é individual, único e heterogéneo. Se dos 100 elementos retirarmos os 25 elementos que declararam não conhecer nenhuma língua estrangeira, verificamos que dos 75 indivíduos, 60 indicaram conhecer o francês, 58 o inglês, 26 o espanhol, 4 o italiano, 4 o francês e 3 o português.

---

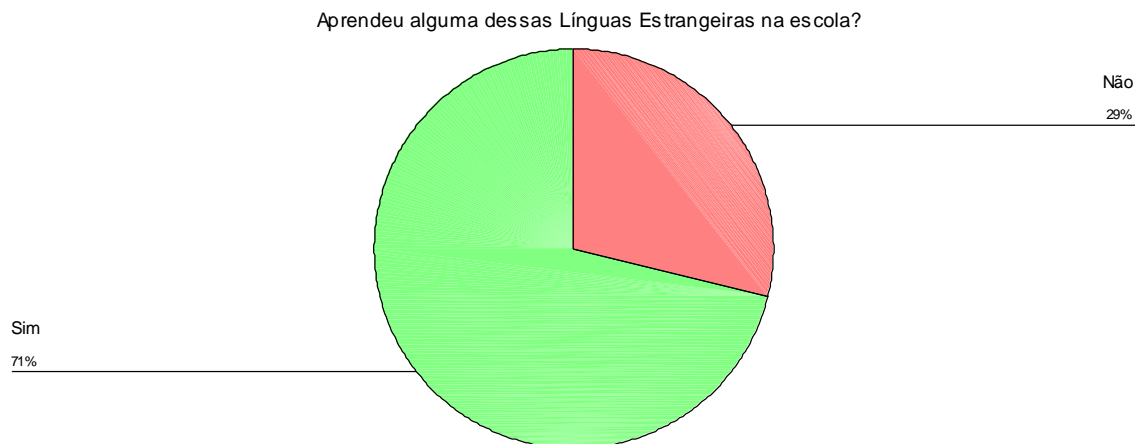
<b>Que Língua(s) Estrangeira(s) conhece?</b>		
<b>Língua(s) Estrangeira(s)</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Nenhuma	25	25,0
Inglês	10	10,0
Francês	12	12,0

---

Espanhol	3	1,0
Inglês e Francês	20	20,0
Inglês, Francês e Espanhol	16	16,0
Francês e Espanhol	2	2,0
Inglês, Francês e Alemão	2	2,0
Inglês, Francês, Espanhol e Italiano	2	2,0
Inglês, Francês, Espanhol e Português	1	1,0
Francês, Espanhol e Alemão	1	1,0
Inglês e Espanhol	3	3,0
Inglês, Francês e Português	1	1,0
Inglês, Francês e Italiano	1	1,0
Inglês, Francês, Alemão e Português	1	1,0
Total	100	100,0

**Tabela 3** – Distribuição da amostra à pergunta “Que Língua(s) Estrangeira(s) conhece?”

Foi nossa intenção procurar saber se os inquiridos contactaram com a(s) língua(s) estrangeira(s) em contexto escolar ou se fora da escola. É interessante verificar que a maioria (71%) aprendeu as línguas estrangeiras em meio escolar (Gráfico 6), reforçando o papel da escola na promoção do multilinguismo e do plurilinguismo dos cidadãos (Andrade & Araújo e Sá, 1998; Coste, 1998; Eurydice, 2005; Frath, 2009; Janin, 2008; Veiga, 2003).



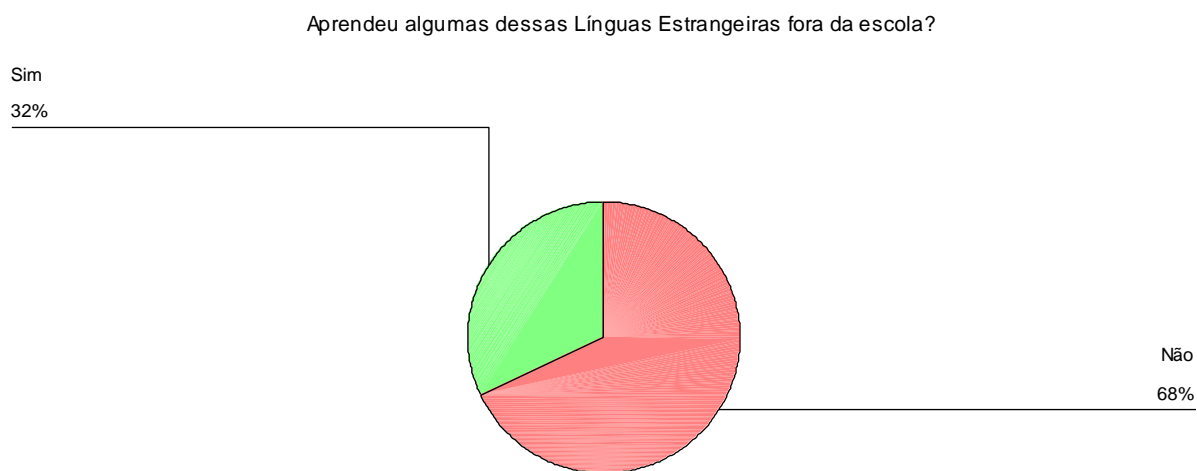
**Gráfico 6** – Distribuição percentual da amostra à pergunta “Aprende alguma dessas Línguas Estrangeiras na escola?”

A Tabela 4 compreende as línguas que os inquiridos assinalaram ter aprendido em contexto escolar. Estas foram por ordem decrescente: o francês, o inglês, o espanhol, o alemão e o italiano. No que diz respeito ao número de anos dedicados à aprendizagem da língua inglesa, apesar de as respostas se situarem entre o 1 e os 10 anos, a maioria (21,8%) estudou inglês durante cinco anos (Anexo 11, Gráfico 2). Em relação à língua francesa, as respostas também oscilam entre o 1 e os 10 anos, mas grande parte (34,5%) estudou o francês apenas durante dois anos (Anexo 11, Gráfico 3). Relativamente à língua espanhola, o período de aprendizagem é ainda mais curto: 60% estudaram 1 ano, 20% estudaram 2 anos e 20% estudaram 4 anos (Anexo 11, Gráfico 4). Somente um dos inquiridos aprendeu a língua alemã durante três anos e outro inquirido aprendeu a língua italiana durante um ano.

	Inglês	Francês	Espanhol	Alemão	Italiano
Válidos	55	58	5	1	1
Não respostas	45	42	95	99	99

**Tabela 4** – Distribuição da amostra por línguas estrangeiras aprendidas na escola

O Gráfico 7 explica-nos que 32% dos elementos que compõem a amostra aprenderam pelo menos uma língua estrangeira fora da escola. As línguas e a respectiva frequência podem ser consultadas na Tabela 5. Esta revela-nos que as três línguas mais aprendidas em contexto extra-escolar são o espanhol (62,5%), o inglês (12,5%) e o alemão (9,4%). Podemos depreender, à luz da Tabela 6, que os locais de contacto com as línguas variam de acordo com a experiência individual. No entanto, uma razão comum a todas as línguas propiciadora da aprendizagem das mesmas prende-se com estadias nos países onde essas línguas são faladas. Para além de motivos profissionais, alguns dos inquiridos aprenderam as línguas por motivos de lazer, mais especificamente, através da televisão, dos jogos e do convívio com amigos.



**Gráfico 7** – Distribuição percentual da amostra à pergunta “Aprende alguma dessas Línguas Estrangeiras fora da escola?”

A(s) língua(s) estrangeira(s) aprendidas fora da escola			
Língua Estrangeira	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
Inglês	4	4,0	12,5
Alemão	3	3,0	9,4
Espanhol	20	20,0	62,5
Italiano	1	1,0	3,1
Francês e Espanhol	1	1,0	3,1
Português	2	2,0	6,3
Inglês e Italiano	1	1,0	3,1
<b>Total</b>	32	32,0	100,0
Não respostas	68	68,0	
<b>Total</b>	100	100,0	

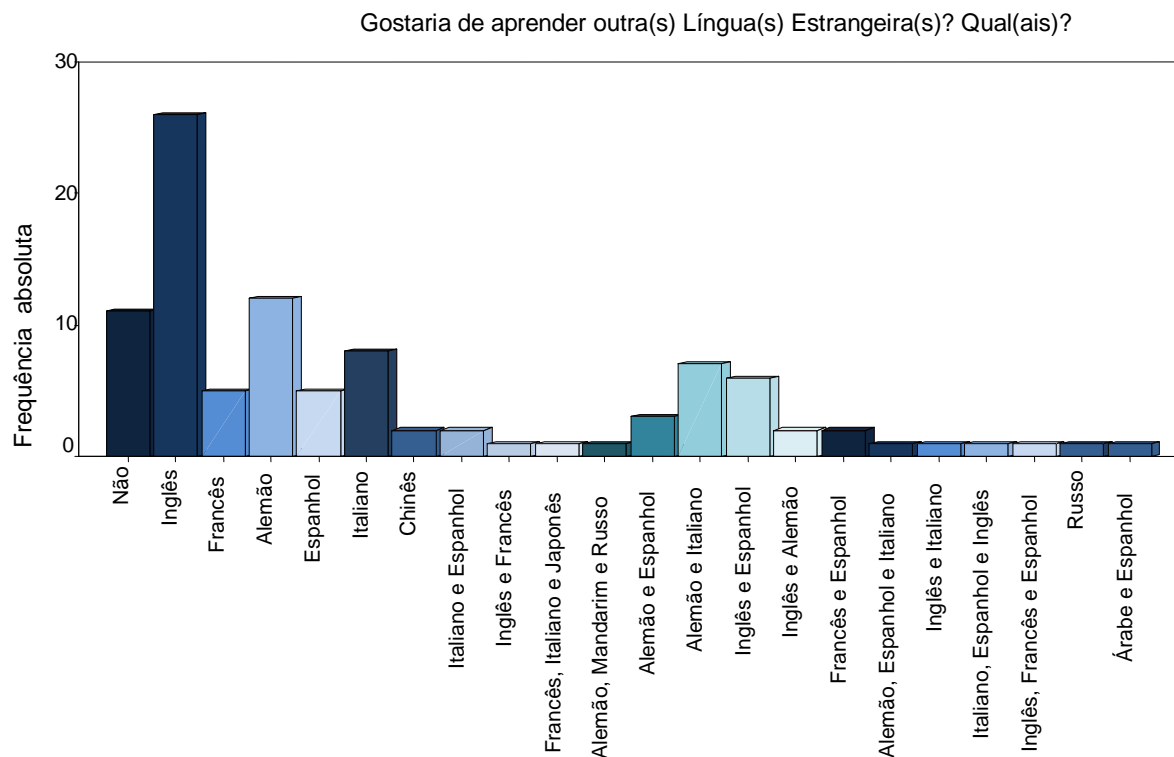
**Tabela 5** – Distribuição da amostra por línguas estrangeiras aprendidas fora da escola

Onde foram aprendidas a(s) língua(s) estrangeira(s) fora da escola			
Língua	Local	Frequência	Porcentagem válida
Inglês	Escola de Línguas	1	25,0
	EUA	1	25,0
	Curso	1	25,0
	Inglaterra	1	25,0
	<b>Total</b>	4	
Francês	França	1	100,0
	<b>Total</b>	1	
Alemão	Alemanha	3	100,0
	<b>Total</b>	3	

<b>Espanhol</b>	Emprego	6	27,3
	Espanha	12	54,5
	Convívio com amigos	2	9,1
	TV	1	4,5
	Jogos	1	4,5
	Total	22	
<b>Italiano</b>	Erasmus	1	50,0
	Suíça	1	50,0
	Total	2	
<b>Português</b>	Portugal	2	100,0
	Total	2	

**Tabela 6** – Distribuição da amostra por locais onde foram aprendidas as línguas estrangeiras fora da escola

De seguida, apresentamos as línguas estrangeiras que os indivíduos que responderam aos nossos questionários gostariam de aprender. Onze pessoas referiram que não queriam aprender outra língua estrangeira. As restantes 89 pessoas manifestaram interesses bastante heterogéneos: 26 gostariam de aprender o inglês, 12 o alemão, 8 o italiano, 5 o francês, 5 o espanhol, 2 o chinês, 1 o russo e 30 pessoas revelaram o desejo de aprender duas ou três línguas estrangeiras (Gráfico 8).



**Gráfico 8** – Distribuição da amostra às perguntas "Gostaria de aprender outra(s) Língua(s) Estrangeira(s)? Qual(ais)?"

Estabelecendo uma comparação entre o número de línguas que a amostra conhece (nenhuma, uma, duas, três ou mais) e as línguas estrangeiras que gostaria de aprender conseguimos tecer algumas conclusões (Tabela 7).

Os que afirmam saber três ou mais línguas estrangeiras são aqueles que manifestaram um maior desinteresse pela aprendizagem de novas línguas. Contudo, dentre os que indicaram querer aprender outras línguas, as escolhas recaíram sobretudo no alemão e no italiano. A língua alemã também foi a mais desejada por parte dos indivíduos que declararam conhecer duas línguas estrangeiras.

Doutro modo, a língua inglesa é a preferida entre os que não sabem nenhuma língua

estrangeira e entre os que conhecem uma língua estrangeira, confirmando o fascínio que o inglês enquanto *lingua franca* continua a exercer na população em geral (cf. Crystal, 2003; De Swaan, 2004b, 2006; Frath, 2008, 2010; Graddol, 1997, 2006; Neuner, 2002; Seidlhofer, 2003).

		Número de Línguas Estrangeiras que conhece				Total
		0 Línguas Estrangeiras	1 Língua Estrangeira	2 Línguas Estrangeiras	3 ou mais Línguas Estrangeiras	
Gostaria de aprender outra(s) Língua(s) Estrangeira(s)?	Não	1	1	3	6	11
	Inglês	12	11	1	2	26
	Francês	3	1	1		5
	Alemão	1	1	6	4	12
	Espanhol	2	1	2		5
	Italiano	1	2	2	3	8
	Chinês	1			1	2
	Italiano e Espanhol			1	1	2
	Inglês e Francês	1				1
	Francês, Italiano e Japonês				1	1
	Alemão, Mandarim e Russo			1		1
	Alemão e Espanhol			2	1	3
	Alemão e Italiano		2	2	3	7
	Inglês e Espanhol	1	4	1		6
	Inglês e Alemão			1	1	2
	Francês e Espanhol		1	1		2
	Alemão, Espanhol e Italiano			1		1
	Inglês e Italiano		1			1
	Italiano, Espanhol e Inglês	1				1
	Inglês, Francês e Espanhol	1				1
	Russo				1	1
	Árabe e Espanhol				1	1
Total		25	25	25	25	100

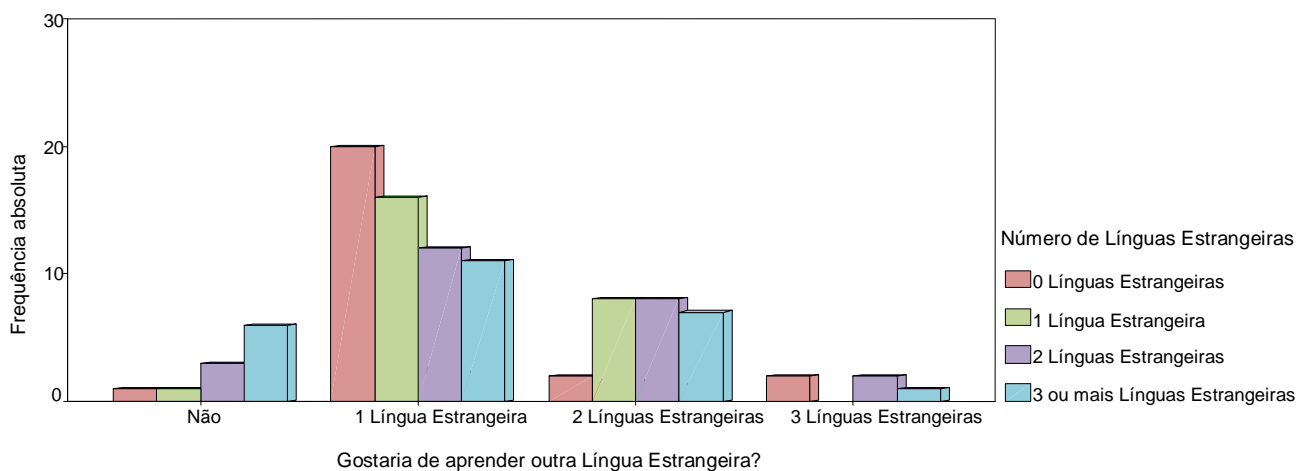
**Tabela 7** – Distribuição da amostra por número de línguas estrangeiras que conhece às perguntas “Gostaria de aprender outra(s) Língua(s) Estrangeira(s)? Qual(ais)?”

A Tabela 8 e o Gráfico 9 permitem-nos relacionar o número de línguas que os elementos da nossa amostra conhecem (nenhuma, uma, duas, três ou mais) com o número de línguas que gostariam de conhecer. De facto, constatamos que o desejo preponderante é

o de aprender uma língua estrangeira independentemente do número de línguas que afirmam conhecer.

		Número de Línguas Estrangeiras que conhece				Total
		0 Línguas Estrangeiras	1 Língua Estrangeira	2 Línguas Estrangeiras	3 ou mais Línguas Estrangeiras	
Gostaria de aprender outra Língua Estrangeira?	Não	1	1	3	6	11
	1 Língua Estrangeira	20	16	12	11	59
	2 Línguas Estrangeiras	2	8	8	7	25
	3 Línguas Estrangeiras	2		2	1	5
Total		25	25	25	25	100

**Tabela 8** – Distribuição da amostra por número de línguas estrangeiras que conhece e número de línguas estrangeiras que gostaria de aprender

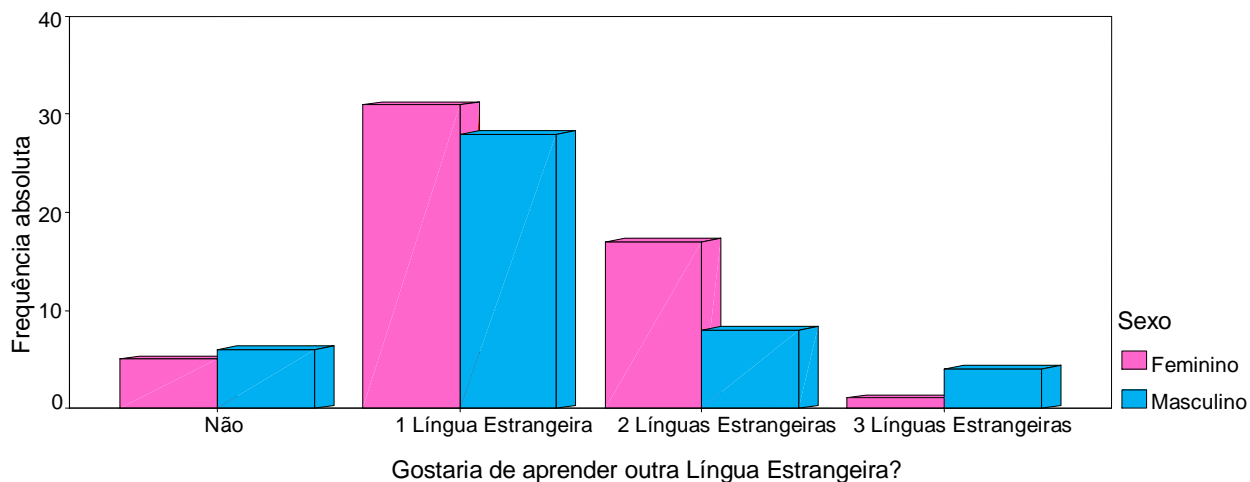


**Gráfico 9** – Distribuição da amostra por número de línguas estrangeiras que conhece e número de línguas estrangeiras que gostaria de aprender

Confrontando o número de línguas que gostariam de aprender com a variável do sexo, verificamos que o sexo masculino demonstrou um maior desinteresse em conhecer novas línguas. Todavia, se o sexo feminino revela um maior entusiasmo pela aprendizagem de uma e de duas línguas estrangeiras, o mesmo já não acontece quando a intenção pressupõe a aprendizagem de três línguas estrangeiras (Tabela 9 e Gráfico 10).

		Sexo		Total
		Feminino	Masculino	
Gostaria de aprender outra Língua Estrangeira?	Não	5	6	11
	1 Língua Estrangeira	31	28	59
	2 Línguas Estrangeiras	17	8	25
	3 Línguas Estrangeiras	1	4	5
Total		54	46	100

**Tabela 9** – Distribuição da amostra por sexo e número de línguas estrangeiras que gostaria de aprender

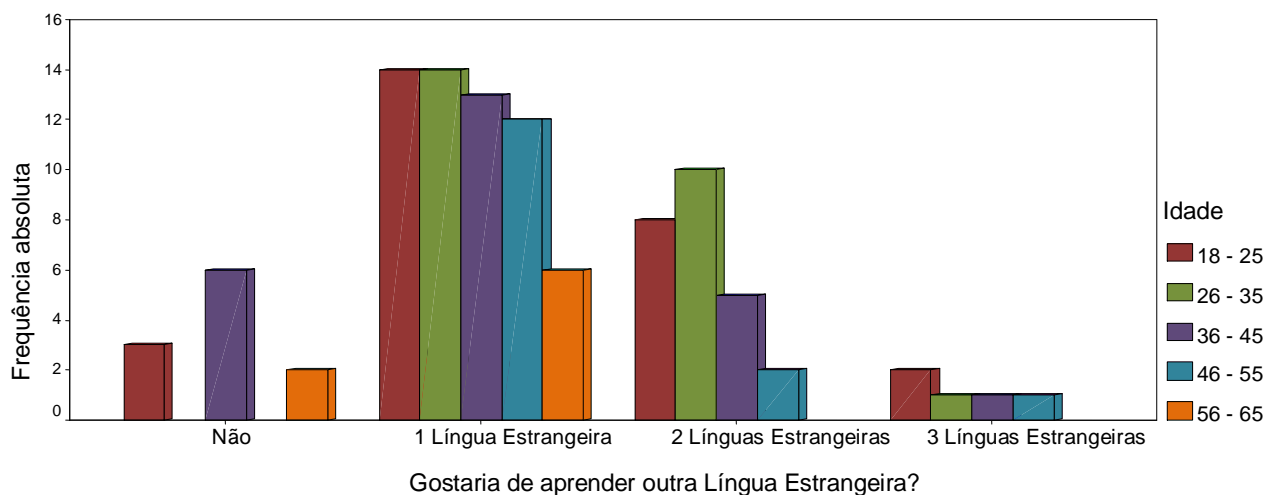


**Gráfico 10** – Distribuição da amostra por sexo e número de línguas estrangeiras que gostaria de aprender

Envolvendo a variável da idade e o número de línguas estrangeiras que gostaria de aprender é relevante verificar que o desinteresse das 11 pessoas pela aprendizagem de novas línguas se caracterize pela seguinte ordem: 6 situam-se entre os 36-45 anos, 3 entre os 18-25 anos e dois entre os 56-65 anos. Talvez ainda norteados pela ideia de que só se aprende línguas quando se é novo, os 8 inquiridos com idades compreendidas entre os 56-65 anos, dois não querem aprender novas línguas e 6 apenas gostariam de aprender uma (Tabela 10 e Gráfico 11).

		Idade					Total
		18 - 25	26 - 35	36 - 45	46 - 55	56 - 65	
Gostaria de aprender outra Língua Estrangeira?	Não	3		6		2	11
	1 Língua Estrangeira	14	14	13	12	6	59
	2 Línguas Estrangeiras	8	10	5	2		25
	3 Línguas Estrangeiras	2	1	1	1		5
Total		27	25	25	15	8	100

**Tabela 10** – Distribuição da amostra por idade em categorias e número de línguas estrangeiras que gostaria de aprender



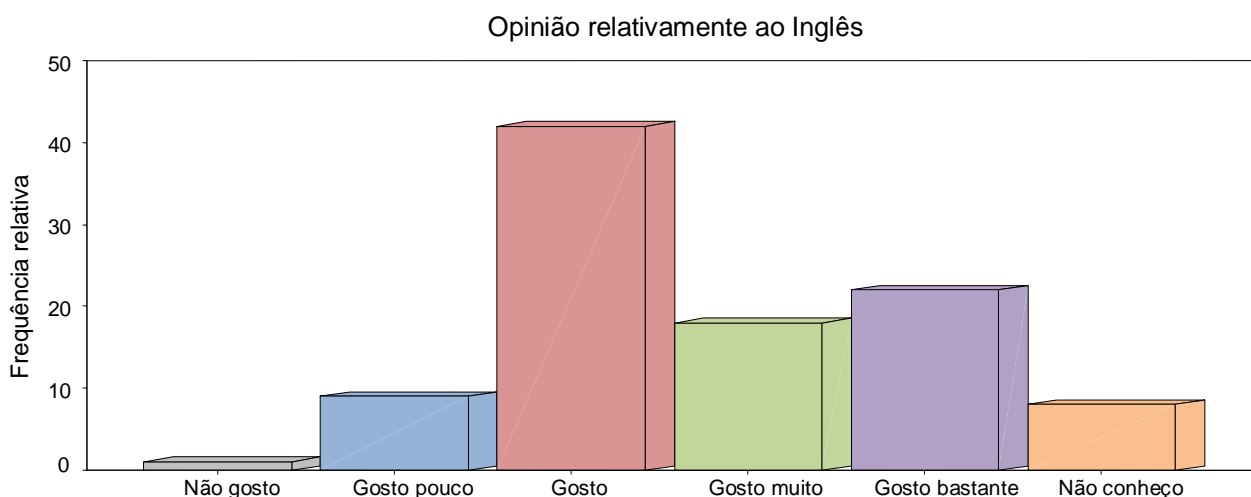
**Gráfico 11** – Distribuição da amostra por idade em categorias e número de línguas estrangeiras que gostaria de aprender

No sentido de averiguar a percepção dos inquiridos face a um conjunto de línguas – inglês, francês, alemão, espanhol e búlgaro – foi-lhes pedido que manifestassem a sua opinião. As respostas podiam oscilar entre os seguintes parâmetros: “não gosto”, “gosto pouco”, “gosto”, “gosto muito”, “gosto bastante” e “não conheço”. Se os dois primeiros parâmetros reflectem um valor negativo, os três parâmetros posteriores imitem um valor positivo. Por último, o “não conheço” transmite um valor neutro.

Apesar de os cartoons por nós escolhidos não contemplarem a língua inglesa,

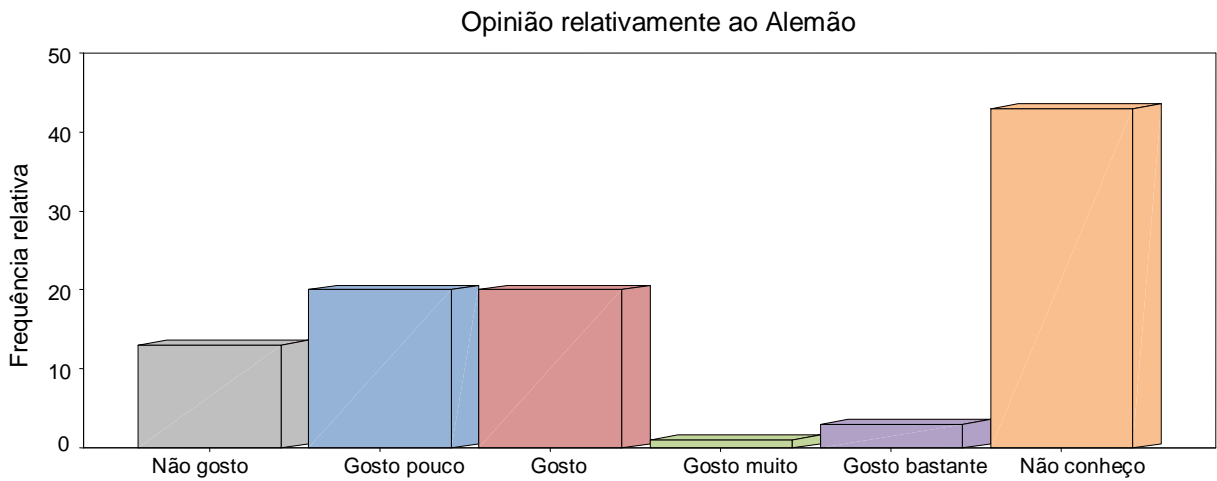
essencialmente pelo estatuto que ela goza no mundo actual, pareceu-nos perspicaz que a nossa amostra avaliasse a sua posição em relação à mesma.

Assim sendo, as percepções em relação ao inglês são bastante favoráveis: 82% possuem uma opinião afirmativa (42% gostam, 18% gostam muito e 22% gostam bastante) contra os 10% que omitem um parecer negativo (1% não gosta e 9% gostam pouco) e os 8% que confessam não conhecer a língua (Gráfico 12).



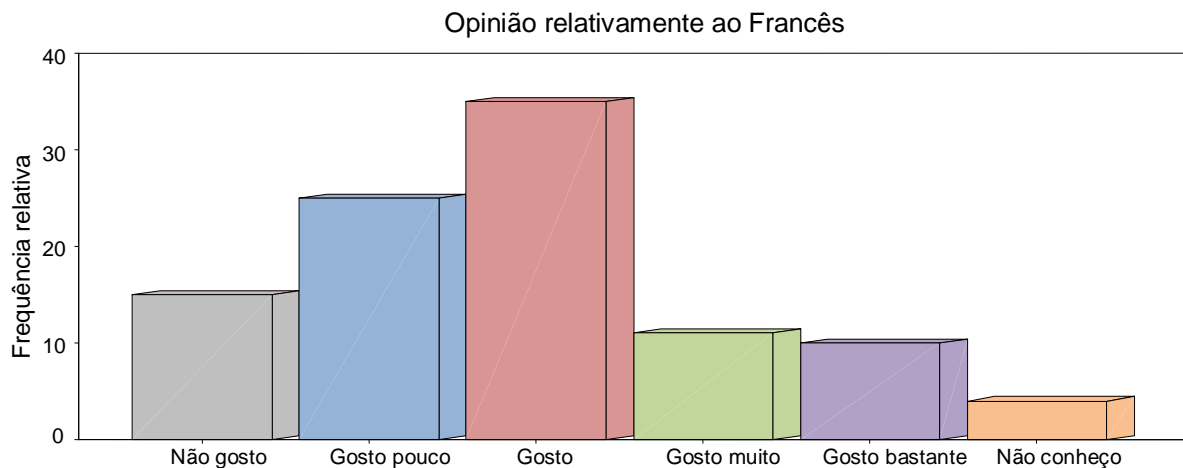
**Gráfico 12** – Distribuição percentual da amostra por opinião relativamente ao inglês

O inglês e o alemão partilham a mesma família linguística – ambas são línguas germânicas. Essencialmente por motivos históricos, as imagens relativas ao alemão costumam ser desfavoráveis (Castellotti & Moore, 2002; Dabène, 1997; Muller, 1997). As nossas respostas parecem confirmar esse parecer negativo: 13% não gostam e 20% gostam pouco. Por outro lado, 24% avaliam o seu sentimento em relação ao alemão de uma forma positiva (20% gostam, 1% gosta muito e 3% gostam bastante) e uma percentagem significativa (43%) afirma desconhecer a língua (Gráfico 13).



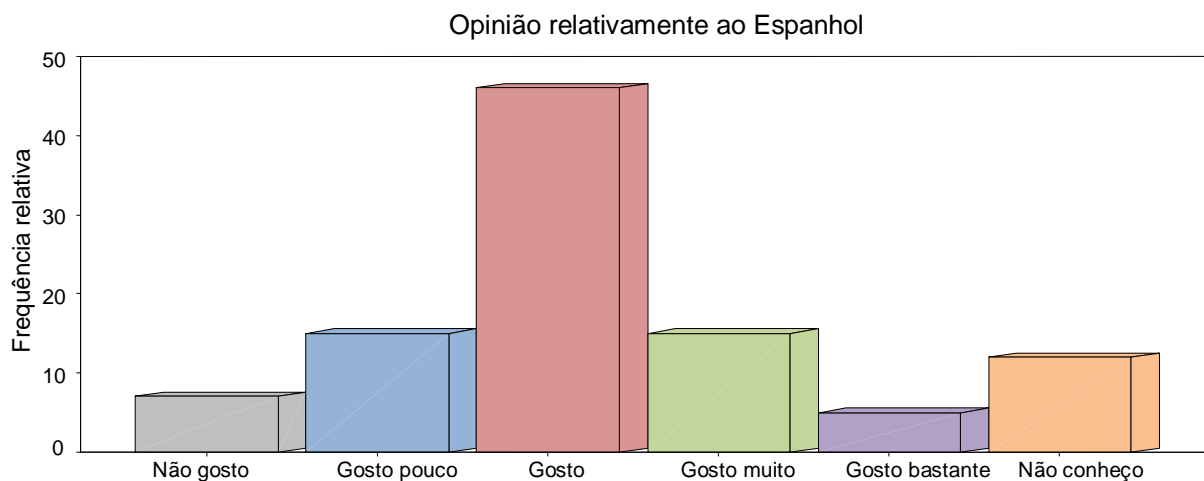
**Gráfico 13** – Distribuição percentual da amostra por opinião relativamente ao alemão

O francês e o espanhol pertencem ao mesmo grupo linguístico da língua portuguesa – as línguas românicas. Em termos gerais, as opiniões tecidas no que diz respeito à língua francesa vão de encontro aos resultados de outros estudos (por exemplo, Melo *et al.*, 2005). Deste modo, 56% manifestam um parecer positivo (35% gostam, 11% gostam muito e 10% gostam bastante). Por seu turno, 40% possuem uma imagem negativa da língua (15% não gostam e 25% gostam pouco) e 4% dizem não a conhecer (Gráfico 14).



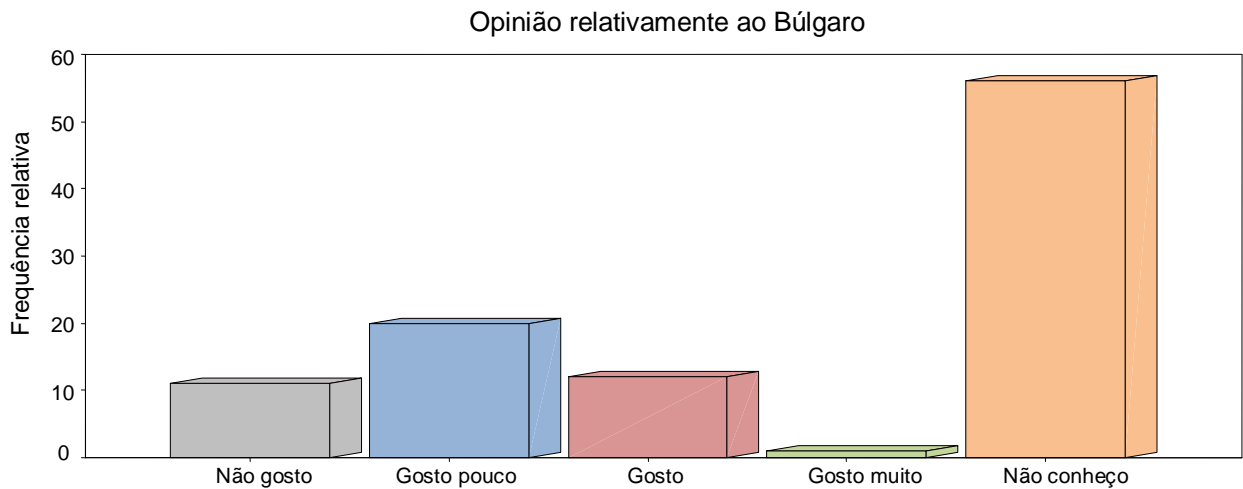
**Gráfico 14** – Distribuição percentual da amostra por opinião relativamente ao francês

No que toca ao espanhol, os 66% dos indivíduos que associaram uma representação positiva à língua (46% gostam, 15% gostam muito e 15% gostam bastante) contrastam com os 22% que travam uma representação negativa (7% não gostam e 15% gostam pouco) e os 12% que afirmam desconhecer o código linguístico em questão (Gráfico 15).



**Gráfico 15** – Distribuição percentual da amostra por opinião relativamente ao espanhol

O búlgaro, que integra a família das línguas eslavas, destaca-se pelos 56% dos inquiridos que atestam não a conhecer. Os restantes 31% atribuem-lhe um valor negativo (11% não gostam e 20% gostam pouco) e apenas 13% conferem-lhe um valor positivo (12% gostam e 1% gostam muito) (Gráfico 16).



**Gráfico 16** – Distribuição percentual da amostra por opinião relativamente ao búlgaro

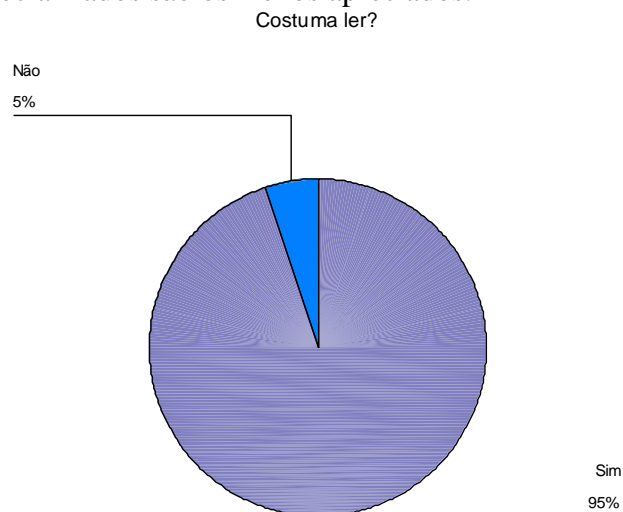
Comparando as diferentes línguas que foram objecto de opinião por parte da nossa amostra, tendo em conta as suas médias, podemos distribuí-las pela seguinte ordem de preferência: inglês (3,27), francês (2,64), espanhol (2,60), alemão (1,32) e búlgaro (0,91).

### 1.3) Hábitos de leitura

Dado que os cartoons fazem parte de uma banda desenhada, pretendemos ao analisar os hábitos de leitura verificar se a leitura, mais especificamente de banda desenhada, é frequente junto das pessoas que responderam aos nossos questionários. De igual modo, ao questionarmos acerca do conhecimento ou não de determinadas personagens de banda desenhada, é nossa intenção averiguar mais concretamente se as personagens que integram o elenco dos cartoons fazem parte do seu repertório cultural.

Podemos assegurar que a leitura faz parte da vida da maioria dos inquiridos, dado que apenas 5% confessam que não costuma ler (Gráfico 17). A Tabela 11 elucida-nos relativamente aos seus objectos de leitura: as revistas e os jornais são os preferidos e os

romances e os livros especializados são os menos apreciados.

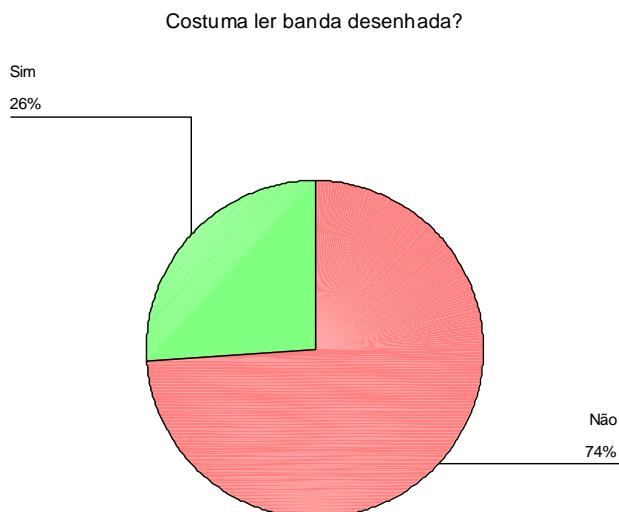


**Gráfico 17** – Distribuição percentual da amostra por hábitos de leitura

		<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
<b>Costuma ler jornais?</b>	Sim	75	75,0
	Não	25	25,0
	Total	100	100,0
<b>Costuma ler revistas?</b>	Sim	76	76,0
	Não	24	24,0
	Total	100	100,0
<b>Costuma ler romances?</b>	Sim	26	26,0
	Não	74	74,0
	Total	100	100,0
<b>Costuma ler livros especializados?</b>	Sim	20	20,0
	Não	80	80,0
	Total	100	100,0

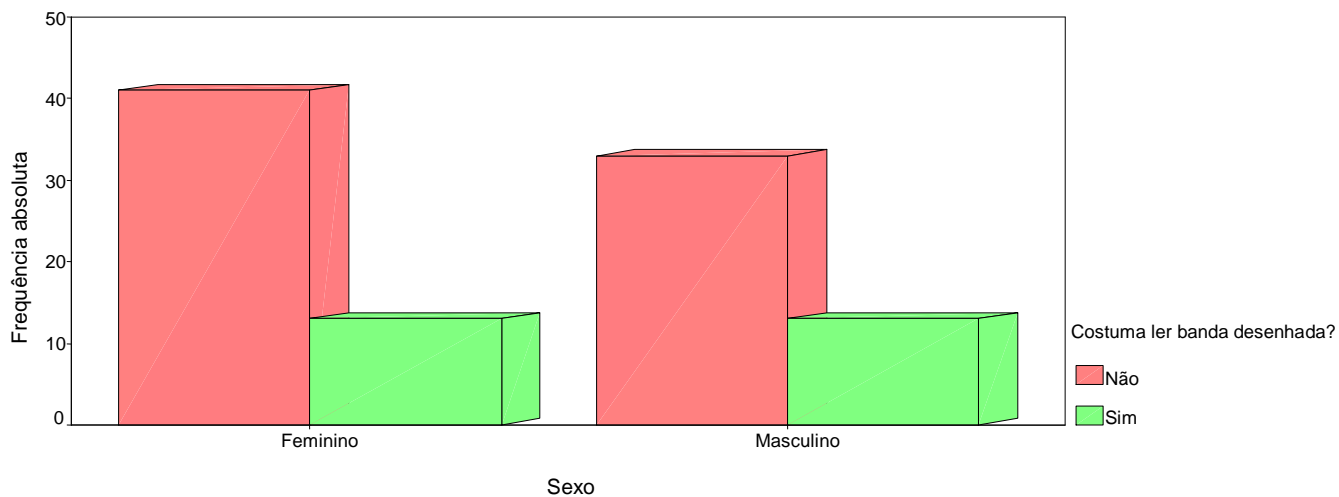
**Tabela 11** – Distribuição da amostra por objectos de leitura

No que toca à banda desenhada, 74% não costumam ler banda desenhada e, conclusivamente, apenas 26% estão familiarizados com este género literário (Gráfico 18).



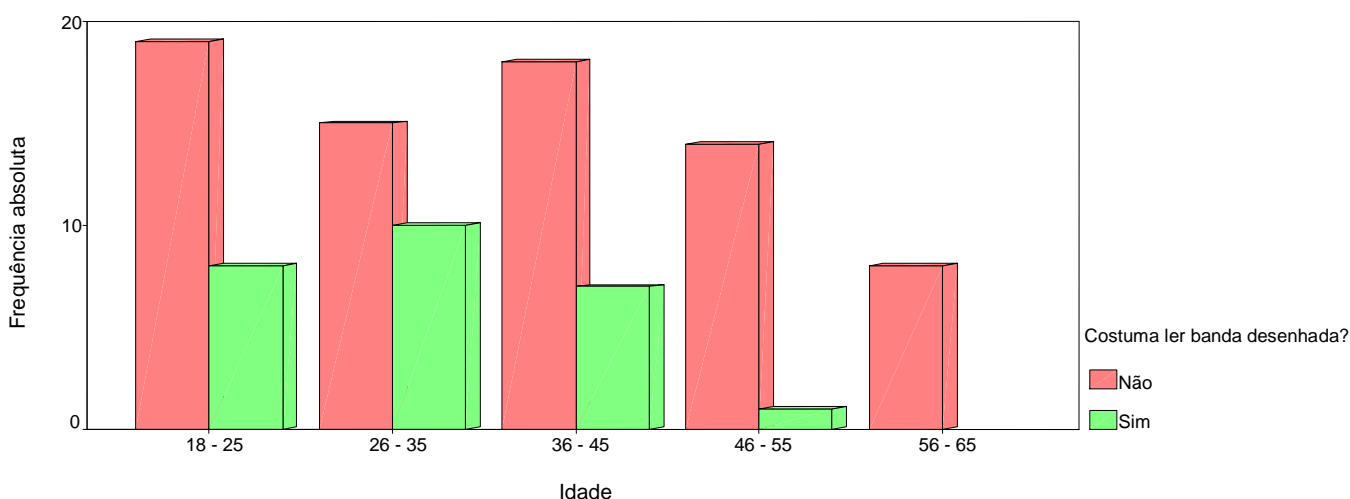
**Gráfico 18** – Distribuição percentual da amostra por hábitos de leitura de banda desenhada

Os vinte e seis elementos que afirmaram ler banda desenhada estão equitativamente distribuídos em termos de sexo, visto que 13 são do sexo feminino e 13 do sexo masculino (Gráfico 19).



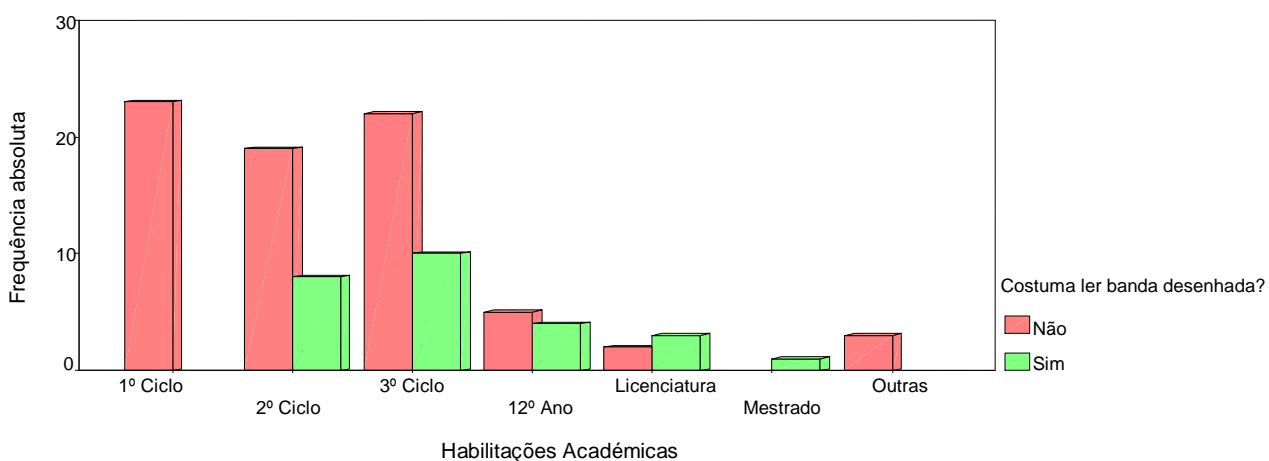
**Gráfico 19** – Distribuição da amostra por sexo e hábitos de leitura de banda desenhada

Ao estabelecermos uma relação com a variável idade, constatamos que são os que se situam entre os 26-35 anos os mais ávidos leitores de banda desenhada (Gráfico 20).



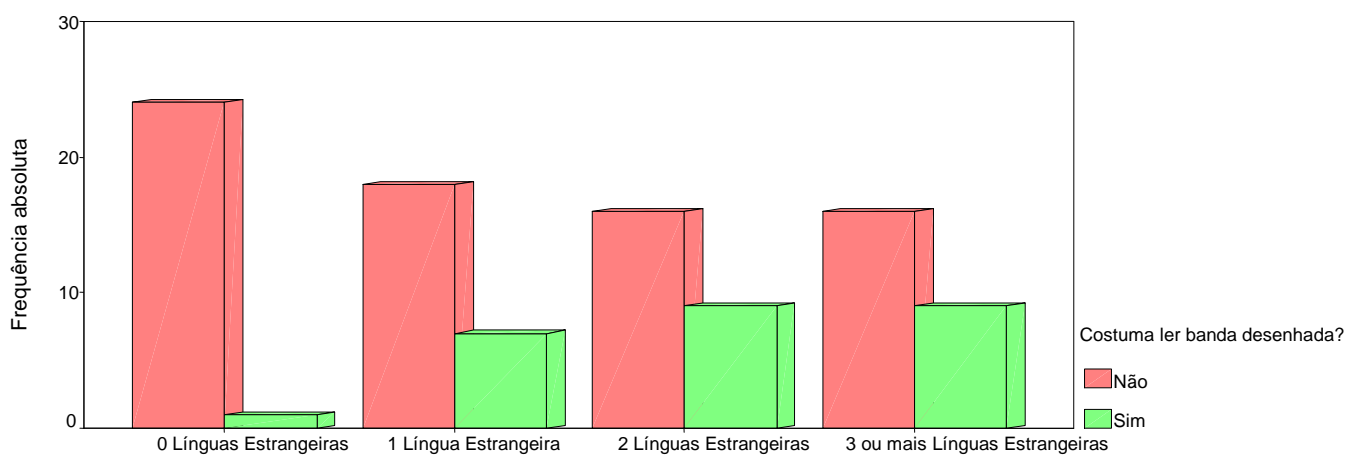
**Gráfico 20** – Distribuição da amostra por idade em categorias e hábitos de leitura de banda desenhada

No que diz respeito às habilitações académicas, verificamos que a maior fatia de adeptos de banda desenhada se concentra entre os que possuem o 3º Ciclo. Doutro modo, os que têm o 1º Ciclo simplesmente não se costumam dedicar à sua leitura (Gráfico 21).



**Gráfico 21** – Distribuição da amostra por habilitações académicas e hábitos de leitura de banda desenhada

É interessante verificar que os que conhecem duas e três ou mais línguas estrangeiras são os que habitualmente lêem banda desenhada (Gráfico 22).



**Gráfico 22** – Distribuição da amostra por número de línguas estrangeiras que conhece e hábitos de leitura de banda desenhada

A Tabela 12 proporciona-nos o conhecimento dos inquiridos em relação a algumas personagens de banda desenhada. Concluimos que o Astérix é a personagem mais conhecida.

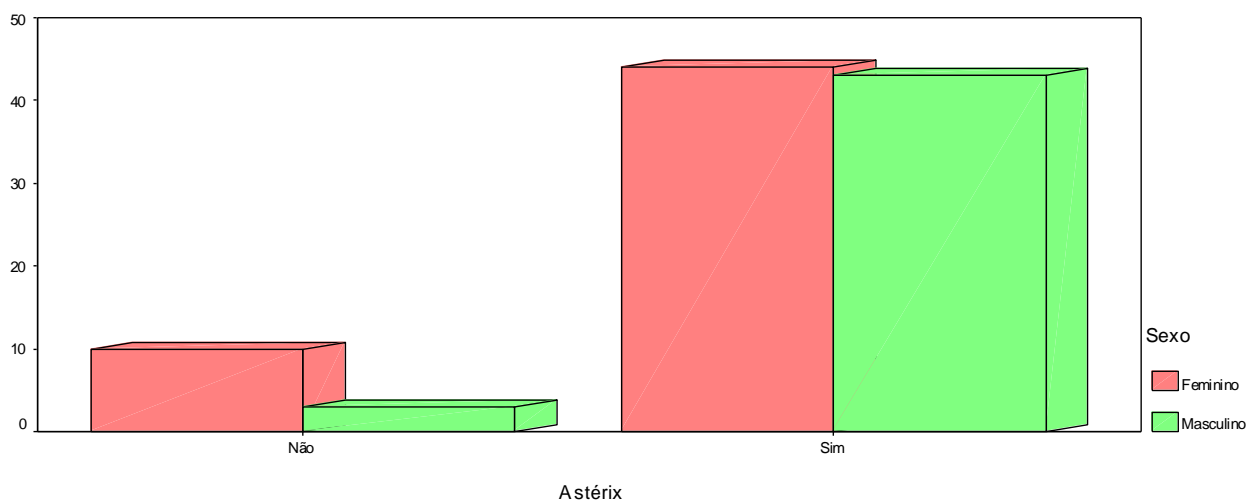
		Frequência	Percentagem
<b>Tintin</b>	Sim	80	80,0
	Não	20	20,0
	Total	100	100,0
<b>Astérix</b>	Sim	87	87,0
	Não	13	13,0
	Total	100	100,0

<b>Tio Patinhas</b>	Sim	79	79,0
	Não	21	21,0
	Total	100	100,0
<b>Pato Donald</b>	Sim	86	86,0
	Não	14	14,0
	Total	100	100,0
<b>Mickey</b>	Sim	85	85,0
	Não	15	15,0
	Total	100	100,0
<b>Super-Homem</b>	Sim	83	83,0
	Não	17	17,0
	Total	100	100,0
<b>Homem-Aranha</b>	Sim	84	84,0
	Não	16	17,0
	Total	100	100,0
<b>Outros</b>	Sim	29	29,0
	Não	71	71,0
	Total	100	100,0

**Tabela 12** – Distribuição da amostra por conhecimento de algumas personagens de banda desenhada

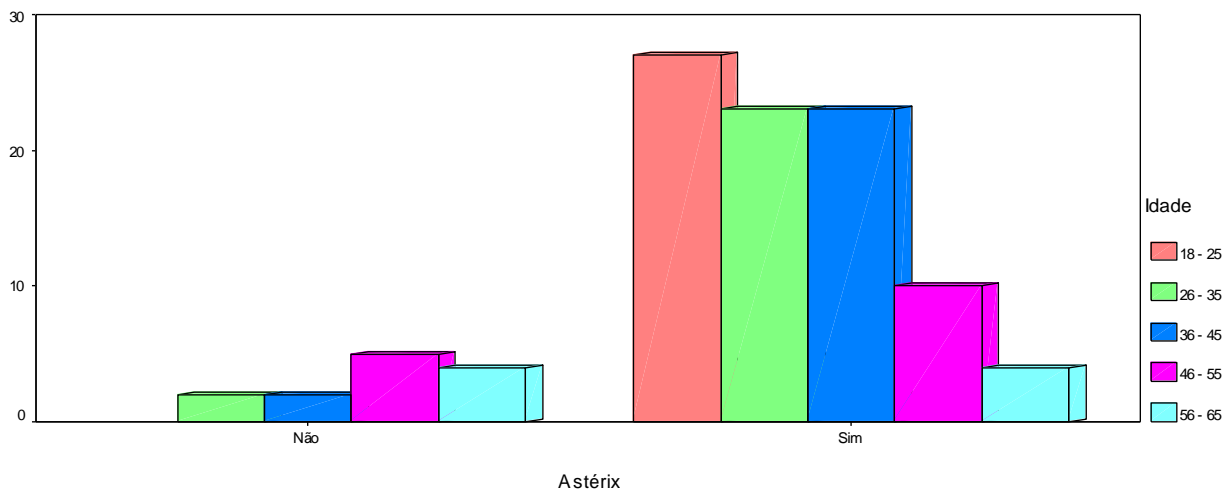
No que diz respeito ao sexo, verificamos que a percentagem que conhece o Astérix é quase igual (44% do sexo feminino e 43% do sexo masculino). No entanto, dos 13

elementos que afirmam não o conhecer, 10 elementos são do sexo feminino e 3 são do sexo masculino (Gráfico 23).



**Gráfico 23** – Distribuição percentual da amostra por conhecimento da personagem Astérix e sexo

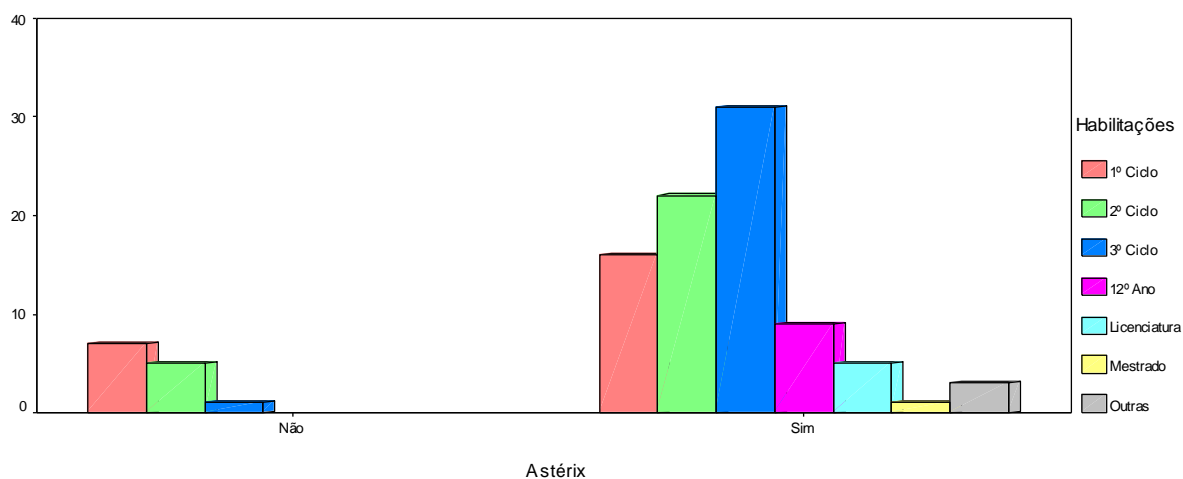
No que toca à idade, a personagem de banda desenhada Astérix é mais popular entre os 18-25 anos e o seu conhecimento vai decrescendo com o aumento da idade (Gráfico 24).



**Gráfico 24** – Distribuição da amostra por conhecimento da personagem Astérix e idade em categorias

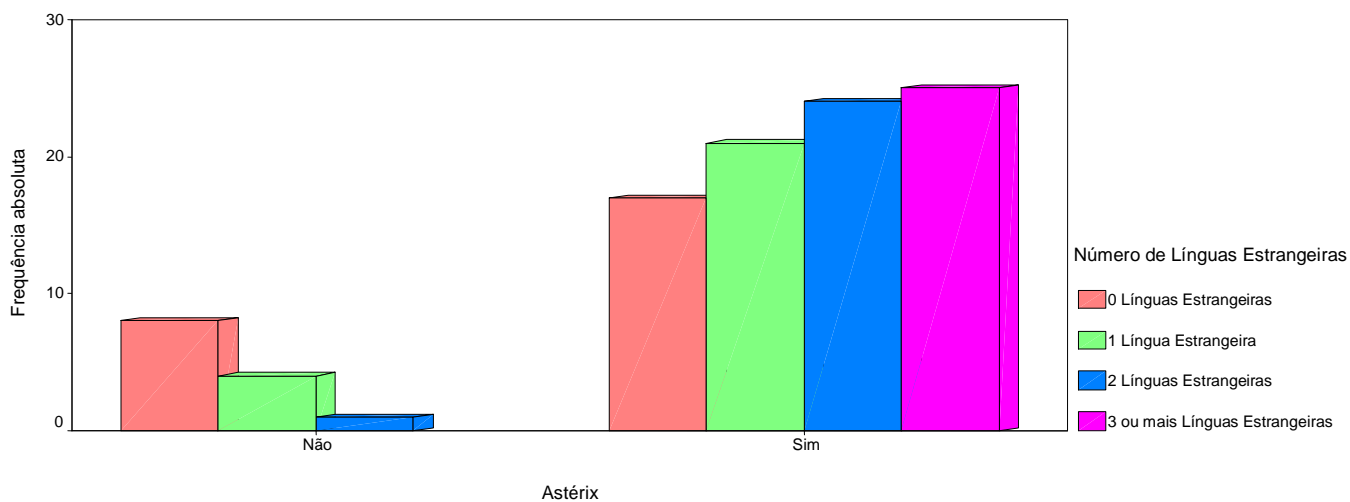
No campo das habilitações académicas, os que têm o 9º ano são os que mais conhecem o Astérix. É de realçar que as habilitações dos 13 elementos que dizem não

conhecer esta a personagem de banda desenhada, se distribuem entre o 1º, 2º e 3º Ciclos (Gráfico 25).



**Gráfico 25** – Distribuição da amostra por conhecimento da personagem Astérix e habilitações académicas

O Gráfico 26 permite-nos verificar que o número de elementos da amostra que atesta conhecer o Astérix aumenta consoante o número de línguas estrangeiras que dominam.



**Gráfico 26** – Distribuição da amostra por conhecimento da personagem Astérix e número de línguas estrangeiras que conhece

## 2) Caracterização da actividade de intercompreensão

Relembramos que na primeira parte do questionário, os inquiridos foram submetidos a uma actividade de intercompreensão escrita em que observando a imagem e os elementos linguísticos (conhecidos ou não) deviam preencher os balões em branco. Este exercício previa o preenchimento de balões em cinco cartoons: o primeiro estava na língua portuguesa, o segundo na língua búlgara, o terceiro na língua sueca, o quarto na língua francesa e, por fim, o quinto não possuía qualquer elemento linguístico, onde os sujeitos se tinham que reportar somente aos elementos visuais e preencher todos os balões que estavam vazios. A língua de produção, tal como previsto pela intercompreensão, deveria ser o português, língua materna da quase totalidade dos inquiridos.

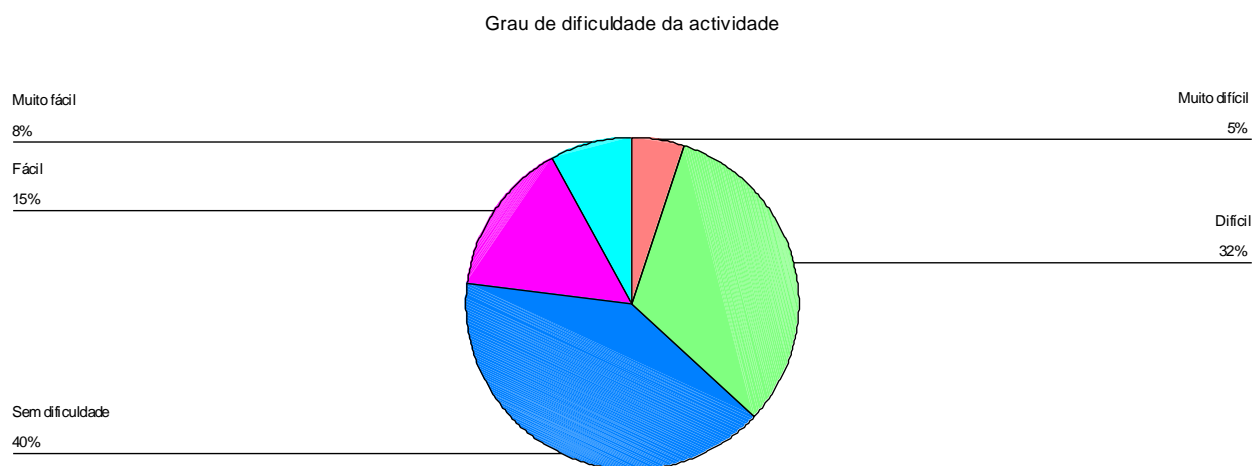
Existiam cinco cartoons diferentes (A, B, C, D, e E) e existiam cinco versões diferentes do mesmo questionário (Anexos 1, 2, 3, 4 e 5), em que apenas diferiam na primeira parte. Esclarecendo no questionário 1 (Anexo 1), o cartoon A incorporava a versão portuguesa (cartoon1), o cartoon B a versão búlgara (cartoon 2), o cartoon C a versão sueca (cartoon 3), o cartoon D a versão francesa (cartoon 4) e o cartoon E a versão balões em branco (cartoon 5). No questionário 2 (Anexo 2), o cartoon B patenteava a língua portuguesa (cartoon 1), o cartoon C a língua búlgara (cartoon 2), o cartoon D a língua sueca (cartoon 3), o cartoon E a língua francesa (cartoon 4) e o cartoon A a versão em branco (cartoon 5). No questionário 3 (Anexo 3), o cartoon C exprimia a versão portuguesa (cartoon 1), o cartoon D a versão búlgara (cartoon 2), o cartoon E a versão sueca (cartoon 3), o cartoon A a versão francesa (cartoon 4) e o cartoon B a versão balões em branco (cartoon 5). No questionário 4 (Anexo 4), o cartoon D incluía o português (cartoon 1), o cartoon E o búlgaro (cartoon 2), o cartoon A o sueco (cartoon 3), o cartoon B o francês (cartoon 4) e o cartoon C a versão balões em branco (cartoon 5). Finalmente, no questionário 5 (Anexo 5), o cartoon E revelava a língua portuguesa (cartoon 1), o cartoon A a língua búlgara (cartoon 2), o cartoon B a língua sueca (cartoon 3), o cartoon C a língua francesa (cartoon 4) e o cartoon D apresentava todos os balões vazios (cartoon 5) (Tabela

13).

	Questionário 1	Questionário 2	Questionário 3	Questionário 4	Questionário 5
Português	Cartoon A	Cartoon B	Cartoon C	Cartoon D	Cartoon E
Búlgaro	Cartoon B	Cartoon C	Cartoon D	Cartoon E	Cartoon A
Sueco	Cartoon C	Cartoon D	Cartoon E	Cartoon A	Cartoon B
Francês	Cartoon D	Cartoon E	Cartoon A	Cartoon B	Cartoon C
Em branco	Cartoon E	Cartoon A	Cartoon B	Cartoon C	Cartoon D

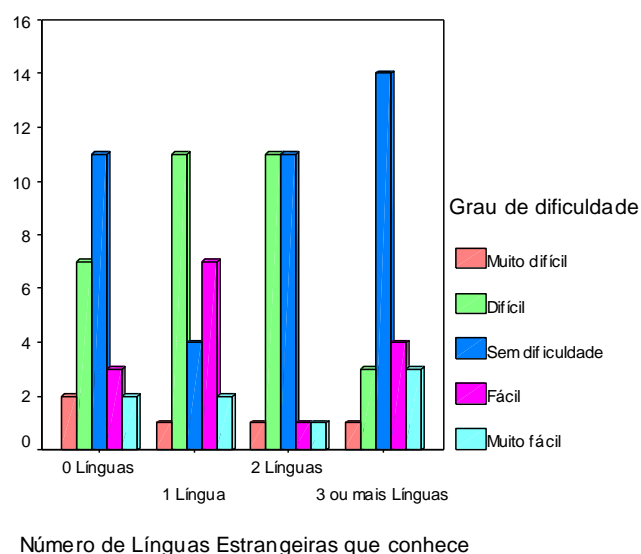
**Tabela 13** – Distribuição dos cartoons A, B, C, D e E por língua e questionário

O grau de dificuldade da tarefa de intercompreensão é avaliado por 40% dos respondentes como um exercício que decorreu sem dificuldade. Todavia, 37% consideram a tarefa como difícil e muito difícil. Paralelamente, 23% descreveram a actividade como fácil e muito fácil (Gráfico 27).



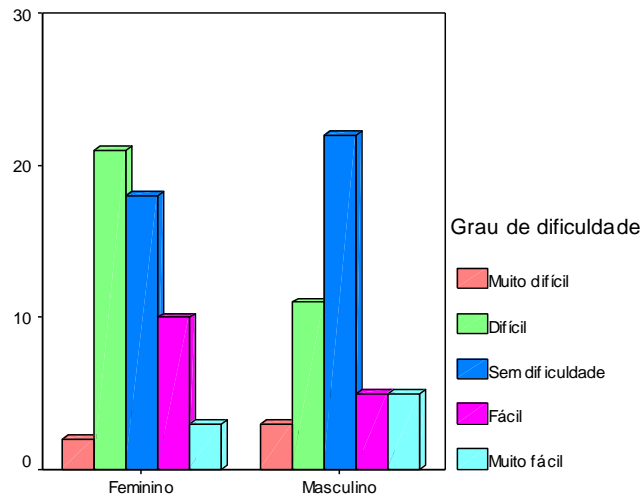
**Gráfico 27** – Distribuição percentual da amostra por grau de dificuldade da actividade de intercompreensão

Comparando as variáveis grau de dificuldade com o número de línguas estrangeiras que a amostra domina, verificamos que os elementos que caracterizaram a actividade como muito difícil se situam, maioritariamente, no grupo dos que não conhecem nenhuma língua estrangeira. Em termos gerais, o Gráfico 28 dá-nos conta que a maioria dos que não sabem nenhuma língua estrangeira, caracterizou a actividade como sem dificuldade e os que conhecem uma língua estrangeira preponderaram a opção difícil como sendo a mais adequada. A grande parte dos elementos que dominam duas línguas estrangeiras divide-se entre os que definiram a actividade como difícil e sem dificuldade. Por fim, globalmente, os plurilingues que sabem duas ou mais línguas estrangeiras descreveram a actividade como sem dificuldade.



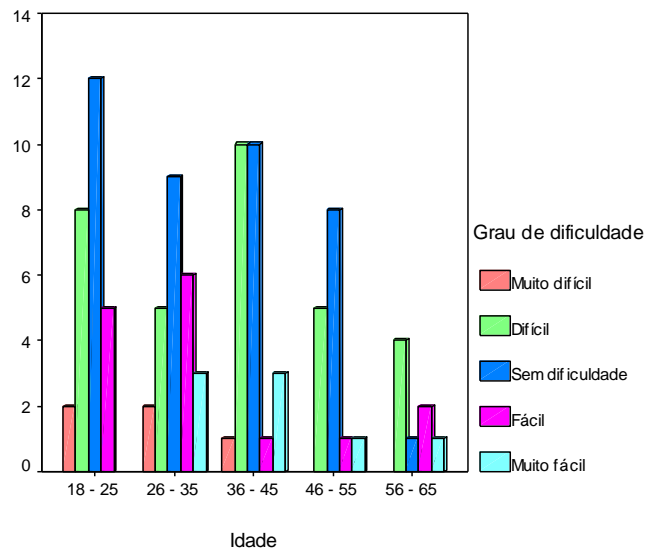
**Gráfico 28** – Distribuição da amostra por número de línguas estrangeiras que conhece e grau de dificuldade da actividade de intercompreensão

A maioria dos elementos do sexo masculino classificou o exercício de intercompreensão como sem dificuldade. Pelo contrário, entre as mulheres, a opção difícil foi a mais apontada (Gráfico 29).



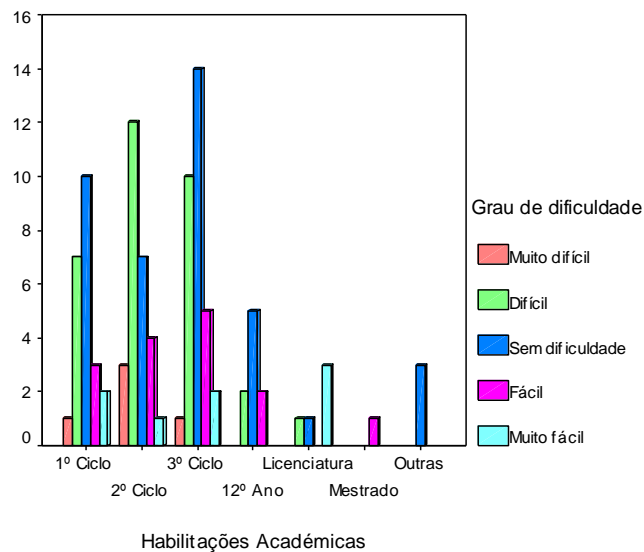
**Gráfico 29** – Distribuição da amostra por sexo e grau de dificuldade da actividade de intercompreensão

No que diz respeito à idade, as cinco pessoas que consideraram a actividade como muito difícil localizam-se nas faixas etárias mais jovens: 2 entre os 18-25 anos; 2 entre os 26-35 anos e 1 entre os 36-45 anos. No outro extremo, 8 pessoas avaliaram a actividade como muito fácil: 3 estão entre os 26-35 anos, 3 entre os 36-45 anos, 1 entre os 46-55 anos e 1 entre os 56-65 anos (Gráfico 30).



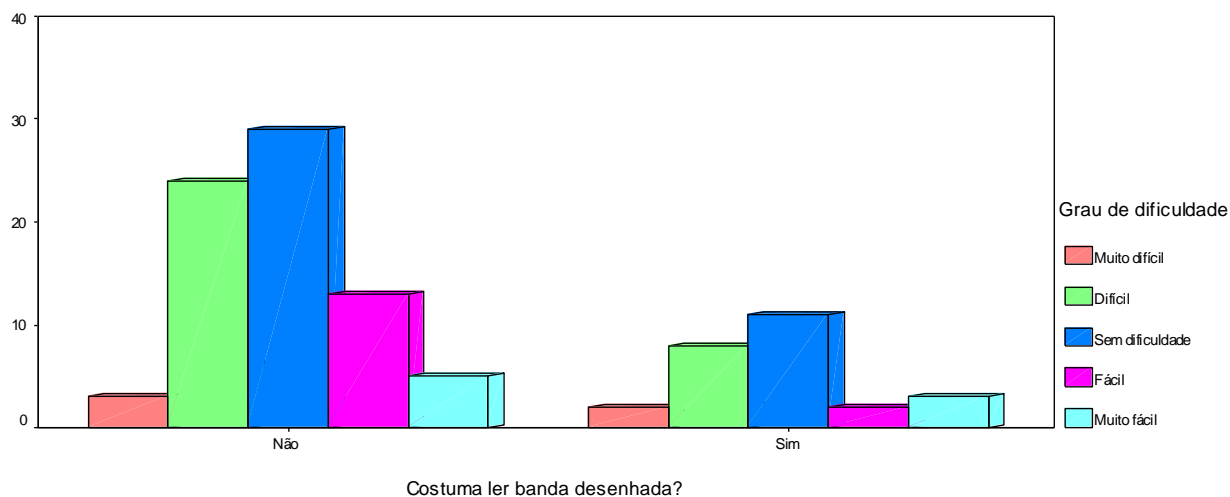
**Gráfico 30** – Distribuição percentual da amostra por idade em categorias e grau de dificuldade da actividade de intercompreensão

No que toca às habilitações académicas, os elementos que caracterizam a actividade como sendo muito difícil concentram-se entre os que têm o 1º, 2º e 3º Ciclos. Os licenciados, maioritariamente, qualificaram a tarefa como muito fácil, tal como o único mestre (Gráfico 31).



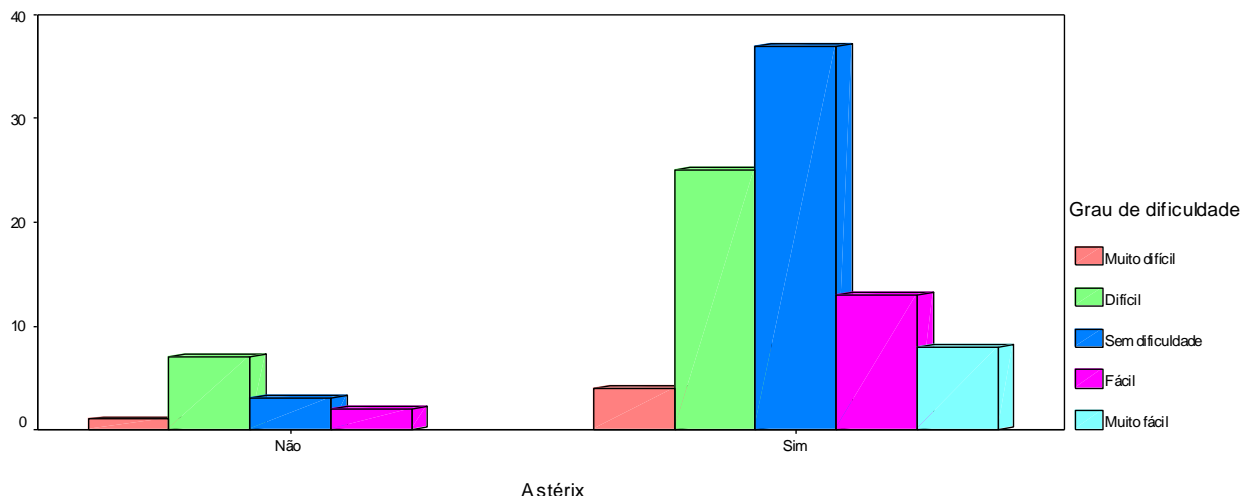
**Gráfico 31** – Distribuição da amostra por habilitações académicas e grau de dificuldade da actividade de intercompreensão

No que toca à competência de leitura de banda desenhada, verificamos que a distribuição das diferentes categorias do grau de dificuldade da actividade entre os que habitualmente lêem e não lêem banda desenhada é bastante semelhante (Gráfico 32).



**Gráfico 32** – Distribuição da amostra por hábitos de leitura de banda desenhada e grau de dificuldade da actividade de intercompreensão

Relativamente ao conhecimento da personagem Astérix, constatamos que a principal diferença reside entre aqueles que qualificaram o exercício de intercompreensão como muito fácil, visto que todos afirmam que a conhecem (Gráfico 33).

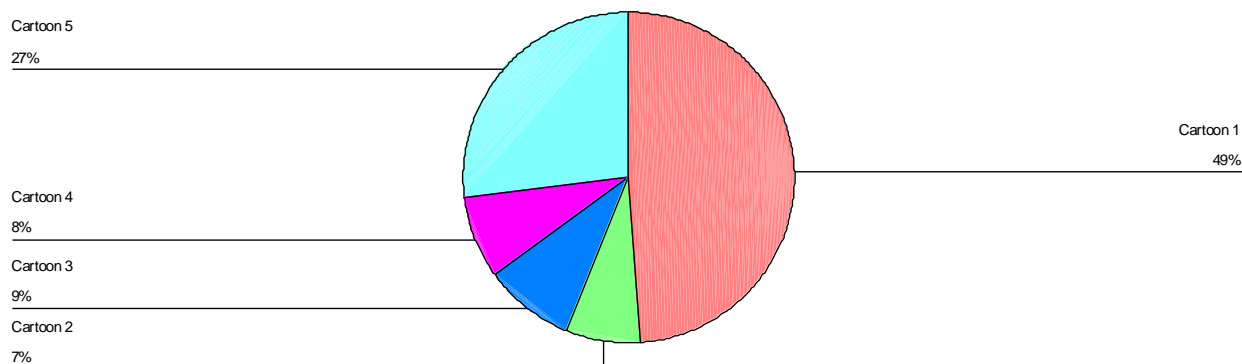


**Gráfico 33** – Distribuição da amostra por conhecimento da personagem Astérix e grau de dificuldade da actividade

A análise das percentagens à pergunta “Qual das actividades considerou mais fácil?”, que estão visualmente dispostas no Gráfico 34, permite-nos distribuir os cartoons consoante o grau de facilidade pela seguinte ordem: cartoon 1 em português (49%), cartoon 5 em branco (27%), cartoon 3 em sueco (9%), cartoon 4 em francês (8%) e cartoon 2 em búlgaro (7%). Os motivos pela opção do cartoon mais fácil repartem-se assim: 58% referem a imagem, 38% a língua e 4% outra razão<sup>166</sup> (Tabela 14).

<sup>166</sup> Passamos a anunciar as razões que foram apontadas : (i) “pelo preenchimento das três personagens em conversa”, (ii) “pela liberdade para criar”; (iii) “os balões em branco dá asas à imaginação”; (iv) “por ambos (língua e imagem)”.

Qual das actividades considerou mais fácil?



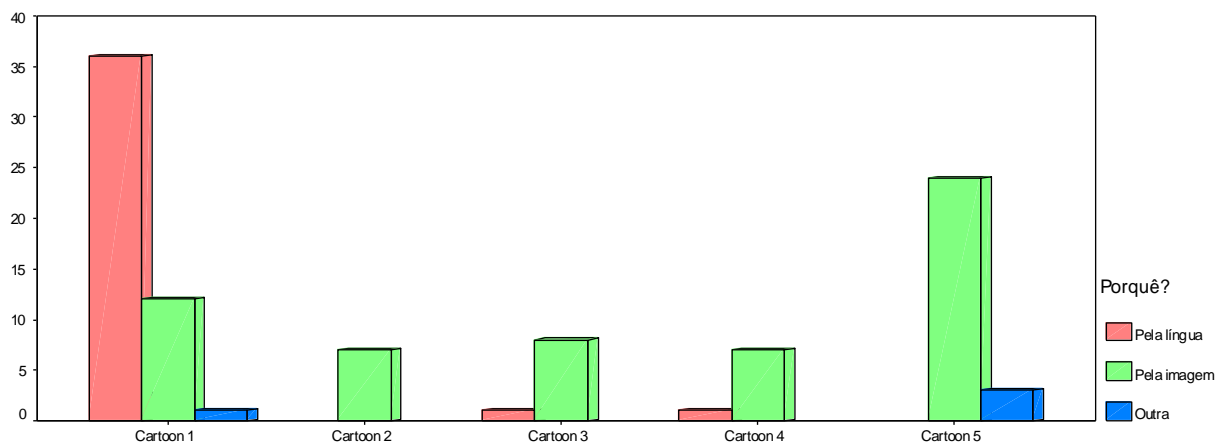
**Gráfico 34** – Distribuição percentual da amostra à pergunta “Qual das actividades considerou mais fácil?”

**Qual das actividades considerou mais fácil? Porquê?**

		Frequência	Percentagem
Válidos	Pela língua	38	38,0
	Pela imagem	58	58,0
	Outra	4	4,0
	Total	100	100,0

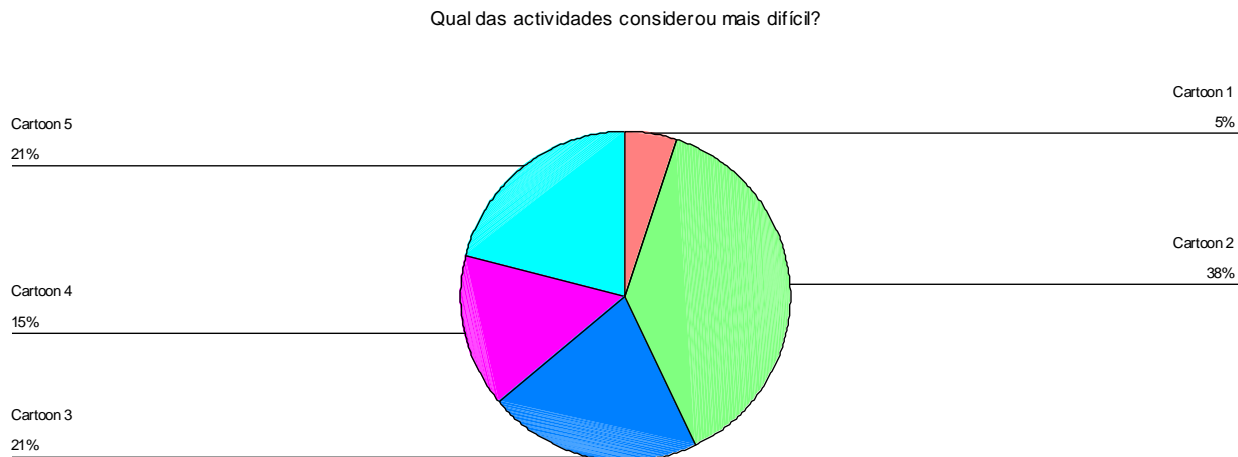
**Tabela 14** – Distribuição da amostra por razão da actividade mais fácil

Utilizando a estatística bivariada conseguimos relacionar os cartoons mais fáceis com as respectivas razões. Observando o Gráfico 35, percebemos que os auditados que optaram pelo cartoon 1 (português) o fizeram pela língua. Curiosamente, doze indivíduos escolheram o cartoon português, língua materna, não por motivos linguísticos, mas pela imagem. Em relação ao cartoon 2 em búlgaro, os sete inquiridos apontaram exclusivamente a opção imagem. As razões de facilidade dos que seleccionaram os cartoons 3 (sueco), 4 (francês) e 5 (em branco) recaem essencialmente nos elementos icónicos. Em síntese, o cartoon mais fácil foi o português por razões linguísticas.



**Gráfico 35** – Distribuição da amostra às perguntas “Qual das actividades considerou mais fácil?” e “Porquê?”

Em termos de dificuldade, o Gráfico 36 revela-nos que 38% consideraram o cartoon 2 (búlgaro) o mais difícil, 21% o cartoon 3 (sueco) e o cartoon 5 (em branco), 15% o cartoon 4 (francês) e 5% o cartoon 1 (português). As razões apontadas para a escolha do cartoon mais difícil repartem-se entre a língua (52%), a imagem (41%) e outro motivo<sup>167</sup> (7%) (Tabela 15).



**Gráfico 36** – Distribuição percentual da amostra à pergunta “Qual das actividades considerou mais difícil?”

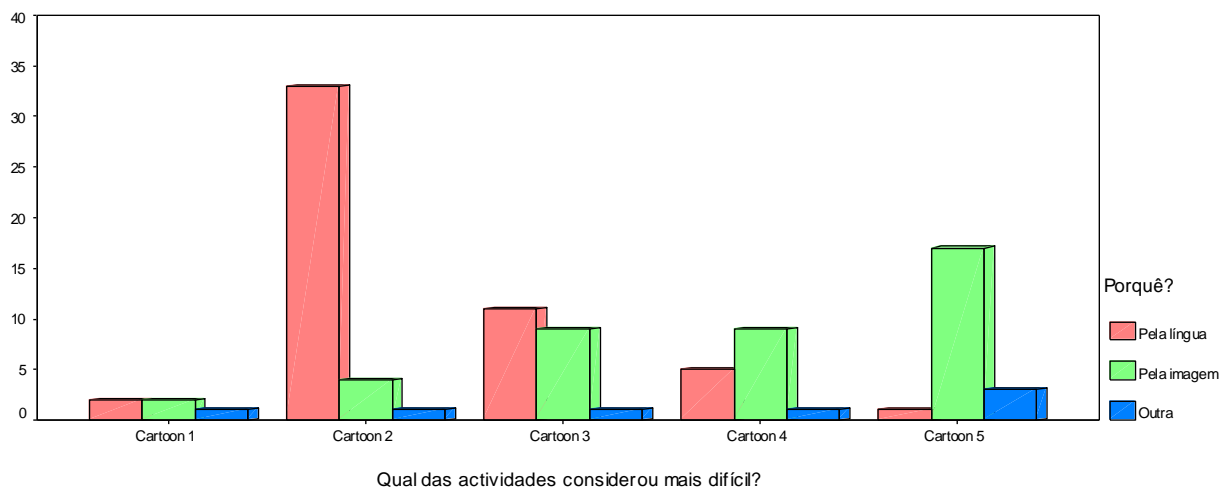
<sup>167</sup> Os outros motivos enunciados pelos inquiridos que seleccionaram esta opção foram três, a saber: (i) “pela linguagem de uma personagem”; (ii) “por não ter nada que nos ajudasse no diálogo”; e (iii) “tinha dois balões para preencher”.

**Qual das actividades considerou mais difícil? Porquê?**

		Frequência	Percentagem
Válidos	Pela língua	52	52,0
	Pela imagem	41	41,0
	Outra	7	7,0
	Total	100	100,0

**Tabela 15** – Distribuição da amostra por razão da actividade mais difícil

Podemos concluir mediante a observação do Gráfico 37 que o cartoon em búlgaro (cartoon 2) foi considerado o mais difícil por motivos linguísticos.



**Gráfico 37** – Distribuição da amostra às perguntas “Qual das actividades considerou mais difícil?” e “Porquê?”

A análise percentual à pergunta “Qual das actividades gostou mais de realizar?” (Gráfico 38) indica-nos que o cartoon 5 (em branco) foi o preferido (33%), seguido pelo cartoon 1 em português (31%), cartoon 4 em francês (13%), cartoon 2 em búlgaro (12%) e pelo cartoon 3 em sueco (11%).



**Gráfico 38** – Distribuição percentual da amostra à pergunta “Qual das actividades gostou mais de realizar?”

Os motivos manifestados pela escolha do cartoon preferido prendem-se com a situação retratada (43%), com as pistas dadas pela imagem (41%), com a língua (15%) e com outras razões<sup>168</sup> (1%) (Tabela 16).

**Qual das actividades gostou mais de realizar? Porquê?**

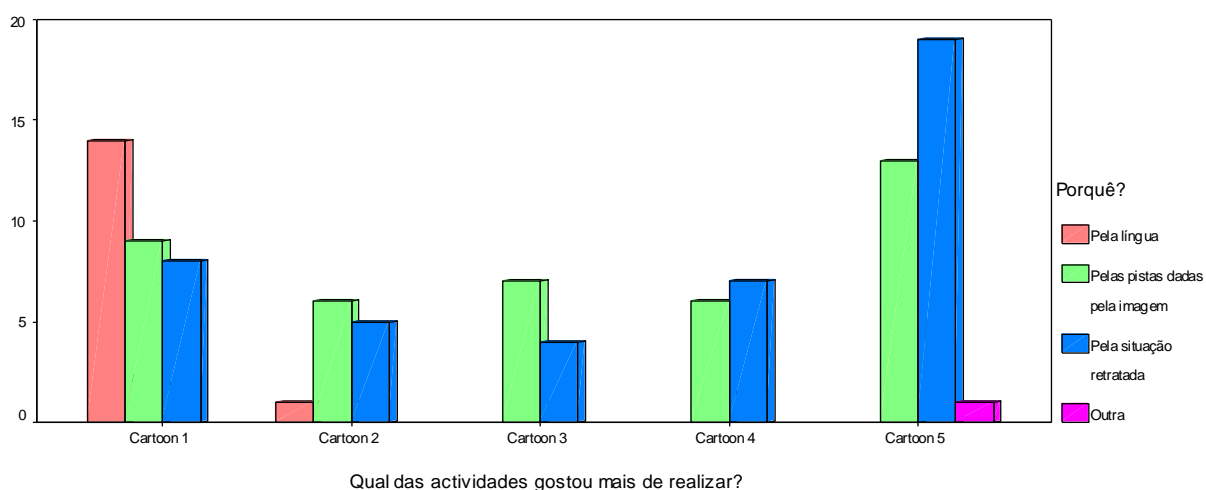
		Frequência	Percentagem
Válidos	Pela língua	15	15,0
	Pelas pistas dadas pela imagem	41	41,0
	Pela situação retratada	43	43,0
	Outra	1	1,0
	Total	100	100,0

**Tabela 16** – Distribuição da amostra por razão da actividade que gostou mais de realizar

<sup>168</sup> O único inquirido que elegeu esta opção indicou a “liberdade criativa” como razão para a escolha do seu cartoon preferido.

O cartoon que os nossos inquiridos mais gostaram foi o que envolveu o preenchimento de todos os balões vazios (cartoon 5), destacando a importância do domínio extralinguístico no processo de compreensão (Gráfico 39). Aliás, os elementos icónicos acabam por fornecer bastante informação, principalmente na presença de um código linguístico desconhecido.

Todavia, entre os cartoons que incluíam linguagem verbal, o português foi o predilecto, logo seguido pelo francês, língua tipologicamente mais próxima. O búlgaro, que integra o grupo das línguas eslavas, foi preterido ao sueco, língua germânica. De facto, seria de esperar que os sujeitos se identificassem mais com o sueco do que com o búlgaro, já que faz parte da mesma família linguística do inglês. As razões unicamente linguísticas foram as apontadas para a escolha do cartoon português e do cartoon búlgaro.



**Gráfico 39** – Distribuição da amostra às perguntas “Qual das actividades gostou mais de realizar?” e “Porquê?”

Seguidamente, iremos analisar as respostas dos diferentes cartoons seguindo a tipologia dos actos de fala traçada por John Searle (1969, 1979), segundo a qual os enunciados podem ser assertivos, directivos, compromissivos, expressivos ou declarativos. (Parte I, Capítulo III) Iremos verificar se a actividade de intercompreensão foi bem sucedida, classificando o acto de fala produzido pelo inquirido como assertivo, directivo,

compromissivo, expressivo e declarativo e, depois, compará-lo com o acto linguístico da banda desenhada original (Anexos 6, 7, 8, 9, 10).

Convém mencionar as dificuldades sentidas devido à subjectividade que a actividade de classificação dos actos ilocutórios acarreta. Da mesma forma, gostaríamos de clarificar que a criação de enunciados desiguais ao enunciado original não invalida que também se possa adequar ao contexto situacional.

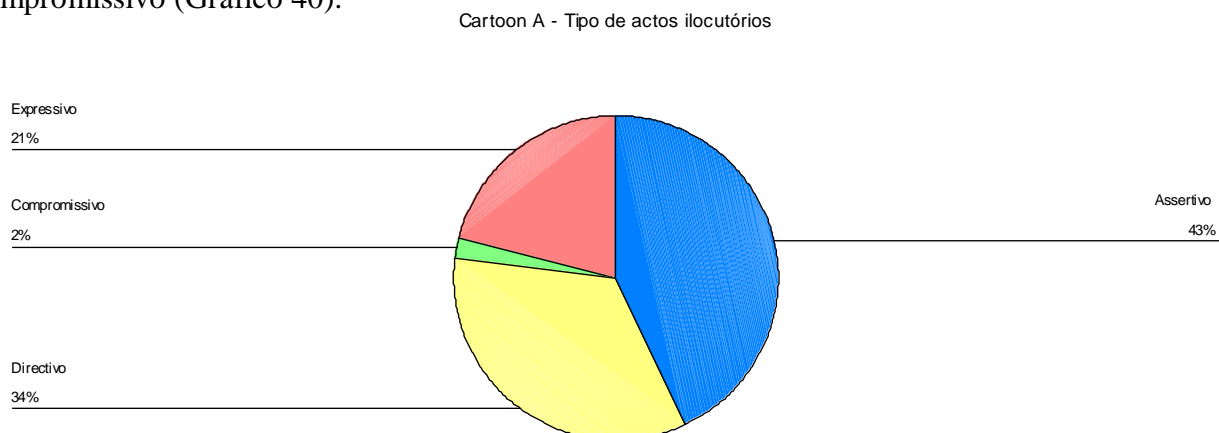
No que diz respeito ao cartoon A, o balão vazio pertence à Senhora Decanonix, mulher gaulesa, bonita, jovem, autoritária e ciumenta que contraiu matrimónio com Decanonix, marido extremoso e decano da aldeia. É da autoria de Decanonix o enunciado que está à disposição dos inquiridos, onde ele pretende saber se a sopa já está pronta. A resposta da sua mulher por nós omitida foi a seguinte: “Não, não está pronta! Fá-la tu se quiseres. Estou ocupada.” (Anexo 6, Figura 1).

Desta forma, adequando a resposta à tipologia dos actos de fala verificamos que estamos na presença de dois actos ilocutórios assertivos (“Não, não está pronta!” e “Estou ocupada.”) e de um acto ilocutório directivo (“Fá-la tu se quiseres”). No fundo, o conteúdo proposicional indica-nos um acto de negação e uma ordem, onde o objectivo ilocutório directivo se sobrepõe ao assertivo.

O acto de fala do Decanonix incorpora diferentes códigos linguísticos de acordo com o questionário que os sujeitos preencheram. Assim sendo, ele assume o código linguístico português (Anexo 6, Figura 2) para os 20 indivíduos que responderam ao questionário 1 (Anexo 2), búlgaro (Anexo 6, Figura 3) para as 20 pessoas que se depararam com o questionário 5 (Anexo 5), sueco (Anexo 6, Figura 4) para os 20 sujeitos que preencheram o questionário 4 (Anexo 4) e, por fim, francês (Anexo 6, Figura 5) para os 20 auditados que se confrontaram com o questionário 3 (Anexo 3). Acrescente-se que os 20 inquiridos que encontraram o questionário 2 (Anexo 2) não tinham acesso ao enunciado do Decanonix nem da Senhora Decanonix, mas por motivos de conformidade na análise dos dados, só iremos contemplar a análise do balão referente à Senhora Decanonix, como acontece nos

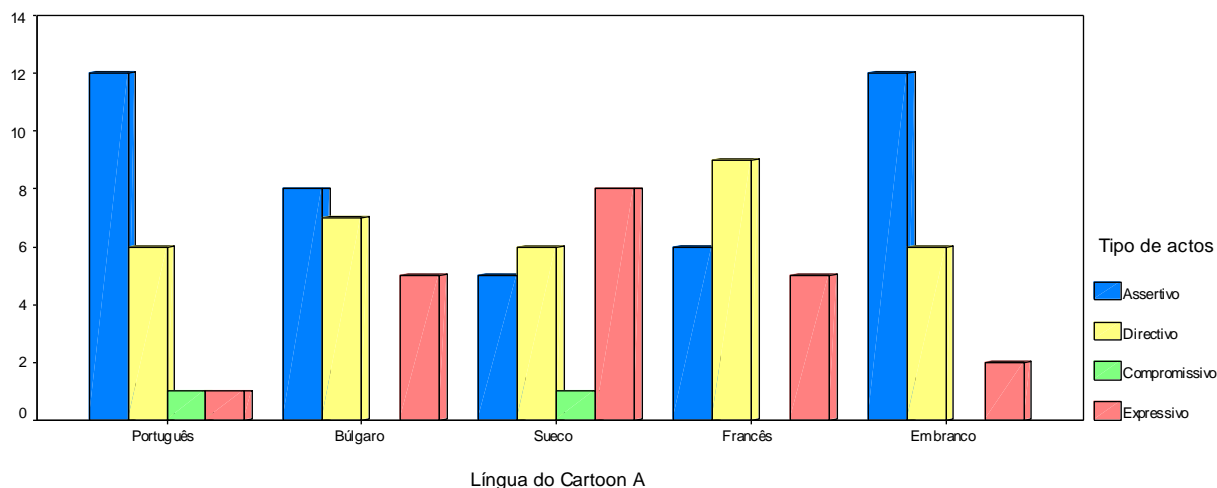
restantes casos (Anexo 6, Figura 6).

Em termos globais, 43% dos inquiridos redigiram um acto ilocutório assertivo, 34% um acto ilocutório directivo, 21% um acto ilocutório expressivo e 2% um acto ilocutório compromissivo (Gráfico 40).



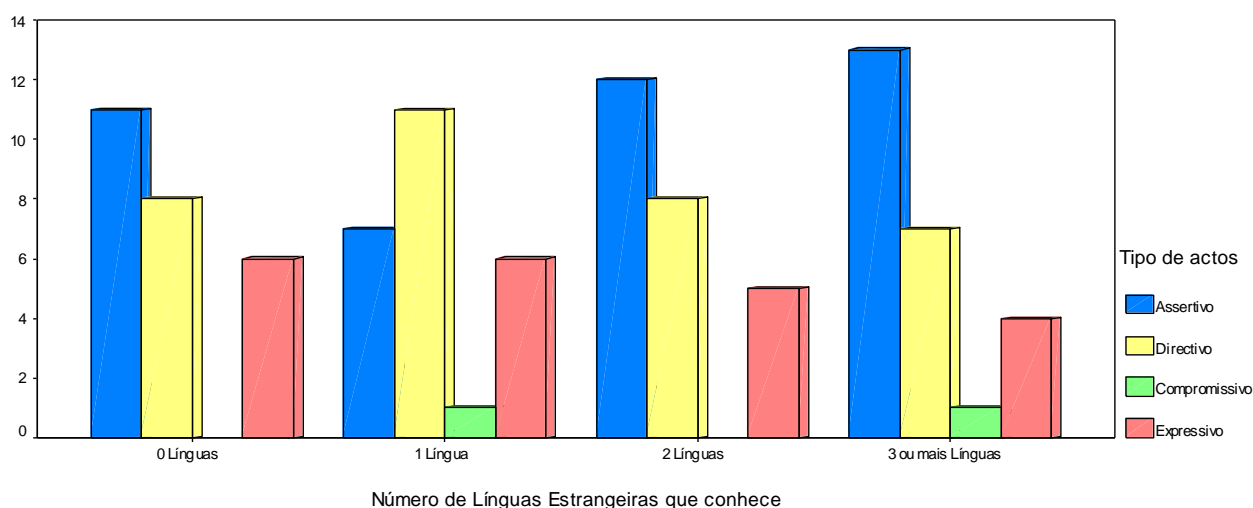
**Gráfico 40** – Distribuição percentual do cartoon A por actos ilocutórios

Comparando o tipo de acto proferido com a língua do cartoon averiguamos que o enunciado assertivo foi o mais adoptado entre os que tinham o cartoon em português, em búlgaro e em branco. O objectivo ilocutório directivo foi o que se destacou entre os que tinham o cartoon em francês. Por último, o acto ilocutório expressivo dominou entre os que experienciaram o cartoon em língua sueca (Gráfico 41).



**Gráfico 41** – Distribuição dos actos ilocutórios por língua do cartoon A

Relacionando a distribuição dos actos de fala com o número de línguas estrangeiras que os sujeitos conhecem, concluímos que os que não dominam nenhuma língua para além da língua materna e os que sabem duas e três ou mais línguas estrangeiras optaram maioritariamente pelo acto ilocutório assertivo. Por seu turno, os que conhecem uma língua estrangeira decidiram-se maioritariamente por um acto de fala directivo (Gráfico 42).



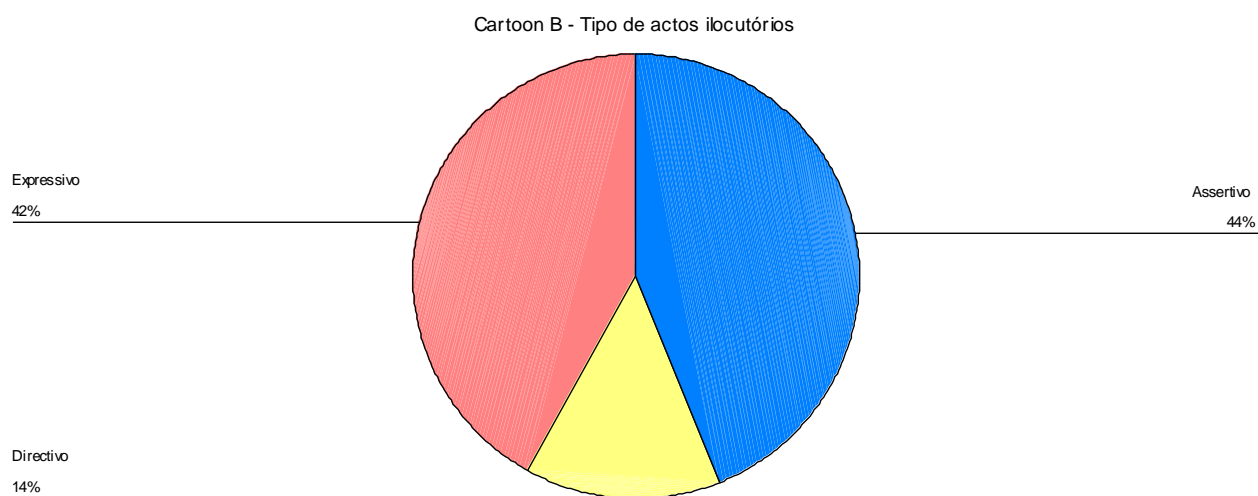
**Gráfico 42** – Distribuição da amostra por actos ilocutórios do cartoon A e por número de línguas estrangeiras que conhece

O cartoon B retrata uma situação de diálogo entre três personagens. Retirámos o enunciado “Nnnão sou capaz!” do Obélix a um convite para dançar, que transmite uma força ilocutória assertiva de recusa (Anexo 7, Figura 1). Porém, o acto de fala expressivo destaca-se face ao acto de fala assertivo pela metáfora visual em torno da cabeça do Obélix, pelo seu rosto vermelho e pela repetição da letra “n”, indicadores de um sentimento de inibição e de vergonha.

Desta vez, os que estavam na posse do questionário 2 (Anexo 2) tinham o cartoon em português (Anexo 7, Figura 2), os detentores do questionário 1 (Anexo 1) depararam-se com o cartoon em búlgaro (Anexo 7, Figura 3), os que responderam ao questionário 5 (Anexo 5) confrontaram-se com o cartoon em sueco (Anexo 7, Figura 4), os que

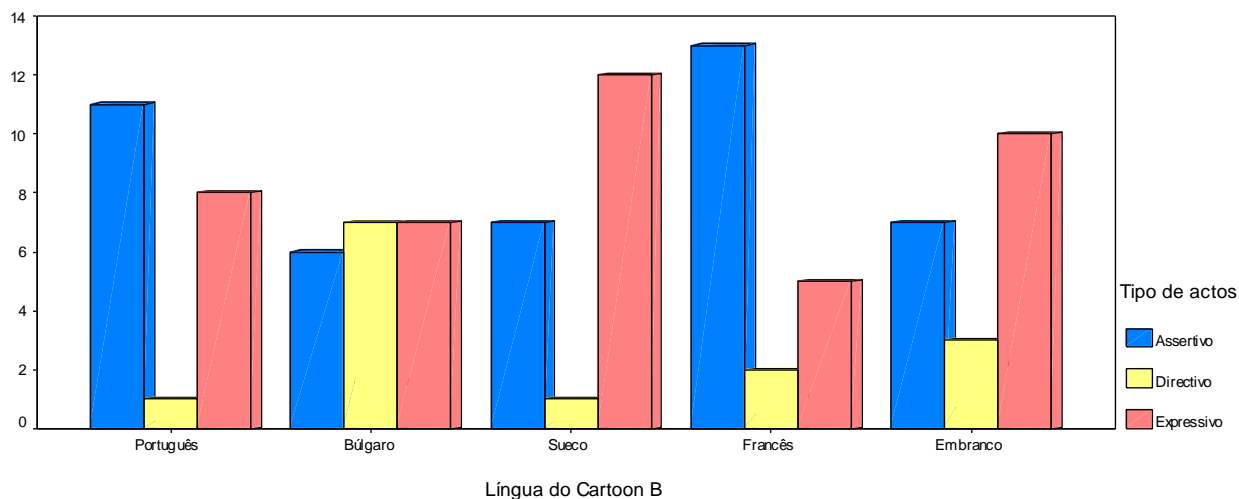
preencheram o questionário 4 (Anexo 4) tinham o cartoon em francês (Anexo 7, Figura 5) e, por fim, os que estavam na presença do questionário 3 (Anexo 3) tinham todos os balões da vinheta em branco (Anexo 7, Figura 6).

As respostas obtidas (Gráfico 43) dividem-se sobretudo entre enunciados assertivos (44%) e enunciados expressivos (42%). Os restantes 14% produziram enunciados directivos.



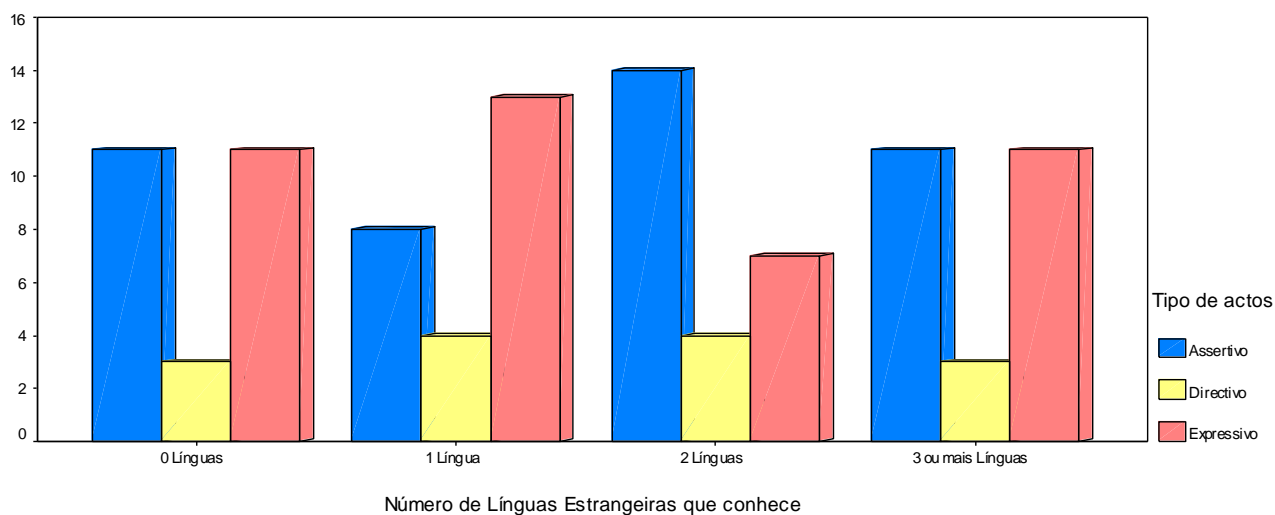
**Gráfico 43** – Distribuição percentual do cartoon B por actos ilocutórios

Estabelecendo uma comparação entre os tipos de actos e a língua expressa pelo cartoon (Gráfico 44), percebemos que o acto ilocutório assertivo predominou junto dos cartoons em português e em francês. Os actos ilocutórios expressivos dominaram entre os cartoons em sueco e em branco. Os cartoons em búlgaro ofereceram 7 enunciados directivos, 7 enunciados expressivos e 6 enunciados assertivos.



**Gráfico 44** – Distribuição dos actos ilocutórios por língua do cartoon B

No que toca às línguas estrangeiras que os sujeitos conhecem, entre os que sabem uma língua estrangeira domina o acto expressivo e entre os que sabem duas línguas estrangeiras predomina o acto assertivo. Entre os que não sabem qualquer língua estrangeira e os que sabem três ou mais línguas estrangeiras, as respostas repartem-se equitativamente entre o acto assertivo e expressivo (Gráfico 45).

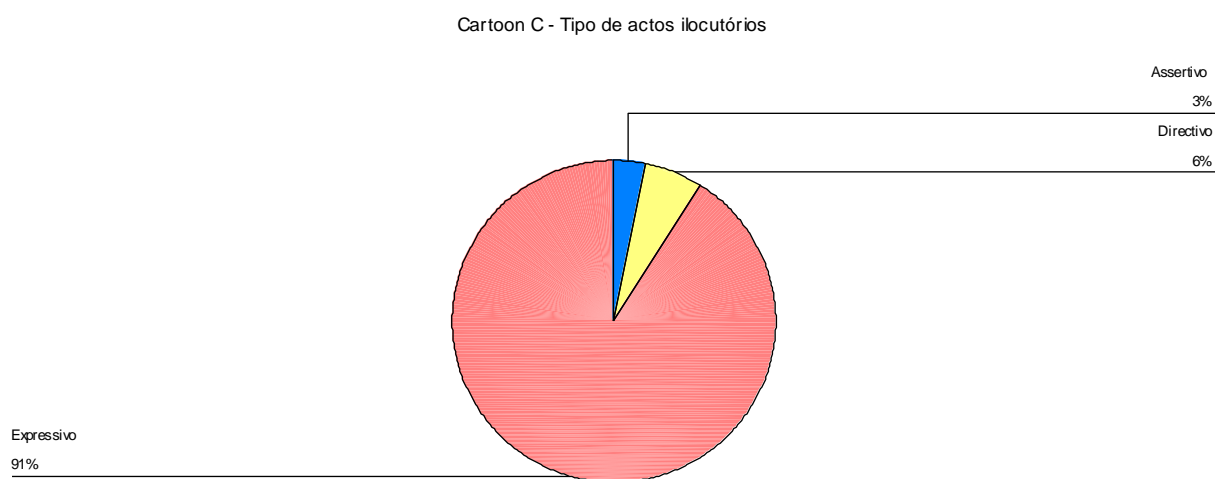


**Gráfico 45** – Distribuição da amostra por actos ilocutórios do cartoon B e por número de línguas estrangeiras que conhece

Relativamente ao cartoon C, perante uma situação de oferta de Obélix, a reacção de Falbala (jovem gaulesa noiva de Tragicomix, que sempre que vai visitar o pai à aldeia deixa Astérix e Obélix a suspirar) é a de agradecimento - “Oh! Obrigada! És um amor Obélix!” - que corresponde a um acto linguístico expressivo. Este foi o enunciado que decidimos retirar e que a nossa amostra teria que adivinhar (Anexo 8, Figura 1).

Neste caso, o cartoon C em língua portuguesa (Anexo 8, Figura 2) foi presenciado por 20 respondentes do questionário 3 (Anexo 3), em língua búlgara (Anexo 8, Figura 3) foi experienciado por 20 inquiridos do questionário 2 (Anexo 2), em língua sueca (Anexo 8, Figura 4) foi sugerido a 20 auditados do questionário 1 (Anexo 1), em língua francesa (Anexo 8, Figura 5) foi proposto a 20 sujeitos do questionário 5 (Anexo 5) e, finalmente, 20 inquiridos do questionário 4 (Anexo 4) contactaram com o cartoon com todos os balões em branco (Anexo 8, Figura 6).

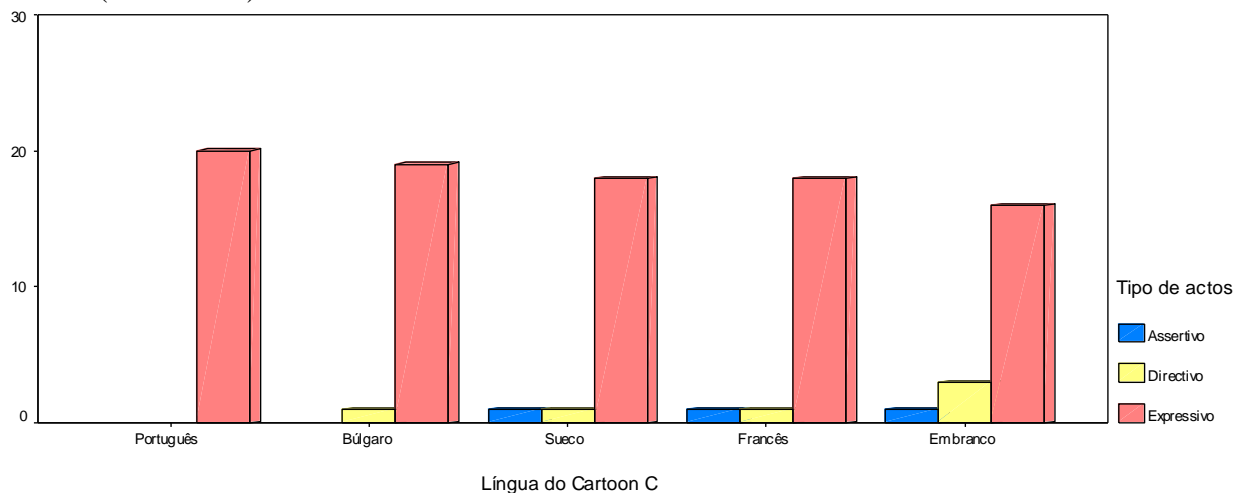
De uma forma esmagadora, 91% redigiram enunciados expressivos. Paralelamente, 6% escreveram enunciados directivos e 3% criaram enunciados assertivos (Gráfico 46).



**Gráfico 46** – Distribuição percentual do cartoon C por actos ilocutórios

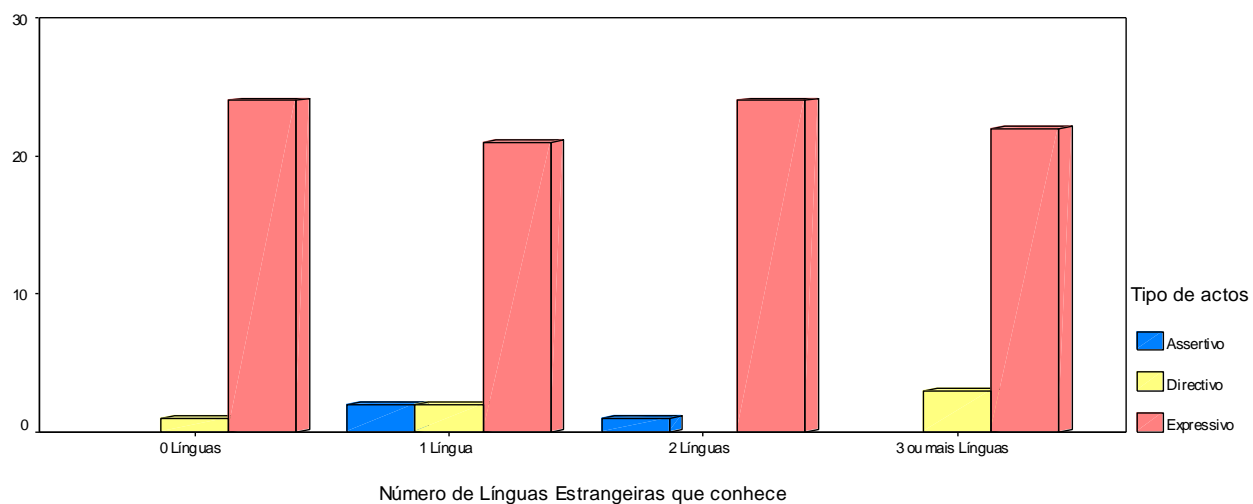
Através da confrontação dos tipos de actos de fala obtidos com a língua de compreensão do cartoon, verificamos que o tipo de acto expressivo é o que domina entre as várias línguas que compõem os cartoons. Destaca-se o facto de os 20 inquiridos que

realizaram a actividade em português terem sido os únicos que unanimemente criaram actos expressivos (Gráfico 47).



**Gráfico 47** – Distribuição dos actos ilocutórios por língua do cartoon C

Ao nível das línguas estrangeiras que dominam, 24 dos 25 indivíduos que não conhecem nenhuma língua estrangeira e que sabem duas línguas estrangeiras produziram actos expressivos contra os 22 plurilingues completos (3 ou mais línguas estrangeiras) e os 21 bilíngues (língua materna e uma língua estrangeira) (Gráfico 48).

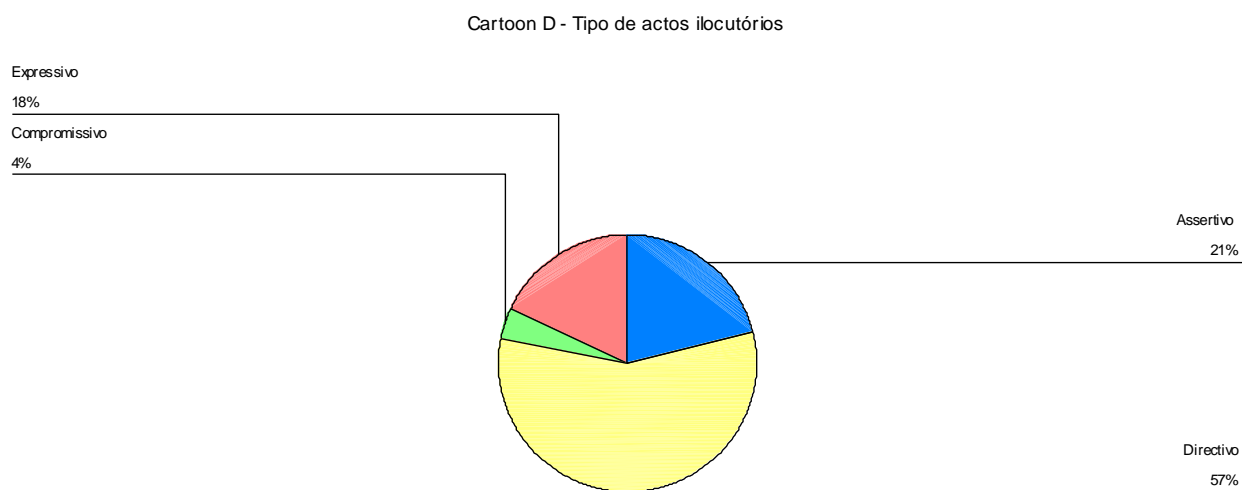


**Gráfico 48** – Distribuição da amostra por actos ilocutórios do cartoon C e por número de línguas estrangeiras que conhece

O cartoon D ilustra uma situação face a face em que Obélix pede a Astérix que lhe dê um aperto de mão, pedido reforçado pelo signo cinético que designa um movimento. Um acto directivo é proferido por Obélix quando ele afirma “Está bem! Então, dá cá um aperto de mão!”, que os nossos inquiridos deveriam tentar descobrir (Anexo 9, Figura 1).

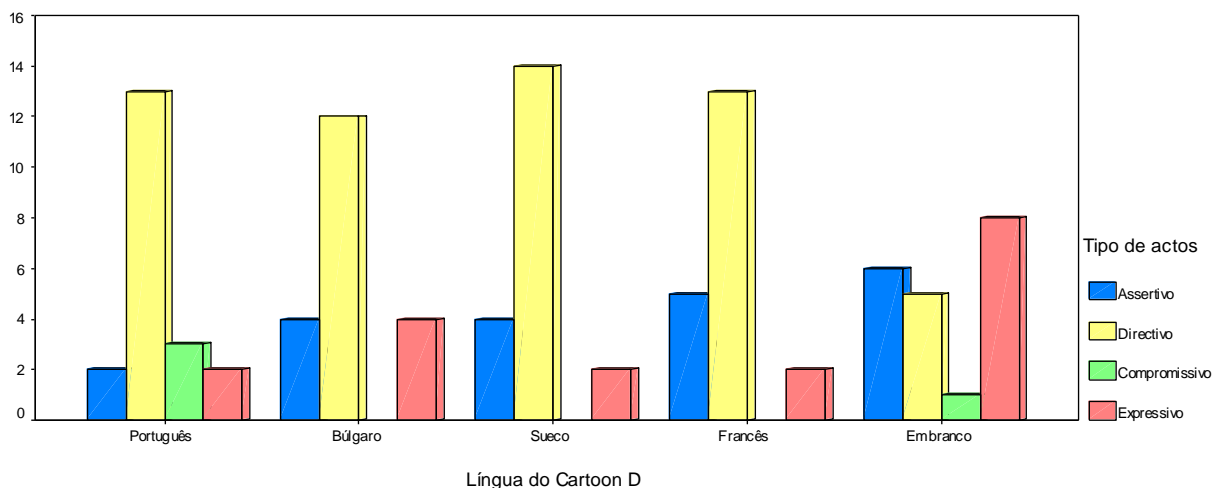
A distribuição do cartoon D compreendeu 20 cartoons em português (Anexo 9, Figura 2), 20 cartoons em búlgaro (Anexo 9, Figura 3), 20 cartoons em sueco (Anexo 9, Figura 4), 20 cartoons em francês (Anexo 9, Figura 5) e 20 cartoons com os dois balões em branco (Anexo 9, Figura 6).

Os enunciados obtidos são, maioritariamente, directivos (57%), seguidos por actos assertivos (21%), expressivos (18%) e compromissivos (4%) (Gráfico 49).



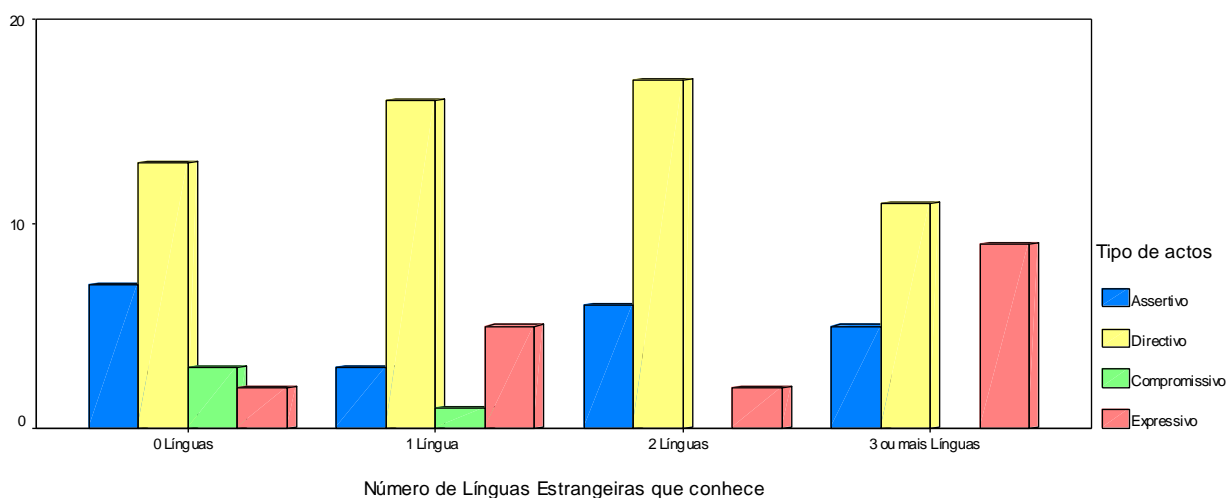
**Gráfico 49** – Distribuição percentual do cartoon D por actos ilocutórios

Comparando os actos de fala com a língua apresentada pelos cartoons, percebemos que o acto ilocutório directivo é sempre preponderante, à excepção do cartoon em branco onde reina o acto ilocutório expressivo (Gráfico 50).



**Gráfico 50** – Distribuição dos actos ilocutórios por língua do cartoon D

O acto linguístico directivo prevalece no seio dos monolíngues (língua materna), dos bilingues (língua materna e uma língua estrangeira), dos plurilingues (língua materna e duas línguas estrangeiras) e dos plurilingues completos (língua materna e três ou mais línguas estrangeiras) (Gráfico 51).

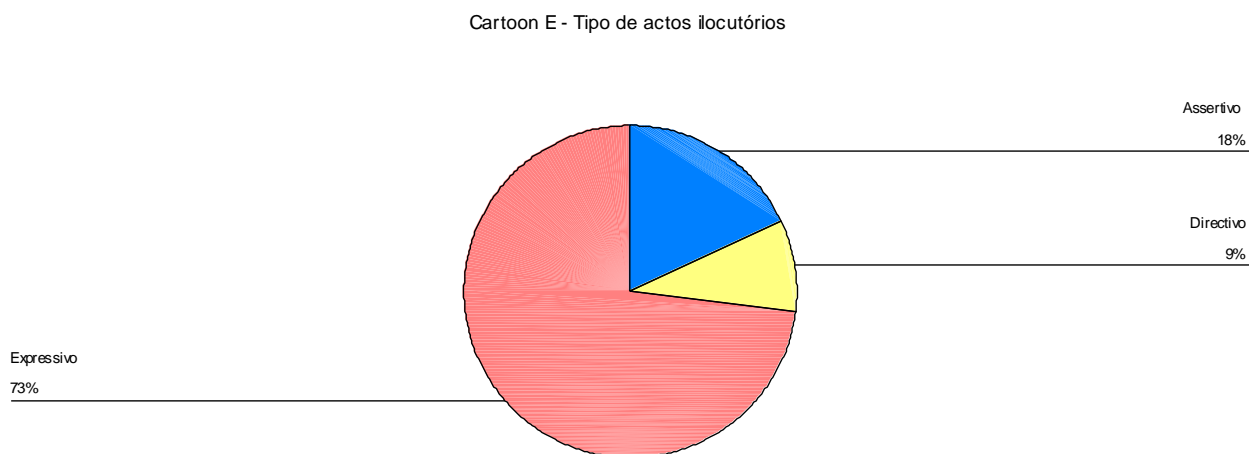


**Gráfico 51** – Distribuição da amostra por actos ilocutórios do cartoon D e por número de línguas estrangeiras que conhece

O cartoon E retrata uma situação de co-presença entre Astérix e Obélix. Perante a afirmação de Astérix de que o seu amigo não parece muito animado, Obélix diz “Estou triste! Não sei do Ideiafix!”. A postura da personagem confirma o estado de espírito de Obélix, que não sabe onde está o Ideiafix, o cão corajoso que o acompanha em todos os seus confrontos com os romanos. Deste modo, estamos na presença de um acto expressivo que a nossa amostra teria que tentar reproduzir (Anexo 10, Figura 1).

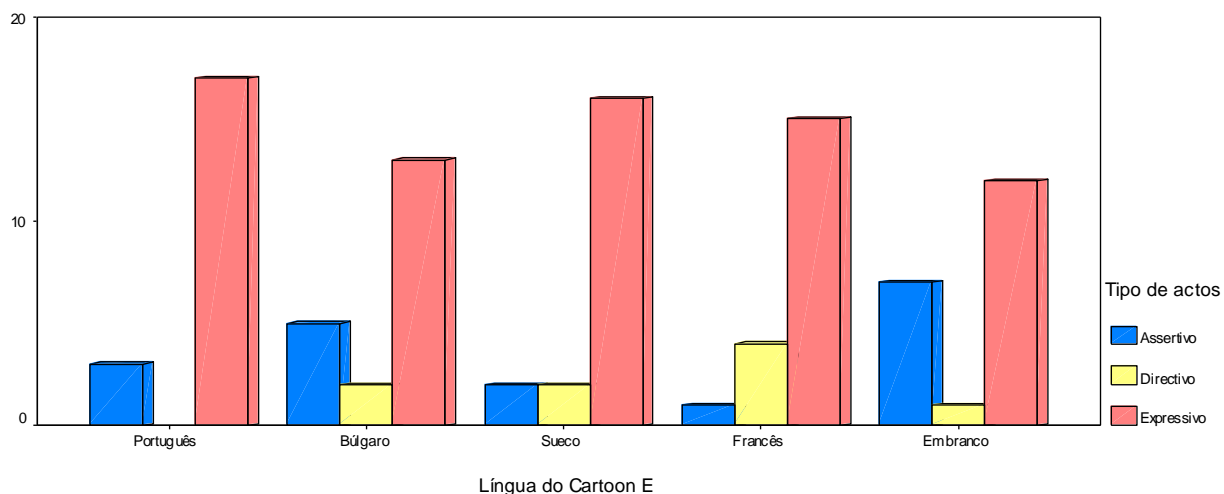
Uma vez mais, o confronto com este cartoon não decorreu da mesma forma, já que 20 elementos presenciaram o cartoon E na língua portuguesa (Anexo 10, Figura 2), 20 depararam-se com o cartoon na língua búlgara (Anexo 10, Figura 3), 20 viram o cartoon em língua sueca (Anexo 10, Figura 4), 20 leram a fala de Astérix na língua francesa (Anexo 10, Figura 5) e, por último, 20 constataram que os dois balões do cartoon estavam vazios (Anexo 10, Figura 6).

Os actos de fala produzidos pelos nossos inquiridos podem ser em 73% classificados como expressivos, em 18% como assertivos e em 9% como directivos (Gráfico 52).



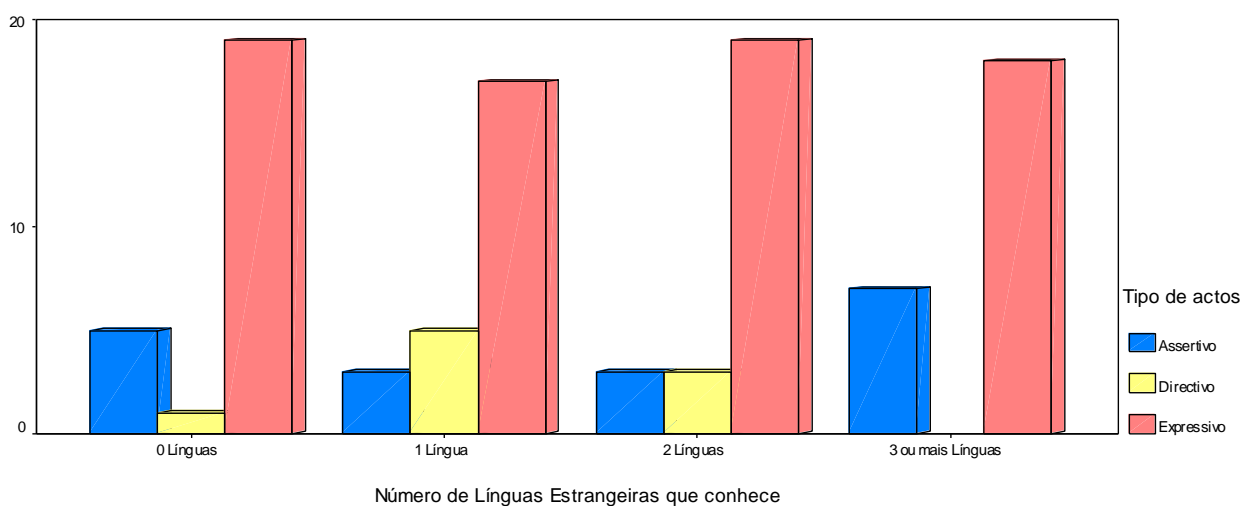
**Gráfico 52** – Distribuição percentual do cartoon E por actos ilocutórios

O acto ilocutório expressivo destaca-se nas várias versões linguísticas do cartoon E, mas a sua frequência é mais elevada no cartoon português (17), sueco (16) e francês (15) (Gráfico 53).



**Gráfico 53** – Distribuição dos actos ilocutórios por língua do cartoon E

Da mesma forma, os enunciados expressivos prevalecem dentre todos, isto é, os que afirmam não conhecer qualquer língua estrangeira e os que sabem uma, duas e três ou mais línguas estrangeiras. Todavia, a sua prevalência é mais acentuada no meio dos que não sabem nenhuma língua para além da língua materna e entre os que dominam duas línguas estrangeiras (Gráfico 54).

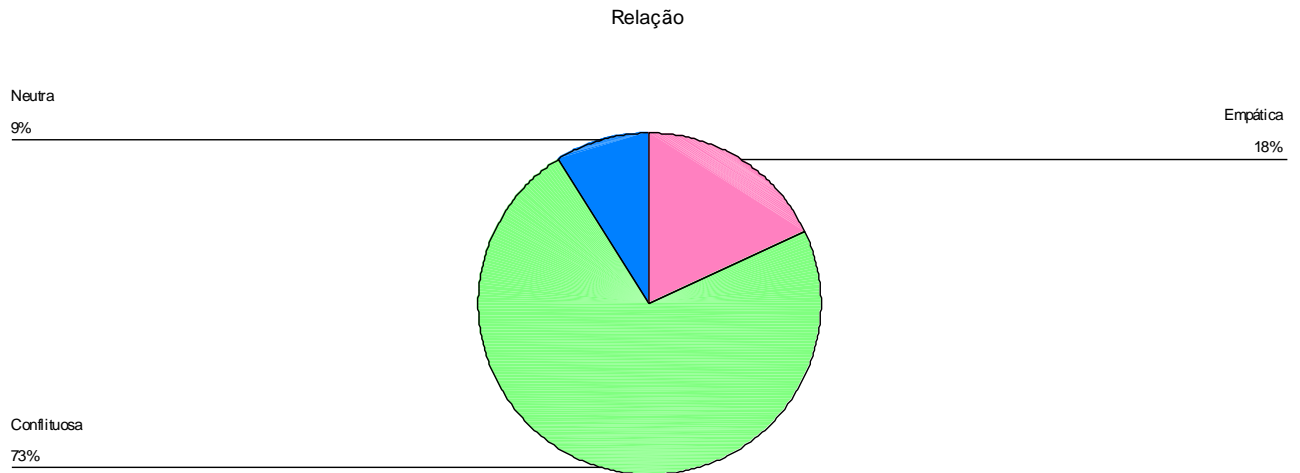


**Gráfico 54** – Distribuição dos actos ilocutórios do cartoon E e por número de línguas estrangeiras que conhece

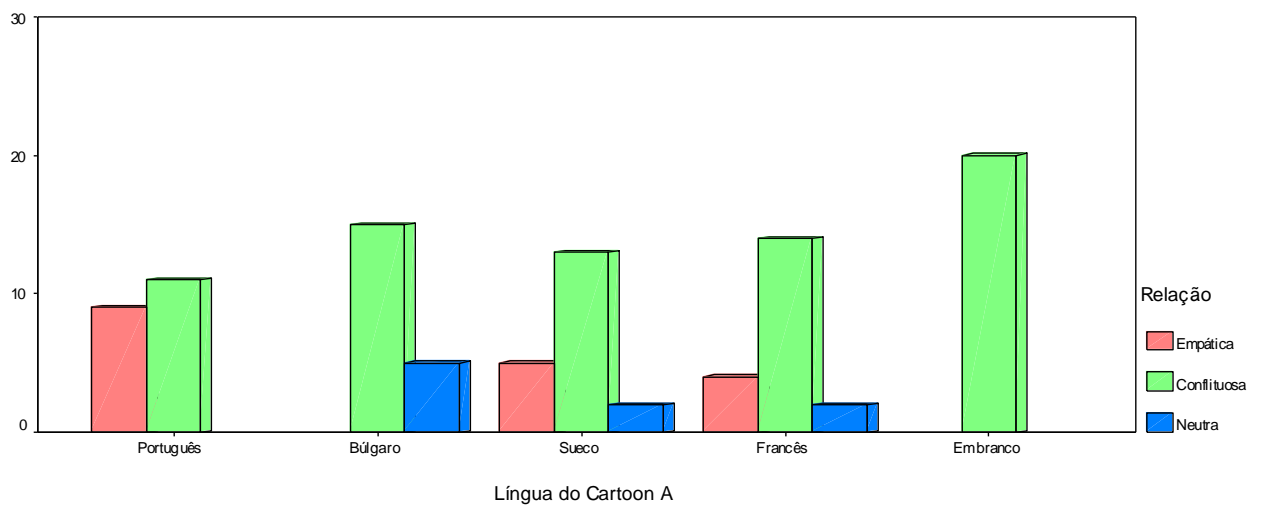
Em conformidade com o “modelo orquestral de comunicação” (Winkin, 2008 [1981]), sabemos que os seres humanos utilizam as palavras para comunicar, mas também se servem de elementos não-verbais (Watzlawick *et al.*, 2007 [1967]). Deste modo, para além de veicular conteúdo, o acto comunicativo pressupõe igualmente a dimensão relacional entre os interlocutores (Watzlawick, 1991 [1990]). Daí que achámos pertinente verificar se os inquiridos foram capazes de identificar o tipo de relação (empática ou conflituosa) entre as personagens que formavam os cartoons. O cartoon A reflectia uma relação conflituosa e os cartoons B, C, D e E uma relação empática.

Globalmente, podemos afirmar que os inquiridos identificaram o tipo de relação presente nos cinco cartoons. No que diz respeito aos cartoons C (Anexo 8, Tabela 1), D (Anexo 9, Tabela 1) e E (Anexo 10, Tabela 1), a totalidade dos inquiridos reconheceu a relação empática. Todavia, face aos cartoons A (Anexo 6, Tabela 7, 8, 9, 10 e 11) e B (Anexo 7, Tabela 7, 8, 9, 10 e 11) o mesmo já não aconteceu, apesar de a maioria ter reconhecido a relação presente nos cartoons originais.

Relativamente ao cartoon A, 73% consideraram a relação entre as personagens conflituosa, 18% empática e 9% neutra (Gráfico 55). Curiosamente, a versão em branco do cartoon A reuniu apenas respostas que transmitiam uma relação conflituosa, o que a nosso ver pode ser explicado pelo acesso exclusivo aos elementos extralinguísticos. Por outro lado, os que acederam ao cartoon na sua versão portuguesa, centraram-se no aspecto linguístico descurando a componente icónica e, desta forma, 9 dos 20 inquiridos identificaram a relação empática e não a conflituosa (Gráfico 56).

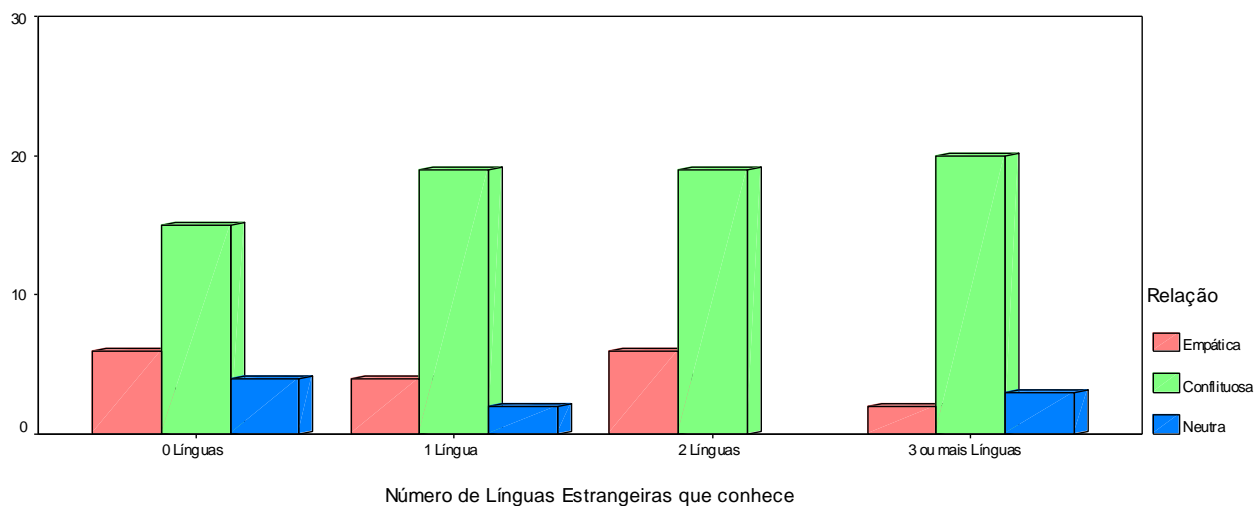


**Gráfico 55** – Distribuição percentual da amostra por tipo de relação do cartoon A



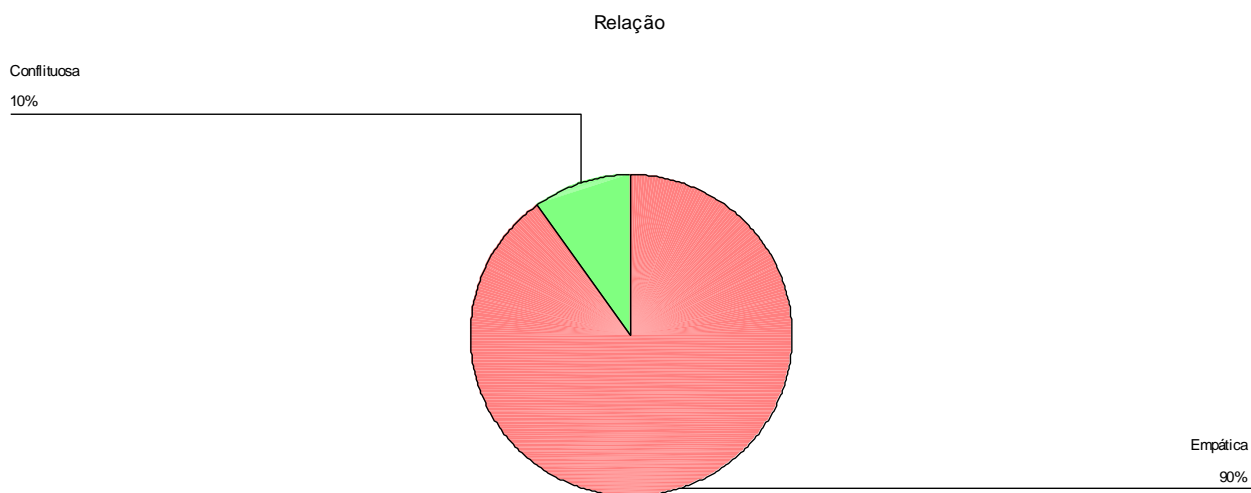
**Gráfico 56** – Distribuição da amostra por tipo de relação do cartoon A e por língua do cartoon

Relacionando o tipo de relação com o número de línguas estrangeiras que os sujeitos conhecem, concluímos que os que não sabem nenhuma língua estrangeira foram os que tiveram mais dificuldade em identificar a relação conflituosa (Gráfico 57).

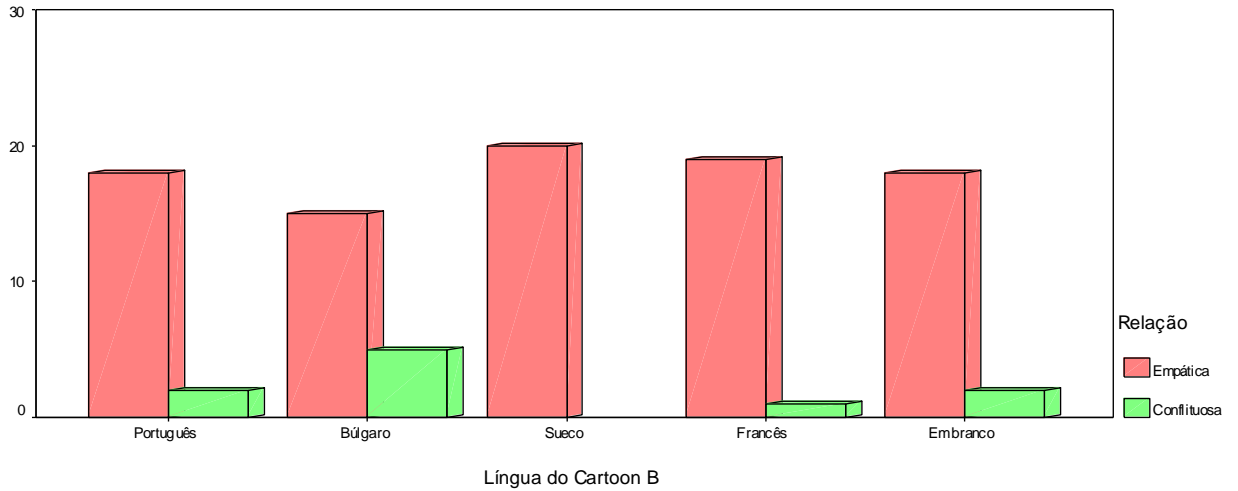


**Gráfico 57** – Distribuição da amostra por tipo de relação do cartoon A e por número de línguas estrangeiras que conhece

Relativamente ao cartoon B, 1 em cada 10 caracterizou a relação como conflituosa (Gráfico 58). Verificando a língua do cartoon, sabemos que todos os que acederam ao cartoon B na sua versão sueca distinguiram a relação empática (Gráfico 59).

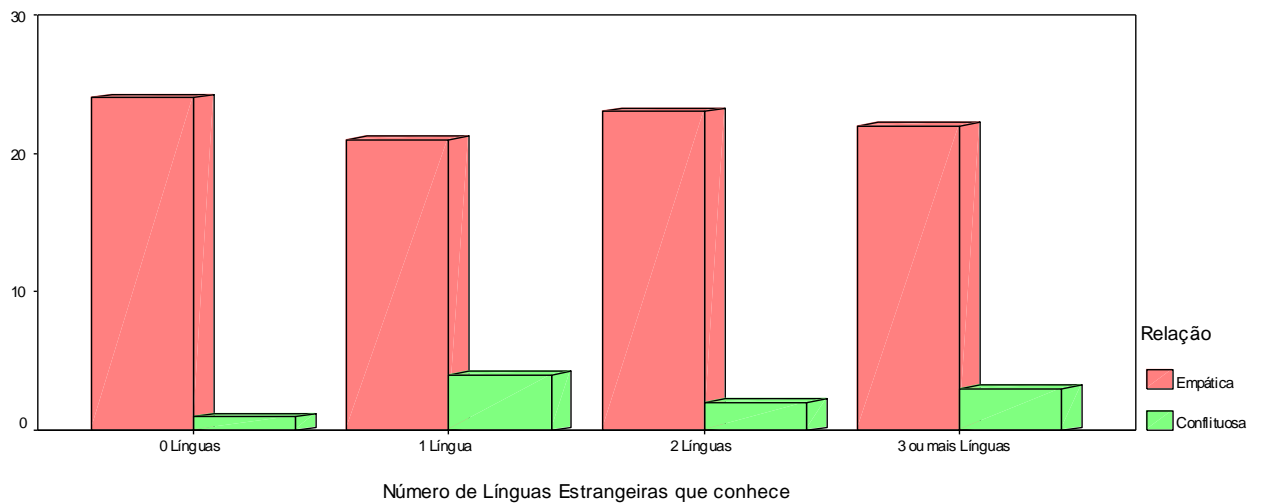


**Gráfico 58** – Distribuição percentual da amostra por tipo de relação do cartoon B



**Gráfico 59** – Distribuição da amostra por tipo de relação do cartoon B e por língua do cartoon

Comparando o tipo de relação com o número de línguas estrangeiras que os sujeitos conhecem, constatamos que os que não sabem nenhuma língua estrangeira, foram os que mais produziram enunciados reveladores de uma relação empática, confirmando o maior enfoque que foi concedido ao icónico em detrimento do linguístico (Gráfico 60).



**Gráfico 60** – Distribuição da amostra por tipo de relação do cartoon B e por número de línguas estrangeiras que conhece

O discurso presente nos cartoons caracteriza-se por ser dialógico. Daí que muitos dos

auditados procuraram adaptar a linguagem oral, típica do diálogo face a face, à linguagem escrita. Serviram-se da contracção de verbos (“tá”, “tou”), dos marcadores conversacionais (“pois”, “pois não”, “então”, “pronto”...), dos marcadores conversacionais com valor interrogativo (“e agora?”, “como é?”, “outra vez?”...), das interjeições (“ahh!!!”, “hum!”, “uf”, “oh!”, “ai!”, “uau...!”, “uf!”...), das onomatopeias (“lálálálá”, “muah”, “ha!HA!HA!”), das letras maiúsculas (“FOGO”, “APERTO”) que designam um tom de voz mais intenso e da utilização de muitos pontos de exclamação (com reticências, com pontos de interrogação, exclamações em série).

Em termos globais, podemos afirmar que os inquiridos identificaram a força ilocutória do enunciado que foi retirado em cada cartoon (34% no cartoon A, 42% no cartoon B, 91% no cartoon C, 57% no cartoon D e 73% no cartoon E), o que não invalida que outras forças ilocutórias fossem também possíveis. Efectivamente, os enunciados criados para o cartoon C, D e E revelaram uma maior uniformidade entre si, de acordo com a classificação dos actos de fala de Searle. Do lado oposto, os actos ilocutórios produzidos para o cartoon A e B são os que apresentaram uma distribuição menos constante.

### 3) Verificação das hipóteses

Seguidamente, iremos proceder à verificação das hipóteses previamente estabelecidas para o nosso estudo. Deste modo, damos início ao processo de inferência estatística que “consiste em inferir acerca dos valores dos parâmetros da população teórica de onde foram obtidas as amostras e ou de validar as hipóteses (nas quais se fundamentam as teorias) acerca desses parâmetros” (Maroco, 2007: 55).

Os testes de hipóteses<sup>169</sup> pretendem verificar se as estimativas são compatíveis com os valores populacionais. Definem-se duas hipóteses: a hipótese nula ( $H_0$ ) e a hipótese alternativa ( $H_1$ ). A hipótese nula pressupõe sempre uma igualdade e é considerada verdadeira até que haja evidência estatística que prove o contrário. Portanto, dois são os resultados possíveis de um teste de hipóteses – rejeitar a hipótese nula ( $H_0$ ) e aceitar a hipótese alternativa ( $H_1$ ) ou rejeitar a hipótese alternativa ( $H_1$ ) e aceitar a hipótese nula ( $H_0$ ).

Só se rejeita a hipótese nula quando existe evidência estatística que comprove a sua falsidade. Esta evidência corresponde ao nível de significância:

“Sir Ronald Fisher (...) sugeriu que se um determinado resultado ocorresse mais do que 1 vez em 20 tentativas ao acaso, então dever-se-ia considerar o resultado em causa como sendo real e não uma mera coincidência. Como  $1/20 = 0.05$  (ou 5%), este valor é geralmente usado como a probabilidade (5%) ou nível de significância para decidir se algo é realmente representativo da população teórica ou não” (Maroco, 2007: 71).

---

<sup>169</sup> Para mais informações sobre os testes de hipóteses utilizados consultar: Maroco, 2003, 2007; Pestana & Gageiro, 2005; Rosales, 1998; Vinacua, 1999.

**Hipótese 1: Os indivíduos que conhecem várias línguas realizam com maior facilidade actividades de intercompreensão.**

Consideramos que os indivíduos que dominam várias línguas possuem uma competência discursiva plurilingue e pluricultural mais desenvolvida e, por isso, podem fazer uso das sinergias que ocorrem entre os diferentes sistemas linguísticos e culturais que dominam. Desta forma, as competências adquiridas em L1, L2, L3 irão auxiliar o desenvolvimento de competências em L4, L5, L6, etc. (Capucho, 2006a; Capucho & Oliveira, 2005).

Para verificar esta hipótese escolhemos o teste da Anova<sup>170</sup>. Estabelecemos como lista dependente a variável ordinal grau de dificuldade e como factor a variável número de línguas que conhece ou domina.

O grau de dificuldade é uma variável ordinal, visto que podemos estabelecer uma ordem. Deste modo, os valores podem oscilar entre um valor negativo (1= muito difícil e 2= difícil), um valor neutro (3= sem dificuldade) e um valor positivo (4= fácil e 5= muito fácil). A variável quantitativa número de línguas estrangeiras varia entre 0 línguas estrangeiras, 1 língua estrangeira, 2 línguas estrangeiras e 3 ou mais línguas estrangeiras.

O confronto estatístico entre as duas variáveis pode ser consultado na Tabela 17, que engloba diferentes estatísticas descritivas: a média, o desvio padrão, o erro padrão, o valor mínimo e o valor máximo. As médias variam entre os 2,84 e os 3,20. A média global é de 2,89.

---

<sup>170</sup> A Anova (do inglês *Analysis of Variance*), também conhecida por Análise de Variância, compara a variância dentro das amostras ou grupos (variância residual, variância dos erros ou variância dentro dos grupos) com a variância entre as amostras ou grupos (variância do factor ou variância entre os grupos). Se a variância dentro dos grupos for expressivamente inferior à variância entre os grupos, então as médias são claramente diferentes. Na Anova, as variáveis independentes ou exógenas são de natureza qualitativa (nominal ou ordinal) e designam-se por factores. No caso de existir apenas um factor em estudo, a análise de variância denomina-se “One-Way Anova”. Por seu turno, quando existe mais do que um factor, a análise de variância designa-se “Anova factorial”.

### Estatísticas Descritivas

Grau de dificuldade da actividade

	Número	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	Mínimo	Máximo
0 Línguas Estrangeiras	25	2,84	1,03	,21	1	5
1 Língua Estrangeira	25	2,92	1,12	,22	1	5
2 Línguas Estrangeiras	25	2,60	,82	,16	1	5
3 ou mais Línguas Estrangeiras	25	3,20	,96	,19	1	5
Total	100	2,89	,99	9,94E-02	1	5

**Tabela 17** – Estatísticas descritivas: grau de dificuldade da actividade de intercompreensão e número de línguas estrangeiras que conhece

A prossecução do teste da Anova exige o teste preliminar à homogeneidade de variâncias (Tabela 18). O valor de significância obtido foi de 25% (0,250), superior ao valor de referência de 5% (0,05), o que permite a aceitação da igualdade de variâncias e a continuação do teste.

### Teste à Homogeneidade de Variâncias

Grau de dificuldade da actividade

Estatística de Levene	df 1	df 2	Sig.
1,392	3	96	,250

**Tabela 18** - Teste à homogeneidade de variâncias: grau de dificuldade da actividade de intercompreensão e número de línguas estrangeiras que conhece

O valor de significância de 20% (0, 200), superior a 5%, que resultou da aplicação do teste, ajuda-nos a concluir que **as médias do nível de dificuldade da actividade de intercompreensão são iguais nas várias categorias que compõem a variável número de línguas estrangeiras** (Tabela 19). Apesar de não existir evidência para considerar que o

nível médio de dificuldade da actividade de intercompreensão seja diferente entre os monolingues, bilingues e plurilingues, a comparação das médias revela que os que dominam duas línguas estrangeiras foram os que manifestaram maior dificuldade na actividade de intercompreensão. Paralelamente, os que sabem três ou mais línguas estrangeiras sentiram menos dificuldade na realização da actividade (Anexo 11, Gráfico 5).

#### ANOVA

Grau de dificuldade da actividade					
	Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	F	Sig.
Entre os grupos	4,590	3	1,530	1,576	,200
Dentro dos grupos	93,200	96	,971		
Total	97,790	99			

**Tabela 19** – Teste da Anova: grau de dificuldade da actividade de intercompreensão e número de línguas estrangeiras que conhece

**Hipótese 2: O grau de facilidade/ dificuldade da actividade de intercompreensão não é percebido de uma forma diferente pelo sexo feminino e masculino.**

Considerámos o estabelecimento desta hipótese, dado que pensamos que a competência de intercompreensão é influenciada pela biografia linguística e cultural de cada indivíduo e, assim sendo, a variável sexo desempenhará um papel não preponderante numa situação de contacto com uma língua à partida desconhecida. No entanto, não pomos de parte a influência de outras variáveis pessoais, nomeadamente, a aptidão, a idade, a motivação, etc.

Para testarmos esta hipótese seleccionámos o teste *t*-Student para duas amostras independentes<sup>171</sup>. Este teste compara as médias de uma variável quantitativa para dois

---

<sup>171</sup> O teste *t*-Student para duas amostras independentes compara as médias de uma variável quantitativa numa variável dicotómica, isto é, se as médias de duas populações são ou não significativamente diferentes.

grupos, isto é, se as médias de duas populações são ou não iguais. Para a nossa hipótese, pretendemos analisar a variável grau de dificuldade da actividade de intercompreensão em categorias (1- muito difícil; 2- difícil; 3- sem dificuldade; 4- fácil; e 5- muito fácil), para cada um dos grupos (feminino e masculino).

O teste *t* é antecedido por um teste de hipóteses à igualdade de variâncias em cada um dos grupos que é o teste de Levene. O valor de significância para este teste é de 58,3%, superior ao valor de referência de 5%, pelo que se aceita a hipótese das variâncias serem iguais para ambos os sexos. Assumindo a igualdade das variâncias em ambos os sexos, o valor de significância do teste é de 53,9%, superior a 5%, pelo que não podemos rejeitar a hipótese de as médias do grau de dificuldade da actividade de intercompreensão, em categorias, serem diferentes para os dois sexos, isto é, **não existe diferenças entre ambos os sexos no que diz respeito ao grau de dificuldade** (Tabela 20). Apesar de as médias entre os dois sexos serem iguais, constatamos que a média do sexo masculino é ligeiramente mais elevada (2,96) do que a do sexo feminino (2,83) (Tabela 21).

**Teste para amostras independentes**

		Teste de Levene para a homogeneidade das variâncias		Teste t para a igualdade de médias						
		F	Sig.	t	df	Sig. (bilateral)	Diferença de médias	Erro Padrão da diferença	Intervalo de confiança a 95% para a diferença	
									Inferior	Superior
Grau de dificuldade da actividade	Variâncias iguais assumidas	,303	,583	-,616	98	,539	-,12	,20	-,52	,27
	Variâncias iguais não assumidas			-,613	93,195	,542	-,12	,20	-,52	,28

**Tabela 20** - Teste para amostras independentes: grau de dificuldade da actividade e sexo

---

Comparando com a Anova, “[n]o teste *t* a variável exógena é dicotómica, enquanto que no One-Way Anova tem de ser apenas qualitativa, com duas ou mais categorias” (Pestana & Gageiro, 2005: 272).

### Estatísticas Descritivas

	Sexo	Número	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Grau de dificuldade da actividade	Feminino	54	2,83	,97	,13
	Masculino	46	2,96	1,03	,15

**Tabela 21** – Estatísticas descritivas: grau de dificuldade da actividade de intercompreensão e sexo

Em síntese, embora os elementos do sexo masculino terem sentido menos dificuldade na consumação da actividade de intercompreensão, não existe evidência estatística suficiente para refutar a  $H_0$ , ou seja, as médias são iguais entre os dois sexos. Assim, podemos afirmar que grau de facilidade/ dificuldade da actividade de intercompreensão não é percebido de uma forma diferente pelo sexo feminino e masculino.

**Hipótese 3: Os indivíduos com uma faixa etária mais elevada apresentam um maior grau de dificuldade nas actividades de intercompreensão.**

A opção por esta hipótese prende-se com o facto de que é, especialmente, entre a faixa etária mais elevada que está impregnada a ideia de que se aprende línguas quando se é novo e, do mesmo modo, é a faixa etária que esteve mais exposta a um modelo tradicional de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras que aspirava o objectivo inatingível do falante nativo.

Para averiguarmos esta hipótese recorreremos ao teste da Anova, em que escolhemos como lista dependente a variável qualitativa ordinal grau de dificuldade (1- muito difícil; 2- difícil; 3- sem dificuldade; 4- fácil; 5- muito fácil) e como factor a variável quantitativa idade em categorias.

A Tabela 22 proporciona-nos o acesso a algumas estatísticas relevantes: o número, a

média, o desvio padrão, o erro padrão, o valor mínimo e o valor máximo, em cada categoria da variável dependente. A média do grau de dificuldade oscila entre os 2,74 na faixa etária dos 18-25 anos e os 3,00 na faixa etária dos 56-65 anos.

#### Estadísticas Descritivas

Grau de dificuldade da actividade

	Número	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	Mínimo	Máximo
18 - 25	27	2,74	,86	,17	1	4
26 - 35	25	3,12	1,13	,23	1	5
36 - 45	25	2,80	1,04	,21	1	5
46 - 55	15	2,87	,83	,22	2	5
56 - 65	8	3,00	1,20	,42	2	5
Total	100	2,89	,99	9,94E-02	1	5

**Tabela 22** – Estatísticas descritivas: grau de dificuldade da actividade de intercompreensão e idade em categorias

O teste à homogeneidade de variâncias (Tabela 23) é essencial para podermos prosseguir com a análise da Anova. Visto que o valor de significância é de 44,1% (> 5%), não podemos rejeitar a hipótese de igualdade de variâncias.

#### Teste à Homogeneidade de Variâncias

Grau de dificuldade da actividade

Estatística de Levene	df1	df2	Sig.
,947	4	95	,441

**Tabela 23** - Teste à homogeneidade de variâncias: grau de dificuldade da actividade de intercompreensão e idade em categorias

Com o teste da Anova (Tabela 24), pretendemos verificar se as médias do grau de

dificuldade são ou não iguais para as diferentes faixas etárias. O valor de significância de 69,6%, superior ao valor de referência de 5%, revela que **as médias referentes ao grau de dificuldade da actividade de intercompreensão são iguais para as diferentes faixas etárias**, dado que somos obrigados a aceitar a hipótese nula. No entanto, através da observação das médias dos diferentes grupos (Anexo 11, Gráfico 6), podemos concluir que a média mais elevada (3,12) se situa na faixa etária entre os 26-35 anos, mas que decresce entre os 36-45 anos e que depois vai aumentando, ainda que ligeiramente, com a idade. O grau de dificuldade mais acentuado (2,74), surpreendentemente, situa-se entre os 18-25 anos, o que poderá estar relacionado com outras variáveis, nomeadamente, o número de línguas estrangeiras que os indivíduos conhecem e as habilitações académicas que possuem.

#### ANOVA

Grau de dificuldade da actividade					
	Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	F	Sig.
Entre os grupos	2,231	4	,558	,555	,696
Dentro dos grupos	95,559	95	1,006		
Total	97,790	99			

**Tabela 24** - Teste da Anova: grau de dificuldade da actividade de intercompreensão e idade em categorias

**Hipótese 4: Os indivíduos com habilitações académicas mais elevadas exibem um maior nível de facilidade nas actividades de intercompreensão.**

Tecemos esta hipótese, já que os indivíduos com habilitações académicas mais elevadas, à partida donos de uma competência discursiva plurilingue e pluricultural mais desenvolvida, detêm um conhecimento prévio mais amplo e disponível para a realização de actividades de transferência na presença de um código linguístico com o qual nunca contactaram.

À semelhança da hipótese anterior, no sentido de testarmos esta hipótese iremos utilizar novamente o teste da Anova. Para este caso, seleccionámos como lista dependente o grau de dificuldade da actividade (1= muito difícil, 2= difícil, 3= sem dificuldade, 4= fácil e 5= muito fácil) e como factor a variável habilitações académicas em categorias.

As estatísticas descritivas (número, média, desvio padrão, erro padrão, valor mínimo e valor máximo), presentes na Tabela 25, revelam-nos que as médias mais elevadas (4,00) se situam entre os licenciados e o mestre, que avaliam a tarefa de intercompreensão como fácil. A média global é de 2,89 que corresponde ao valor “sem dificuldade”.

#### Estatísticas Descritivas

Grau de dificuldade da actividade

	Número	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	Mínimo	Máximo
1º Ciclo (antiga 4ª classe)	23	2,91	1,00	,21	1	5
2º Ciclo (antigos 5º e 6º anos)	27	2,56	1,01	,19	1	5
3º Ciclo (9º ano)	32	2,91	,93	,16	1	5
12º Ano	9	3,00	,71	,24	2	4
Licenciatura	5	4,00	1,41	,63	2	5
Mestrado	1	4,00	,	,	4	4
Outras	3	3,00	,00	,00	3	3
Total	100	2,89	,99	9,94E-02	1	5

**Tabela 25** – Estatísticas descritivas: grau de dificuldade da actividade de intercompreensão e habilitações académicas

O teste de Levene, que verifica a homocedasticidade (variância constante das variáveis), deve ser feito uma vez que um valor de significância inferior a 0,05, indica que a Análise de Variância (Anova) não é indicada como método de análise. Contudo, a significância obtida de 0,062 (Tabela 26) permite-nos prosseguir com a Anova e, assim, averiguar se as médias do grau de dificuldade diferem de um grupo para o outro na variável das habilitações académicas.

### Teste à Homogeneidade de Variâncias

Grau de dificuldade da actividade

Estatística de Levene	df 1	df 2	Sig.
2,084	6	93	,062

**Tabela 26** – Teste à homogeneidade de variâncias: grau de dificuldade da actividade de intercompreensão e habilitações académicas

O valor de significância de 0,092 (Tabela 27), não inferior a 0,05, prova que não há evidência suficiente para rejeitar a hipótese nula, isto é, **as médias são iguais nos diferentes grupos que constituem as habilitações académicas**. Apesar de as médias serem iguais, esta é mais elevada entre os que têm um curso superior (Anexo 11, Gráfico 7). Portanto, estes indivíduos que à partida são detentores de uma competência discursiva plurilingue e pluricultural mais apurada, manifestaram menos dificuldade na realização da tarefa de intercompreensão.

### ANOVA

Grau de dificuldade da actividade

	Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	F	Sig.
Entre os grupos	10,578	6	1,763	1,880	,092
Dentro dos grupos	87,212	93	,938		
Total	97,790	99			

**Tabela 27** - Teste da Anova: grau de dificuldade da actividade de intercompreensão e habilitações académicas

**Hipótese 5: O conhecimento do género e do tipo de texto facilita a compreensão escrita numa língua desconhecida.**

Com o intuito de verificar esta hipótese e adequando-a à actividade de intercompreensão que incluía o nosso questionário, pretendemos saber se os inquiridos que habitualmente lêem banda desenhada exibiram menos dificuldades na consumação da actividade proposta. De facto, o projecto “Euro.com.text” mostrou que as estratégias de compreensão são facilitadas pela dimensão textual, ou seja, pela identificação do género e do tipo de texto (Uzcanga Vivar, 2010, 2011). Também o QEER sublinha a importância do tipo de texto em qualquer tarefa de compreensão, visto que “a familiaridade com o género e o domínio (partindo do princípio de que existem conhecimentos socioculturais necessários) ajuda o aprendente através da antecipação e da compreensão da estrutura e do conteúdo do texto” (Conselho da Europa, 2001a: 228)

Para averiguarmos a hipótese enunciada vamos recorrer ao teste *t*-Student de forma a testarmos duas situações:

✓ se o grau de dificuldade está ou não relacionado com os hábitos regulares de leitura de banda desenhada:

✓ se o nível de dificuldade é (in)dependente do conhecimento da personagem Astérix.

A fim de analisarmos a primeira situação, elegemos como variável de teste o grau de dificuldade da actividade e como variável de agrupamento a variável dicotómica leitura habitual de banda desenhada.

O valor de significância de 66,7%, maior do que 5%, obtido no teste de Levene, atesta a igualdade de variâncias. Assumindo que as variâncias são iguais, o valor de significância de 79,5% (> 5%) indica-nos que **o grau de dificuldade da actividade não está relacionado com a leitura de banda desenhada**, uma vez que as médias do grau de dificuldade entre os que habitualmente lêem e os que habitualmente não lêem banda

desenhada são iguais (Tabela 28).

**Teste para amostras independentes**

		Teste de Levene para a homogeneidade das variâncias		Teste t para a igualdade de médias						
		F	Sig.	t	df	Sig. (bilateral)	Diferença de médias	Erro Padrão da diferença	Intervalo de confiança a 95% para a diferença	
									Inferior	Superior
Grau de dificuldade da actividade	Variâncias iguais assumidas	,186	,667	,260	98	,795	5,93E-02	,23	-,39	,51
	Variâncias iguais não assumidas			,246	39,880	,807	5,93E-02	,24	-,43	,55

**Tabela 28** - Teste para amostras independentes: grau de dificuldade da actividade de intercompreensão e hábitos de leitura de banda desenhada

Ainda que o teste *t* corrobore a igualdade de médias, a Tabela 29 indica-nos, ainda que de uma forma ténue e inesperada, que os sujeitos que habitualmente não se dedicam à leitura de banda desenhada, caracterizaram a actividade de intercompreensão como menos custosa (2,91) do que os indivíduos que normalmente lêem este tipo de texto (2,85).

**Estatísticas Descritivas**

		Costuma ler banda desenhada?	Número	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Grau de dificuldade da actividade	Não		74	2,91	,97	,11
	Sim		26	2,85	1,08	,21

**Tabela 29** – Estatísticas descritivas: grau de dificuldade da actividade de intercompreensão e hábitos de leitura de banda desenhada

No que diz respeito ao estudo da segunda situação reportada, optámos como variável de teste o grau de dificuldade e como variável de agrupamento o conhecimento da personagem Astérix. A significância obtida de 97,5%, decorrente da aplicação do teste de Levene, leva-nos a assumir a igualdade de variâncias e, seguindo o pressuposto de as

variâncias serem iguais, o valor de significância de 0,096 ( $> 0,05$ ), permite-nos provar que **o conhecimento da personagem de banda desenhada Astérix é independente do grau de dificuldade da actividade de intercompreensão, visto que as médias do grau de dificuldade são iguais entre os que conhecem e os que não conhecem Astérix** (Tabela 30).

**Teste para amostras independentes**

		Teste de Levene para a homogeneidade das variâncias		Teste t para a igualdade de médias						
		F	Sig.	t	df	Sig. (bilateral)	Diferença de médias	Erro Padrão da diferença	Intervalo de confiança a 95% para a diferença	
									Inferior	Superior
Grau de dificuldade da actividade	Variâncias iguais assumidas	,001	,975	-1,682	98	,096	-,49	,29	-1,07	8,86E-02
	Variâncias iguais não assumidas			-1,853	17,014	,081	-,49	,27	-1,05	6,82E-02

**Tabela 30** - Teste para amostras independentes: grau de dificuldade da actividade de intercompreensão e conhecimento da personagem Astérix

O teste *t*-Student ilustra a admissão da  $H_0$  que dita a igualdade de médias da variável dicotómica. Todavia, um olhar atento da Tabela 31 deixa esboçar, ainda que ligeiramente, que os sujeitos que afirmaram desconhecer a personagem Astérix são os que qualificaram a actividade de intercompreensão como menos árdua (2,95), em comparação com os indivíduos que admitiram não conhecer a conhecer (2,46).

**Estatísticas Descritivas**

	Astérix	Número	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Grau de dificuldade da actividade	Não	13	2,46	,88	,24
	Sim	87	2,95	1,00	,11

**Tabela 31** – Estatísticas descritivas: grau de dificuldade da actividade de intercompreensão e conhecimento da personagem Astérix

Efectivamente, os testes realizados mostram que o grau de dificuldade da actividade não está relacionado com a leitura regular de banda desenhada, nem com o conhecimento da personagem Astérix. No entanto, contemplando as médias obtidas, advinha-se que os que sentiram a tarefa de intercompreensão como menos penosa são os que habitualmente não lêem banda desenhada mas que conhecem a personagem Astérix, talvez influenciados pela adaptação desta banda desenhada ao cinema.

**Hipótese 6: Os elementos extralinguísticos são promotores e os elementos linguísticos desconhecidos são inibidores da intercompreensão.**

Desenhámos esta hipótese, dado que apesar de a intercompreensão funcionar melhor entre línguas da mesma família, devido à proximidade linguística, esta também é possível entre línguas de famílias diferentes, fazendo uso das dimensões extralinguísticas, isto é, da situacional e da textual. No âmbito do projecto “Eu&I”, Christian Ollivier (2007, 2008) e Ludwina Van Son & Katja Pelsmaekers (2007) concluíram que a intercompreensão entre famílias não aparentadas é possível e que o défice linguístico dos sujeitos é compensado pelos seus conhecimentos e competências extralinguísticas.

Para testarmos esta hipótese vamos recorrer ao teste do Qui-Quadrado, que verifica a (des)igualdade na distribuição de frequências entre valores esperados e observados nas várias categorias de uma variável nominal ou ordinal. Para este caso específico, seleccionamos duas variáveis que foram estudadas em separado: a razão de escolha do cartoon mais fácil e a razão de escolha para o cartoon mais difícil. As razões que estavam ao seu dispor eram as seguintes: língua, imagem e outra.

Os resultados do teste à variável da razão de escolha do cartoon mais fácil indicaram uma significância de 0,000 (Tabela 32), menor do que 5%, o que nos leva a refutar a hipótese de independência de variáveis. O mesmo valor foi obtido quando testámos a variável da razão de escolha do cartoon mais difícil (Tabela 33).

**Teste do Qui-Quadrado**

	Cartoon mais fácil - Porquê?
Qui-Quadrado	44,720
df	2
Sig.	,000

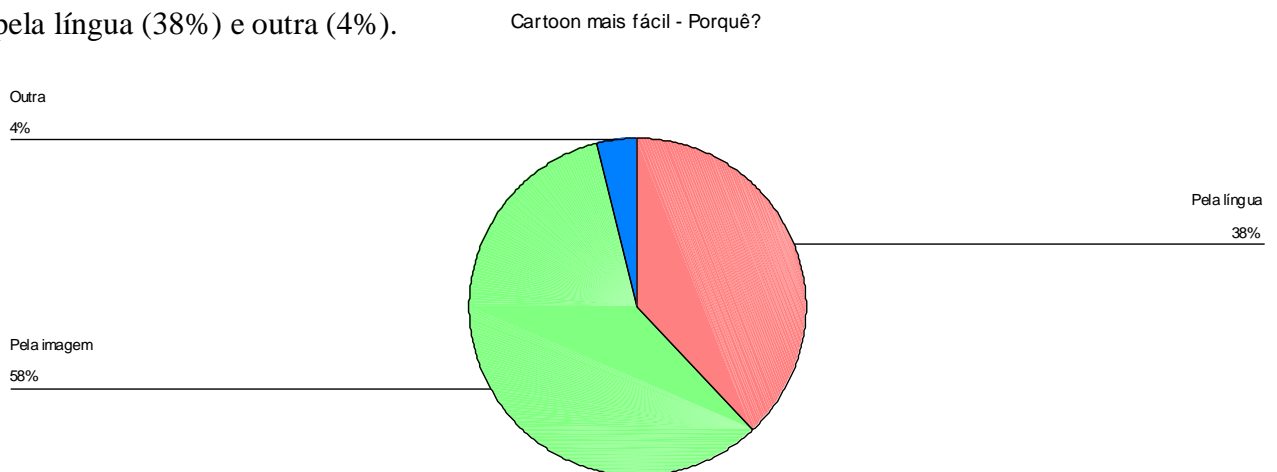
**Tabela 32** – Teste do Qui-Quadrado: razões para o cartoon mais fácil

**Teste do Qui-Quadrado**

	Cartoon mais difícil - Porquê?
Qui-Quadrado	33,020
df	2
Sig.	,000

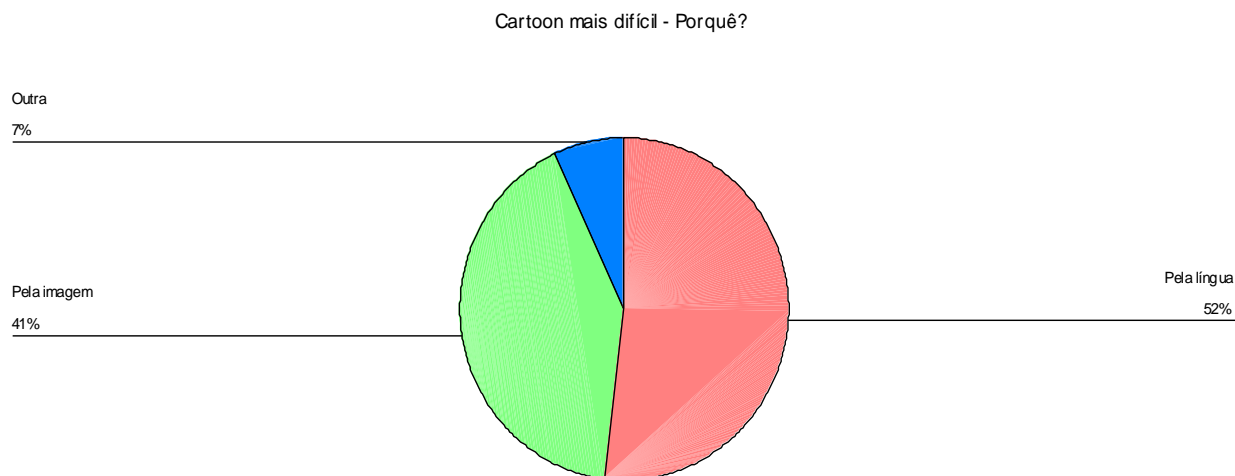
**Tabela 33** – Teste do Qui-Quadrado: razões para o cartoon mais difícil

As percentagens do Gráfico 61 discriminam a distribuição, que como vimos é desigual, entre as várias categorias que constituem a variável razão pela escolha do cartoon mais fácil. Os motivos repartem-se pela seguinte ordem decrescente: pela imagem (58%), pela língua (38%) e outra (4%).



**Gráfico 61** – Distribuição percentual da amostra por razões para o cartoon mais fácil

Por seu turno, o Gráfico 62 indica-nos a proporção das categorias da variável, razão pela escolha do cartoon mais difícil, em termos de percentagem. Assim, 52% apontam a língua, 41% a imagem e 7% outra razão.



**Gráfico 62** – Distribuição percentual da amostra por razões para o cartoon mais difícil

Em suma, podemos afirmar que **o principal motivo de dificuldade na intercompreensão se prende com a confrontação de elementos linguísticos desconhecidos e, por outro lado, os elementos icónicos são facilitadores da intercompreensão.**

**Hipótese 7: O sujeito que conhece e/ou domina várias línguas está mais disponível para a aprendizagem de novas línguas estrangeiras.**

Assumimos que um indivíduo plurilingue ao ter contactado com diferentes códigos linguísticos e culturais, ao ter experienciado diferentes mundos e identidades, se mostre, conseqüentemente, mais interessado pela aprendizagem de novas línguas e culturas.

Realizámos o teste da Anova, que divide e compara a variabilidade entre os grupos e dentro dos grupos. Estabelecemos como lista dependente a variável número de línguas

estrangeiras (que dominam) e como factor a variável gostaria de aprender outra língua estrangeira.

O teste à homogeneidade de variâncias autoriza-nos a prosseguir com a análise da Anova, uma vez que o valor de significância é de 0,271 ( $> 0,05$ ) (Tabela 34).

#### Teste à Homogeneidade de Variâncias

Número de Línguas Estrangeiras que conhece

Estatística de Levene	df 1	df 2	Sig.
1,227	1	98	,271

**Tabela 34** – Teste à homogeneidade de variâncias: número de línguas estrangeiras que conhece e desejo de aprender outra língua estrangeira

A significância de 0,015 do teste da Anova (Tabela 35), inferior ao valor de referência de 0,05, indica-nos que devemos rejeitar a hipótese nula, ou seja, **a variável gostaria de aprender outra língua estrangeira está dependente do número de línguas estrangeiras que os indivíduos conhecem.**

#### ANOVA

Número de Línguas Estrangeiras que conhece

	Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	F	Sig.
Entre os grupos	7,380	1	7,380	6,149	,015
Dentro dos grupos	117,620	98	1,200		
Total	125,000	99			

**Tabela 35** – Teste da Anova: número de línguas estrangeiras que conhece e desejo de aprender outra língua estrangeira

Na tabela com as estatísticas descritivas (Tabela 36) e no Gráfico 63 conseguimos visualizar que os que não gostariam de aprender outra língua estrangeira sabem, em média,

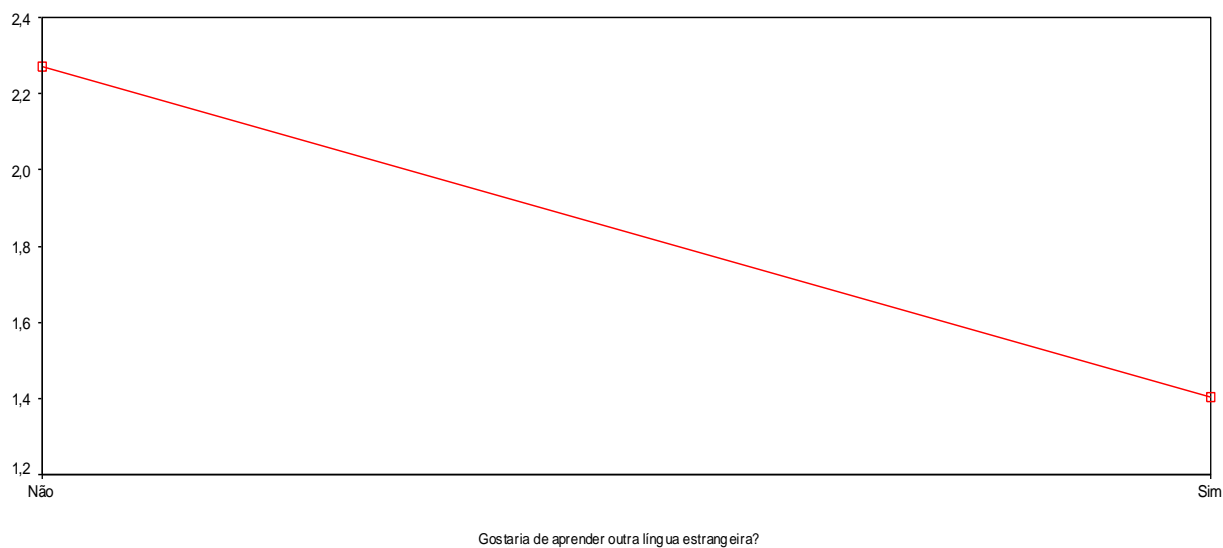
2,27 línguas. Por seu turno, os que gostariam de aprender outra língua estrangeira conhecem 1,40 línguas estrangeiras. Deste modo, **os que sabem menos línguas estrangeiras são os que mais desejam aprender novas línguas.**

#### Estadísticas Descritivas

Número de Línguas Estrangeiras que conhece

	Número	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	Mínimo	Máximo
Não	11	2,27	1,01	,30	0	3
Sim	89	1,40	1,10	,12	0	3
Total	100	1,50	1,12	,11	0	3

**Tabela 36** – Estadísticas descritivas: número de línguas estrangeiras que conhece e desejo de aprender outra língua estrangeira



**Gráfico 63** – Média do número de línguas estrangeiras que conhece por desejo de aprender outra língua estrangeira

O recurso ao modelo de regressão linear univariado<sup>172</sup>, sendo Y a variável gostaria de aprender outra língua estrangeira e X a variável número de línguas estrangeiras que conhece, permite-nos confirmar uma vez mais que a variável dependente, gostaria de aprender outra língua estrangeira, é explicada pelo número de línguas estrangeiras que os sujeitos conhecem. O valor de significância de 0,015 (Anexo 11, Tabela 2), inferior a 0,05, leva-nos a rejeitar a hipótese nula, isto é, o número de línguas estrangeiras afecta o desejo de aprender novas línguas. Todavia, ainda podemos ir mais além e avaliar a influência quantitativa da variável independente sobre a variável dependente na amostra, analisando o coeficiente de determinação ajustado. Neste sentido, verifica-se que **o número de línguas estrangeiras que os sujeitos conhecem explica em 4,9% a vontade de aprender uma nova língua estrangeira** (Tabela 37).

**Sumário do modelo**

Modelo	Coeficiente de correlação múltipla	Coeficiente de determinação	Coeficiente de determinação ajustado	Desvio Padrão dos parâmetros estimados
1	,243 <sup>a</sup>	,059	,049	,31

a. Predictores: (Constante), Número de Línguas Estrangeiras que conhece

**Tabela 37** – Sumário do modelo de regressão linear: número de línguas estrangeiras que conhece e desejo de aprender outra língua estrangeira

Dado que o número de línguas estrangeiras influencia o desejo de aprender novas línguas, pretendemos averiguar se o número de línguas estrangeiras que os indivíduos conhecem afecta, igualmente, o número de línguas que aspiram aprender.

---

<sup>172</sup> O modelo de regressão linear univariado averigua a relação funcional entre uma variável dependente e uma ou mais variáveis independentes. Caso exista apenas uma variável independente, o modelo designa-se modelo de regressão linear simples. Por outro lado, quando existem várias variáveis independentes, o modelo denomina-se modelo de regressão linear múltipla.

Ao aplicarmos o teste da Anova escolhemos as seguintes variáveis: o número de línguas estrangeiras que os sujeitos conhecem (0= nenhuma; 1= uma língua; 2= duas línguas; 3= três ou mais línguas) e o número de línguas que gostariam de aprender (0= nenhuma; 1= uma línguas; 2= duas línguas; 3= três línguas).

O cumprimento do teste de Levene, cujo valor de significância de 0,096 (Tabela 38), maior do que 0,05, possibilita a validação da análise subsequente da Anova.

#### Teste à Homogeneidade de Variâncias

Quantas Línguas Estrangeiras gostaria de aprender?

Estatística de Levene	df 1	df 2	Sig.
2,178	3	96	,096

**Tabela 38** – Teste à homogeneidade de variâncias: número de línguas estrangeiras que gostaria de aprender e número de línguas estrangeiras que conhece

O valor de significância de 67,1% (> 5%) obtido no teste da Anova demonstra que as médias nos grupos da variável número de línguas estrangeiras que conhece são iguais (Tabela 39). Portanto, não rejeitamos a hipótese nula, ou seja, **a média do número de línguas estrangeiras que gostariam de aprender é igual nos quatro grupos de conhecimento de línguas.**

#### ANOVA

Quantas Línguas Estrangeiras gostaria de aprender?

	Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	F	Sig.
Entre os grupos	,800	3	,267	,518	,671
Dentro dos grupos	49,440	96	,515		
Total	50,240	99			

**Tabela 39** – Teste da Anova: número de línguas estrangeiras que gostaria de aprender e número de línguas estrangeiras que conhece

Se bem que as médias sejam iguais, é curioso que os que sabem duas línguas estrangeiras gostariam de aprender em média 1,36 línguas estrangeiras (média mais elevada). Pelo contrário, os que sabem três ou mais línguas estrangeiras ambicionam aprender 1,12 línguas (a média menos elevada) (Tabela 40 e Anexo 11, Gráfico 8).

#### Estatísticas Descritivas

Quantas Línguas Estrangeiras gostaria de aprender?

	Número	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	Mínimo	Máximo
0 Línguas Estrangeiras	25	1,20	,65	,13	0	3
1 Língua Estrangeira	25	1,28	,54	,11	0	2
2 Línguas Estrangeiras	25	1,36	,81	,16	0	3
3 ou mais Línguas Estrangeiras	25	1,12	,83	,17	0	3
Total	100	1,24	,71	7,12E-02	0	3

**Tabela 40** – Estatísticas descritivas: número de línguas estrangeiras que gostaria de aprender e número de línguas estrangeiras que conhece

Concluindo, constatamos que o número de línguas estrangeiras que o indivíduo domina influencia o seu desejo pela aprendizagem de novas línguas, mas podemos excluir uma relação entre o número de línguas que o indivíduo conhece e o número de línguas que gostaria de conhecer. Os que sabem menos línguas estrangeiras (1,40) são os que revelam um maior interesse em aprender novos códigos linguísticos, talvez conscientes das vantagens que provêm da sua aprendizagem. Do lado oposto, os que conhecem mais línguas (2,20) expõem um maior desinteresse pela aprendizagem de novas línguas movidos, quem sabe, pela ideia de que as línguas estrangeiras que dominam são suficientes.

**Hipótese 8: A imagem que os indivíduos possuem da língua inglesa é muito positiva.**

Como já tínhamos anteriormente visto, aquando da caracterização da amostra em função do domínio e preferência de línguas, a língua inglesa desfruta de um parecer muito favorável: 42% gostam, 18% gostam muito e 22% gostam bastante. Pelo contrário, 9% gostam pouco, 1% não gosta e 8% não conhecem (Tabela 41).

**Opinião relativamente ao Inglês**

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
Não conheço	8	8,0	8,0	8,0
Não gosto	1	1,0	1,0	9,0
Gosto pouco	9	9,0	9,0	18,0
Gosto	42	42,0	42,0	60,0
Gosto muito	18	18,0	18,0	78,0
Gosto bastante	22	22,0	22,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

**Tabela 41** – Distribuição da amostra por opinião relativamente ao inglês

Pedimos aos nossos auditados que exprimissem a sua opinião relativamente a outras línguas estrangeiras, tendo em conta a seguinte escala: 0= “Não conheço”; 1= “Não gosto”; 2= “Gosto pouco”; 3= “Gosto”; 4= “Gosto muito”; e 5= “Gosto bastante”. As médias globais por língua podem ser consultadas na Tabela 42. **A média global do inglês é de 3,27, mais elevada do que as médias relativas ao francês (2,64), ao alemão (1,32), ao espanhol (2,60) e ao búlgaro (0,91).**

### Estatísticas Descritivas

	Número	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Opinião relativamente ao Inglês	100	0	5	3,27	1,36
Opinião relativamente ao Francês	100	0	5	2,64	1,27
Opinião relativamente ao Alemão	100	0	5	1,32	1,38
Opinião relativamente ao Espanhol	100	0	5	2,60	1,31
Opinião relativamente ao Búlgaro	100	0	4	,91	1,16
Total	100				

**Tabela 42** – Estatísticas descritivas: opinião relativamente ao inglês, ao francês, ao alemão, ao espanhol e ao búlgaro

Mas será que a opinião do inglês está relacionada com o número de línguas estrangeiras que os indivíduos conhecem? Ou será que está relacionada com o sexo, com a idade ou com as habilitações académicas?

Para saber se o parecer da língua inglesa é afectado pelo número de línguas estrangeiras que os sujeitos conhecem, servimo-nos do modelo de análise de regressão linear, em que Y é a variável opinião relativamente ao inglês e X a variável número de línguas estrangeiras que conhece. O teste da Anova atesta que a variável dependente (opinião relativa ao inglês) pode ser explicada pela variável independente (número de línguas estrangeiras que conhece), ou seja, **a percepção em relação à língua inglesa é afectada pelo número de línguas estrangeiras que o indivíduo conhece**. Isto só acontece porque o valor de significância é de 0,001, menor do que 0,05 (Anexo 11, Tabela 3). O coeficiente de determinação ajustado (Tabela 43) indica-nos que a opinião no que toca à língua inglesa é afectada em 10,6% pelo número de línguas estrangeiras que o indivíduo conhece.

### Sumário do modelo

Modelo	Coefficiente de correlação múltipla	Coefficiente de determinação	Coefficiente de determinação ajustado	Desvio Padrão dos parâmetros estimados
1	,340 <sup>a</sup>	,115	,106	1,29

a. Predictores: (Constante), Número de Línguas Estrangeiras que conhece

**Tabela 43** - Sumário do modelo de regressão linear: número de línguas estrangeiras que conhece e opinião relativamente ao inglês

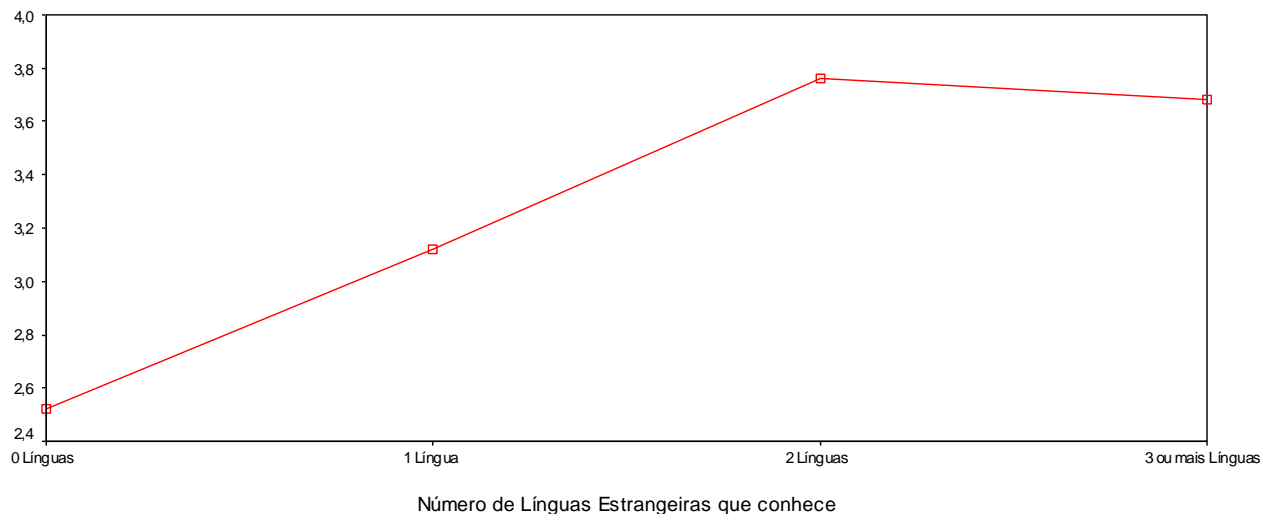
Estudando a Tabela 44 e o Gráfico 64, constatamos que a representação positiva da língua inglesa vai aumentando consoante o número de línguas estrangeiras dominadas pelos indivíduos, mas a média desce ligeiramente entre os que sabem três ou mais línguas estrangeiras.

### Estatísticas Descritivas

Opinião relativamente ao Inglês

	Número	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	Mínimo	Máximo
0 Línguas Estrangeiras	25	2,52	1,64	,33	0	5
1 Língua Estrangeira	25	3,12	1,54	,31	0	5
2 Línguas Estrangeiras	25	3,76	,93	,19	2	5
3 ou mais Línguas Estrangeiras	25	3,68	,85	,17	2	5
Total	100	3,27	1,36	,14	0	5

**Tabela 44** – Estatísticas descritivas: opinião relativamente ao inglês e número de línguas estrangeiras que conhece



**Gráfico 64** – Média da opinião relativamente ao inglês por número de línguas estrangeiras que conhece

Recorremos ao teste *t*-Student, ou simplesmente teste *t*, para comparar as médias de opinião face ao inglês entre o sexo feminino e o sexo masculino. Elegemos como variável de teste, opinião relativamente ao inglês e como variável de agrupamento, a variável dicotómica (sexo).

O teste preliminar à igualdade de variâncias indica-nos que elas são iguais, já que o valor de significância do teste de Levene é de 70,8%, muito superior ao valor de referência de 5%. Ao concluirmos que as variâncias são homogêneas, a estatística a seguir para o teste *t*-Student é a que assume as variâncias iguais. Desta forma, admitindo a igualdade de variâncias, o teste *t* manifesta uma significância de 15,9 (Tabela 45), pelo que **não podemos excluir que as médias de opinião em torno do inglês são iguais para ambos os sexos** (Gráfico 78). Contudo, a opinião em torno da língua inglesa é mais favorável entre o sexo masculino (3,48) do que entre o sexo feminino (3,09) (Tabela 46 e Anexo 11, Gráfico 9).

**Teste para amostras independentes**

		Teste de Levene para a homogeneidade das variâncias		Teste t para a igualdade de médias						
		F	Sig.	t	df	Sig. (bilateral)	Diferença de médias	Erro Padrão da diferença	Intervalo de confiança a 95% para a diferença	
									Inf erior	Superior
Opinião relativamente ao Inglês	Variâncias iguais assumidas	,141	,708	-1,418	98	,159	-,39	,27	-,93	,15
	Variâncias iguais não assumidas			-1,443	97,656	,152	-,39	,27	-,92	,14

**Tabela 45** – Teste para amostras independentes: opinião relativamente ao inglês e sexo

**Estatísticas Descritivas**

	Sexo	Número	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Opinião relativamente ao Inglês	Feminino	54	3,09	1,48	,20
	Masculino	46	3,48	1,19	,18

**Tabela 46** – Estatísticas descritivas: opinião relativamente ao inglês e sexo

No que toca à variável idade, elegemos o teste de “One-Way Anova” para perceber se as médias face à língua inglesa são ou não iguais entre as diferentes faixas etárias. Assim sendo, as variáveis em estudo foram: opinião relativamente ao inglês e idade em categorias.

Só demos seguimento ao teste precedente depois de termos efectuado o teste à homogeneidade de variâncias (Tabela 47), cuja significância revestiu o valor de 0,378 (> 0,05), o que confirmou a igualdade de variâncias e, concomitantemente, os resultados obtidos pela Anova.

### Teste à Homogeneidade de Variâncias

Opinião relativamente ao Inglês

Estatística de Levene	df 1	df 2	Sig.
1,066	4	95	,378

**Tabela 47** – Teste à homogeneidade de variâncias: opinião relativamente ao inglês e idade em categorias

Os resultados revelam-nos que **as médias de opinião relativamente ao inglês são iguais entre as diferentes faixas etárias**, uma vez que a significância obtida é de 0,097, superior ao valor de referência de 0,05 (Tabela 48).

### ANOVA

Opinião relativamente ao Inglês

	Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	F	Sig.
Entre os grupos	14,445	4	3,611	2,027	,097
Dentro dos grupos	169,265	95	1,782		
Total	183,710	99			

**Tabela 48** – Teste da Anova: opinião relativamente ao inglês e idade em categorias

A Tabela 49 e o Gráfico 10 (Anexo 11), este último talvez de uma forma mais explícita, mostram-nos que apesar da igualdade de médias, a percepção favorável do inglês é mais evidente entre as faixas etárias mais jovens, especialmente entre os 36-45 anos, mas a partir dos 46 anos a percepção vai-se tornando mais desfavorável.

### Estatísticas Descritivas

Opinião relativamente ao Inglês

	Número	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	Mínimo	Máximo
18 - 25	27	3,37	1,08	,21	0	5
26 - 35	25	3,44	1,61	,32	0	5
36 - 45	25	3,60	1,32	,26	0	5
46 - 55	15	2,73	1,33	,34	0	5
56 - 65	8	2,38	1,19	,42	0	4
Total	100	3,27	1,36	,14	0	5

**Tabela 49** – Estatísticas descritivas: opinião relativamente ao inglês e idade em categorias

Procurámos investigar uma possível ligação entre as variáveis, opinião relativamente ao inglês e habilitações académicas, servindo-nos novamente do teste da Anova e do modelo de regressão linear.

Um teste extremamente importante no procedimento da Anova é o teste à homogeneidade de variâncias (Tabela 50), em que o valor 0,061 ( $> 0,05$ ) nos possibilita aceitar a hipótese de igualdade de variâncias e, assim, dar seguimento à análise da Anova.

### Teste à Homogeneidade de Variâncias

Opinião relativamente ao Inglês

Estatística de Levene	df 1	df 2	Sig.
2,095	6	93	,061

**Tabela 50** – Teste à homogeneidade de variâncias: opinião relativamente ao inglês e habilitações académicas

O teste da Anova exibiu um valor de significância de 0,005 (Tabela 51) e, deste modo, admite que as **médias de opinião em relação à língua inglesa são diferentes entre**

os grupos que compõem a variável habilitações académicas.

#### ANOVA

Opinião relativamente ao Inglês

	Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	F	Sig.
Entre os grupos	32,690	6	5,448	3,355	,005
Dentro dos grupos	151,020	93	1,624		
Total	183,710	99			

**Tabela 51** – Teste da Anova: opinião relativamente ao inglês e habilitações académicas

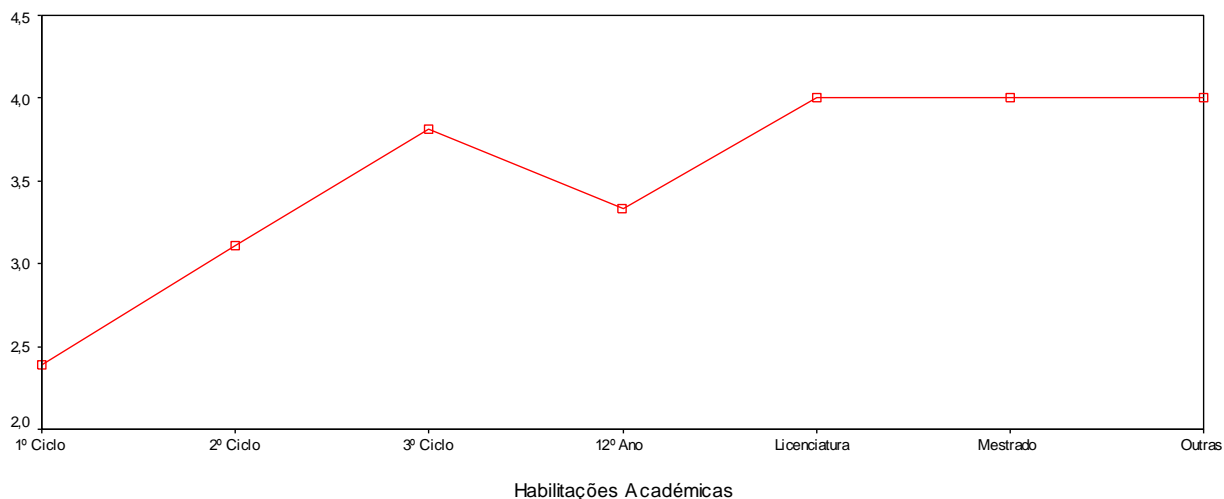
Essas disparidades estão expostas na Tabela 52 e no Gráfico 65. É relevante verificar que a média em torno da língua inglesa é mais baixa no 1º Ciclo e vai, progressivamente, aumentando até ao grau de mestre, à excepção do 12º ano, onde a média desce ligeiramente.

#### Estatísticas Descritivas

Opinião relativamente ao Inglês

	Número	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	Mínimo	Máximo
1º Ciclo (antiga 4ª classe)	23	2,39	1,62	,34	0	5
2º Ciclo (antigos 5º e 6º anos)	27	3,11	1,45	,28	0	5
3º Ciclo (9º ano)	32	3,81	,86	,15	3	5
12º Ano	9	3,33	1,00	,33	2	5
Licenciatura	5	4,00	,71	,32	3	5
Mestrado	1	4,00	,	,	4	4
Outras	3	4,00	1,73	1,00	2	5
Total	100	3,27	1,36	,14	0	5

**Tabela 52** – Estatísticas descritivas: opinião relativamente ao inglês e habilitações académicas



**Gráfico 65** – Média da opinião relativamente ao inglês por habilitações académicas

Os 0,002 de significância ( $< 0,05$ ) do teste da Anova do modelo de regressão linear (sendo Y a variável opinião relativamente ao inglês e X a variável habilitações académicas) indicam-nos que as habilitações académicas nos ajudam a interpretar a opinião face à língua inglesa (Anexo 11, Tabela 4). O coeficiente de determinação ajustado diz-nos que **as habilitações académicas que os sujeitos possuem explicam em 8,9% a opinião em torno da língua inglesa** (Tabela 53).

**Sumário do modelo**

Modelo	Coeficiente de correlação múltipla	Coeficiente de determinação	Coeficiente de determinação ajustado	Desvio Padrão dos parâmetros estimados
1	,313 <sup>a</sup>	,098	,089	1,30

a. Predictores: (Constante), Habilitações Académicas

**Tabela 53** – Sumário do modelo de regressão linear: opinião relativamente ao inglês e habilitações académicas

Em síntese, a opinião em relação à língua é positiva (média global de 3,27). O número de línguas estrangeiras que os sujeitos dominam e as suas habilitações académicas influenciam a percepção do inglês. Contrariamente, o sexo e a idade não afectam a atitude em torno da língua inglesa.

**Hipótese 9: Os indivíduos preferem as línguas românicas, mais próximas da sua língua materna e, pelo contrário, revelam sentimentos de estranheza e de desconhecimento em relação às línguas germânicas e eslavas.**

Diversos autores (Andrade *et al.*, 2006; Andrade *et al.*, 2007c; Castellotti & Moore, 2002; Dabène, 1997; Melo *et al.*, 2005; Simões & Araújo e Sá, 2005) corroboram que as imagens que os indivíduos têm das línguas influenciam o desejo de as aprender (nomeadamente, determinam a escolha das línguas), bem como as suas atitudes, em particular, o grau de comprometimento dos sujeitos na sua aprendizagem.

O conceito “imagem” é muitas vezes utilizado como sinónimo de “representação” e próximo de “estereótipo”. As imagens são “processos dinâmicos, evolutivos, criados por indivíduos e grupos, de acordo com as suas próprias histórias e experiências de vida” (Andrade *et al.*, 2007c: 29).

Como já anteriormente tínhamos constatado, as imagens ou representações das línguas incluem as representações que os indivíduos possuem sobre os países onde essas línguas são faladas: “[a]pprendre une langue, c’est d’abord avoir une image de cette langue, de son statut, de ses locuteurs, de son utilité” (Tschoumy, 1997: 11). Desta forma, por exemplo, a imagem negativa da Alemanha repercute-se na dificuldade que frequentemente está associada à língua alemã (Castellotti & Moore, 2002; Dabène, 1997; Muller, 1997).

No âmbito das línguas românicas, Melo *et al.* (2005) diagnosticaram e estudaram as imagens de um grupo de estudantes universitários acerca das línguas, culturas e locutores românicos. A falta de contacto com o catalão e o romeno por parte dos inquiridos, traduziu-

se num sentimento de estranheza em relação a estas línguas, que foram consideradas línguas difíceis e incompreensíveis. Por outro lado, o italiano, o francês e o espanhol mereceram um desejo de aproximação e empatia. O espanhol é considerado fácil e acessível. O francês e o italiano são vistas como línguas românticas.

Com o propósito de averiguarmos a hipótese traçada, seleccionámos algumas línguas pertencentes a diferentes famílias linguísticas e pedimos aos inquiridos que manifestassem a sua opinião relativamente a elas. Desta forma, elegemos o francês e o espanhol como línguas representativas da família românica, o alemão<sup>173</sup> como exemplo de uma língua germânica e, finalmente, o búlgaro enquanto língua eslava.

As escolhas de opinião variavam entre um valor negativo (1= “não gosto” e 2= “gosto pouco”), um valor positivo (3= “gosto”, 4= “gosto muito” e 5= “gosto bastante”) e um valor neutro (0= “não conheço”).

As estatísticas descritivas (Tabela 42), em especial as médias, fornecem-nos informações relevantes: o francês (2,64) e o espanhol (2,60), línguas românicas, são as que exibem as médias mais elevadas. Pelo contrário, o alemão (1,32) e o búlgaro (0,91) apresentam médias negativas.

Procurámos alguns factores, entre as variáveis que estavam ao nosso dispor, que pudessem explicar as médias anteriormente enunciadas. Elegemos algumas possíveis causas: o número de línguas estrangeiras que os sujeitos dominam, o sexo, a idade e as habilitações académicas. Para testarmos as possíveis correlações entre essas variáveis e as opiniões relativamente às línguas francesa, alemã, espanhola e búlgara, iremos recorrer ao teste da Anova e ao teste *t*-Student.

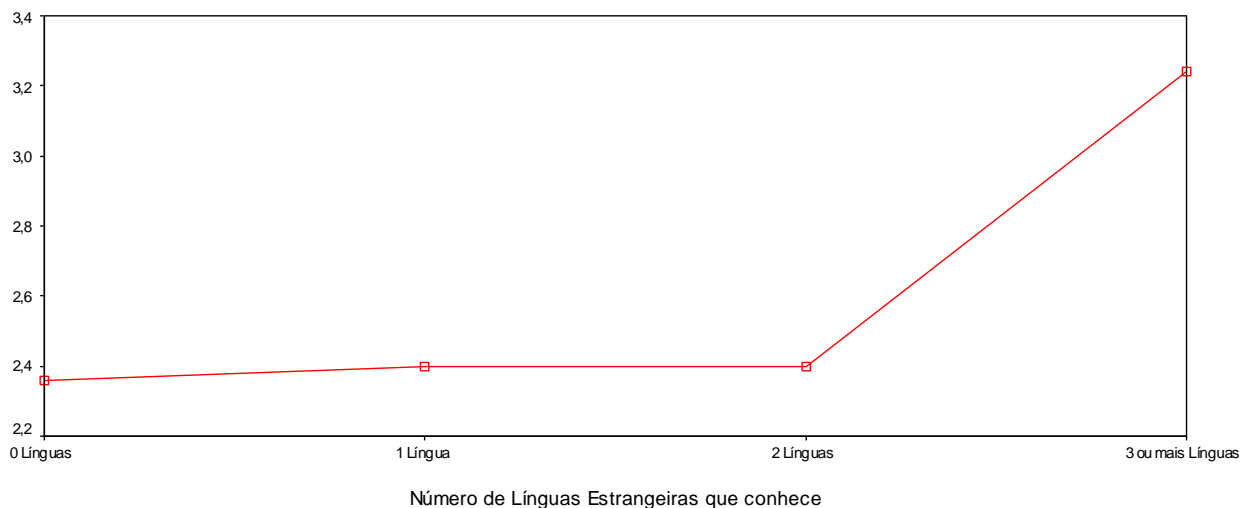
---

<sup>173</sup> Também tínhamos o inglês como língua germânica, mas decidimos não a incluir para a análise desta hipótese, uma vez que já foi objecto de estudo na hipótese anterior e devido ao seu estatuto especial de *lingua franca*.

No que diz respeito ao factor, número de línguas estrangeiras que os sujeitos conhecem, constatamos mediante a aplicação do teste à homogeneidade de variâncias, que estas são iguais relativamente a todas as línguas (francês, alemão, espanhol e búlgaro), visto que os valores de significância são maiores do que 0,05 (Anexo 11, Tabela 5).

Portanto, podemos prosseguir com o teste da Anova, que nos indica que **as médias de opinião são iguais entre os vários grupos que constituem a variável número de línguas estrangeiras (0 línguas, 1 língua, 2 línguas, 3 ou mais línguas) em relação ao francês (59,1%), ao alemão (64,1%) e ao búlgaro (89,5%),** dado que a significância é superior a 5% (Anexo 11, Tabela 6). **No entanto, as médias não são iguais quando a opinião é respeitante ao espanhol,** onde as médias entre os grupos são diferentes, porque o valor de 4,4% é inferior ao valor de referência de 5%.

As médias das diversas categorias do número de línguas estrangeiras em relação às opiniões face às diferentes línguas estão discriminadas na Tabela 7 (Anexo 11). Decidimos colocar o Gráfico 66, onde podemos visualizar a divergência de médias para o espanhol, visto que foi a única língua onde se verificou uma disparidade nas médias. Sendo assim, as médias são sensivelmente iguais entre os que não sabem nenhuma língua estrangeira e os que sabem uma e duas línguas estrangeiras, mas a média dispara entre os plurilingues que dominam três ou mais línguas estrangeiras. Os gráficos das restantes línguas podem ser consultados no Anexo 11 (Gráfico 11, 12 e 13).



**Gráfico 66** – Média da opinião relativamente ao espanhol por número de línguas estrangeiras que conhece

Para testarmos a relação entre a variável dicotómica sexo e as opiniões relativas às diversas línguas, seleccionámos o teste *t*.

O teste de Levene que mede a igualdade de variâncias, revela-nos que não podemos rejeitar a hipótese nula, pois os valores de significância são superiores a 0,05. Admitindo uma homogeneidade de variâncias, o teste *t* indica-nos que **as médias não se distinguem para os dois sexos no que toca à opinião relativamente às línguas românicas, à língua germânica e à língua eslava** (Anexo 11, Tabela 8). Apesar disso, a opinião em torno do francês (Anexo 11, Gráfico 14) e do búlgaro (Anexo 11, Gráfico 17) é mais favorável entre o sexo feminino e a atitude relativamente ao alemão (Anexo 11, Gráfico 15) e ao espanhol (Anexo 11, Gráfico 16) é mais positiva entre os elementos do sexo masculino (Anexo 11, Tabela 9).

No que diz respeito à variável idade em categorias, o teste à homogeneidade de variâncias demonstra que os valores de significância são superiores a 5% em relação a todas as línguas (Anexo 11, Tabela 10). De seguida, o teste da Anova não nos deixa refutar

a hipótese nula, ou seja, **as médias são iguais entre as várias categorias que compõem a variável idade para todas as línguas** (Anexo 11, Tabela 11).

Apesar de as médias serem iguais, sabemos que a média da opinião relativamente ao francês (Anexo 11, Gráfico 18) e ao espanhol (Anexo 11, Gráfico 20) é mais favorável entre os 36-45 anos, em torno do alemão (Anexo 11, Gráfico 19) é entre os 46-55 anos e para o búlgaro (Anexo 11, Gráfico 21) é entre os 18-25 anos (Anexo 11, Tabela 12).

O teste da Anova mostrou que as **médias são iguais entre os grupos que formam a variável habilitações académicas no que diz respeito às línguas românicas (francês e espanhol), à língua germânica (alemão) e à língua eslava (búlgaro)**, visto que os valores de significância são maiores do que o valor de referência de 5% (Anexo 11, Tabela 14). Este teste só foi consumado após a concretização do teste à homogeneidade de variâncias que certificou a igualdade de variâncias e a consequente validade dos resultados obtidos no teste da Anova (Anexo 11, Tabela 13).

Embora as médias sejam iguais, sabemos que estas são superiores entre os que possuem o mestrado para o francês (Anexo 11, Gráfico 22), alemão (Anexo 11, Gráfico 23) e búlgaro (Anexo 11, Gráfico 25). No que toca ao espanhol (Anexo 11, Gráfico 24), a opinião mais favorável está entre os que possuem “outras” habilitações (Anexo 11, Tabela 15).

Em síntese, a análise descritiva das médias comprova que os indivíduos preferem as línguas românicas às línguas germânicas e eslavas. Da mesma forma, as opiniões que possuem em relação às diversas línguas não dependem do número de línguas que conhecem (à excepção do espanhol), do sexo, da idade e das habilitações académicas.

**Hipótese 10: Um indivíduo plurilingue é, pelo menos, um utilizador elementar A1 (compreensão escrita) numa língua com a qual nunca contactou.**

O QECR (Conselho da Europa, 2001a) indica-nos que um utilizador elementar A1 na compreensão escrita é “capaz de compreender nomes conhecidos, palavras e frases muito simples, por exemplo, em avisos, cartazes ou folhetos” (p. 53). Este instrumento diz-nos que o contacto com uma outra língua deve privilegiar o contacto directo com textos autênticos, não adaptados e não progressivos, como sejam revistas, jornais, avisos, romances, entre outros. Neste sentido, parece-nos que a banda desenhada também se encaixa no seio deste tipo de textos ao traduzir a situação mais elementar e universal do uso da língua que é a conversa espontânea face a face, em que para além dos factores linguísticos, o utilizador também se pode apoiar num conjunto de factores não linguísticos.

Assim, consideramos que um indivíduo que possua uma competência discursiva plurilingue e pluricultural mais aperfeiçoada, perante um código linguístico com o qual ainda não contactou, consegue alcançar o nível de A1 na compreensão escrita, que como vimos, é mais fácil do que a compreensão oral. Portanto, quanto mais línguas um sujeito conhece, maior é a facilidade e o sucesso que demonstra no ingresso de uma língua desconhecida.

Desta forma, aplicando este princípio à nossa amostra em estudo, dividimo-la em não plurilíngues e em plurilíngues. O primeiro grupo é composto pelos inquiridos que não conhecem nenhuma língua estrangeira (monolíngues) e os que dominam uma língua estrangeira (bilíngues). Por seu turno, no segundo grupo agrupámos os que sabem duas, três ou mais línguas estrangeiras.

A avaliação da compreensão escrita irá passar pela análise dos enunciados da tarefa de intercompreensão que se reportam às duas línguas com as quais os nossos inquiridos nunca contactaram, a saber: o búlgaro (língua eslava) e o sueco (língua germânica). De facto, o estudo das línguas com as quais os auditados já contactaram leva-nos a excluir qualquer conhecimento destas duas línguas por parte dos monolíngues (língua materna),

bilingues (língua materna e uma língua estrangeira), plurilingues (língua materna e duas línguas estrangeiras) e plurilingues completos (três ou mais línguas estrangeiras). A análise seguiu a taxinomia dos actos de fala traçada por John Searle (1969, 1979), isto é, os actos redigidos pelos inquiridos, neste caso concreto relativamente aos cartoons búlgaro e sueco, podiam ser assertivos, directivos, compromissivos, expressivos e declarativos. Efectivamente, esperamos que os inquiridos que dominam várias línguas estrangeiras realizem uma compreensão escrita mais bem sucedida dos cartoons do que os restantes inquiridos, ao identificarem e produzirem um enunciado cujo significado pragmático é semelhante ao da banda desenhada original. A actividade de produção escrita realiza-se na língua materna, seguindo o princípio de que perante uma situação plurilingue o sujeito compreende a língua do outro mas exprime-se na sua própria língua materna.

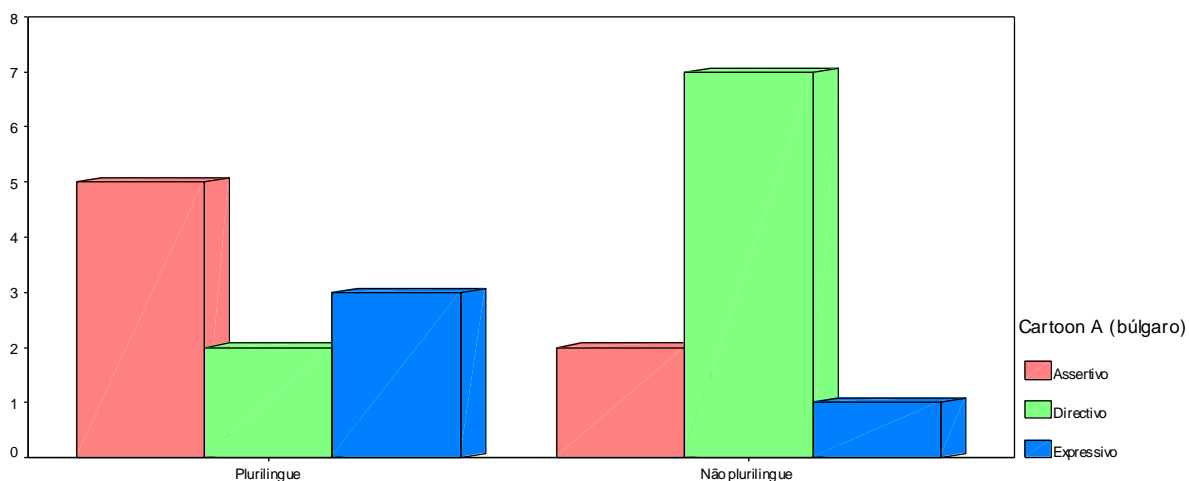
Recordamos, mais uma vez, que na actividade de intercompreensão presente na primeira parte do questionário, os inquiridos defrontaram-se com quatro cartoons da banda desenhada “Astérix” em diferentes línguas (português, búlgaro, sueco e francês), onde existia um balão em branco. Estudando os elementos de índole linguística e não linguística, os sujeitos deveriam procurar decifrar o que a personagem para onde está direccionado o balão estava a dizer ou a pensar. Além disso, existe um quinto cartoon cujos balões estavam todos vazios, onde os indivíduos se teriam que concentrar especialmente nos aspectos visuais.

No entanto, para esta hipótese apenas nos interessam as respostas aos cartoons A, B, C, D e E na língua eslava (búlgaro) e na língua germânica (sueco), ou seja, as respostas dadas aos cartoons 2 e 3 dos questionários 1, 2, 3, 4 e 5 (Tabela 54).

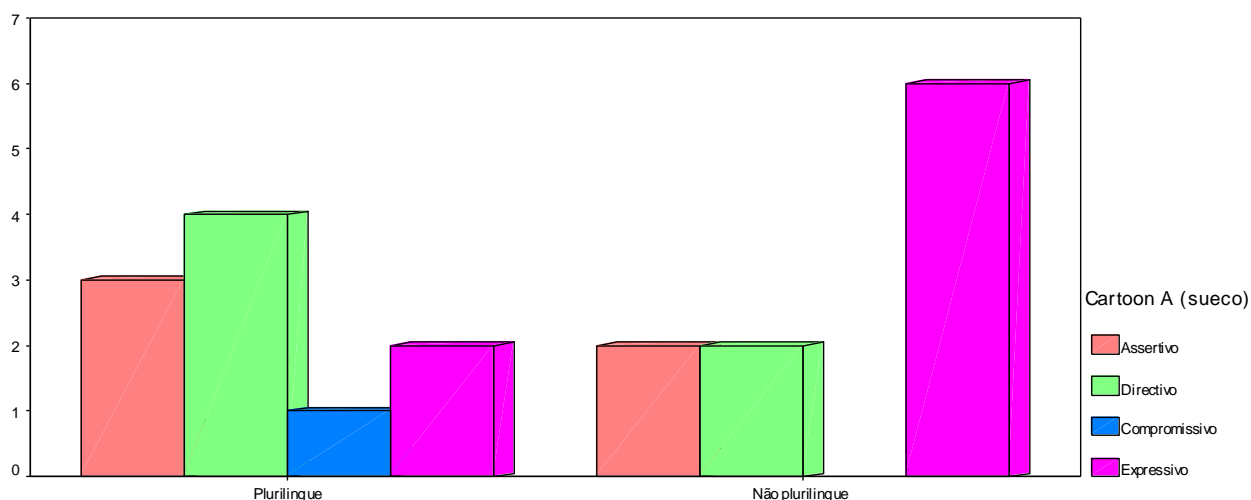
	Questionário 1	Questionário 2	Questionário 3	Questionário 4	Questionário 5
Cartoon 2 (Búlgaro)	Cartoon B	Cartoon C	Cartoon D	Cartoon E	Cartoon A
Cartoon 3 (Sueco)	Cartoon C	Cartoon D	Cartoon E	Cartoon A	Cartoon B

**Tabela 54** – Distribuição dos cartoons A, B, C, D e E por cartoon 2 (búlgaro) e 3 (sueco) e por questionário

No que diz respeito ao cartoon A, os inquiridos tinham que identificar e produzir um enunciado directivo que estava em falta (Anexo 6). Face à versão búlgara, 70% dos respondentes não plurilingues produziram actos de fala directivos contra os 20% criados pelos plurilingues (Gráfico 67). Na versão sueca, o número de actos ilocutórios directivos é superior entre os que sabem mais do que duas línguas estrangeiras (40%) do que entre os não plurilingues (20%) (Gráfico 68). Assim, o desempenho dos não plurilingues foi mais bem-sucedido do que o dos plurilingues.

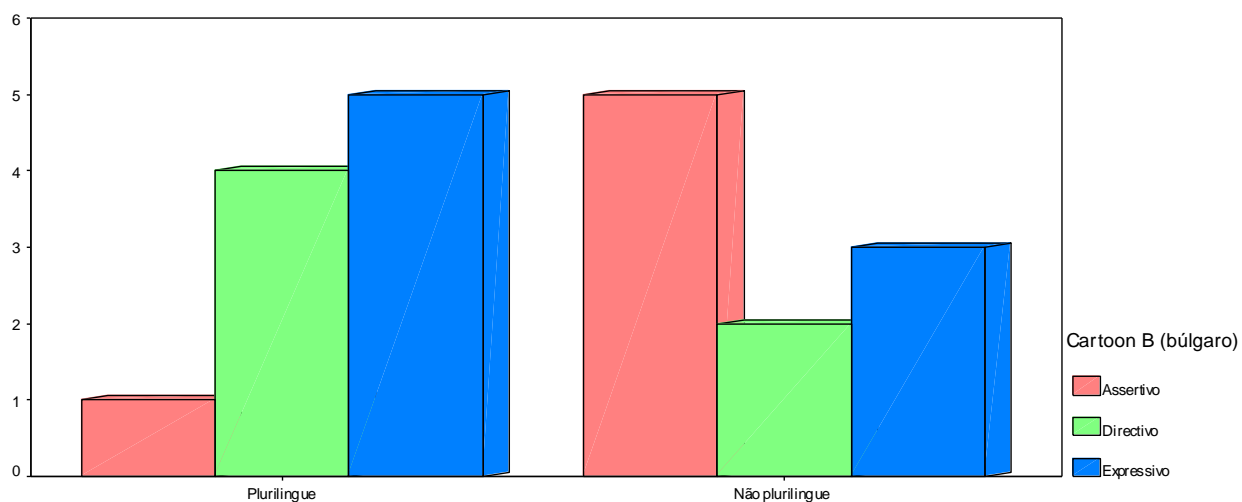


**Gráfico 67** – Distribuição percentual dos actos ilocutórios do cartoon A (búlgaro) por plurilingues e não plurilingues

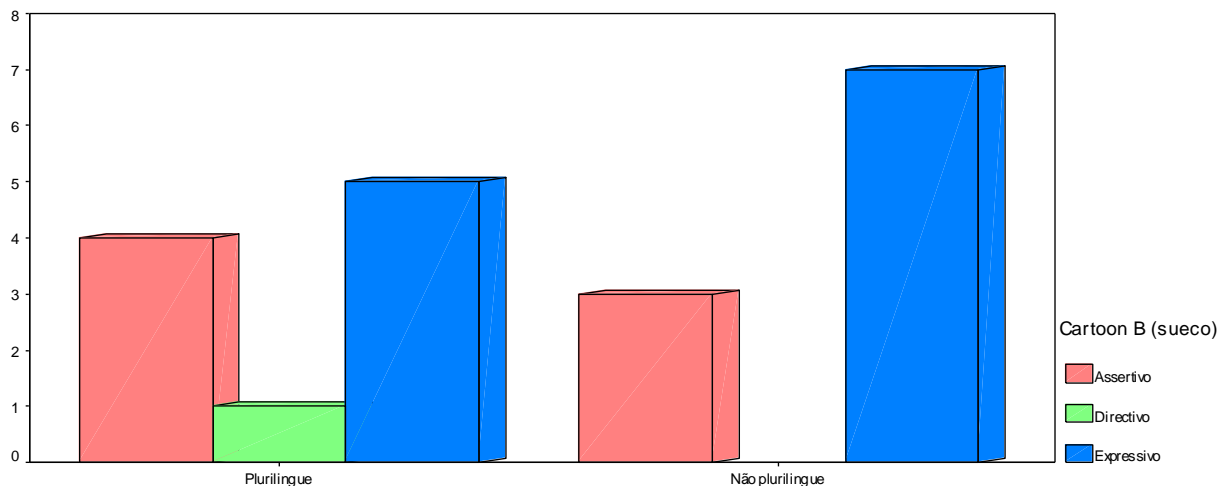


**Gráfico 68** – Distribuição percentual dos actos ilocutórios do cartoon A (sueco) por plurilingues e não plurilingues

Respeitante ao cartoon B, era previsto que os inquiridos redigissem um acto expressivo (Anexo 7). Perante o código linguístico búlgaro, os plurilingues criaram 50% de enunciados desse tipo contra os 30% dos não plurilingues (Gráfico 69). Quando o exercício de intercompreensão contemplou a língua sueca, os plurilingues produziram menos enunciados expressivos (50%) do que os plurilingues (70%) (Gráfico 70).

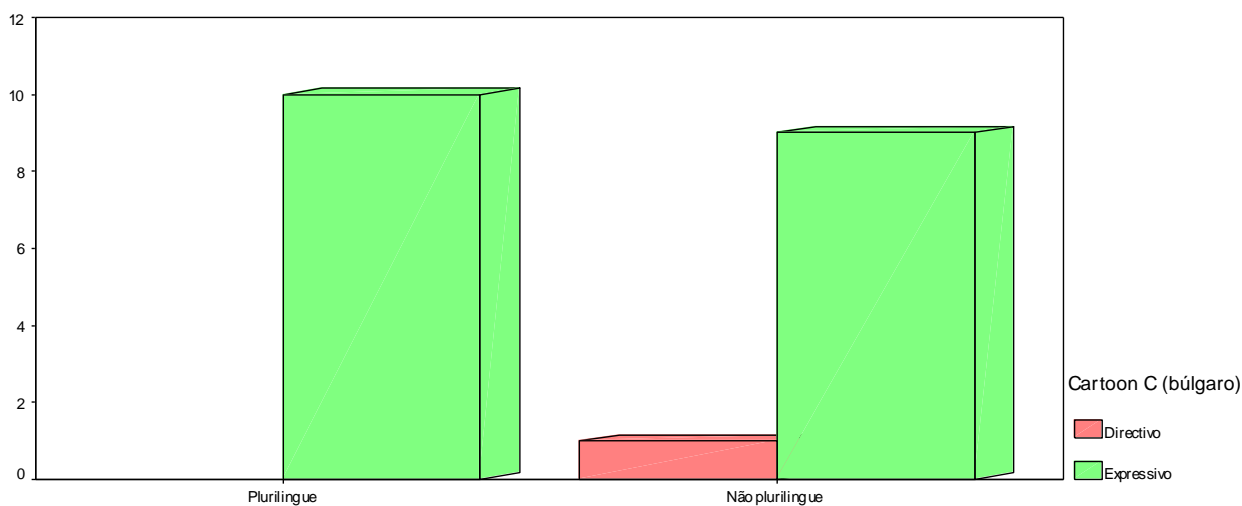


**Gráfico 69** – Distribuição percentual dos actos ilocutórios do cartoon B (búlgaro) por plurilingues e não plurilingues

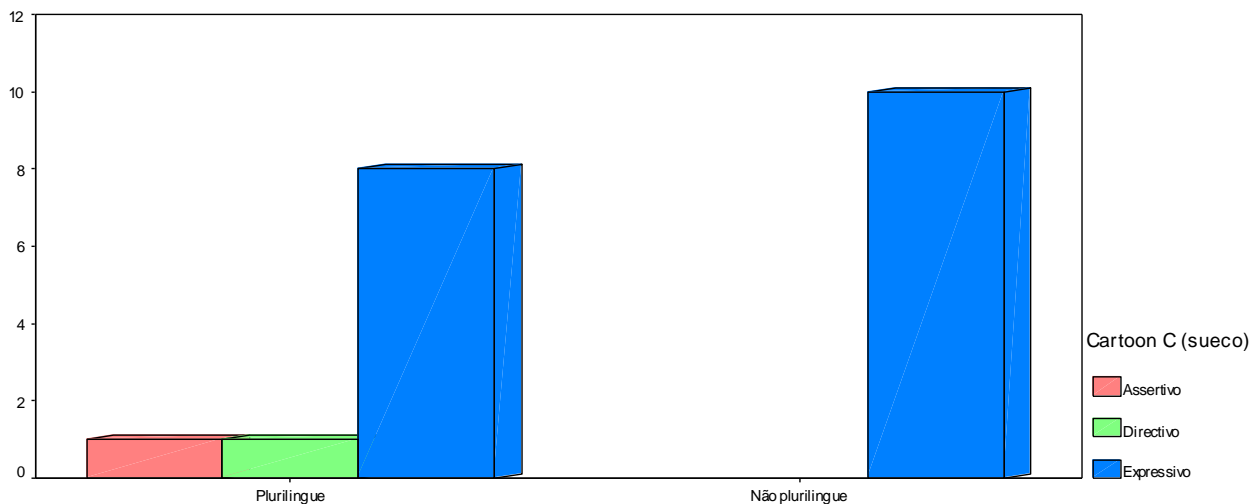


**Gráfico 70** – Distribuição percentual dos actos ilocutórios do cartoon B (sueco) por plurilingues e não plurilingues

A actividade de intercompreensão em torno do cartoon C (Anexo 8) revelou um índice de compreensão geral bastante elevado. Se na versão búlgara os plurilingues foram mais bem-sucedidos ao escreverem 100% de actos linguísticos expressivos (Gráfico 71), os não plurilingues destacaram-se na versão sueca com a mesma percentagem de actos linguísticos expressivos (Gráfico 72).

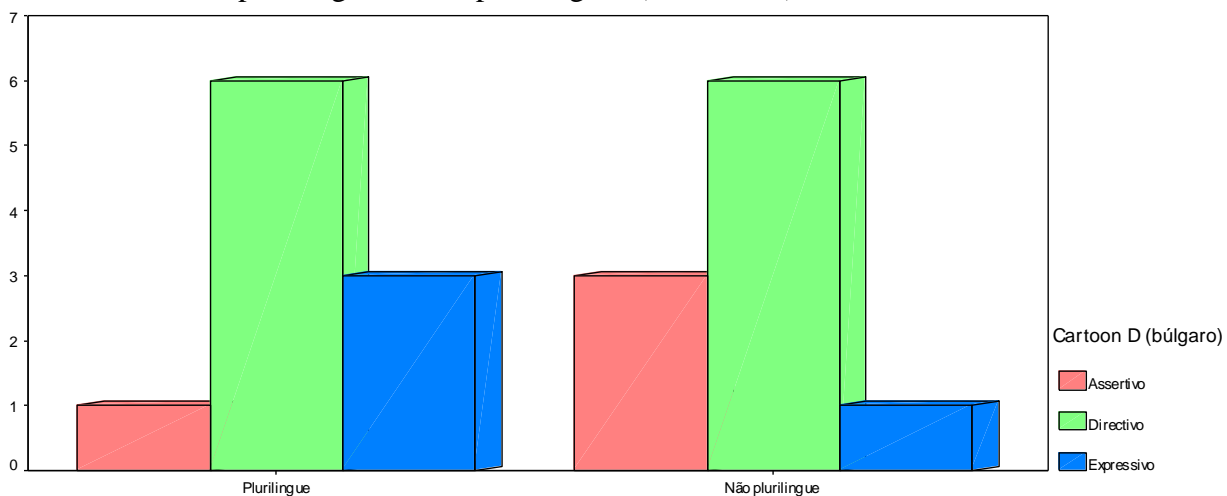


**Gráfico 71** – Distribuição percentual dos actos ilocutórios do cartoon C (búlgaro) por plurilingues e não plurilingues

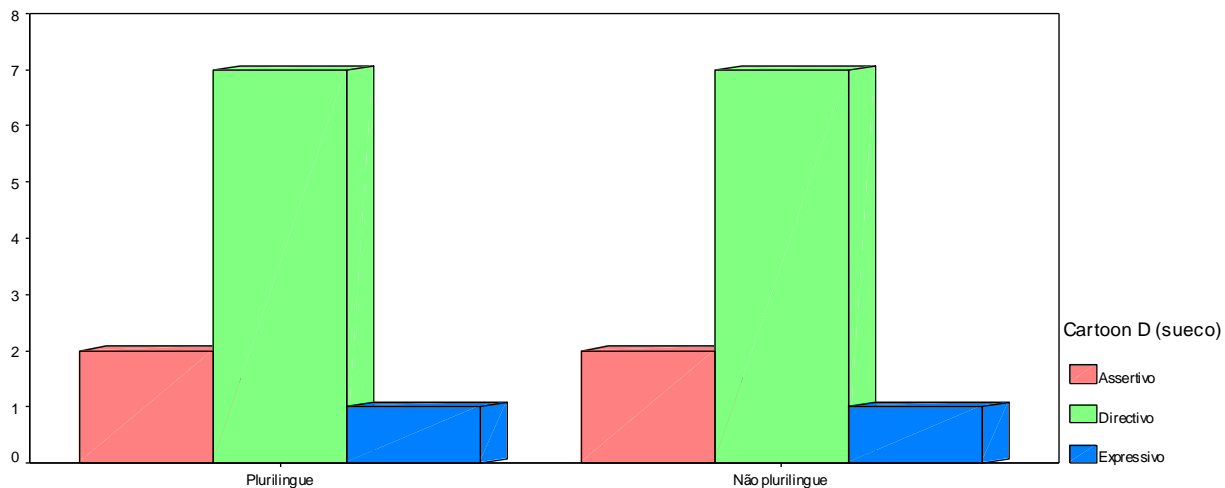


**Gráfico 72** – Distribuição percentual dos actos ilocutórios do cartoon C (sueco) por plurilingues e não plurilingues

A actividade relativa ao cartoon D (Anexo 9), que previa a redacção de um acto ilocutório directivo, em búlgaro originou o mesmo número de enunciados directivos (60%) entre os plurilingues e os não plurilingues (Gráfico 73). A mesma situação repetiu-se aquando o cartoon D em sueco, dado que a percentagem de enunciados directivos (70%) foi a mesma entre falantes plurilingues e não plurilingues (Gráfico 74).

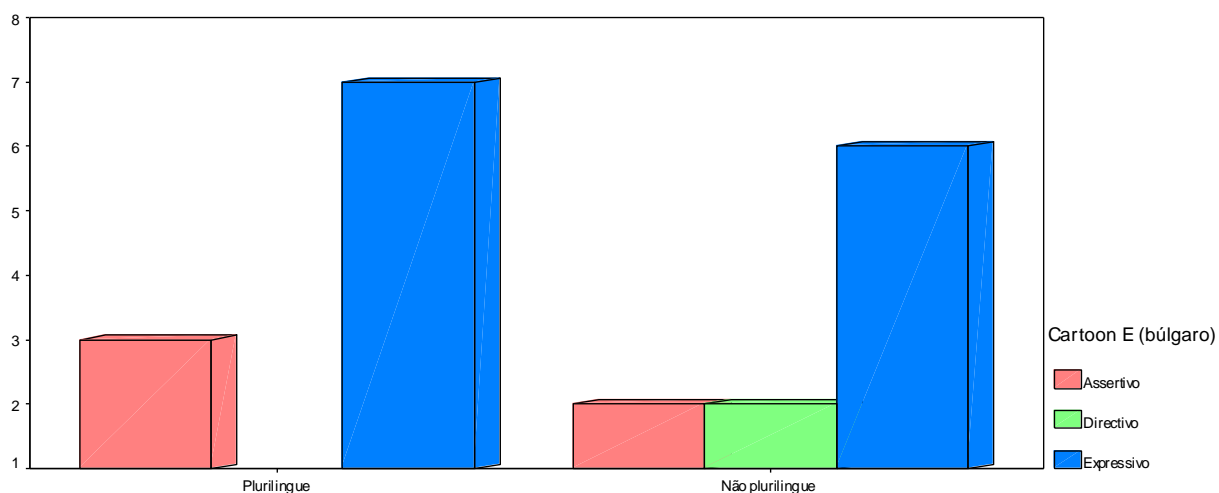


**Gráfico 73** – Distribuição percentual dos actos ilocutórios do cartoon D (búlgaro) por plurilingues e não plurilingues

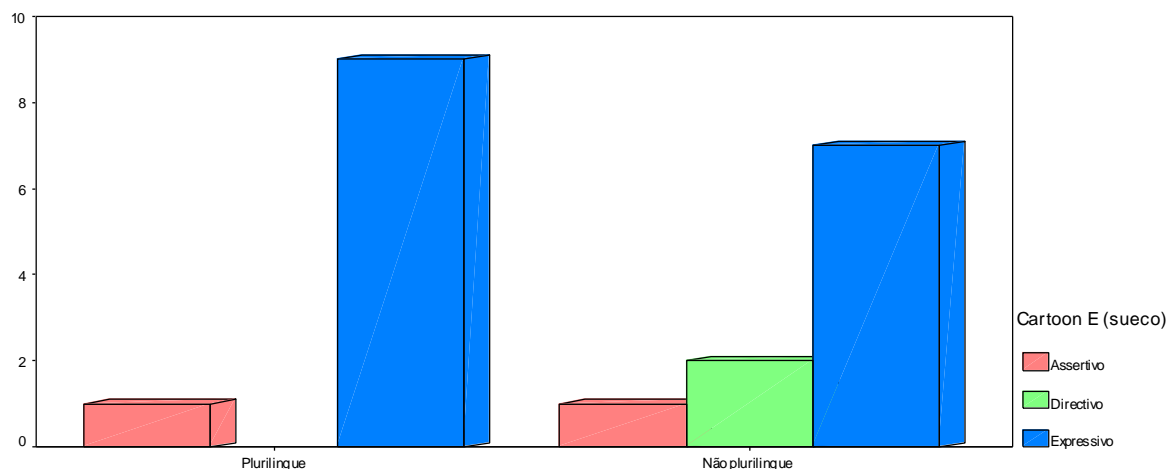


**Gráfico 74** – Distribuição percentual dos actos ilocutórios do cartoon D (sueco) por plurilingues e não plurilingues

No cartoon E (Anexo 10), os indivíduos que conhecem duas ou mais línguas estrangeiras redigiram actos de fala que se aproximaram mais do objectivo ilocutório original, ou seja, produziram 70% de actos ilocutórios expressivos na versão búlgara do cartoon (Gráfico 75) e 90% de actos ilocutórios expressivos na versão sueca (Gráfico 76).



**Gráfico 75** – Distribuição percentual dos actos ilocutórios do cartoon E (búlgaro) por plurilingues e não plurilingues



**Gráfico 76** – Distribuição percentual dos actos ilocutórios do cartoon E (sueco) por plurilingues e não plurilingues

Observando as médias percentuais, podemos tecer algumas conclusões (Tabela 55): os plurilingues destacaram-se na actividade de intercompreensão que englobou o cartoon E; os não plurilingues impuseram-se nos exercícios que contemplaram os cartoons A e C; os plurilingues e os não plurilingues reagiram da mesma forma perante as tarefas que envolveram os cartoons B e D; os não plurilingues sobressaíram na compreensão escrita do búlgaro (62% vs. 60% dos plurilingues); a compreensão escrita do sueco foi igual entre plurilingues e não plurilingues (66%); enfim, **a média global da actividade referente aos cartoons de língua búlgara e sueca foi superior entre os não plurilingues (64%) do que entre os plurilingues (63%).**

		Plurilingues	Não plurilingues
Cartoon A	Búlgaro	20%	70%
	Sueco	40%	20%
	<b>Média</b>	<b>30%</b>	<b>45%</b>
Cartoon B	Búlgaro	50%	30%
	Sueco	50%	70%
	<b>Média</b>	<b>50%</b>	<b>50%</b>
Cartoon C	Búlgaro	100%	90%
	Sueco	80%	100%
	<b>Média</b>	<b>90%</b>	<b>95%</b>
Cartoon D	Búlgaro	60%	60%
	Sueco	70%	70%
	<b>Média</b>	<b>65%</b>	<b>65%</b>
Cartoon E	Búlgaro	70%	60%
	Sueco	90%	70%
	<b>Média</b>	<b>80%</b>	<b>65%</b>
<b>Média global</b>		<b>63%</b>	<b>64%</b>

**Tabela 55** – Médias percentuais da actividade de intercompreensão relativas aos cartoons A, B, C, D e E em búlgaro e em sueco por plurilingues e não plurilingues

Decompondo os não plurilingues em sujeitos que não conhecem qualquer língua

(monolingues) e sujeitos que conhecem uma língua estrangeira (bilingues) verificamos que a média global de compreensão de 64% se reparte em 32% para os monolingues e em 32% para os bilingues. Aplicando o mesmo procedimento ao grupo dos plurilingues, constatamos que a média global de 63% se divide em 33% para os indivíduos que sabem duas línguas estrangeiras e em 30% para os que sabem três ou mais línguas estrangeiras (Tabela 56).

Por conseguinte, os que sabem duas línguas estrangeiras são os que compreenderam melhor os cartoons em búlgaro e em sueco, seguidos pelos que não sabem nenhuma língua estrangeira e pelos que sabem uma língua estrangeira.

Uma possível razão que explica o melhor desempenho dos monolingues relativamente aos plurilingues completos está relacionada com a própria definição de monolingue por parte dos inquiridos. Os monolingues caracterizam-se como tal, visto que associam o conhecimento de uma língua à sua aprendizagem formal ou à permanência prolongada num outro país. Efectivamente, todos eles já contactaram com outra(s) língua(s) estrangeiras na sua vida quotidiana, de tal forma que curiosamente um dos inquiridos que afirmava não conhecer qualquer língua estrangeira, na actividade de intercompreensão relacionada com o cartoon em língua francesa, produziu um enunciado onde redigiu a palavra “Non” (Anexo 7, Tabela 5). Assim, a existência de um contacto zero com nenhuma outra língua para além da materna, parece-nos nos dias de hoje quase impossível. Outra possível razão, prende-se com o maior défice linguístico por parte deste grupo dos monolingues, que foi compensado pela maior concentração na leitura analítica dos elementos icónicos, que constituíam os cartoons e que acabaram por fornecer muitas pistas.

Por outro lado, parece-nos que os que sabiam três ou mais línguas estrangeiras se centraram em demasia nos factores linguísticos, o que os prejudicou na actividade de intercompreensão. Enfim, se os que sabem três ou mais línguas estrangeiras se focalizaram mais nos elementos linguísticos desconhecidos, os que não sabiam qualquer língua estrangeira limitaram-se sobretudo a estar atentos a todos os elementos lançados pela

imagem.

Além disso, temos que ter em conta os factores individuais, nomeadamente, a motivação, as emoções, os traços da personalidade (ansiedade, autoconfiança, relaxamento, etc.), as imagens e as representações sociais, as atitudes, o esforço individual que influenciam o processo de intercompreensão e que permitem filtrar ou limitar o acesso a determinados aspectos do *input*.

		Cartoon A (búlgaro e sueco)	Cartoon B (búlgaro e sueco)	Cartoon C (búlgaro e sueco)	Cartoon D (búlgaro e sueco)	Cartoon E (búlgaro e sueco)	Média final
Não plurilingues	0 Línguas Estrangeiras	25%	25%	50%	25%	35%	<b>32%</b>
	1 Língua Estrangeira	20%	25%	45%	40%	30%	<b>32%</b>
	Total	45%	50%	95%	65%	65%	<b>64%</b>
Plurilingues	2 Línguas Estrangeiras	15%	20%	45%	40%	45%	<b>33%</b>
	3 ou mais Línguas Estrangeiras	15%	30%	45%	25%	35%	<b>30%</b>
	Total	30%	50%	90%	65%	80%	<b>63%</b>

**Tabela 56** – Médias percentuais da actividade de intercompreensão relativas aos cartoons A, B, C, D e E (búlgaro e sueco) por número de línguas estrangeiras que a amostra conhece

Em síntese, o estudo desta hipótese revelou-nos que um utilizador plurilingue como um não plurilingue pode ser um utilizador elementar e cumprir os requisitos propostos pelo QEQR, quando a leitura do texto se refere à banda desenhada. Surpreendentemente, os não plurilingues revelaram uma melhor média de compreensão do significado pragmático

subjacente ao acto ilocutório em falta. Quando nos reportamos ao número de línguas estrangeiras que os inquiridos conheciam, os que sabiam três ou mais línguas estrangeiras não se sobressaíram, como esperávamos, em relação aos que conheciam menos línguas estrangeiras. Mesmo assim, os que mostraram um melhor desempenho global dominavam duas línguas estrangeiras e, por isso, integravam o grupo dos plurilingues.

## Conclusão

No mundo globalizado da actualidade, a intercompreensão apresenta-se como uma solução de compromisso entre o inglês *lingua franca* e o plurilinguismo/multilinguismo advogados, respectivamente, pelo Conselho da Europa e pela União Europeia. Efectivamente, embora opondo-se ao princípio da existência de uma língua única, a intercompreensão não exclui totalmente a língua inglesa, antes aceita-a como uma ponte para a aprendizagem de outras línguas estrangeiras. Desta forma, todos os conhecimentos linguísticos e culturais que o sujeito possui em língua materna e em línguas estrangeiras (por exemplo, em inglês, em francês, em espanhol, etc.), adquiridos em contexto formal de ensino ou através de outra forma de contacto (por exemplo, através de amigos, viagens, trabalho, etc.), são essenciais para a aprendizagem de novas línguas. Portanto, “[e]l término *intercomprensión* significa ‘entender una variedad, considerada hasta entonces desconocida, sin haberla adquirido en un entorno natural (el de la lengua meta) o de manera formal’ (en la escuela, por ejemplo)” (Meissner 2011c: 45).

Se é verdade que o inglês se tornou a língua veicular internacional, não é menos verdade que, para além desta língua, devemos preocupar-nos em aprender outras, dado que “a aprendizagem das línguas constitui um importante contributo para o desenvolvimento cognitivo, social, cultural, económico, político e profissional do cidadão europeu” (Sequeira, 2006: 46). Definitivamente, a intercompreensão surge como uma “alternative or complement to the use of a *lingua franca*” (Van Son & Pelsmaekers, 2007: 200), em prol da diversidade linguística e cultural. Como nos explica Grosser:

“language learning is intimately linked to getting to know other cultures. It contributes to openness towards others, to a better understanding of differences and to co-operation. Languages skills enable us to understand and appreciate the culture of other people which is essential for building European citizenship and constructing the European Union” (2002: 19).

Além desta dimensão política e ideológica, de promoção de atitudes positivas em relação a outras línguas, culturas e locutores pertencentes a espaços geográficos diferentes,

temos uma dimensão metodológica e estratégica, isto é, uma abordagem didáctica que defende que a intercompreensão é uma competência que pode ser “developed through learning and promoted by teaching” (Doyé, 2005a: 23).

Vários projectos europeus, de que demos conta ao longo do trabalho, atestaram a aplicabilidade da intercompreensão ao contexto do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras, rompendo com alguns dos paradigmas do ensino tradicional das línguas. Assim, no âmbito da Didáctica da Intercompreensão e, em conformidade com os princípios da aprendizagem orientada para a acção do QECR e do PEL, são admitidas competências parciais, valoriza-se o conhecimento prévio de que o aprendente é utilizador, incentiva-se a transferência de conhecimentos de umas línguas para as outras, reforça-se o respeito por todas as línguas e culturas, aposta-se na crescente autonomia do aluno e incentiva-se, desejavelmente, a aprendizagem ao longo da vida.

Deste modo, a intercompreensão visa o desenvolvimento da competência discursiva plurilingue e pluricultural do sujeito que não se esgota quando o aprendente termina o seu percurso escolar. Esta competência, que está dependente da biografia pessoal do sujeito, é única e evolutiva. Por conseguinte, a intercompreensão pretende dotar os aprendentes de instrumentos que lhes permitam lidar com situações multilingues e multiculturais com que certamente se irão deparar no futuro. Assim, “[b]y acquiring intercomprehension strategies, Europeans will be encouraged to understand other languages and to take advantage of the freedom to work or study in other member states” (Klein, 2007: 309).

Como vimos, outros dos grandes aliciantes da intercompreensão residia no tempo dedicado à aprendizagem de uma língua, que é bastante menor do que no ensino tradicional. Para tal, contribui também a distinção entre competências de recepção e de produção, em que a intercompreensão privilegia sobretudo as primeiras, visto que numa situação de comunicação exolingue o indivíduo compreende a língua do outro, mas exprime-se na sua própria língua. Nas palavras de Riedel *et al.* (2002: 21): “[i]t is difficult to be able to speak more languages adequately. If plurilingualism is to work, it is becoming more and more important to understand more languages and less important to be able to

“speak these languages”. Mas, “la didáctica de la intercomprensión (...) se limitó a las competencias receptivas y desde luego se vio a menudo expuesta a críticas por no responder al deseo de los aprendientes, de ser productivos en la lengua meta” (Meissner, 2011c: 43).

Ainda há um longo caminho a percorrer na expansão do conceito da intercompreensão para as escolas, já que ao propor uma metodologia que entra em confronto com as tradições de ensino e de aprendizagem de línguas, destrói as representações simbólicas dos professores, dos pais, dos alunos e da sociedade em geral.

”Le but de l’enseignement est de donner la maîtrise complète et non partielle d’une langue. Quand on apprend italien, on se forme à la compréhension et à la production de l’italien, par écrit et oralement. Il n’est généralement pas question d’apprendre seulement «un peu d’italien», ou d’apprendre seulement à comprendre, ou seulement à lire mais pas à parler. Lorsque nous avons introduit l’idée d’un apprentissage partiel, les professeurs de langue ont pour la plupart été épouvantés” (Blanche-Benveniste, 2007: 34).

Por conseguinte, subsiste uma forte resistência à existência de competências parciais, ao afastamento do modelo do falante nativo, à aprendizagem aberta e simultânea (em oposição ao ensino compartimentado), à valorização de competências de recepção, uma vez que a “ânsia de uniformização e homogeneização dificulta a diversidade de perspectivas, e os estilos de aprendizagem que não se adequam à norma são desprezados” (Loureiro, 2006: 240).

Numa tentativa de disseminação do conceito de intercompreensão, destacámos a criação da “Redinter”, rede que reúne mais de 50 instituições europeias, que

“numa óptica de diálogo entre línguas, culturas e diferentes actores didácticos, [se interessa] por todas as questões relacionadas com as abordagens plurilingues, pluriculturais e multimodais no ensino das línguas e muito especialmente com as noções de *intercompreensão* e *didáctica da intercompreensão*” (Tavares & Ollivier, 2010b: 6).

Relembrámos, igualmente, a existência de um conjunto de projectos plurilingues e pluriculturais, que integram as abordagens “awakening to languages/ l’éveil aux langues” e

CLIC/EMILE que, tal como a intercompreensão, se empenham na preservação das línguas e culturas europeias.

Apesar de a intercompreensão funcionar melhor entre línguas aparentadas, diversos projectos (por exemplo, “Eu&I” e “Intercom”) mostraram que esta também é possível entre línguas não aparentadas. Deste modo, propusemo-nos criar uma actividade em que avaliássemos a compreensão escrita em duas línguas à partida desconhecidas: o búlgaro (língua eslava) e o sueco (língua germânica). Para tal, recorreremos à banda desenhada, género de texto que melhor retrata a situação dialógica, rica em elementos verbais e não-verbais. Assim, à semelhança de uma situação de interacção real com um interlocutor búlgaro ou sueco, o inquirido poderia colmatar o défice linguístico através da ajuda do conteúdo icónico.

A actividade de intercompreensão não se limitou à compreensão das línguas búlgara e sueca, mas também previu a compreensão escrita do francês (língua românica). O exercício envolveu a utilização de quatro cartoons em línguas diferentes (português, búlgaro, sueco e francês), em que o inquirido teve que preencher, em português, o(s) balão(ões) deixado(s) propositadamente em branco, depois de analisar a situação apresentada por cada um deles. Num quinto cartoon, os inquiridos tiveram que criar o diálogo completo das personagens, dado que todos os balões que constituíam o cartoon estavam vazios.

Ao contrário de um conjunto de projectos (por exemplo, o “EuroCom” e o “EuRom4”) que avaliaram a intercompreensão mediante o recurso à tradução, o nosso tipo de testagem da compreensão escrita passou pela identificação do acto ilocutório subjacente à situação de comunicação. Partindo dos pensamentos de Austin (1962), Searle (1969, 1979), Grice (1989) e dos autores da Escola de Palo Alto (Watzlawick, 1991 [1990]; Watzlawick *et al.*, 2007 [1967]; Winkin, 2008 [1981]), considerámos que a comunicação prevê uma componente linguística, mas também uma componente não linguística. Portanto, todo o comportamento com o outro é comunicação, que inclui processos verbais e não-verbais.

Afastámo-nos da tradução como uma forma de avaliar a intercompreensão, uma vez

que a tradução e a intercompreensão se regem por princípios diferentes. A tradução é uma actividade de mediação, que numa situação de comunicação plurilingue, prevê a transmissão da totalidade da mensagem e, deste modo, obriga que o sujeito conheça os dois códigos linguísticos em todas as suas componentes, isto é, que possua competências de compreensão e de produção nas duas línguas. Opostamente, a intercompreensão aposta num plurilinguismo receptivo, onde o sujeito compreende a mensagem em língua estrangeira (a resolução do sentido é aproximativa e não necessariamente total), mas responde na sua língua materna. Assim,

“L’intercompréhension: chacun parle ou écrit sa langue et trouve le moyen de comprendre celle d’autre. Le travail de la langue s’effectue sur l’unique activité de compréhension, grâce notamment à l’aide du contexte, de l’intentionnalité, du repérage des formes. En revanche, la production s’effectue dans la langue source de chacun” (Escudé & Janin, 2010a: 28).

Ao propormos que a avaliação da intercompreensão se estabelecesse através da compreensão do significado pragmático, salientámos a importância do paralinguístico próprio da comunicação presencial (interacção oral) e do paratextual (texto escrito), numa situação de comunicação plurilingue.

A tarefa de intercompreensão, apresentada à nossa amostra em forma de questionário, foi realizada por 100 indivíduos: 50 plurilingues (25 conheciam duas línguas estrangeiras e 25 conheciam três ou mais línguas estrangeiras) e 50 não plurilingues (25 monolíngues e 25 bilingues). O principal critério para a selecção da amostra foi o número de línguas estrangeiras que conheciam. Apesar disso, a amostra obtida foi muito diversificada em termos de idade, de profissão e de habilitações académicas.

Gostaríamos de sublinhar que estamos cientes das limitações do nosso estudo sobretudo provenientes da dimensão reduzida da amostra. Reconhecemos, igualmente, que factores de ordem cultural poderão também ter influenciado a generalização dos resultados obtidos. Da mesma forma, outros factores de índole individual, tais como a motivação, as imagens/ representações das línguas, a personalidade do inquirido (ansiedade, medo, autoconfiança, etc.) poderão ter, igualmente, condicionado o preenchimento do

questionário.

Tendo por base os objectivos e as hipóteses estabelecidos para o nosso estudo, podemos concluir que:

➤ O número de línguas estrangeiras que os sujeitos dominam e/ou conhecem não é determinante na activação e no desenvolvimento de estratégias de intercompreensão numa situação de comunicação plurilingue, contrariando as sinergias que se podem desenrolar entre os sistemas linguísticos e culturais que compõem uma competência discursiva plurilingue e pluricultural mais aperfeiçoada, conforme hipótese defendida por Capucho (2006a) e Capucho & Oliveira (2005).

➤ A intercompreensão não está relacionada com variáveis pessoais, designadamente, o sexo, a idade e as habilitações académicas.

➤ A familiaridade com o género e tipo de texto não coadjuva a intercompreensão, o que não está de acordo com as conclusões de alguns estudos (por exemplo, Uzcanga Vivar, 2010, 2011). Os testes realizados mostram que o grau de dificuldade da actividade é independente da leitura regular de banda desenhada e do conhecimento da personagem Astérix.

➤ Podemos afirmar que, na presença de um código linguístico à partida desconhecido, os elementos extralinguísticos são impulsionadores e os elementos linguísticos são inibidores da intercompreensão, o que está em concordância com outros estudos realizados (Ollivier, 2007, 2008; Van Son & Pelsmaekers, 2007).

➤ O número de línguas estrangeiras que o sujeito conhece influencia o seu desejo de aprender novas línguas estrangeiras. Curiosamente, são os que sabem menos línguas estrangeiras que estão mais predispostos para a aprendizagem de novos códigos linguísticos e culturais.

➤ A imagem que os sujeitos têm da língua inglesa é bastante positiva, confirmando o estatuto que ela goza no mundo actual (Crystal, 2003; De Swaan, 2004a, 2004b, 2006;

Frath, 2008, 2010; Graddol, 1997, 2006; Neuner, 2002; Seidlhofer, 2003). O número de línguas estrangeiras que os sujeitos dominam e as suas habilitações académicas influenciam a sua percepção. Paralelamente, o sexo e a idade não afectam a atitude em torno desta língua veicular.

➤ As representações/ imagens que os sujeitos têm das línguas prendem-se com o grau de aproximação e afastamento tipológico entre as diversas famílias de línguas. Os indivíduos preferem as línguas românicas, o que vai ao encontro de Melo *et al.* (2005), mais próximas da sua língua materna e, pelo contrário, revelam sentimentos de estranheza e de desconhecimento face às línguas germânicas e eslavas. Estes sentimentos são independentes do número de línguas estrangeiras que conhecem (à excepção do espanhol), do sexo, da idade e das habilitações académicas.

➤ Um falante plurilingue como um não plurilingue pode, pelo menos, ser um utilizador A1 (compreensão escrita), numa língua com a qual não contactou, mais concretamente, em búlgaro e em sueco. Desta forma, os dois podem ser utilizadores elementares e cumprir os requisitos propostos pelo QECR quando a leitura do texto se refere à banda desenhada.

O nosso estudo empírico acentuou a exequibilidade da intercompreensão não apenas entre sujeitos plurilingues como entre não plurilingues, particularmente, entre os que à partida seriam mais inaptos, isto é, entre os que afirmam conhecer nenhuma língua estrangeira e, deste modo, possuem uma competência monolíngue e monocultural. Dizemos à partida, já que nos dias de hoje, nos parece que é quase impossível que um sujeito seja completamente “virgem” quando nos referimos ao contacto com um outro código linguístico. Por conseguinte, perpetua-se a ideia de que saber ou conhecer uma outra língua passa obrigatoriamente pelo seu estudo formal ou pela sua convivência num país onde ela é falada.

Partindo do critério de selecção para a nossa amostra que originou quatro grupos distintos (monolíngues, bilingues, plurilingues e plurilingues completos), isto é, o conhecimento de línguas estrangeiras, verificamos que foi o grupo dos que conheciam duas

línguas estrangeiras que ostentou uma melhor compreensão escrita, logo seguido pelos grupos dos monolíngues e dos bilíngues. Opostamente e inesperadamente, os que sabiam três ou mais línguas estrangeiras foram os que manifestaram um pior desempenho.

No nosso entender, estes resultados frisam a importância dos elementos extralinguísticos numa situação de comunicação plurilingue. Assim, o grupo dos plurilingues completos descurou estes elementos e restringiu a sua análise aos componentes de índole linguística. Por outro lado, os outros três grupos, em particular o dos monolíngues, procuraram compensar o défice linguístico através da informação fornecida pelos dados icónicos.

De igual modo, o grupo dos plurilingues completos, que apresenta um maior nível de escolarização, repercute os hábitos adquiridos em contexto formal de ensino (que se foca essencialmente no linguístico), o que o impede, igualmente, de aceder ao sentido. Portanto, os não plurilingues conseguem desenvolver um conjunto de estratégias de compreensão, às quais os plurilingues completos estão interditos devido a essa deformação escolar.

Em suma, a focalização excessiva no linguístico coibiu a compreensão e, paralelamente, a valorização do icónico favoreceu a identificação do(s) objectivo(s) ilocutório(s) do(s) interlocutor(es).

Consideramos que a nossa investigação mostrou que a intercompreensão não está cingida ao domínio utópico e que é viável tanto para os que sabem muitas como poucas línguas para além da língua materna.

Para futuras investigações seria frutífero avaliar a intercompreensão na sua vertente oral em que se contemplasse uma amostra semelhante à nossa, isto é, desde indivíduos que asseguram não saber qualquer língua estrangeira até indivíduos que declaram conhecer várias línguas estrangeiras. Da mesma forma, seria interessante aplicar uma actividade de intercompreensão semelhante à nossa a outra realidade cultural e linguística, distinta da portuguesa e, assim, averiguar se os resultados obtidos são ou não coincidentes.

A intercompreensão é um conceito bastante útil e inovador que, no campo da sua aplicabilidade ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, ainda é relativamente recente e, como é de esperar, apresenta inúmeras vantagens mas também algumas falhas, sobretudo ao nível da avaliação, da disseminação e da consciencialização dos principais intervenientes no ensino e na aprendizagem de línguas (professores, pais, alunos). Porém, é uma resposta válida para a concretização do sonho da existência e da manutenção de uma União Europeia multilingue com cidadãos plurilingues. Deixamos as palavras de Umberto Eco, escritas na década de 90, que para muitos permanecem uma utopia, mas que para nós são perfeitamente concretizáveis através da intercompreensão:

“[o] problema da cultura europeia do futuro não está no triunfo do poliglottismo total (...) mas numa comunidade de pessoas capazes de colherem o espírito, o perfume, a atmosfera de uma língua diferente. Uma Europa de políglotas não é uma Europa de pessoas falando correctamente múltiplas línguas, mas, no melhor dos casos, uma Europa de pessoas que são capazes de se encontrar falando cada uma delas a sua própria língua e compreendendo a da outra pessoa, sem a saber falar com fluência, pelo que, entendendo-se assim, ainda que com esforço entenderão o «génio», o universo cultural que cada uma delas expressa ao falar a língua dos seus antepassados e da sua tradição” (1996 [1993]: 324-325).

## Bibliografia

### Livros e artigos

- ACHARD-BAYLE, G. (2007). Metaphors and intercomprehension. In CAPUCHO, F. *et al.* (Org.). *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica Editora, pp. 83-98.
- AJZEN, I. (1988). *Attitudes, personality and behaviour*. Milton Keynes: Open University.
- ALARCÃO, I. (1984). Didáctica. In *Enciclopédia Verbo Pólis - Humanidades*, vol. 2, Lisboa: Verbo, pp. 247-250.
- ALARCÃO, I. (1989). Para uma revalorização da didáctica. In *Aprender*, n.º 7. Lisboa, pp. 5-8.
- ALARCÃO, I. (1994). A didáctica curricular na formação de professores. In ESTRELA, A. & FERREIRA, J. (Org.). *Desenvolvimento Curricular e Didáctica das Disciplinas*. Actas do IV Encontro Nacional da Association Francophone Internationale de Recherche en Sciences de L'Education (AIP ELF). Lisboa. Universidade de Lisboa, pp. 723-732.
- ALARCÃO, I. (1999). Interacções em Didáctica das Línguas. In Vieira, F. *et al.* (Org.). *Educação e Línguas Estrangeiras. Educação, Formação, Ensino. Actas do 1.º Encontro Nacional de Didáctica/Metodologia de Ensino de Línguas Estrangeiras*. Braga: Universidade do Minho, pp. 15-30.
- ALEGRE, T. (1999). As Componentes do Conhecimento Linguístico. Implicações para o Ensino do Alemão LE (Língua Estrangeira). In VIEIRA, F. *et al.* (Org.). *Educação em Línguas Estrangeiras. Investigação, Formação, Ensino*. Actas do 1º Encontro

- Nacional de Didáctica/ Metodologia do Ensino das Línguas Estrangeiras. Braga: Universidade do Minho, pp. 99-119.
- ALEGRE, T. (2002). Possibilidades e limites do desenvolvimento da intercompreensão em aprendentes de Alemão como Língua Estrangeira. In MOREIRA, G. & HOWCROFT, S. (Org.). *Aprolúguas. Línguas: Futuro Mais-Que-Perfeito? – Actas do VI Encontro da Associação Portuguesa de Professores de Línguas Estrangeiras no Ensino Superior*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 207-222.
- ALEGRE, T. (2003). A tradução em aula de Língua Estrangeira. In ANDRADE, A. I. & SÁ, C. M. (Org.). *A Intercompreensão em contextos de formação de línguas: algumas reflexões didácticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 47-54.
- ALMEIDA, C. & ARAÚJO e SÁ, M. H. (2004). A negociação de saberes e estratégias na aprendizagem colaborativa do Francês Língua Estrangeira – contributos de um estudo baseado em tarefas de aprendizagem. In ARAÚJO e SÁ, M. H. *et al.* (Org.). *Transversalidades em didáctica das línguas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 117-133.
- ALONSO, C. L. (2007). De la teoría a la práctica. Processos de contextualización en la intercomprensión. In CAPUCHO, F. *et al.* (Org.). *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica Editora, pp. 125-135.
- ALONSO, C. L. & SÉRÉ, A. (2006). Les interactions virtuelles dans la didactique des LE. In *Intercompreensão*, n.º 13, pp. 57-74.
- ALTAY, M. (2010). Trainee Teachers' Attitudes towards English as an International Language. In KÖKSAL, D. *et al.* (Org.). *The 6th International ELT Research Conference. Conference Proceedings: Current Trends in SLA Research and Language Teaching*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, pp. 271-280.
- ÁLVAREZ, D. (2007). «Itinéraires romans»: Une approche jeune et ludique de l'intercompréhension fondée sur les TICE. In CAPUCHO, F. *et al.* (Org.). *Diálogos*

- em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica Editora, pp. 293-305.
- ÁLVAREZ, D. *et al.* (2011). *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes*. Paris: Union Latine.
- ÁLVAREZ, D. & TOST, M. (2008). *Itinéraires romans: une approche innovante et ludique de l'intercompréhension*. In CONTI, V. & GRIN, F. (Org.). *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*. Genève: Georg Éditeur, pp. 323-339.
- ALVES, S. S. (2007a). EU&I – European Awareness and Intercomprehension: um desafio europeu. In *Millenium - Revista do ISPV*, n.º 33, pp. 63-68. Disponível em: <http://www.ipv.pt/millenium/Millenium33/default.htm> (consultado em 01.12.2010).
- ALVES, S. S. (2007b). Between languages and cultures: the (inter)cultural dimension of intercomprehension. In CAPUCHO, F. *et al.* (Org.). *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica Editora, pp. 99-108.
- ALVES, S. S. & MENDES, L. (2006). Awareness and Practice of Plurilingualism and Intercomprehension in Europe. In *Language and Intercultural Communication*, vol. 6, n.º 3-4, pp. 211-218.
- AMARO, L. N. (2011). L'intercompréhension en périphérie d'un espace linguistique: exemple de l'occitan. In ÁLVAREZ, D. *et al.* (Org.). *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes*. Paris: Union Latine, pp. 157-176.
- ANDERSEN, R. W. (1990). Models, processes, principles and strategies: second language acquisition inside and outside the classroom. In VANPATTEN, B. & LEE, J. F. (Org.). *Second Language Acquisition/ Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 45-68.
- ANDRADE, A. I. (1997). *Processos de Interação Verbal em Aula de Francês Língua Estrangeira. Funções e Modalidades de Recurso ao Português Língua Materna*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- ANDRADE, A. I. (2003). Intercompreensão: conceito e utilidade no processo de ensino/aprendizagem das línguas. In ANDRADE, A. I. & SÁ, C. M. (Org.). *A Intercompreensão em contextos de formação de línguas: algumas reflexões didácticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 13-30.
- ANDRADE, A. I. *et al.* (2003). Análise e construção da competência plurilingue – alguns percursos didácticos. In Neto, A. *et al.* (Org.). *Didáctica e Metodologias de Educação, Percursos e Desafios*. Évora: Universidade de Évora, pp. 489-506.
- ANDRADE, A. I. *et al.* (2005). Galanet: projecto Socrates-Lingua Acção 2. Portugal: Comissão Europeia.
- ANDRADE, A. I. *et al.* (2006). As línguas e suas representações: um estudo sobre experiências de formação de professores. In BIZARRO, R. & BRAGA, F. (Org.). *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências*. Porto: Porto Editora, pp. 179-190.
- ANDRADE, A. I. *et al.* (2007a). Intercompreensão e formação de professores: percursos de desenvolvimento do projecto ILTE. In CAPUCHO, F. *et al.* (Org.). *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica Editora, pp. 21-37.
- ANDRADE, A. I. *et al.* (2007b). *Cadernos do LALE Série Propostas, N.º 3. Abordar as línguas, integrar a diversidade nos primeiros anos de escolaridade*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ANDRADE, A. I. *et al.* (2007c). *Cadernos do LALE Série Propostas, N.º 4. Imagens das línguas e do plurilinguismo: princípios e sugestões de intervenção educativa*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ANDRADE, A. I. & ARAÚJO e SÁ, M. H. (1992). *Didáctica da Língua Estrangeira. O Ensino das Línguas Estrangeiras: Orientações para uma Abordagem Comunicativa*. Porto: Edições ASA.

- ANDRADE, A. I. & ARAÚJO e SÁ, M. H. (1998). Atitudes e representações dos locutores portugueses face às línguas românicas: um lugar para as línguas estrangeiras. In *Intercompreensão*, n.º 7, pp. 63-79.
- ANDRADE, A. I. & ARAÚJO e SÁ, M. H. (2008). Intercompréhension et formation des enseignants: parcours et possibilités de développement. In CONTI, V. & GRIN, F. (Org.). *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*. Genève: Georg Éditeur, pp. 277-298.
- APARICI, R. (1992). *El cómic y la fotonovela en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- ARAÚJO, I. S. (2004). *Introdução à Auditoria Operacional*. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- ARAÚJO e SÁ, M. H. (2003). Intercompreensão e formação de professores: barreiras, realidades, perspectivas. In ANDRADE, A. I. & SÁ, C. M. (Org.). *A Intercompreensão em contextos de formação de línguas: algumas reflexões didáticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 75-92.
- ARAÚJO e SÁ, M. H. *et al.* (2003). *Cadernos do LALE Série Propostas, N.º 1. Da consciência comunicativa à competência intercultural: um módulo de formação de professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ARAÚJO e SÁ, M. H. *et al.* (2006a). Apresentação. In *Intercompreensão*, n.º 13, pp. 5-9.
- ARAÚJO e SÁ, M. H. *et al.* (2006b). Intercompreensão na formação inicial de professores: uma proposta curricular integrando práticas de comunicação plurilingue on-line. In *Intercompreensão*, n.º 13, pp. 75-99.
- ARAÚJO e SÁ, M. H. *et al.* (2010). Pratiques de communication en ligne des tuteurs dans une formation de formateurs à l'intercompréhension: aspects de la construction d'un espace discursif de développement professionnel. In *Synergies Europe*, n.º 5, pp. 135-150. Disponível em: <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe5/europe5.html> (consultado em 10.06.2011).

- ARAÚJO e SÁ, M. H. *et al.* (2011). Insertion curriculaire de l'intercompréhension dans un cours de français à l'université: le point de vue des étudiants. In ÁLVAREZ, D. *et al.* (Org.). *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes*. Paris: Union Latine, pp. 311-330.
- ASSELIN DE BEAUVILLE, J.-P. *et al.* (2011). Un modèle probabiliste pour la diversité linguistique: le cas de la romanité dialogale. In ÁLVAREZ, D. *et al.* (Org.). *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes*. Paris: Union Latine, pp. 75-119.
- AUSTIN, J. L. (1962). *How to do things with words*. Cambridge: Harvard University Press.
- BAKER, C. (1992). *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BAKER, C. & JONES, S. P. (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BAN, C. (2009). "Sorry, I don't speak French". The Impact of Enlargement on Language Use within the European Commission. In Gueldry, M. (Org.). *Walk the Talk. Integrating Languages and Cultures in the Professions*. Volume 1. Lewiston, New York: Edwin Mellen Press. Disponível em: <http://www.pitt.edu/~cban/.../Sorry%20I%20don't%20speak%20French.doc> (consultado em 23.11.2010).
- BAQUÉ, L. *et al.* (2007). Le traitement de la compréhension orale sur Galanet. In CAPUCHO, F. *et al.* (Org.). *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica Editora, pp. 377-392.
- BARDEL, C. & FALK, Y. (2007). The role of the second language in third language acquisition: the case of Germanic syntax. In *Second Language Research*, vol. 23, n.º 4, pp. 459-484.
- BEACCO, J.-C. (2005). *Languages and Language Repertoires: Plurilingualism as a Way*

- of Life in Europe*. Strasbourg: Council of Europe. Disponível em: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Beacco\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Beacco_EN.pdf) (consultado em 13.01.2010).
- BEACCO, J.-C. & BYRAM, M. (2007a). *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe. Main Version*. Strasbourg: Council of Europe. Disponível em: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/publications\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/publications_EN.asp) (consultado em 13.01.2010).
- BEACCO, J.-C. & BYRAM, M. (2007b). *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe. Executive Version*. Strasbourg: Council of Europe. Disponível em: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/publications\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/publications_EN.asp) (consultado em 13.01.2010).
- BEAULAC, S. (2004). *The Power of Language in the Making of International Law*. Leiden: Martinus Nijhoff Publishers.
- BEGIONI, L. *et al.* (1998). Pour une formation européenne des formateurs en langues: démarche actionnelle et multimodalité. In *Intercompreensão*, n.º 7, pp. 37-48.
- BELO, J. M. (2006). Para além das políticas educativas: ensino de línguas e globalização. In BIZARRO, R. & BRAGA, F. (Org.). *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências*. Porto: Porto Editora, pp. 127-137.
- BENUCCI, A. (2007). Du côté de l'apprenant: processus cognitifs et stratégies personnels. In CAPUCHO, F. *et al.* (Org.). *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica Editora, pp. 149-157.
- BENUCCI, A. & VELÁSQUEZ, D. C. (2011). Intercomprensione e apprendimento: abilità parziali e processi cognitivi. In MEISSNER, F. J. *et al.* (Org.). *Intercomprehension. Learning, teaching, research. Apprentissage, enseignement, recherche. Lernen, Lehren, Forschung*. Akten des Europäischen Netzwerks Interkomprehension (REDINTER) im Rahmen des 3. Bundeskongresses des Gesamtverbandes Moderne

- Fremdsprachen, Universität Ausburg, 16.-18.9.2010. Tübingen: Narr Verlag, pp. 319-336.
- BERNS, M. (1990). "Second" and "foreign" in second language acquisition/ foreign language learning: a sociolinguistic perspective. In VANPATTEN, B. & LEE, J. F. (Org.). *Second Language Acquisition/ Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 3-11.
- BIALYSTOK, E. (1984). Strategies in Interlanguage Learning and Performance. In DAVIES, A. *et al.* (Org.). *Interlanguage*. Edinburgh: Edinburgh University Press, pp. 37-48.
- BIALYSTOK, E. (1995). Towards an explanation of second language acquisition. In BROWN, G. *et al.* (Org.). *Language and Understanding*. Oxford: Oxford University Press, pp. 115-138.
- Bíblia Sagrada (1992). Lisboa: Difusora Bíblica – Missionários Capuchinhos.
- Biblioteca Nacional (1992). *SIPORbase – Sistema de Indexação em Português*. Lisboa: Biblioteca Nacional.
- BIICHLÉ, L. (2010). Intercompréhension et facettes identitaires: des représentations de migrants maghrébins de France. In *Synergies Europe*, n.º 5, pp. 15-22. Disponível em: <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe5/europe5.html> (consultado em 10.06.2011).
- BIZARRO, R. & BRAGA, F. (2004). Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de línguas estrangeiras. In *Estudos em homenagem ao professor Doutor António Ferreira de Brito*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pp. 57-69. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4373.pdf> (consultado em 04.03.2010).
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (2008). Comment retrouver l'expérience des anciens

- voyageurs en terres de langues romanes? In CONTI, V. & GRIN, F. (Org.). *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*. Genève: Georg Éditeur, pp. 33-51.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. *et al.* (1997). *EuRom 4. Méthode d'enseignement simultané des langues romanes*. Firenze: La Nuova Italia Editrice.
- BONVINO, E. & CADDEO, S. (2007). Intercompréhension à l'oral: où en est la recherche? In CAPUCHO, F. *et al.* (Org.). *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica Editora, pp. 523-533.
- BONVINO, E. *et al.* (2011a). *EuRom5. Leggere e Capire 5 Lingue Romanze*. Milano: Hoepli.
- BONVINO, E. *et al.* (2011b). Euro-Forma: de la formation à la pratique orale en intercompréhension. In MEISSNER, F. J. *et al.* (Org.). *Intercomprehension. Learning, teaching, research. Apprentissage, enseignement, recherche. Lernen, Lehren, Forschung*. Akten des Europäischen Netzwerks Interkomprehension (REDINTER) im Rahmen des 3. Bundeskongresses des Gesamtverbandes Moderne Fremdsprachen, Universität Augsburg, 16.-18.9.2010. Tübingen: Narr Verlag, pp. 386-400.
- BOUDARD, P. & POGNAN, P. (2007). Développement d'approches convergentes pour un accès à un multilinguisme étranger (Un Pour Tous, Tous Pour Un). In CAPUCHO, F. *et al.* (Org.). *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica Editora, pp. 159-170.
- BRANCO, M. C. (2006). Multiculturas e interlinguagens. In BIZARRO, R. & BRAGA, F. (Org.). *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências*. Porto: Porto Editora, pp. 251-256.
- BREIDBACH, S. (2003). *Plurilingualism, Democratic Citizenship in Europe and the Role of English*. Strasbourg: Council of Europe. Disponível em:

<http://www.atriumlinguarum.org/contenido/BreidbachEn.pdf> (consultado em 13.01.2010).

BRINK, A. & MOREIRA, A. (2004). Mobilização dos conhecimentos prévios na aula de língua estrangeira: quais, quando e porquê? In ARAÚJO e SÁ, M. H. *et al.* (Org.). *Transversalidades em didáctica das línguas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 83-90.

BROWN, H. D. (1987). *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

BURNABY, B. (1997). Second Language Teaching Approaches for Adults. In TUCKER, G. R. & CORSON, D. (Org.). *Encyclopedia of Language and Education. Volume 4: Second Language Education*, pp. 95-104.

BYRAM, M. (2006). *Languages and Identities*. Strasbourg: Council of Europe. Disponível em: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Byram\\_Identities\\_final\\_EN.doc](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Byram_Identities_final_EN.doc) (consultado em 04.03.2010).

BYRAM, M. & NICHOLS, A. (1998). Teaching and learning about the environment in another language and culture. In *Intercompreensão*, n.º 7, pp. 49-62.

BYRAM, M. & RISAGER, K. (1999). *Language Teachers, Politics and Cultures*. Clevedon: Multilingual Matters.

CABRAL, L. S. (1974). *Introdução à Lingüística*. Porto Alegre: Editora Globo.

CAMARNEIRA, I. M. (2007). *Cultura linguística: um estudo com alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

CAMPBELL, R. N. & LINDHOLM, K. J. (1990). Conservation of language resources. In VANPATTEN, B. & LEE, J. F. (Org.). *Second Language Acquisition/ Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 226-239.

- CANDELIER, M. (2007). Toutes les langues à l'école! L'éveil aux langues, une approche pour la Guyane? In LÉGLISE, I. & MIGGE, B. (Org.). *Pratiques et attitudes linguistiques en Guyane: regards croisés*. Paris: PUF, pp. 283-299. Disponível em: <http://archive.ecml.at/mtp2/ldl/pdf/candelieL.pdf> (consultado em 06.07.2011).
- CANDELIER, M. *et al.* (2004). *Janua Linguarum – The gateway to languages. The introduction of language awareness into the curriculum: Awakening to languages*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Disponível em: <http://www.atriumlinguarum.org/contenido/Ja-Ling.pdf> (consultado em 01.12.2010).
- CANDELIER, M. *et al.* (2007). *Across Languages and Cultures. CARAP – Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Disponível em: [http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/C4pub2007E\\_20080302\\_FINAL.pdf](http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/C4pub2007E_20080302_FINAL.pdf) (consultado em 06.07.2011).
- CAPUCHO, F. (2002). The Role of Intercomprehension in the Construction of European Citizenship. In *Foreign Language Teaching Journal*, vol. XVII, pp. 12-22.
- CAPUCHO, F. (2006a). A noção de intercompreensão: para uma Europa multilingue e multicultural. In BIZARRO, R. & BRAGA, F. (Org.). *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências*. Porto: Porto Editora, pp. 257-261.
- CAPUCHO, F. (2006b). Sobre línguas e culturas. In *Revista de Estudos Linguísticos Veredas*, vol. 10, 1 e 2. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo094.pdf> (consultado em 13.01.2010).
- CAPUCHO, F. (2007). Eu e o Outro – Línguas e identidades culturais em tempo de globalização. In BIZARRO, R. (Org.). *Eu e o Outro. Estudos multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*. Porto: Areal Editores,

pp. 312-322.

CAPUCHO, F. (2008a). Intercompreensão – da recepção multilingue à interacção multilingue. Implicações da Intercompreensão para a Educação Plurilingue. In *Colóquio de Didáctica das Línguas-Culturas*. Braga: Universidade do Minho, pp. 1-6.

CAPUCHO, F. (2008b). L'intercompréhension est-elle une mode? In *Pratiques*, n.º 139/140, pp. 238-250.

CAPUCHO, F. (2010a). The Role of the English Language in a Plurilingual Society. In KÖKSAL, D. et al. (Org.). *The 6th International ELT Research Conference. Conference Proceedings: Current Trends in SLA Research and Language Teaching*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, pp. 300-306.

CAPUCHO, F. (2010b). Ciência, ideologia, intervenção: a Intercompreensão para além das utopias. In *Synergies Europe*, n.º 5, pp. 101-113. Disponível em: <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe5/capucho.pdf> (consultado em 10.06.2011).

CAPUCHO, F. (2010c). Intercompreensão – Porquê e como? – Contributos para uma fundamentação teórica na noção. In *REDINTER-Intercompreensão*, n.º 1, pp. 85-102.

CAPUCHO, F. et al. (2007). *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

CAPUCHO, F. & LUNGU, D. (2009). *Intercomprehension: a new approach to learning and teaching languages*. Disponível em: <http://oc.eab.org.tr/egtconf/pdfkitap/pdf/371.pdf> (consultado em 17.01.2011).

CAPUCHO, F. & OLIVEIRA, A. M. (2005). Eu & I: On the Notion of Intercomprehension. In MARTINS, A. (Org.). *Building Bridges: European Awareness and Intercomprehension*. Viseu: Universidade Católica Portuguesa. Cento Regional das Beiras, pp. 11- 18.

- CARROLL, J. B. & SAPON, S. M. (1959). *Modern Language Aptitude Test: MLAT*. New York: Psychological Corporation.
- CARROLL, J. B. & SAPON, S. M. (1967). *Modern Language Aptitude Test, Elementary Form*. New York: Psychological Corporation.
- CASTAGNE, E. (2007). L'intercompréhension: un concept qui demande une approche multidimensionnelle. In CAPUCHO, F. *et al.* (Org.). *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica Editora, pp. 461-473.
- CASTANYER, M. T. & SERRA, E. V. (2010). *Romanicaintercom* et le projet d'intercompréhension en 8 langues romanes. In *Synergies Europe*, n.º 5, pp. 53-62. Disponível em: <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe5/europe5.html> (consultado em 10.06.2011).
- CASTELEIRO, J. M. & REIS, S. (2007). A intercompreensão entre o Português e o Espanhol: diferenças fonético-fonológicas e lexicais. In CAPUCHO, F. *et al.* (Org.). *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica Editora, pp. 347-355.
- CASTELLOTTI, V. (1997). L'apprentissage des langues en contexte scolaire images de lycéens. In MATTHEY, M. (Org.). *Les langues et leurs images*. Neuchâtel: IRDP éditeur, pp. 225-230.
- CASTELLOTTI, V. (2007). L'intercompréhension est elle soluble dans l'éducation plurilingue? In CAPUCHO, Filomena *et al.* (Org.). *Diálogos em Intercompreensão*. (2ª edição – CdRom). Lisboa: Universidade Católica Editora, pp. 571-584.
- CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. (2002). *Social Representations of Language and Teaching*. Strasbourg: Council of Europe. Disponível em: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/castellottimooreen.pdf> (consultado em 13.01. 2010).
- ÇELİK, H. *et al.* (2010). Realization of Speech Act of Refusals by Turkish EFL Learners.

- In KÖKSAL, D. *et al.* (Org.). *The 6th International ELT Research Conference. Conference Proceedings: Current Trends in SLA Research and Language Teaching*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, pp. 411-417.
- CERQUEIRA, A. & ANDRADE, A. I. (2004). Alunos com Português Língua Não Materna: um estudo das representações dos professores em diferentes graus de ensino. In ARAÚJO e SÁ, M. H. *et al.* (Org.). *Transversalidades em didáctica das línguas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 135-147.
- CESUR, K. (2010). Apology Strategies of Turkish University Students: Effect of Multiple-Choice Discourse Completion Test. In KÖKSAL, D. *et al.* (Org.). *The 6th International ELT Research Conference. Conference Proceedings: Current Trends in SLA Research and Language Teaching*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, pp. 448-453.
- CHAPELLE, C. A. (2007). Technology and second language acquisition. In *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 27, pp. 98-114.
- CHARDENET, P. (2007). De quelques conditions au développement de la notion d'intercompréhension. In CAPUCHO, F. *et al.* (Org.). *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica Editora, pp. 475-486.
- CHARDENET, P. (2008). Approches multilingues et francophonie: intercompréhension et interlinguisme. In CONTI, V. & GRIN, F. (Org.). *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*. Genève: Georg Éditeur, pp. 151-167.
- CHARDENET, P. (2010). Pour un interlinguisme méthodologique. In *REDINTER-Intercompreensão*, n.º 1, pp. 223-259.
- CHAVAGNE, J.-P. (2006). A intercompreensão entre línguas vizinhas. Intervenção de 17 de Março de 2006 para a jornada da Sociedade Francesa de Tradução em ESTRI, Universidade Católica de Lyon. Disponível em: <http://www.celin.ufpr.br/arquivos/galanet/A%20intercompreensao%20entre%20lingu>

as%20vizinhas.pdf (consultado em 17.01.2011).

CHAVAGNE, J.-P. (2009). Le rêve romanophone. Table ronde du 8 septembre 2009 - Journées pédagogiques sur l'enseignement du français en Espagne. Disponível em: <http://www.redinter.eu/web/files/recursos/123J.-P.%20Chavagne.doc> (consultado em 17.01.2011).

CHAVES, P. (2011). A política linguística da União Europeia e as línguas românicas. In ÁLVAREZ, D. et al. (Org.). *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes*. Paris: Union Latine, pp. 71-74.

CHAVES, R. A. (2002). O papel da Língua Materna como auxiliar de aprendizagem de uma Língua Estrangeira. In MOREIRA, G. & HOWCROFT, S. (Org.). *Aprolínguas. Línguas: Futuro Mais-Que-Perfeito? – Actas do VI Encontro da Associação Portuguesa de Professores de Línguas Estrangeiras no Ensino Superior*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 75-82.

CHISHOLM, L. (2005). Bridges for recognition. Recognising non-formal and informal learning in the youth sector. Terminology cheat sheet. Proceedings of the SALTO Bridges for Recognition. Promoting Recognition of Youth Work across Europe, Leuven-Louvain. Disponível em: [http://youth-partnership-eu.coe.int/youth-partnership/documents/EKCYP/Youth\\_Policy/docs/Youth\\_Work/Policy/Bridges\\_for\\_recognition\\_n.pdf](http://youth-partnership-eu.coe.int/youth-partnership/documents/EKCYP/Youth_Policy/docs/Youth_Work/Policy/Bridges_for_recognition_n.pdf) (consultado em 03.03.2011).

CHOMSKY, N. (1981). *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris Publications.

CHOMSKY, N. (1994). *O Conhecimento da Língua. Sua Natureza, Origem e Uso*. Lisboa: Editorial Caminho. [Tradução do original de 1986].

CHRISTIANSEN, P. V. (2006). Language policy in the European Union. European/ English/ Elite/ Equal/ Esperanto Union? In *Language Problems & Language Planning* 30, 1, pp. 21–44. Disponível em: <http://www.esperanto->

[jongeren.nl/pdf/EuropeanUnion.pdf](http://jongeren.nl/pdf/EuropeanUnion.pdf) (consultado em 23.11.2010).

COMÉNIO, J. A. (1976). *A Didáctica Magna. Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. [Tradução do original de 1631].

Comissão Europeia (2002). *A implementação e os resultados do Ano Europeu das Línguas 2001*. Disponível em: [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/evalreports/languages/2002/eyl2001/EYL2001xpCOM\\_pt.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/evalreports/languages/2002/eyl2001/EYL2001xpCOM_pt.pdf) (consultado em 28.12.2010).

Comissão Europeia (2003). *Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística: Um Plano de Acção 2004-2006*. Disponível em: [http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/pt/com/2003/com2003\\_0449pt01.pdf](http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/pt/com/2003/com2003_0449pt01.pdf) (consultado em 28.12.2010).

Comissão Europeia (2005a). *Proposta de recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho sobre as competências-chave para a aprendizagem ao longo da vida*. Disponível em: [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec\\_pt.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_pt.pdf) (consultado em 28.12.2010).

Comissão Europeia (2005b). *Um novo quadro estratégico para o multilinguismo*. Disponível em: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0596:FIN:PT:PDF> (consultado em 28.12.2010).

Comissão Europeia (2006). *Decisão da Comissão de 20 de Setembro de 2006 que cria o Grupo de Alto Nível sobre o Multilinguismo*. Disponível em: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:263:0012:0013:PT:PDF> (consultado em 28.12.2010).

Comissão Europeia (2007a). *Final Report. High Level Group on Multilingualism*. Disponível em: [http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/multireport\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/multireport_en.pdf)

(consultado em 28.12.2010).

Comissão Europeia (2007b). *Relatório sobre a aplicação do Plano de Acção «Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística»*. Disponível em: [http://ec.europa.eu/education/languages/archive/policy/report\\_en.html](http://ec.europa.eu/education/languages/archive/policy/report_en.html) (consultado em 28.12.2010).

Comissão Europeia (2007c). *Quadro para o inquérito europeu sobre competências linguísticas*. Disponível em: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0184:FIN:PT:PDF> (consultado em 28.12.2010).

Comissão Europeia (2007d). *Atravessar Fronteiras – Aproximar Culturas. O Programa Cultura (2007-2013)*. Bruxelas: Direcção-Geral de Educação e Cultura. Disponível em: [http://ec.europa.eu/culture/pdf/doc1165\\_pt.pdf](http://ec.europa.eu/culture/pdf/doc1165_pt.pdf) (consultado em 28.12.2010).

Comissão Europeia (2008a). *Um Desafio Salutar. Como a multiplicidade de línguas poderia consolidar a Europa*. Disponível em: [http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/maalouf/report\\_pt.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/maalouf/report_pt.pdf) (consultado em 28.12.2010).

Comissão Europeia (2008b). *As línguas são a alma do negócio. As línguas facilitam o funcionamento das empresas. Recomendações do Fórum das Empresas para o Multilinguismo criado pela Comissão Europeia*. Bruxelas: Direcção-Geral de Educação e Cultura. Disponível em: [http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/davignon\\_pt.pdf](http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/davignon_pt.pdf) (consultado em 28.12.2010).

Comissão Europeia (2008c). *Multilinguismo: uma mais-valia para a Europa e um compromisso comum*. Disponível em: [http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/com/2008\\_0566\\_pt.pdf](http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/com/2008_0566_pt.pdf) (consultado em 28.12.2010).

Comissão Europeia (2008d). *Um inventário de acções da comunidade na área do multilinguismo e resultados da consulta pública online*. Disponível em: [http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/com/inventory\\_pt.pdf](http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/com/inventory_pt.pdf) (consultado em 28.12.2010).

Comissão Europeia (2008e). *Como funciona a União Europeia. Guia das instituições da União Europeia*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias. Disponível em: [http://ec.europa.eu/publications/booklets/eu\\_glance/68/pt.pdf](http://ec.europa.eu/publications/booklets/eu_glance/68/pt.pdf) (consultado em 24.04.2011).

Comissão Europeia (2009a). *Guia do Programa. Programa Cultura (2007-2013)*. Disponível em: [http://eacea.ec.europa.eu/culture/programme/documents/programme\\_guide\\_culture\\_1\\_1\\_2009\\_pt.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/culture/programme/documents/programme_guide_culture_1_1_2009_pt.pdf) (consultado em 28.12.2010).

Comissão Europeia (2009b). *Panorama da União Europeia*. Disponível em: [http://ec.europa.eu/publications/booklets/eu\\_glance/79/index\\_pt.htm](http://ec.europa.eu/publications/booklets/eu_glance/79/index_pt.htm) (consultado em 24.04.2011).

Conseil de l'Europe (s/d). *Qui sommes-nous?* Strasbourg: Conseil de l'Europe. Disponível em: [http://www.coe.int/AboutCoe/media/interface/publications/Qui\\_sommes\\_nous\\_fr.pdf](http://www.coe.int/AboutCoe/media/interface/publications/Qui_sommes_nous_fr.pdf) (consultado em 24.04.2011).

Conselho da Europa (2001a). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA. Disponível em: [http://www.dgdc.minedu.pt/recursos/Lists/RepositrioRecursos2/Attachments/724/Quadro\\_Europeu\\_total.pdf](http://www.dgdc.minedu.pt/recursos/Lists/RepositrioRecursos2/Attachments/724/Quadro_Europeu_total.pdf) (consultado em 12.12.2010).

Conselho da Europa (2001b). *European Year of Languages Parliamentary Assembly Recommendation 1539*. Disponível em:

<https://wcd.coe.int/wcd/ViewDoc.jsp?Ref=776/7.1&Sector=secCM&Language=lanEnglish&Ver=original&BackColorInternet=9999CC&BackColorIntranet=FFBB55&BackColorLogged=FFAC75> (consultado em 28.10.2010).

Conselho da Europa (2010). *Convenção para a protecção dos Direitos do Homem e das Liberdades Fundamentais*. Disponível em: [http://www.echr.coe.int/NR/rdonlyres/7510566B-AE54-44B9-A163-912EF12B8BA4/0/POR\\_CONV.pdf](http://www.echr.coe.int/NR/rdonlyres/7510566B-AE54-44B9-A163-912EF12B8BA4/0/POR_CONV.pdf) (consultado em 28.12.2010).

Conselho da União Europeia (2002). *Programa de trabalho pormenorizado sobre o seguimento dos objectivos dos sistemas de educação e de formação na Europa*. Disponível em: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2002:142:0001:0022:PT:PDF> (consultado em 28.12.2010).

Conselho da União Europeia (2008). *Resolução do Conselho, de 21 de Novembro de 2008, sobre uma estratégia europeia a favor do multilinguismo*. Disponível em: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:320:0001:01:PT:HTML> (consultado em 28.12.2010).

Conselho da União Europeia (2009). *Conclusões do Conselho de 12 de Maio de 2009 sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação («EF 2020»)*. Disponível em: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:PT:PDF> (consultado em 28.12.2010).

Conselho Europeu (2000). *Conclusões da Presidência. Conselho Europeu de Lisboa 23 e 24 de Março de 2000*. Disponível em: [http://www.unic.pt/images/stories/publicacoes2/Concl\\_Presid\\_C\\_Europeu\\_Lisboa.pdf](http://www.unic.pt/images/stories/publicacoes2/Concl_Presid_C_Europeu_Lisboa.pdf) (consultado em 28.12.2010).

Conselho Europeu (2002). *Conclusões da Presidência. Conselho Europeu de Barcelona 15*

- e 16 de Março de 2002. Disponível em: <https://infoeuropa.euroid.pt/opac> (consultado em 28.12.2010).
- COOK, V. (2007). Universal Grammar and Multi-competence: knowledge of two or more languages in the same mind. Draft bits of Chapter for Chomsky's Universal Grammar 3rd edition. Disponível em: <http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/Writings/Papers/multi-competence&UG.htm> (consultado em 15.03.2011).
- COOK, V. (2010a). The Relationship between First and Second Language Acquisition. Draft of Chapter in Macaro. Disponível em: <http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/Writings/Papers/L1&L22008.htm> (consultado em 15.03.2011).
- COOK, V. (2010b). Who is the L2 user? Multi-competence and Foreign Language Learning/ Teaching. Shiko Language Education Society 2010. Disponível em: <http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/Writings/Papers/Kochi2010.htm> (consultado em 15.03.2011).
- CORDEIRO, M. J. (2002). Alemão para o Turismo: As Primeiras Aulas. In MOREIRA, G. & HOWCROFT, S. (Org.). *Aprolúguas. Línguas: Futuro Mais-Que-Perfeito? – Actas do VI Encontro da Associação Portuguesa de Professores de Línguas Estrangeiras no Ensino Superior*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 105-122.
- COSTA, I. B. (2009). Teoria dos Atos de Fala. In COSTA, I. B. *Linguística III*. Curitiba: IESDE, pp. 151-167. Disponível em: <http://www2.videolivrraria.com.br/pdfs/10585.pdf> (consultado em 19.09.2011).
- COSTA, S. C. (2008). A aplicabilidade das máximas conversacionais nas perguntas cotidianas. In *Crátulo*, n.º 1. Disponível em: [http://unipam.edu.br/cratilo/images/stories/file/artigos/2008\\_1\(revisto\)/AplicabilidadeDasMaximas.pdf](http://unipam.edu.br/cratilo/images/stories/file/artigos/2008_1(revisto)/AplicabilidadeDasMaximas.pdf) (consultado em 19.09.2011).

COSTE, D. (1998). Perspectives pour l'école dans un monde plurilingue. In *Intercompreensão*, n.º 7, pp. 11-20.

COSTE, D. (2007). Contextualising uses of the Common European Framework of Reference for Languages. In *Policy Forum: The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the development of language policies: challenges and responsibilities*. Strasbourg: Council of Europe Language Policy Division. Disponível em: [http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/SourceForum07/D-Coste\\_Contextualise\\_EN.doc](http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/SourceForum07/D-Coste_Contextualise_EN.doc) (consultado em 12.12.2010).

COSTE, D. (2010). L'intercompréhension à la croisée des chemins? In *Synergies Europe*, n.º 5, pp. 193-199. Disponível em: <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe5/europe5.html> (consultado em 10.06.2011).

COSTE, D. (2011). Plurilinguisme et intercompréhension. In ÁLVAREZ, D. *et al.* (Org.). *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes*. Paris: Union Latine, pp. 179-189.

COSTE, D. *et al.* (1997). *Compétence Plurilingue et Pluriculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

COSTE, D. *et al.* (2009). *Plurilingual and Pluricultural Competence*. Strasbourg: Council of Europe. Disponível em: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetencePlurilingue09web\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetencePlurilingue09web_en.pdf) (consultado em 13.01.2010).

COULTHARD, M. (1995). *An Introduction to Discourse Analysis*. London/ New York: Longman.

Council of Europe (s/d). *Threshold Level series. Reference Levels Descriptions for national and regional languages. Prefaces and Introductions (1975-2005)*. Strasbourg: Council of Europe. Disponível em:

[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/publications\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/publications_EN.asp) (consultado em 12.12.2010).

Council of Europe (2002). *Transparency and coherence in language learning in Europe. Objectives, evaluation, certification. Report on the Rüsclikon Symposium*. Council of Europe: Council for Cultural Co-operation. Disponível em: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Ruschlikon1991\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Ruschlikon1991_en.pdf) (consultado em 12.12.2010).

Council of Europe (2004). *European Language Portfolio (ELP). Principles and Guidelines with added explanatory notes*. Strasbourg: Language Policy Division. Disponível em: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guidelines\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guidelines_EN.pdf) (consultado em 12.12.2010).

Council of Europe (2005). *Surveying the use of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Draft synthesis of results*. Strasbourg: Council of Europe. Disponível em: [http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/documents\\_intro/common\\_framework.html](http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/documents_intro/common_framework.html) (consultado em 12.12.2010).

Council of Europe (2006). *European Language Portfolio: Key Reference Documents*. Strasbourg: Language Policy Division. Disponível em: [http://archive.ecml.at/mtp2/Elp\\_tt/Result/DM\\_layout/ReferenceMaterials/English/ELPkeyreferencedocuments.pdf](http://archive.ecml.at/mtp2/Elp_tt/Result/DM_layout/ReferenceMaterials/English/ELPkeyreferencedocuments.pdf) (consultado em 12.12.2010).

Council of Europe (2008a). *What is the Council of Europe?* Strasbourg: Council of Europe. Disponível em: [http://www.coe.int/AboutCoe/media/interface/publications/Coe\\_scene\\_internationale\\_en.pdf](http://www.coe.int/AboutCoe/media/interface/publications/Coe_scene_internationale_en.pdf) (consultado em 24.04.2011).

Council of Europe (2008b). *Recommendation CM/Rec(2008)7 of the Committee of Ministers to member states on the use of the Council of Europe's Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the promotion of*

*plurilingualism*. Strasbourg: Council of Europe. Disponível em: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic> (consultado em 12.12.2010).

Council of Europe (2009a). *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference of Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR) A Manual*. Strasbourg: Council of Europe. Disponível em: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/publications\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/publications_EN.asp) (consultado em 12.12.2010).

Council of Europe (2009b). *Reference Supplement to the Manual for Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference of Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)*. Strasbourg: Council of Europe. Disponível em: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/publications\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/publications_EN.asp) (consultado em 12.12.2010).

Council of Europe (2010a). *The Council of Europe. Unlimited Connections*. Strasbourg: Council of Europe. Disponível em: [http://www.coe.int/AboutCoe/media/interface/publications/connexions\\_illimitees\\_en.pdf](http://www.coe.int/AboutCoe/media/interface/publications/connexions_illimitees_en.pdf) (consultado em 24.04.2011).

Council of Europe (2010b). *The Council of Europe: An Overview*. Strasbourg: Council of Europe. Disponível em: [http://www.coe.int/AboutCoe/media/interface/publications/tour\\_horizon\\_en.pdf](http://www.coe.int/AboutCoe/media/interface/publications/tour_horizon_en.pdf) (consultado em 24.04.2011).

Council of Europe (2010c). *The ECHR in 50 questions*. Strasbourg: Council of Europe. Disponível em: [http://www.echr.coe.int/NR/rdonlyres/5C53ADA4-80F8-42CB-B8BD-CBBB781F42C8/0/FAQ\\_COUL\\_ENG\\_A5\\_OCT2010.pdf](http://www.echr.coe.int/NR/rdonlyres/5C53ADA4-80F8-42CB-B8BD-CBBB781F42C8/0/FAQ_COUL_ENG_A5_OCT2010.pdf) (consultado em 24.04.2011).

Council of Europe (2011). *Manual for Language Test Development and Examining. For use with the CEFR*. Strasbourg: Council of Europe. Disponível em: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/ManualLangageTest-Alte2011\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/ManualLangageTest-Alte2011_EN.pdf)

(consultado em 06.07.2011).

Council of Ministers of Education Canada (2010). *Working with the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) in the Canadian Context. Guide for policy-makers and curriculum designers*. Disponível em: <https://www.cmec.ca/Programs/assessment/Documents/CEFR-canadian-context.pdf> (consultado em 28.12.2010).

COX, I. (2005). Why we decided to place ICT at the heart of the EU & I project. In MARTINS, A. (Org.). *Building Bridges: European Awareness and Intercomprehension*. Viseu: Universidade Católica Portuguesa. Centro Regional das Beiras, pp. 37- 40.

COYLE, D. (2002). Relevance of CLIL to the European Commission's Language learning objectives. In MARSH, D. (2002). *CLIL/EMILE – The European dimension. Actions, trends and foresight potential*. European Commission: DG Education & Culture, pp. 27-28. Disponível em: [http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc491\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc491_en.pdf) (consultado em 06.07.2011).

CRYSTAL, D. (1977). *A Linguística*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

CRYSTAL, D. (1987). *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

CRYSTAL, D. (1998). The Future of English. In LYNCH, D. & PILBEAM, A. (Org.). *Heritage and Progress. Proceedings of the SIETAR Europa Congress 1998*. pp. 6-16. Disponível em: [http://www.davidcrystal.com/DC\\_articles/English70.pdf](http://www.davidcrystal.com/DC_articles/English70.pdf) (consultado em 23.11.2010).

CRYSTAL, D. (1999). *The Penguin Dictionary of Language*. Harmondsworth: Penguin Books.

CRYSTAL, D. (2002). *Language Death*. Cambridge: Cambridge University Press.

- CRYSTAL, D. (2003). *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CUZZETTO, A. A. (2006). *An analysis of the methods and underlying principles of three programmes aimed at imparting multiple language comprehension of the Romance languages*. Vancouver: University of British Columbia. Disponível em: <https://circle.ubc.ca> (consultado em 07.10.2011).
- DABÈNE, L. (1997). L'image des langues et leur apprentissage. In MATTHEY, M. (Org.). *Les langues et leurs images*. Neuchâtel: IRDP éditeur, pp. 19-23.
- DE BOT, K. (1997). Language Attrition. In TUCKER, G. R. & CORSON, D. (Org.). *Encyclopedia of Language and Education. Volume 4: Second Language Education*, pp. 51-59.
- DE BOT, K. (2002). CLIL in the European context. In MARSH, D. (2002). *CLIL/EMILE – The European dimension. Actions, trends and foresight potential*. European Commission: DG Education & Culture, pp. 31-32. Disponível em: [http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc491\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc491_en.pdf) (consultado em 06.07.2011).
- DE BOT, K. *et al.* (2005). *Second Language Acquisition: An Advanced Resource Book*. New York: Routledge.
- DE LIÈVRE, B. & DEPOVER, C. (2007). Retour sur un dispositif d'échange et de collaboration à distance conçu pour favoriser l'intercompréhension en langues romanes. In CAPUCHO, F. *et al.* (Org.). *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica Editora, pp. 505-522.
- DE PIETRO, J. F. (2008). De l'éveil aux langues à l'intercompréhension, et vice-versa. In CONTI, V. & GRIN, F. (Org.). *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*. Genève: Georg Éditeur, pp. 197-226.

- DE SWAAN, A. (2004a). English in the Social Sciences. In DRENTH, P. J. & SCHROOTS, J. J. (Org.). *ALLEA Biennial Yearbook 2004. Critical Topics in Science and Scholarship*. Amsterdam: ALLEA, pp. 135-146. Disponível em: [http://www.allea.org/Content/ALLEA/Themes/Lingua%20Franca/Swaan\\_English\\_Social.pdf](http://www.allea.org/Content/ALLEA/Themes/Lingua%20Franca/Swaan_English_Social.pdf) (consultado em 23.11.2010).
- DE SWAAN, A. (2004b). Endangered languages, sociolinguistics, and linguistic sentimentalism. In *European Review*. 12.4, October 2004, pp. 567-580. Disponível em: [http://www.deswaan.com/engels/from\\_our\\_archives/Endlan.htm](http://www.deswaan.com/engels/from_our_archives/Endlan.htm) (consultado em 23.11.2010).
- DE SWAAN, A. (2006). The European Language Predicament. In *Pliegos de Yuste*, n.º 4, I, pp. 75-80. Disponível em: <http://www.pliegosdeyuste.eu/n4pliegos/abramdeswaan.pdf> (consultado em 23.11.2010).
- Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948). Disponível em: [http://www.fd.uc.pt/hrc/enciclopedia/onu/textos\\_onu/dudh.pdf](http://www.fd.uc.pt/hrc/enciclopedia/onu/textos_onu/dudh.pdf) (consultado em 23.11.2010).
- Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996). Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a\\_pdf/dec\\_universal\\_direitos\\_linguisticos.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf) (consultado em 23.11.2010).
- Decreto-Lei nº 182/93, de 14 de Maio. Disponível em: [http://www.gep.mtss.gov.pt/apresentacao/legislacaopdfs/dl182\\_93.pdf](http://www.gep.mtss.gov.pt/apresentacao/legislacaopdfs/dl182_93.pdf) (consultado em 30.11.2011).
- DEGACHE, C. (2006). Diffusion d'une formation hybride à l'intercompréhension par la formation en ligne des enseignants-tuteurs. In *Intercompreensão*, n.º 13, pp. 101-121.
- DEGACHE, C. (2008). Concevoir un dispositif de formation en ligne de formateurs à la compréhension et à l'interaction plurilingues. In CONTI, V. & GRIN, F. (Org.).

- S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*. Genève: Georg Éditeur, pp. 299-322.
- DEGACHE, C. & MELO, S. (2008). Introduction. Un concept aux multiples facettes. In *Les Langues Modernes*, n.º 1/2008, pp. 7-14. Disponível em: [http://www.galanet.eu/publication/fichiers/Intro\\_LM1-2008\\_Degache\\_Melo.pdf](http://www.galanet.eu/publication/fichiers/Intro_LM1-2008_Degache_Melo.pdf) (consultado em 03.03.2011).
- Délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFL) (2006). *L'intercompréhension entre langues apparentées*. Disponível em: <http://www.dglf.culture.gouv.fr> (consultado em 01.12.2010).
- Délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFL) (2010). *EuRom5 une méthode d'intercompréhension*. Disponível em: [http://www.dglf.culture.gouv.fr/publications/Eurom5\\_4.pdf](http://www.dglf.culture.gouv.fr/publications/Eurom5_4.pdf) (consultado em 01.12.2010).
- DELVEROUDI, R. & MOUSTAKI, A. (2007). Les strategies de l'intercompréhension: possibilités et limites pour la compréhension d'une langue génétiquement isolée, le grec moderne. In CAPUCHO, F. *et al.* (Org.). *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica Editora, pp. 171-183.
- DOCHY, F. (1992). *Assessment of Prior Knowledge as a Determinant for Future Learning. The Use of Prior Knowledge State Tests and Knowledge Profiles*. Utrecht: Lema B. V.
- DÖNÜK, D. & TEZBAŞARAN, E. (2010). Transfer from L1 to L2: Interlanguage at Work. In KÖKSAL, D. *et al.* (Org.). *The 6th International ELT Research Conference. Conference Proceedings: Current Trends in SLA Research and Language Teaching*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, pp. 235-239.
- DÖRNYEI, Z. & SKEHAN, P. (2003). Individual Differences in Second Language Learning. In DOUGHTY, C. J. & LONG, M. H. (Org.). *The Handbook of Second*

- Language Acquisition*. Cornwall: Blackwell Publishing, pp. 589-630.
- DOYÉ, P. (2005a). Towards a Methodology for the Promotion of Intercomprehension. In MARTINS, A. (Org.). *Building Bridges: European Awareness and Intercomprehension*. Viseu: Universidade Católica Portuguesa. Centro Regional das Beiras, pp. 23- 36.
- DOYÉ, P. (2005b). *Intercomprehension. Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education*. Strasbourg: Council of Europe. Disponível em: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Doye%20EN.pdf> (consultado em 13.01.2010).
- DOYÉ, P. (2007). General educational aspects of Intercomprehension. In CAPUCHO, F. *et al.* (Org.). *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica Editora, pp. 487-496.
- DUARTE, I. (2000). *Língua Portuguesa – Instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- DULAY, H. *et al.* (1982). *Language Two*. Oxford: Oxford University Press.
- ECKARDT, R. (2005). VL Pragmatics. Disponível em: <http://wwwuser.gwdg.de/~reckard/lehre/Archiv/WS0506/Pragmatics7.pdf> (consultado em 19.09.2011).
- ECO, U. (1996). *A Procura da Língua Perfeita*. Lisboa: Editorial Presença. [Tradução do original de 1993].
- EISNER, W. (1989). *Quadrinhos e Arte Seqüencial*. São Paulo: Martins Fontes. [Tradução do original de 1985].
- ELLIS, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford

University Press.

- ELLIS, R. (1997). Explicit Knowledge and Second Language Pedagogy. In VAN LIER, L. & CORSON, D. (Org.). *Encyclopedia of Language and Education. Volume 6: Knowledge about Language*, pp. 109-118.
- ESCH, E. (1996). Promoting learner autonomy: criteria for the selection of appropriate methods. In PEMBERTON, R. *et al.* (Org.). *Taking Control. Autonomy in Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press, pp. 35-48.
- ESCODÉ, P. (2007). Programme Euromania: un outil scolaire européen au service de l'intercompréhension. In CAPUCHO, F. *et al.* (Org.). *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica Editora, pp. 39-47.
- ESCODÉ, P. (2010). Origine et contexte d'apparition du terme d'intercompréhension dans sa première attestation (1913) chez le linguiste français Jules Ronjat (1864-1925). In *REDINTER-Intercompreensão*, n.º 1, pp. 103-123.
- ESCODÉ, P. & JANIN, P. (2010a). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris: CLE International.
- ESCODÉ, P. & JANIN, P. (2010b). L'école, la langue unique et l'intercompréhension: obstacles et enjeux de l'intégration. In *Synergies Europe*, n.º 5, pp. 115-125. Disponible em: <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe5/europe5.html> (consultado em 10.06.2011).
- Eurobarometer 54 (2001). *Europeans and Languages. Executive Summary*. Disponible em: [http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc627\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc627_en.pdf) (consultado em 28.12.2010).
- Eurobarometer 243 (2006). *Europeans and their Languages*. Disponible em: [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_243\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf) (consultado em 28.12.2010).

Eurobarometer (2007). *Intercultural dialogue in Europe. Summary*. Disponível em: [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/flash/fl\\_217\\_sum\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/flash/fl_217_sum_en.pdf) (consultado em 28.12.2010).

European Commission (1995). *White paper on Teaching and Training. Teaching and Learning. Towards the Learning Society*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Disponível em: [http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc409\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc409_en.pdf) (consultado em 28.12.2010).

European Commission (2005). *European language policy and CLIL. A selection of EU-funded projects*. Disponível em: [http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc786\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc786_en.pdf) (consultado em 06.07.2011).

European Commission (2006). *Special Eurobarometer 243. Europeans and their Languages*. Disponível em: [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_243\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf) (consultado em 28.12.2010).

European Commission (2007). *High Level Group of Multilingualism. Final Report*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Disponível em: [http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/multireport\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/multireport_en.pdf) (consultado em 28.12.2010).

European Commission (2008a). *Speaking for Europe. Languages in the European Union*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Disponível em: [http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc3275\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc3275_en.pdf) (consultado em 23.11.2010).

European Commission (2008b). *Outcomes of the European Commission's public consultation on multilingualism 14 September – 15 November 2007*. Disponível em:

[http://ec.europa.eu/education/policies/lang/consult/report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/lang/consult/report_en.pdf) (consultado em 28.12.2010).

European Commission (2009a). *Translation tools and workflow*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Disponível em: [http://ec.europa.eu/dgs/translation/publications/brochures/tools\\_and\\_workflow\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/translation/publications/brochures/tools_and_workflow_en.pdf) (consultado em 23.11.2010).

European Commission (2009b). *Tour Guide to the Lisbon Treaty*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Disponível em: <http://ec.europa.eu/publications/booklets/others/84/en.pdf> (consultado em 28.12.2010).

European Commission (2010a). *Translation at the European Commission – a history*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Disponível em: [http://ec.europa.eu/dgs/translation/publications/brochures/translation\\_history\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/translation/publications/brochures/translation_history_en.pdf) (consultado em 23.11.2010).

European Commission (2010b). *Programme Guide. Culture Programme (2007-2013)*. Disponível em: <http://eacea.ec.europa.eu/culture/programme/documents/2010/may/EN.pdf> (consultado em 28.12.2010).

Eurydice (2005). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*. Disponível em: [http://www.eurydice.org/Doc\\_intermediaires/indicators/en/frameset\\_key\\_data.html](http://www.eurydice.org/Doc_intermediaires/indicators/en/frameset_key_data.html) (consultado em 28.12.2010).

Eurydice (2006a). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Disponível em: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic\\_studies\\_archives\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_archives_en.php) (consultado em 06.07.2011).

- Eurydice (2006b). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe. Portugal*. Disponível em: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic\\_studies\\_archives\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_archives_en.php) (consultado em 06.07.2011).
- Eurydice (2008). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*. Disponível em: [http://eacea.ec.europa.eu/about/eurydice/documents/KDL2008\\_EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/about/eurydice/documents/KDL2008_EN.pdf) (consultado em 28.12.2010).
- FARIAS, S. C. (2008). A violação das máximas conversacionais no gênero textual entrevista. In *Revista ProLíngua*, vol. 1, n.º 1, pp. 1-7. Disponível em: <http://www.revistaprolingua.com.br/wp-content/uploads/2008/10/a-violacao-das-maximas-conversacionais-no-genero-textual-entrevista.pdf> (consultado em 19.09.2011).
- FERNÁNDEZ, A. G. (2011). Enseñar a inferir: las colocaciones de una lengua de especialidad mediante la intercomprensión. In MEISSNER, F. J. et al. (Org.). *Intercomprehension. Learning, teaching, research. Apprentissage, enseignement, recherche. Lernen, Lehren, Forschung*. Akten des Europäischen Netzwerks Interkomprehension (REDINTER) im Rahmen des 3. Bundeskongresses des Gesamtverbandes Moderne Fremdsprachen, Universität Augsburg, 16.-18.9.2010. Tübingen: Narr Verlag, pp. 65-83.
- FILHO, D. M. (2006). A Teoria dos Atos de Fala como concepção pragmática de linguagem. In *Filosofia Unisinos*, vol. 7, n.º 3, pp. 217-230. Disponível em: [http://www.unisinos.br/publicacoes\\_cientificas/images/stories/pdfs\\_filosofia/vol7n3/art01\\_marcondes.pdf](http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/pdfs_filosofia/vol7n3/art01_marcondes.pdf) (consultado em 19.09.2011).
- FILLIETTAZ, L. & ROULET, E. (2002). The Geneva Model of Discourse Analysis: an interactionist and modular approach to discourse organization. In *Discourse Studies*, 4 (3), pp. 369-392. Disponível em: <http://fapsesrvnt2.unige.ch/Fapse/didlang.nsf/PubPublications/EAE5F3E498729AB8>

C1256CE100590BC3/\$FILE/DEFINITIF.pdf (consultado em 03.02.2011).

FISCHER, G. (2002). Quadro comum de referência e portfolio europeu de línguas. In *Educação & Comunicação*, n.º 7, pp. 19-26. Disponível em: <http://www.esecs.ipleiria.pt/files/f1411.1.pdf> (consultado em 12.12.2010).

FONTANA, N. I. (2004). Disse ou não disse: eis a questão... In *Letras & Letras*, vol. 20, n.º 2, pp. 123-133. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/issue/view/654> (consultado em 19.09.2011).

FOREL, C. A. (1997). L'apprentissage d'une langue étrangère, occasion de découvrir quelques principes de linguistique générale. In MATTHEY, M. (Org.). *Les langues et leurs images*. Neuchâtel: IRDP éditeur, pp. 231-235.

FRANCO, E. S. (2004). *Hqtrônicas: do Suporte papel à Rede Internet*. São Paulo: Annablume.

FRATH, P. (2001). Hégémonie de l'anglais: fantasmes et dangers. In *Les Langues Modernes*, n.º 3/2001, pp. 31-38. Disponível em: <http://www.res-per-nomen.org/respernomen/perso/mespubs.html> (consultado em 23.11.2010).

FRATH, P. (2002). Le Portfolio européen des langues et le développement du multilinguisme. In *Actes de l'Université d'Automne sur le thème "Former les enseignants des classes bilingues français/langues secondes/langues régionales"*, IUFM de Guebwiller, pp. 24-27. Disponível em: <http://www.res-per-nomen.org/respernomen/perso/mespubs.html> (consultado em 12.12.2010).

FRATH, P. (2008). Une alternative au tout anglais en Europe: pourquoi et comment ou Comment développer le multilinguisme. In *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain*. CILL 32.1-4 (2006), pp. 237-250. Disponível em: <http://www.res-per-nomen.org/respernomen/perso/mespubs.html> (consultado em 23.11.2010).

- FRATH, P. (2009). Plus on fait l'Europe, moins on parle de langues... Quelques propositions pour un véritable plurilinguisme en Europe. Conférence prononcée le 8 Octobre 2009 dans le cadre des Journées sur les *Perspectives interdisciplinaires en réseau pour les sciences et technologies cognitives* - CNRS. Disponible em: <http://www.observatoireplurilinguisme.eu/> (consultado em 23.11.2010).
- FRATH, P. (2010). Should the World Rely on English as a Lingua Franca? In KÖKSAL, D. et al. (Org.). *The 6th International ELT Research Conference. Conference Proceedings: Current Trends in SLA Research and Language Teaching*. Ankara: Nobel Yayin Dağıtım, pp. 290-295.
- FRIES, S. & GROSSEROHDE, P. (2011). Ateliers de sensibilisation à l'intercompréhension dans un établissement français d'enseignement supérieur. Premières expériences d'un projet longitudinal. In MEISSNER, F. J. et al. (Org.). *Intercomprehension. Learning, teaching, research. Apprentissage, enseignement, recherche. Lernen, Lehren, Forschung*. Akten des Europäischen Netzwerks Interkomprehension (REDINTER) im Rahmen des 3. Bundeskongresses des Gesamtverbandes Moderne Fremdsprachen, Universität Ausburg, 16.-18.9.2010. Tübingen: Narr Verlag, pp. 351-368.
- FULCHER, G. (2004a). Are Europe's tests being built on an "unsafe" framework? In *Guardian Education*, 18 March. Disponible em: <http://www.guardian.co.uk/education/2004/mar/18/tefl2> (consultado em 12.12.2010).
- FULCHER, G. (2004b). Deluded by Artifices? The Common European Framework and Harmonization. In *Language Assessment Quarterly*, 1 (4), pp. 253-266. Disponible em: <http://languagetesting.info/articles/store/FulcherAertifice.pdf> (consultado em 12.12.2010).
- FULCHER, G. (2008). Testing times ahead? In *Liaison Magazine*, Issue 1, July, pp. 20-24. Disponible em: [http://languagetesting.info/gf/liaison\\_july08.pdf](http://languagetesting.info/gf/liaison_july08.pdf) (consultado em

12.12.2010).

- GAJO, L. (2008). L'intercompréhension entre didactique intégrée et enseignement bilingue. In CONTI, V. & GRIN, F. (Org.). *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*. Genève: Georg Éditeur, pp. 131-150.
- GALISSON, R. (1997). Problématique de l'éducation et de la communication interculturelle en milieu scolaire européen. In *Intercompreensão*, n.º 6, pp. 9-33.
- GARDNER, R. C. (1997). Individual Differences and Second Language Learning. In TUCKER, G. R. & CORSON, D. (Org.). *Encyclopedia of Language and Education. Volume 4: Second Language Education*, pp. 33-42.
- GARDNER, R. C. & LAMBERT, W. E. (1959). Motivational variables in second language acquisition. In *Canadian Journal of Psychology*, vol. 13, pp. 266-272.
- GASS, S. M. (1990). Second and foreign language learning: same, different or none of the above? In VANPATTEN, B. & LEE, J. F. (Org.). *Second Language Acquisition/ Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 34-44.
- GAUCHOLA, R. (2011). Une approche expérimentale de l'intercompréhension orale. Optimiser la perception phonématique de l'espagnol par des locuteurs francophones et catalanophones. In MEISSNER, F. J. et al. (Org.). *Intercomprehension. Learning, teaching, research. Apprentissage, enseignement, recherche. Lernen, Lehren, Forschung*. Akten des Europäischen Netzwerks Interkomprehension (REDINTER) im Rahmen des 3. Bundeskongresses des Gesamtverbandes Moderne Fremdsprachen, Universität Ausburg, 16.-18.9.2010. Tübingen: Narr Verlag, pp. 164-181.
- GAUCHOLA, R. & MURILLO, J. (2011). Une approche expérimentale de l'intercompréhension orale: optimiser la perception phonématique du français par des locuteurs hispanophones et catalanophones. In ÁLVAREZ, D. et al. (Org.). *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes*. Paris: Union

Latine, pp. 289-309.

GEARY, J. (1997). Sowing the seeds of speech. In *Time*, vol. 150, n.º 1. Disponível em: [http://www.time.com/time/magazine/1997/int/970707/language.sowing\\_the\\_se.html](http://www.time.com/time/magazine/1997/int/970707/language.sowing_the_se.html) (consultado em 23.11.2010).

GEIS, M. L. (1995). *Speech acts and conversational interaction. Toward a theory of conversational competence*. Cambridge: Cambridge University Press.

GENTILE, P. & BENCINI, R. (2000). Construindo competências. Entrevista com Philippe Perrenoud, Universidade de Genebra. In *Nova Escola*. Brasil, pp. 19-31. Disponível em: [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2000/2000\\_31.htm](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.htm) (consultado em 03.02.2011).

GIFFORD, C. *et al.* (2008). *Intercultural Learning for European Citizenship*. London: London Metropolitan University. Disponível em: <http://www.londonmet.ac.uk/fms/MRSite/Research/cice/pubs/intercultural/intercultural-learning-full.pdf> (consultado em 24.03.2010).

GINSBURGH, V. *et al.* (2007). Learning Foreign Languages: Theoretical and Empirical Implications of the Selten and Pool Model. In *Journal of Economic Behavior and Organization*, 64, pp. 337-347.

GOGOLIN, I. (2002). *Linguistic Diversity and New Minorities in Europe*. Strasbourg: Council of Europe. Disponível em: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/GogolinEN.pdf> (consultado em 13.01.2010).

GOMBERT, J. E. (1997). Metalinguistic Development in First-Language Acquisition. In VAN LIER, L. & CORSON, D. (Org.). *Encyclopedia of Language and Education. Volume 6: Knowledge about Language*, pp. 43-51.

- GOMES, I. M. (2004). *Efeito e Recepção. A interpretação do processo receptivo em duas tradições de investigação sobre os media*. Rio de Janeiro: E-papers Serviços Editoriais.
- GOMES, J. S. (2010). *As Potencialidades Pedagógicas da Banda Desenhada nas Aulas de Português Língua Não Materna*. Tese de mestrado. Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Letras. Disponível em: <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/55389/2/tesemestjoanagomes000124977.pdf> (consultado em 15.08.2011).
- GOSCINNY, R. & UDERZO, A. (2005a). *Obélix e Companhia*. Porto: Edições ASA.
- GOSCINNY, R. & UDERZO, A. (2005b). *Obélix et Compagnie*. Paris: Hachette.
- GOSCINNY, R. & UDERZO, A. (2005c). *Obelix & Co*. Malmö: Egmont AB.
- GOSCINNY, R. & UDERZO, A. (s/d). *Обеликс и компания*. София: егмонт България.
- GÖTTSCHE, K. (2006). EuroCom: novos rumos para um plurilinguismo europeu. In BIZARRO, R. & BRAGA, F. (Org.). *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências*. Porto: Porto Editora, pp. 138-144.
- GOULLIER, F. (2007). *Council of Europe Tools for Language Learning. Common European Framework and Portfolios*. Council of Europe: Editions Didier. Disponível em: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Goullier\\_Outils\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Goullier_Outils_EN.pdf) (consultado em 12.12.2010).
- GOUVEIA, C. (2006). Actos de Fala: Quadro Geral. In *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa. CD2 – Análises e Materiais*. Lisboa: Instituto de Linguística Teórica e Computacional. Disponível em: <http://ww3.fl.ul.pt//pessoais/cgouveia/op/6.pdf> (consultado em 19-09-2011).
- GRADDOL, D. (1997). *The Future of English?* London: British Council. Disponível em:

- <http://www.britishcouncil.org/learning-elt-future.pdf> (consultado em 23.11.2010).
- GRADDOL, D. (2000). Being Multilingual. In *The Atlantic Monthly*, vol. 286, n.º 5. Disponível em: <http://www.theatlantic.com/issues/2000/11/wallraff-graddol.htm> (consultado em 23.11.2010).
- GRADDOL, D. (2006). *English Next*. London: British Council. Disponível em: <http://www.britishcouncil.org/learning-research-english-next.pdf> (consultado em 23.11.2010).
- GRAHAM, S. (1997). *Effective Language Learning. Positive Strategies for Advanced Level Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- GREIL, T. et al. (2011). Handlungsorientierung in Interkomprehensionsprojekten. In MEISSNER, F. J. et al. (Org.). *Intercomprehension. Learning, teaching, research. Apprentissage, enseignement, recherche. Lernen, Lehren, Forschung*. Akten des Europäischen Netzwerks Interkomprehension (REDINTER) im Rahmen des 3. Bundeskongresses des Gesamtverbandes Moderne Fremdsprachen, Universität Augsburg, 16.-18.9.2010. Tübingen: Narr Verlag, pp. 254-266.
- GRICE, P. (1989). *Studies in the way of words*. Cambridge: Harvard University Press.
- GRIN, F. (2008a). Pourquoi l'intercompréhension? In CONTI, V. & GRIN, F. (Org.). *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*. Genève: Georg Éditeur, pp. 16-30.
- GRIN, F. (2008b). L'intercompréhension, efficience et équité. In CONTI, V. & GRIN, F. (Org.). *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*. Genève: Georg Éditeur, pp. 79-109.
- GROSSER, C. (2002). Linguistic Diversity and Multilingualism in Europe. In KISCHEL, G. (Org.). *EuroCom – Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien*. Aachen: Shaker, pp. 17-21.

- HALLIDAY, M. A. (1973). *Explorations in the functions of language*. London: Edward Arnold.
- HARMEGNIES, B. et al. (2011). Effet de la modalité perceptuelle (lecture vs. écoute) et de la connaissance du français sur le traitement de la transparence lexicale pour le couple français-portugais. In MEISSNER, F. J. et al. (Org.). *Intercomprehension. Learning, teaching, research. Apprentissage, enseignement, recherche. Lernen, Lehren, Forschung*. Akten des Europäischen Netzwerks Interkomprehension (REDINTER) im Rahmen des 3. Bundeskongresses des Gesamtverbandes Moderne Fremdsprachen, Universität Ausburg, 16.-18.9.2010. Tübingen: Narr Verlag, pp. 182-203.
- HARVEY, R. C. (2001). Comedy at the Juncture of Word and Image: The Emergence of the Modern Magazine Gag Cartoon Reveals the Vital Blend. In VARNUM, R. & GIBBONS, C. T. (Org.). *The Language of Comics. Word and Image*. Mississippi: University Press of Mississippi, pp. 75-96.
- HATIPOĞLU, Ç. & ALGI, S. (2010). Pragmatic Functions of Code Switching in an EFL Classroom: The Case of Yani. In KÖKSAL, D. et al. (Org.). *The 6th International ELT Research Conference. Conference Proceedings: Current Trends in SLA Research and Language Teaching*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, pp. 390-395.
- HEMMING, E. (2007). The Book Project “Guide To ALL Languages – GETALL”. In CAPUCHO, F. et al. (Org.). *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica Editora, pp. 49-58.
- HEMMING, E. (2011). Learning to Learn Languages. In MEISSNER, F. J. et al. (Org.). *Intercomprehension. Learning, teaching, research. Apprentissage, enseignement, recherche. Lernen, Lehren, Forschung*. Akten des Europäischen Netzwerks Interkomprehension (REDINTER) im Rahmen des 3. Bundeskongresses des Gesamtverbandes Moderne Fremdsprachen, Universität Ausburg, 16.-18.9.2010. Tübingen: Narr Verlag, pp. 285-300.

- HERMOSO, A. G. (1998). La intercomprensión: una revolución en el arte de entenderse. In *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, n.º 21, pp. 41-47.
- HUFEISEN, B. & MARX, N. (2007). *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*. Aachen: Shaker Verlag.
- HYMES, D. (1972). On communicative competence. In PRIDE, J. B. & HOLMES, J. (Org.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin Books, pp. 269-285.
- JAMET, M. C. (2007). La transparence sonore du lexique: de l'experimentation au calcul d'un indice. In CAPUCHO, F. *et al.* (Org.). *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica Editora, pp. 333-346.
- JAMET, M. C. (2010). Intercomprensione, Quadro comune europeo di riferimento per le lingue, Quadro di riferimento per gli approcci plurilingui e valutazione. In *Synergies Europe*, n.º 5, pp. 75-98. Disponível em: <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe5/europe5.html> (consultado em 10.06.2011).
- JAMET, M. C. & SPIȚĂ, D. (2010). Points de vue sur l'intercompréhension: de définitions éclatées à la constitution d'un terme fédérateur. In *REDINTER-Intercompreensão*, n.º 1, pp. 9-28.
- JANIN, P. (2007). Entre obstacles et utopie: comment diffuser l'intercompréhension? In CAPUCHO, F. *et al.* (Org.). *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica Editora, pp. 497-504.
- JANIN, P. (2008). L'intercompréhension dans une politique francophone du plurilinguisme. In CONTI, V. & GRIN, F. (Org.). *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*. Genève: Georg Éditeur, pp. 53-77.
- JENKINS, J. (2006). Current Perspectives on Teaching World Englishes and English as a Lingua Franca. In *TESOL Quarterly*, vol. 40, n.º 1, pp. 157-181. Disponível em: <http://www2.uic.edu/~mbatti3/Ling583/Wiki/3868086c41ef721dfe02a90cfd7c468d.p>

df (consultado em 23.11.2010).

JODELET, D. (1989). *Les representations sociales*. Paris: PUF.

JOHNSTONE, R. (2002). *Addressing 'the age factor': some implications for language policy*. Strasbourg: Council of Europe. Disponível em: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/JohnstoneEN.pdf> (consultado em 15.03.2011).

JONES, N. & SAVILLE, N. (2009). European Language Policy: Assessment, Learning and the CEFR. In *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 29, pp. 51-63.

JONES, S. (1997). Language Awareness and Learning Styles. In VAN LIER, L. & CORSON, D. (Org.). *Encyclopedia of Language and Education. Volume 6: Knowledge about Language*, pp. 73-84.

KANÍ, Z. G. (2010). A Journey to the Self: EFL Teacher Trainees' Discovery of the Flirtation of Learner Autonomy with Success. In KÖKSAL, D. *et al.* (Org.). *The 6th International ELT Research Conference. Conference Proceedings: Current Trends in SLA Research and Language Teaching*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, pp. 248-253.

KANIK, M. (2010). Does Instruction in L2 Have an Impact on L1 Pragmalinguistic Use? In KÖKSAL, D. *et al.* (Org.). *The 6th International ELT Research Conference. Conference Proceedings: Current Trends in SLA Research and Language Teaching*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, pp. 381-385.

KAYAOĞLU, M. N. *et al.* (2010). L1 Use in EFL Classroom: The Attitudes of Students. In KÖKSAL, D. *et al.* (Org.). *The 6th International ELT Research Conference. Conference Proceedings: Current Trends in SLA Research and Language Teaching*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, pp. 401-407.

KELLERMAN, E. (1984). The Empirical Evidence for the Influence of the L1 in Interlanguage. In DAVIES, A. *et al.* (Org.). *Interlanguage*. Edinburgh: Edinburgh

University Press, pp. 98-122.

KIDDER, L. H. & JUDD, C. M. (1986). *Research Methods in Social Relations*. New York: CBS College Publishing.

KIRALY, D. (1990). A role for communicative competence and the acquisition-learning distinction in translator training. In VANPATTEN, B. & LEE, J. F. (Org.). *Second Language Acquisition/ Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 207-215.

KLEIN, H. G. (2002). Entwicklungsstand der Eurokomprehensionsforschung. In KISCHEL, G. (Org.). *EuroCom – Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien*. Aachen: Shaker, pp. 35-45.

KLEIN, H. G. (2004). L'eurocompréhension (EuroCom), une method de compréhension des langues voisines. In *ÉLA*, n.º 1, pp. 403-418. Disponível em: [http://www.cairn.info/load\\_pdf.php?ID\\_ARTICLE=ELA\\_136\\_0403](http://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=ELA_136_0403) (consultado em 01.12.2010).

KLEIN, H. G. (2007). The Project of NoME (Network of Multilingual Eurocomprehension). In CAPUCHO, F. *et al.* (Org.). *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica Editora, pp. 307-314.

KLEIN, H. G. *et al.* (s/d). EuroCom – European Intercomprehension. Disponível em: <http://www.hgklein.de/eurocom/lit/ECengl-Innsbruck.htm> (consultado em 01.12.2010).

KLEIN, H. G. & STEGMANN, T. (2000). *EuroComRom – Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lessen können*. Aachen: Shaker Verlag.

KOHONEN, V. (2001). Exploring the educational possibilities of the “Dossier”: suggestions for developing the pedagogical function of the European Language Portfolio. In *Enhancing the pedagogical aspects of the European Language Portfolio*

- (ELP). Strasbourg: Council of Europe, pp. 5-31. Disponível em: [http://www.activelp.net/a/data/studies\\_kohonen\\_westhoff.doc](http://www.activelp.net/a/data/studies_kohonen_westhoff.doc) (consultado em 12.12.2010).
- KOSTOMAROFF, E. M. (2007). *Fontdelcat: le catalan pour romanophones*. In CAPUCHO, F. et al. (Org.). *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica Editora, pp. 315-329.
- KOSTOMAROFF, E. M. (2011). Les nouveaux modules de compréhension orale de Galanet: une contribution à la didactique de l'intercompréhension. In MEISSNER, F. J. et al. (Org.). *Intercomprehension. Learning, teaching, research. Apprentissage, enseignement, recherche. Lernen, Lehren, Forschung*. Akten des Europäischen Netzwerks Intercomprehension (REDINTER) im Rahmen des 3. Bundeskongresses des Gesamtverbandes Moderne Fremdsprachen, Universität Augsburg, 16.-18.9.2010. Tübingen: Narr Verlag, pp. 100-118.
- KRAMSCH, C. J. (1990). What is foreign language research? In VANPATTEN, B. & LEE, J. F. (Org.). *Second Language Acquisition/ Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 27-33.
- KRAMSCH, C. J. (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- KRASHEN, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- KRISTEVA, J. (1969). *História da Linguagem*. Lisboa: Edições 70. [Tradução do original de 1969].
- LADO, R. (1957). *Linguistics Across Cultures. Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- LAMBERT, P. et al. (2011). Engager la conversation exolingue à l'école. L'intercompréhension à l'épreuve des interactions orales. In MEISSNER, F. J. et al.

- (Org.). *Intercomprehension. Learning, teaching, research. Apprentissage, enseignement, recherche. Lernen, Lehren, Forschung.* Akten des Europäischen Netzwerks Interkomprehension (REDINTER) im Rahmen des 3. Bundeskongresses des Gesamtverbandes Moderne Fremdsprachen, Universität Ausburg, 16.-18.9.2010. Tübingen: Narr Verlag, pp. 301-318.
- LE BESNERAIS, M. (2011). Les langues romanes sont-elles un atout pour l'apprentissage de l'anglais? In MEISSNER, F. J. et al. (Org.). *Intercomprehension. Learning, teaching, research. Apprentissage, enseignement, recherche. Lernen, Lehren, Forschung.* Akten des Europäischen Netzwerks Interkomprehension (REDINTER) im Rahmen des 3. Bundeskongresses des Gesamtverbandes Moderne Fremdsprachen, Universität Ausburg, 16.-18.9.2010. Tübingen : Narr Verlag, pp. 35-48.
- LEE, J. F. (1999). Clashes in L2 Reading: Research Versus Practice and Reader's Misconceptions. In YOUNG, D. J. (Org.). *Affect in Foreign Language and Second Language Learning. A Practical Guide to Creating a Low-Anxiety Classroom Atmosphere.* Genève: McGraw-Hill College, pp. 49-63.
- LEKI, I. (1999). Techniques for Reducing Second Language Writing Anxiety. In YOUNG, D. J. (Org.). *Affect in Foreign Language and Second Language Learning. A Practical Guide to Creating a Low-Anxiety Classroom Atmosphere.* Genève: McGraw-Hill College, pp. 64-88.
- LEVINSON, S. C. (1995). *Pragmatics.* Cambridge: Cambridge University Press.
- LEWIS, M. P. (2009). *Ethnologue: Languages of the World. Sixteenth Edition.* Dallas, Texas: SIL International. Disponível em: <http://www.ethnologue.com> (consultado em 13.01.2010).
- LIGHTBOWN, P. M. & SPADA, N. (1997). *How Languages are Learned.* Oxford: Oxford University Press.
- LITTLE, D. (2009). *The European Language Portfolio: where pedagogy and assessment*

- meet*. Strasbourg: Council of Europe. Disponível em: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/publications\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/publications_EN.asp) (consultado em 12.12.2010).
- LITTLE, D. *et al.* (2007). *Preparing teachers to use the European Language Portfolio – arguments, materials and resources*. Strasbourg: Council of Europe. Disponível em: [http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C6\\_ELP%20TT\\_E\\_internet.pdf](http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C6_ELP%20TT_E_internet.pdf) (consultado em 12.12.2010).
- LITTLE, D. & PERCLOVÁ, R. (2001). *The European Language Portfolio: a guide for teachers and teacher trainers*. Strasbourg: Council of Europe. Disponível em: [http://www.eeooiinet.com/loce/ELP\\_guide.pdf](http://www.eeooiinet.com/loce/ELP_guide.pdf) (consultado em 12.12.2010).
- LOZANOV, G. (1978). *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*. New York: Gordon & Breach. [Tradução do original de 1971].
- LOPES, A. C. (1995). Pragmática Linguística e os Novos Programas de Português. In *Máthesis*, n.º 4, pp. 293-306.
- LOUREIRO, M. J. (2006). Humanidade e diversidade cultural: abordagem psicossocial. In BIZARRO, R. & BRAGA, F. (Org.). *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências*. Porto: Porto Editora, pp. 236-242.
- LUDBROOK, G. (2008). CLIL: The potential of multilingual education. In *dos algarves*, n.º 17, pp. 18-27. Disponível em: <http://www.dosalgarves.com/revistas/N17/3rev17.pdf> (consultado em 06.07.2011).
- LUNGU, D. & BOERU, M. (2007). Intercomprehension and language teaching and learning in the Romanian military system: an open door towards the future. In CAPUCHO, F. *et al.* (Org.). *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica Editora, pp. 225-237.
- LUTJEHARMS, M. (2002). Lesestrategiein und Interkomprehension in Sprachfamilien. In KISCHEL, G. (Org.). *EuroCom – Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension*

- in Sprachfamilien*. Aachen: Shaker, pp. 119-135.
- MacINTYRE, P. D. (1999). Language Anxiety: A Review of the Research for Language Teachers. In YOUNG, D. J. (Org.). *Affect in Foreign Language and Second Language Learning. A Practical Guide to Creating a Low-Anxiety Classroom Atmosphere*. Genève: McGraw-Hill College, pp. 24-45.
- MARCONDES, D. (2003). Desenvolvimentos Recentes na Teoria dos Atos de Fala. In *O que nos faz pensar*, n.º 17, pp. 25-39. Disponível em: [http://www.oquenosfazpensar.com/adm/uploads/artigo/desenvolvimentos\\_recentes\\_na\\_teorica\\_de\\_atos\\_fala/n17danilo.pdf](http://www.oquenosfazpensar.com/adm/uploads/artigo/desenvolvimentos_recentes_na_teorica_de_atos_fala/n17danilo.pdf) (consultado em 19.09.2011).
- MARCONI, M. A. & LAKATOS, E. M. (1986). *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas S.A..
- MARÍ, I. & RIGAU, G. (2011). El català: de la intercomprensió al reconeixement. In ÁLVAREZ, D. et al. (Org.). *L'intercomprensió et les nouveaux défis pour les langues romanes*. Paris: Union Latine, pp. 43-56.
- MAROCO, J. (2007). *Análise Estatística. Com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- MARSH, D. (s/d). *Using languages to learn and learning to use languages*. TIE-CLIL. Disponível em: <http://clilcompendium.com/1uk.pdf> (consultado em 06.07.2011).
- MARSH, D. (2002). *CLIL/EMILE – The European dimension. Actions, trends and foresight potential*. European Commission: DG Education & Culture. Disponível em: [http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc491\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc491_en.pdf) (consultado em 06.07.2011).
- MARTÍNEZ, S. A. (2007). Interactions synchrones dans un environnement pédagogique virtuel multilingue: quel intérêt pour l'apprentissage de langues? In CAPUCHO, F. et al. (Org.). *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica Editora, pp. 395-408.

- MARTINS, A. (2007). A intercompreensão aplicada na construção de uma Europa mais justa: a proposta do Projecto IAMI (Intercultural Awareness in Medical Interactions). In CAPUCHO, F. *et al.* (Org.). *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica Editora, pp. 15-20.
- MARTINS, A. & CAPUCHO, F. (1999). Da teoria à prática do «porquê» do fenómeno linguístico. In *Actas do 4.º Encontro Nacional do Ensino das Línguas Vivas no Ensino Superior em Portugal*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pp. 175-194.
- MARTINS, E. C. (2006). As exigências formativas na sociedade multicultural. In BIZARRO, R. & BRAGA, F. (Org.). *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências*. Porto: Porto Editora, pp. 222-236.
- MARTINS, F. (2011). Intercompreensão e formação de professores para os primeiros anos de escolaridade – desafios e potencialidades. In ÁLVAREZ, D. *et al.* (Org.). *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes*. Paris: Union Latine, pp. 417-431.
- MARTINS, F. *et al.* (2002). As línguas da criança e as línguas do mundo: aspectos de gestão da competência plurilingue em alunos do 1º ciclo do E. B. In MELLO, C. *et al.* (Org.). *Didáctica das Línguas e Literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento – Actas do I Encontro Nacional da SPDLL*. Coimbra: Pé de Página Editores, pp. 103-108.
- MARTYNIUK, W. & NOIJONS, J. (2007). Executive summary of results of a survey on the use of the CEFR at national level in the Council of Europe Member States. In *Policy Forum: The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the development of language policies: challenges and responsibilities*. Strasbourg: Council of Europe Language Policy Division. Disponível em: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/publications\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/publications_EN.asp) (consultado em 12.12.2010).

- MATTHEY, M. (2008). Comment communiquer sans parler la langue de l'autre? In CONTI, V. & GRIN, F. (Org.). *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*. Genève: Georg Éditeur, pp. 113-129.
- MAZZA, E. (2002). Reading in a tertiary language: German for beginners with English knowledge. In KISCHEL, G. (Org.). *EuroCom – Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien*. Aachen: Shaker, pp. 183-190.
- MEDVEDEVA, O. (2007). Linguistic and Extra-linguistic Factors in Multilingual Interactions. In CAPUCHO, F. *et al.* (Org.). *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica Editora, pp. 409-416.
- MEIER, A. (2010). The Role of Noticing in Developing Intercultural Communicative Competence. In KÖKSAL, D. *et al.* (Org.). *The 6th International ELT Research Conference. Conference Proceedings: Current Trends in SLA Research and Language Teaching*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, pp. 155-159.
- MEISSNER, F. J. (2002). Le transfert dans la didactique du plurilinguisme. In KISCHEL, G. (Org.). *EuroCom – Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien*. Aachen: Shaker, pp. 46-57.
- MEISSNER, F. J. (2007). Didactique du plurilinguisme et développements scolaires. In CAPUCHO, Filomena *et al.* (Org.). *Diálogos em Intercompreensão. (2ª edição – CdRom)*. Lisboa: Universidade Católica Editora, pp. 195-216.
- MEISSNER, F. J. (2008). La didactique de l'intercompréhension à la lumière des sciences de l'apprentissage. In CONTI, V. & GRIN, F. (Org.). *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*. Genève: Georg Éditeur, pp. 229-250.
- MEISSNER, F. J. (2010). Vers la mise en pratique de l'intercompréhension comme stratégie autonomisante en classe de langue. In *Synergies Europe*, n.º 5, pp. 25-32. Disponible em: <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe5/europe5.html>

(consultado em 10.06.2011).

- MEISSNER, F. J. (2011a). Introduction. In MEISSNER, F. J. et al. (Org.). *Intercomprehension. Learning, teaching, research. Apprentissage, enseignement, recherche. Lernen, Lehren, Forschung.* Akten des Europäischen Netzwerks Interkomprehension (REDINTER) im Rahmen des 3. Bundeskongresses des Gesamtverbandes Moderne Fremdsprachen, Universität Augsburg, 16.-18.9.2010. Tübingen: Narr Verlag, pp. 24-33.
- MEISSNER, F. J. (2011b). Les formats de tâches en didactique de l'intercompréhension. In MEISSNER, F. J. et al. (Org.). *Intercomprehension. Learning, teaching, research. Apprentissage, enseignement, recherche. Lernen, Lehren, Forschung.* Akten des Europäischen Netzwerks Interkomprehension (REDINTER) im Rahmen des 3. Bundeskongresses des Gesamtverbandes Moderne Fremdsprachen, Universität Augsburg, 16.-18.9.2010. Tübingen: Narr Verlag, pp. 267-284.
- MEISSNER, F. J. (2011c). El escribir diagnóstico en lenguas desconocidas. Una estrategia para identificar la interlengua y promocionar la competencia plurilingüe. In *Lingüística en el aula*, n.º 9, pp. 43-57.
- MELO, S. (2006). *Emergência e Negociação de Imagens das Línguas em Encontros Interculturais Plurilingues em Chat.* Tese de doutoramento. Aveiro: Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa. Universidade de Aveiro.
- MELO, S. (2007). O acto da solicitação e a co-construção da intercompreensão em interacções plurilingues: um estudo com chats romanófonos. In CAPUCHO, F. et al. (Org.). *Diálogos em Intercompreensão.* Lisboa: Universidade Católica Editora, pp. 417-429.
- MELO, S. et al. (2005). Entre romanofilia e romanofobia: um estudo com universitários portugueses. In ANDRADE, A. I. & ARAÚJO e SÁ, M. H. (Org.). *Cadernos do LALE Série Reflexões, N.º 1. Educação em Línguas em contexto escolar: da*

*intervenção à reflexão*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 39-62.

- MELO, S. *et al.* (2006). *Por qué dicen Ciao para decir hola?: Interacção em chats plurilingues romanófonos e desenvolvimento da Cultura Linguística*. In *Intercomprensão*, n.º 13, pp. 227-247.
- MELO, S. & SANTOS, L. (2007). *Intercomprension(s): les multiples déclinaisons d'un concept*. In CAPUCHO, F. *et al.* (Org.). *Diálogos em Intercomprensão. (2ª edição – CdRom)*. Lisboa: Universidade Católica Editora, pp. 597-628.
- MELO-PFEIFER, S. (2011). *De la dissociation à l'articulation de compétences: apports théoriques au concept d'Intercomprension*. In MEISSNER, F. J. *et al.* (Org.). *Intercomprehension. Learning, teaching, research. Apprentissage, enseignement, recherche. Lernen, Lehren, Forschung*. Akten des Europäischen Netzwerkes Interkomprehension (REDINTER) im Rahmen des 3. Bundeskongresses des Gesamtverbandes Moderne Fremdsprachen, Universität Augsburg, 16.-18.9.2010. Tübingen: Narr Verlag, pp. 219-242.
- MOREIRA, G. (1999). *Learning about others in the classroom*. In VIEIRA, F. *et al.* (Org.). *Educação em Línguas Estrangeiras. Investigação, Formação, Ensino*. Actas do 1º Encontro Nacional de Didáctica/ Metodologia do Ensino das Línguas Estrangeiras. Braga: Universidade do Minho, pp. 277-287.
- MOREIRA, G. (2003). *A dimensão cultural, intercultural e pluricultural da aula de língua estrangeira: relação com a “intercomprensão”*. In ANDRADE, A. I. & SÁ, C. M. (Org.). *A Intercomprensão em contextos de formação de línguas: algumas reflexões didácticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 65-74.
- MORKÖTTER, S. (2011). *L'intercomprension au-delà des langues apparentées chez les jeunes apprenants : le cas du néerlandais presenteerde*. In MEISSNER, F. J. *et al.* (Org.). *Intercomprehension. Learning, teaching, research. Apprentissage, enseignement, recherche. Lernen, Lehren, Forschung*. Akten des Europäischen

- Netzwerks Interkomprehension (REDINTER) im Rahmen des 3. Bundeskongresses des Gesamtverbandes Moderne Fremdsprachen, Universität Augsburg, 16.-18.9.2010. Tübingen: Narr Verlag, pp. 243-253.
- MOUSTAKI, A. (2010). Grec, français et anglais, vecteurs d'intercompréhension de la famille germanique. Le cas de l'allemand et du néerlandais. Une expérience en classe de langue. In *Synergies Europe*, n.º 5, pp. 175-183. Disponível em: <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe5/europe5.html> (consultado em 10.06.2010).
- MUFWENE, S. S. (2005). Globalization, and the Myth of Killer Languages. What's Really Going on? In HUGGAN, G. & KLASSEN, S. (Org.). *Perspectives on Endangerment*. Hildesheim/New York: Georg Olms Verlag, pp. 19-48. Disponível em: <http://humanities.uchicago.edu/faculty/mufwene/publications/globalization-killerLanguages.pdf> (consultado em 23.11.2010).
- MULLER, N. (1997). Représentations, identité et apprentissage de l'allemand: une étude de cas en contexte plurilingue. In MATTHEY, M. (Org.). *Les langues et leurs images*. Neuchâtel: IRDP éditeur, pp. 211-217.
- MÜLLER-LANCÉ, J. (2002). La corrélation entre la ressemblance morphologique des mots et la probabilité du transfert interlinguistique. In KISCHEL, G. (Org.). *EuroCom – Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien*. Aachen: Shaker, pp. 136-153.
- MUÑOZ, C. (2002). Relevance and potential of CLIL. In MARSH, D. (2002). *CLIL/EMILE – The European dimension. Actions, trends and foresight potential*. European Commission: DG Education & Culture, pp. 35-36. Disponível em: [http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc491\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc491_en.pdf) (consultado em 06.07.2011).
- MURILLO, J. (2007). La structuration de la matière phonique dans les processus d'intercompréhension. In CAPUCHO, F. *et al.* (Org.). *Diálogos em*

- Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica Editora, pp. 357-367.
- MYERS-SCOTTON, C. (2002). *Contact Linguistics. Bilinguals Encounters and Grammatical Outcomes*. Oxford: Oxford University Press.
- NARULA, U. (2006). *Handbook of Communication. Models, Perspectives, Strategies*. New Delhi: Atlantic.
- NELDE, P. H. (2002). New Multilingualism – Perspectives for a European Language Policy. In KISCHEL, G. (Org.). *EuroCom - Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien*. Aachen: Shaker, pp. 22-34.
- NEUNER, G. (2002). *Policy Approaches to English*. Strasbourg: Council of Europe. Disponível em: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/NeunerEN.pdf> (consultado em 13.01.2010).
- NOBRE, C. H. (2002). Business English: o desafio da motivação. In MOREIRA, G. & HOWCROFT, S. (Org.). *Aprolúguas. Línguas: Futuro Mais-Que-Perfeito? – Actas do VI Encontro da Associação Portuguesa de Professores de Línguas Estrangeiras no Ensino Superior*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 151-156.
- NORTH, B. & JONES, N. (2009). *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). Further Material on Maintaining Standards across Languages, Contexts and Administrations by exploiting Teacher Judgment and IRT Scaling*. Strasbourg: Council of Europe. Disponível em: <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Manual-ExtraMaterial-proofread-FINAL.pdf> (consultado em 12.12.2010).
- NUNAN, D. (1996). Towards autonomous learning: some theoretical, empirical and practical issues. In PEMBERTON, R. *et al.* (Org.). *Taking Control. Autonomy in Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press, pp. 13-26.

- ODLIN, T. (1989). *Language Transfer. Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ODLIN, T. (2003). Cross-Linguistic Influence. In DOUGHTY, C. J. & LONG, M. H. (Org.). *The Handbook of Second Language Acquisition*. Cornwall: Blackwell Publishing, pp. 436-486.
- ODLIN, T. (2005). Crosslinguistic influence and conceptual transfer: what are the concepts? In *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 25, pp. 3-25.
- OGDEN, C. K. & RICHARDS, I. A. (1927). *The Meaning of Meaning*. New York: Harcourt, Brace & Company.
- OLIVEIRA, A. B. et al. (2000). *Dicionário de Metalinguagens da Didática*. Porto: Porto Editora.
- OLIVEIRA, A. M. (2002). Processamento de informação em bilingues: estudo de uma amostra de alunos bilingues de Português/Francês no ensino superior. In MOREIRA, G. & HOWCROFT, S. (Org.). *Aprolúguas. Línguas: Futuro Mais-Que-Perfeito? – Actas do VI Encontro da Associação Portuguesa de Professores de Línguas Estrangeiras no Ensino Superior*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 183-205.
- OLIVEIRA, A. M. (2007a). Language processing and multilingual development. In CAPUCHO, F. et al. (Org.). *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica Editora, pp. 185-197.
- OLIVEIRA, M. L. (2007b). O humor em Mafalda e a violação das máximas conversacionais. In *4º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais*. Disponível em: <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/102.pdf> (consultado em 19.09.2011).
- OLIVEIRA, M. L. (2008). Análise dos atos de fala nas tiras de Mafalda. In *Cadernos do CNLF*, vol. XII, n.º 10, pp. 46-53. Disponível em:

- [http://www.filologia.org.br/xiicnlf/10/completo\\_10.pdf](http://www.filologia.org.br/xiicnlf/10/completo_10.pdf) (consultado em 19.09.2011).
- OLLIVIER, C. (2007). Dimensions linguistique et extralinguistique de l'intercompréhension. Pour une didactique de l'intercompréhension au-delà des familles de langues. In CAPUCHO, F. *et al.* (Org.). *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica Editora, pp. 59-73.
- OLLIVIER, C. (2008). L'accomplissement d'une tâche en contexte linguistique inconnu. La part du linguistique et de l'extra-linguistique en intercompréhension. In *Les Cahiers de l'Acedle*, n.º 3, pp. 127-149. Disponível em: [http://acedle.org/IMG/pdf/Olivier\\_Cah3.pdf](http://acedle.org/IMG/pdf/Olivier_Cah3.pdf) (consultado em 17.01.2011).
- OLLIVIER, C. (2010). Représentations de l'intercompréhension chez les spécialistes du champ. In *REDINTER-Intercompreensão*, n.º 1, pp. 47-69.
- OLLIVIER, C. (2011). La web 2.0, un avenir pour l'apprentissage des langues romanes. In ÁLVAREZ, D. *et al.* (Org.). *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes*. Paris: Union Latine, pp. 261-273.
- ORBAN, L. (2009). *Is there a future for linguistic diversity in Europe?* Conference at the University of Rennes. Rennes, 7 December 2009. Disponível em: [http://ec.europa.eu/archives/commission\\_20042009/orban/news/docs/speeches/091207\\_Speech\\_Universite\\_Rennes/091207\\_Speech\\_Universite\\_Rennes\\_EN.pdf](http://ec.europa.eu/archives/commission_20042009/orban/news/docs/speeches/091207_Speech_Universite_Rennes/091207_Speech_Universite_Rennes_EN.pdf) (consultado em 28.12.2010).
- OXFORD, R. L. (1990). *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House.
- OXFORD, R. L. (1997). Conditions for Second Language (L2) Learning. In TUCKER, G. R. & CORSON, D. (Org.). *Encyclopedia of Language and Education. Volume 4: Second Language Education*, pp. 23-31.
- OXFORD, R. L. (1999). "Style Wars" as a Source of Anxiety in Language Classrooms. In

- YOUNG, D. J. (Org.). *Affect in Foreign Language and Second Language Learning. A Practical Guide to Creating a Low-Anxiety Classroom Atmosphere*. Geneva: McGraw-Hill College, pp. 216-237.
- PALMERINI, M. & FAONE, S. (2010). Sul cammino verso l'intercomprensione. Una riflessione epistemologica. In *REDINTER-Intercomprensão*, n.º 1, pp. 187-222.
- PAPAEFTHYMIU-LYTRA, S. (1997). Awareness and Language Switch in Second/Foreign Language Learning Contexts. In VAN LIER, L. & CORSON, D. (Org.). *Encyclopedia of Language and Education. Volume 6: Knowledge about Language*, pp. 131-138.
- PAPP, J. S. (2009). *Language, literature and culture in a changing transatlantic world. International Conference: Prešov, April 22-23, 2009*. Prešov: University of Prešov Publishing House, pp. 181-185. Disponível em: [http://www.pulib.sk/elpub2/FF/Ferencik2/pdf\\_doc/24.pdf](http://www.pulib.sk/elpub2/FF/Ferencik2/pdf_doc/24.pdf) (consultado em 23.11.2010).
- Parlamento Europeu (2009). *Os rostos do Parlamento Europeu 2009-2011*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias. Disponível em: [http://www.europarl.europa.eu/pdf/welcome\\_brochures/faces/QA3009197PTC.pdf](http://www.europarl.europa.eu/pdf/welcome_brochures/faces/QA3009197PTC.pdf) (consultado em 24.04.2011).
- Parlamento Europeu & Conselho da União Europeia (2000). *Decisão N.º 1934/2000/CE do Parlamento Europeu e do Conselho de 17 de Julho de 2000 que designa 2001 Ano Europeu das Línguas*. Disponível em: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2000:232:0001:0005:pt:PDF> (consultado em 28.12.2010).
- Parlamento Europeu & Conselho da União Europeia (2004). *Decisão N.º 2241/2004/CE do Parlamento Europeu e do Conselho de 15 de Dezembro de 2004 que institui um quadro comunitário único para a transparência das qualificações e competências*

(Europass). Disponível em:  
[http://europass.cedefop.europa.eu/img/dynamic/c1399/type.FileContent.file/EuropassDecision\\_pt\\_PT.PDF](http://europass.cedefop.europa.eu/img/dynamic/c1399/type.FileContent.file/EuropassDecision_pt_PT.PDF) (consultado em 12.12.2010).

Parlamento Europeu & Conselho da União Europeia (2006a). *Decisão 2006/1720/CE do Parlamento Europeu e do Conselho de 15 de Novembro de 2006 que estabelece um programa de acção no domínio da aprendizagem ao longo da vida*. Disponível em:  
<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:327:0045:0068:pt:PDF> (consultado em 28.12.2010).

Parlamento Europeu & Conselho da União Europeia (2006b). *Decisão N.º 1855/2006/CE do Parlamento Europeu e do Conselho de 12 de Dezembro de 2006 que institui o Programa «Cultura» (2007-2013)*. Disponível em: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:372:0001:0011:PT:PDF> (consultado em 28.12.2010).

Parlamento Europeu & Conselho da União Europeia (2006c). *Decisão N.º 1983/2006/CE do Parlamento Europeu e do Conselho de 18 de Dezembro de 2006 relativa ao Ano Europeu do Diálogo Intercultural (2008)*. Disponível em:  
[http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/pt/oj/2006/l\\_412/l\\_41220061230pt00440050.pdf](http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/pt/oj/2006/l_412/l_41220061230pt00440050.pdf) (consultado em 28.12.2010).

Parliamentary Assembly of the Council of Europe (s/d). *PACE. The Parliamentary Assembly of the Council of Europe*. Strasbourg: Council of Europe. Disponível em:  
<http://assembly.coe.int/Communication/Brochure/Bro01-e.pdf> (consultado em 24.04.2010).

PAULSTON, C. B. (1997). Understanding Second Language Educational Policies in Multilingual Settings. In TUCKER, G. R. & CORSON, D. (Org.). *Encyclopedia of Language and Education. Volume 4: Second Language Education*, pp. 153-163.

PELSMAEKERS, K. & VAN SON, L. (2011). Medical interaction, multicultural settings

- and intercomprehension: helping primary communication in primary health care situations. In MEISSNER, F. J. et al. (Org.). *Intercomprehension. Learning, teaching, research. Apprentissage, enseignement, recherche. Lernen, Lehren, Forschung.* Akten des Europäischen Netzwerks Interkomprehension (REDINTER) im Rahmen des 3. Bundeskongresses des Gesamtverbandes Moderne Fremdsprachen, Universität Ausburg, 16.-18.9.2010. Tübingen: Narr Verlag, pp. 84-99.
- PENCHEVA, M. & SHOPOV, T. (2003). *Understanding Babel: An Essay in Intercomprehension Analysis.* Sofia: St. Kliment Ohridski University Press.
- PEREA, E. C. (2010). Introduction. In *Synergies Europe*, n.º 5, pp. 7-12. Disponible em: <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe5/europe5.html> (consultado em 10.06.2011).
- PEREA, E. C. et al. (2010). Programmation et conception de formations à l'intercompréhension: principes, critères et conditions fondés sur l'analyse croisée d'actions formatives universitaires en France et en Espagne. In *Synergies Europe*, n.º 5, pp. 33-52. Disponible em: <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe5/europe5.html> (consultado em 10.06.2011).
- PEREA, E. C. & PISHVA, Y. (2007). Connaissance de soi et conscience plurilingue, des requis pour une approche répercutée et plurielle de l'intercompréhension. In CAPUCHO, F. et al. (Org.). *Diálogos em Intercompreensão.* Lisboa: Universidade Católica Editora, pp. 109-124.
- PÉREZ, A. C. et al. (2011). Experiencias de formación docente en Intercomprensión. In ÁLVAREZ, D. et al. (Org.). *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes.* Paris: Union Latine, pp. 445-455.
- PÉREZ, A. C. & MARCHIARO, S. (2010). Formación en intercomprensión para graduados universitarios: la experiencia del equipo InterRom de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. In *Synergies Europe*, n.º 5, pp. 63-74. Disponible em

- em: <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe5/europe5.html> (consultado em 10.06.2011).
- PESTANA, M. H. & GAGEIRO, J. N. (2005). *Análise de dados para Ciências Sociais. A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- PICCALUGA, M. & HARMEGNIES, B. (2008). Aux sources de l'intercompréhension. *Facteurs psycholinguistiques de la qualité interpretative en langues proches*. In CONTI, V. & GRIN, F. (Org.). *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*. Genève: Georg Éditeur, pp. 169-195.
- PIENEMANN, M. (2003). Language Processing Capacity. In DOUGHTY, C. J. & LONG, M. H. (Org.). *The Handbook of Second Language Acquisition*. Cornwall: Blackwell Publishing, pp. 679-714.
- PIMENTEL, R. (2006). O cartoon em Portugal. Palestra na Galeria do Instituto de Camões em Maputo. Disponível em: [http://cvc.instituto-camoes.pt/bdc/artigos/Palestra\\_Cartoon\\_em\\_Portugal.pdf](http://cvc.instituto-camoes.pt/bdc/artigos/Palestra_Cartoon_em_Portugal.pdf) (consultado em 15.08.2011).
- PIMSLEUR, P. (1966). *Pimsleur Language Aptitude Test*. New York: Harcourt Brace Jovanovitch.
- PINHO, A. S. & ANDRADE, A. I. (2002). Intercompreensão e construção da identidade profissional: reflexões sobre a formação inicial de professores de línguas. In MELLO, C. et al. (Org.). *Didáctica das Línguas e Literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento – Actas do I Encontro Nacional da SPDLL*. Coimbra: Pé de Página Editores, pp. 159-166.
- PINHO, A. S. & ANDRADE, A. I. (2005). From the personal linguistic and communicative history to a language teaching theory: a study on future language teachers. In ANDRADE, A. I. & ARAÚJO e SÁ, M. H. (Org.). *Cadernos do LALE Série Reflexões, N.º 1. Educação em Línguas em contexto escolar: da intervenção à*

*reflexão*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 63-70.

PINHO, A. S. & ANDRADE, A. I. (2007). Formar futuros professores para viver, amar e conhecer as línguas: as potencialidades da intercompreensão. In CAPUCHO, F. *et al.* (Org.). *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica Editora, pp. 239-250.

PINHO, A. S. & ANDRADE, A. I. (2011). Formação de professores, intercompreensão e autonomia: dispositivos reflexivos. In MEISSNER, F. J. *et al.* (Org.). *Intercomprehension. Learning, teaching, research. Apprentissage, enseignement, recherche. Lernen, Lehren, Forschung*. Akten des Europäischen Netzwerks Interkomprehension (REDINTER) im Rahmen des 3. Bundeskongresses des Gesamtverbandes Moderne Fremdsprachen, Universität Augsburg, 16.-18.9.2010. Tübingen: Narr Verlag, pp. 369-385.

PIRI, R. (2002). *Teaching and learning less widely spoken languages in other countries. Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education*. Strasbourg: Council of Europe. Disponível em: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/pirien.pdf> (consultado em 13.01.2010).

PISHVA, Y. (2010). L'approche réflexive dans une formation de formateurs à l'intercompréhension. In *Synergies Europe*, n.º 5, pp. 151-162. Disponível em: <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe5/europe5.html> (consultado em 10.06.2011).

PLOQUIN, F. (2006). Les avantages de l'intercompréhension. In DGLFLF(Org.). *Une nouvelle approche du plurilinguisme en Europe. L'intercompréhension*, pp. 17-21. Disponível em: <http://www.dgflf.culture.gouv.fr> (consultado em 15.03.2011).

POLITOU, M. (2010). Attitudes of Students within the Context of EFL Course: A Case of Experimental Greek Upper Secondary Schools. In KÖKSAL, D. *et al.* (Org.). *The 6th International ELT Research Conference. Conference Proceedings: Current Trends in*

- SLA Research and Language Teaching*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, pp. 365-370.
- PROKOPOWICZ, T. (2011). Premières expériences germanophones sur Galanet. In MEISSNER, F. J. et al. (Org.). *Intercomprehension. Learning, teaching, research. Apprentissage, enseignement, recherche. Lernen, Lehren, Forschung*. Akten des Europäischen Netzwerks Interkomprehension (REDINTER) im Rahmen des 3. Bundeskongresses des Gesamtverbandes Moderne Fremdsprachen, Universität Ausburg, 16.-18.9.2010. Tübingen: Narr Verlag, pp. 119-129.
- PUYAL, J. M. (2011). Contribución al estudio de la intercomprensión oral en la comunicación exolingüe: la percepción por catalanohablantes y francófonos de la modalidad interrogativa en español. In MEISSNER, F. J. et al. (Org.). *Intercomprehension. Learning, teaching, research. Apprentissage, enseignement, recherche. Lernen, Lehren, Forschung*. Akten des Europäischen Netzwerks Interkomprehension (REDINTER) im Rahmen des 3. Bundeskongresses des Gesamtverbandes Moderne Fremdsprachen, Universität Ausburg, 16.-18.9.2010. Tübingen: Narr Verlag, pp. 204-218.
- PUYAL, J. M. et al. (2008). Pour un français partenaire dans l'aire romane: aspects psycholinguistiques et didactiques de l'intercompréhension entre locuteurs de langues latines. In CONTI, V. & GRIN, F. (Org.). *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*. Genève: Georg Éditeur, pp. 341-370.
- RANGEL, E. M. (2004). Uma nova concepção de linguagem a partir do percurso performativo de Austin. In *Revista Letra Magna*, n.º 1. Disponível em: <http://www.letramagna.com/elianedefatimamanentirangel.pdf> (consultado em 19.09.2011).
- RAPOSO, E. P. (1984). Algumas observações sobre a noção de «língua portuguesa». In *Boletim Filologia*, 29, pp. 585-592. Disponível em: <http://cvc.instituto-camoes.pt/hlp/biblioteca/observlingport.pdf> (consultado em 20.05.2011).

- RAUPACH, M. (2002). Viele Wege führen zur Mehrsprachigkeit – Konzepte und empirische Evidenz. In KISCHEL, G. (Org.). *EuroCom – Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien*. Aachen: Shaker, pp. 163-172.
- REA, L. M. & PARKER, R. A. (2000). *Metodologia de Pesquisa. Do Planejamento à Execução*. São Paulo: Editora Pioneira. [Tradução do original de 1992].
- REBELO, I. M. *et al.* (2007). A intercompreensão, os diferentes repertórios e sua gestão – uma proposta de comparação. In CAPUCHO, F. *et al.* (Org.). *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica Editora, pp. 431-443.
- REISSNER, C. (2010). La dissémination de l’intercompréhension romane dans l’enseignement scolaire en Allemagne. In *Synergies Europe*, n.º 5, pp. 127-134. Disponível em: <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe5/europe5.html> (consultado em 10.06.2011).
- RIEDER, K. *et al.* (2002). *Intercomprehension in Language Teacher Education*. Pädagogische Akademie des Bundes in Wien. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- RINGBOM, H. (1987). *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- ROBERT, J. M. (2010). Enseignement/ apprentissage du français langue étrangère et des langues romanes en (inter)compréhension à un public anglophone. In *REDINTER-Intercompreensão*, n.º 1, pp. 157-169.
- ROSALES, J. C. (1998). *Estadística con SPSS para Windows*. Madrid: RA-MA Editorial.
- SÁ, C. M. (1995). *A Banda Desenhada: Uma Linguagem Narrativa ao Serviço do Ensino do Português (Língua Materna)*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SÁ, C. M. & VEIGA, M. J. (2002). O recurso à intercompreensão na formação de professores de línguas: linhas directrizes no âmbito da leitura e da compreensão

- escrita. In MELLO, C. *et al.* (Org.). *Didáctica das Línguas e Literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento – Actas do I Encontro Nacional da SPDLL*. Coimbra: Pé de Página Editores, pp. 221-225.
- SANDRA, D. (1997). Morphological Awareness and the Second Language Learner. In VAN LIER, L. & CORSON, D. (Org.). *Encyclopedia of Language and Education. Volume 6: Knowledge about Language*, pp. 63-71.
- SANTOS, L. (2010). Defining Intercomprehension: is a consensus essential? In *REDINTER-Intercompreensão*, n.º 1, pp. 29-46.
- SANTOS, L. & ANDRADE, A. I. (2002). O sujeito e as línguas da Europa: aspectos da gestão da competência plurilingue em alunos do Ensino Secundário. In MELLO, C. *et al.* (Org.). *Didáctica das Línguas e Literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento – Actas do I Encontro Nacional da SPDLL*. Coimbra: Pé de Página Editores, pp. 121-127.
- SANTOS, L. & ANDRADE, A. I. (2005). Intercomprehension: developing student's ability to “dialogue” with languages. In ANDRADE, A. I. & ARAÚJO e SÁ, M. H. (Org.). *Cadernos do LALE Série Reflexões, N.º 1. Educação em Línguas em contexto escolar: da intervenção à reflexão*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 24-38.
- SANTOS, L. & ANDRADE, A. I. (2007). Intercompreensão e ensino-aprendizagem de línguas: contributos para uma didáctica do plurilinguismo. In CAPUCHO, F. *et al.* (Org.). *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica Editora, pp. 251-262.
- SAUSSURE, F. (1992). *Curso de Linguística Geral*. Lisboa: Publicações Dom Quixote. [Tradução do original de 1916].
- SAVIGNON, S. J. (1990). In second language acquisition/foreign language learning, nothing is more practical than a good theory. In VANPATTEN, B. & LEE, J. F.

- (Org.). *Second Language Acquisition/ Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 185-197.
- SBERRO, S. (2009). *Could – and should – English win the “language war” in regional integration? NAFTA and EU experience*. New York: Jean Monnet Working Paper 13/09. Disponível em: <http://centers.law.nyu.edu/jeanmonnet/papers/09/091301.pdf> (consultado em 23.11.2010).
- SBISÀ, M. (1995). Speech act theory. In VERSCHUEREN, J. et al. (Org.). *Handbook of Pragmatics Manual*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, pp. 495-506.
- SCHACHTER, J. (1997). Linguistic Theory and Research: Implications for Second Language Learning. In TUCKER, G. R. & CORSON, D. (Org.). *Encyclopedia of Language and Education. Volume 4: Second Language Education*, pp. 11-19.
- SCHÄRER, R. & RAPPORTEUR, G. (2000). *Final Report. A European Language Portfolio. Pilot Project Phase 1998-2000*. Strasbourg: Council of Europe. Disponível em: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/publications\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/publications_EN.asp) (consultado em 12.12.2010).
- SCHERFER, P. (2002). Was ist und wie erlernt man Interkomprehension? In KISCHEL, G. (Org.). *EuroCom – Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien*. Aachen: Shaker, pp. 82-96.
- SCHINKE-LLANO, L. (1990). Can foreign language be like second language acquisition? The curious case of immersion. In VANPATTEN, B. & LEE, J. F. (Org.). *Second Language Acquisition/ Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 216-225.
- SCHMIDELY, J. et al. (2001). *De una a cuatro lenguas. Intercomprensión románica. Del español al portugués, al italiano y al francés*. Madrid: Arco/Libros.

- SCHMITT-JENSEN, J. (s/d). Intercommunicabilité Romane: Cinq langues (espagnol, français, italiano, portugês, român): „IC-5“. Disponível em: <http://www.fernuni-hagen.de/sprachen/kongress/Abstracts/SchmittJensen.pdf> (consultado em 01.12.2010).
- SCHRÖDER-SURA, A. (2011). Les obstacles à l'apprentissage dans un cours d'espagnol basé sur la didactique de l'intercompréhension. Premières expériences d'un projet longitudinal. In MEISSNER, F. J. et al. (Org.). *Intercomprehension. Learning, teaching, research. Apprentissage, enseignement, recherche. Lernen, Lehren, Forschung*. Akten des Europäischen Netzwerks Interkomprehension (REDINTER) im Rahmen des 3. Bundeskongresses des Gesamtverbandes Moderne Fremdsprachen, Universität Ausburg, 16.-18.9.2010. Tübingen: Narr Verlag, pp. 337-350.
- SCOVEL, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning. A review of anxiety research. In *Language Learning*, vol. 28, pp. 129-142.
- SEARLE, J. R. (1969). *Speech acts. An essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SEARLE, J. R. (1979). *Expression and meaning. Studies in the theory of speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SEIDLHOFER, B. (2003). *A Concept of International English and Related Issues: From "Real English" to "Realistic English"*. Strasbourg: Council of Europe. Disponível em: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/seidlhoferen.pdf> (13.01.2010).
- SEIDLHOFER, B. (2004). Research Perspectives on teaching English as a Lingua Franca. In *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 24, pp. 209-239.
- SEIDLHOFER, B. (2005). English as a lingua franca. In *ELT Journal* 59, pp. 339-341. Disponível em: <http://eltj.oxfordjournals.org/content/59/4/339.full.pdf> (consultado em 23.11.2010).

- SEIDLHOFER, B. *et al.* (2006). English as a lingua franca in Europe: challenges for Applied Linguistics. In *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 26, pp. 3-34.
- SELINKER, L. (1972). Interlanguage. In *International Review of Applied Linguistics*, vol. 10, pp. 209-231.
- SELLTIZ, C. *et al.* (1987). *Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais*. (2º Vol.). São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- SENER, S. (2010). Measuring Language Anxiety Level of Turkish University Students. In KÖKSAL, D. *et al.* (Org.). *The 6th International ELT Research Conference. Conference Proceedings: Current Trends in SLA Research and Language Teaching*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, pp. 441-447.
- SEQUEIRA, F. (2006). As universidades e a política das línguas na Europa: práticas para um espaço plurilingue e pluricultural. In BIZARRO, R. & BRAGA, F. (Org.). *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências*. Porto: Porto Editora, pp. 42-47.
- SÉRE, A. (2007). Représentations des notions de langue(s) et d'apprentissage des L.E. sur une plateforme d'intercompréhension multilingue. In CAPUCHO, F. *et al.* (Org.). *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica Editora, pp. 137-146.
- SERRA, E. V. & LÓPEZ, M. S. (2007). "Català per a passavolants": catalán oral para romanófonos. In CAPUCHO, F. *et al.* (Org.). *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica Editora, pp. 369-376.
- SERRA, J. P. (2007). *Manual de Teoria da Comunicação*. Covilhã: Livros Labcom. Disponível em: [http://www.livroslabcom.ubi.pt/pdfs/20110824-serra\\_paulo\\_manual\\_teorica\\_comunicacao.pdf](http://www.livroslabcom.ubi.pt/pdfs/20110824-serra_paulo_manual_teorica_comunicacao.pdf) (consultado em 20.09.2011).
- SERT, S. (2010). The Mental Block: Foreign Language Classroom Anxiety. In KÖKSAL, D. *et al.* (Org.). *The 6th International ELT Research Conference. Conference*

- Proceedings: Current Trends in SLA Research and Language Teaching*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, pp. 432-435.
- SHIBLES, W. (1995). *Philosophical Studies Series*, vol. 64. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- SHIRAI, Y. (1997). Linguistic Theory & Research: Implications for Second Language Teaching. In TUCKER, G. R. & CORSON, D. (Org.). *Encyclopedia of Language and Education. Volume 4: Second Language Education*, pp. 1-9.
- SHOPOV, T. (2005). Multilingualism, Plurilingualism and Language Education. In MARTINS, A. (Org.). *Building Bridges: European Awareness and Intercomprehension*. Viseu: Universidade Católica Portuguesa. Centro Regional das Beiras, pp. 19- 22.
- SHOPOV, T. (2007). Syllabus design for multilingual competence. In CAPUCHO, F. *et al.* (Org.). *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica Editora, pp. 263-275.
- SIEGEL, J. (2010). *Second Dialect Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SILVA, J. M. (2006). Pragmática na Didáctica do Português. In *Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação*. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/silva-jose-manuel-pragmatica-didactica-portugues.pdf> (consultado em 19.09.2011).
- SILVA, L. A. (2008). Relações entre a Teoria dos Atos de Fala e quadrinhos humorísticos. In *Temporis[ação]*, vol. 1, n.º 9, pp. 114-127. Disponível em: <http://www.nee.ueg.br/seer/index.php/temporisacao/article/viewFile/20/30> (consultado em 19.09.2011).
- SILVA, M. P. (2010). Loia Etwinning Project: an Intercultural Approach in Foreign Language Teaching to Foster Motivation. In KÖKSAL, D. *et al.* (Org.). *The 6th International ELT Research Conference. Conference Proceedings: Current Trends in*

- SLA Research and Language Teaching*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, pp. 283-289.
- SINGLETON, D. (1997). Age and Second Language Learning. In TUCKER, G. R. & CORSON, D. (Org.). *Encyclopedia of Language and Education. Volume 4: Second Language Education*, pp. 43-50.
- SIMÕES, A. R. & ARAÚJO e SÁ, M. H. (2002). A pertinência de um trabalho escolar sobre a diversidade intralinguística. In MELLO, C. *et al.* (Org.). *Didáctica das Línguas e Literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento – Actas do I Encontro Nacional da SPDLL*. Coimbra: Pé de Página Editores, pp. 81-91.
- SIMÕES, A. R. & ARAÚJO e SÁ, M. H. (2005). Students' representations of different languages and cultures: a project with a 9th grade class. In ANDRADE, A. I. & ARAÚJO e SÁ, M. H. (Org.). *Cadernos do LALE Série Reflexões, N.º 1. Educação em Línguas em contexto escolar: da intervenção à reflexão*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 11-23.
- SKUTNABB-KANGAS, T. (2002). *Why should linguistic diversity be maintained and supported in Europe? Some Arguments*. Strasbourg: Council of Europe. Disponível em: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Skutnabb-KangasEN.pdf> (consultado em 13.01.2010).
- STANSFIELD, C. W. (1989). Language Aptitude Reconsidered. ERIC Digest. Disponível em: <http://www.ericdigests.org/pre-9215/language.htm> (consultado em 14.03.2010).
- STARKEY, H. (2002). *Democratic citizenship, languages, diversity and human rights*. Strasbourg: Council of Europe. Disponível em: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/StarkeyEN.pdf> (consultado em 13.01.2010).
- STEGMANN, T. D. (2007). O método europeu de intercompreensão EuroCom. In CAPUCHO, F. *et al.* (Org.). *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade

Católica Editora, pp. 75-80.

STERN, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

TABOURET-KELLER, A. (2004). Bilingualism in Europe. In BATHIA, T. & RITCHIE, W. (Org.). *The Handbook of Bilingualism*. Cornwall: Blackwell Publishing, pp. 662-668.

TAFEL, K. *et al.* (2009). *Slavische Interkomprehension. Eine Einführung*. Tübingen: Narr Studienbücher.

TAŞ, S. (2010). Achievement and Motivation with Regard to Voluntary and Compulsory Learning of English. In KÖKSAL, D. *et al.* (Org.). *The 6th International ELT Research Conference. Conference Proceedings: Current Trends in SLA Research and Language Teaching*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, pp. 359-364.

TAVARES, C. F. (1991). Apresentação. In *Intercompreensão*, n.º 1, pp. 7-9.

TAVARES, C. F. (1999). Perfil Comunicativo do Cidadão Europeu: Uma Leitura do Documento «Les Langues Vivantes». In VIEIRA, F. *et al.* (Org.). *Educação em Línguas Estrangeiras. Investigação, Formação, Ensino*. Actas do 1º Encontro Nacional de Didáctica/ Metodologia do Ensino das Línguas Estrangeiras. Braga: Universidade do Minho, pp. 81-96.

TAVARES, C. F. (2007). L'intercompréhension est-elle soluble dans la communication? In CAPUCHO, F. *et al.* (Org.). *Diálogos em Intercompreensão*. (2ª edição – CdRom). Lisboa: Universidade Católica Editora, pp. 585-596.

TAVARES, C. F. *et al.* (2010). Des notions actuelles (et potentielles) d'*intercompréhension* en didactique des langues-cultures. In *REDINTER-Intercompreensão*, n.º 1, pp. 125-155.

TAVARES, C. F. & OLLIVIER, C. (2010a). *REDINTER-Intercompreensão. O conceito de*

*intercompreensão: origem, evolução e definições*. Chamusca: Edições Cosmo.

TAVARES, C. F. & OLLIVIER, C. (2010b). Apresentação. In *REDINTER-Intercompreensão*, n.º 1, pp. 5-7.

TEKIR, S. *et al.* (2010). Understanding EFL Instructors' Perceptions of Culture and Culture Teaching. In KÖKSAL, D. *et al.* (Org.). *The 6th International ELT Research Conference. Conference Proceedings: Current Trends in SLA Research and Language Teaching*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, pp. 160-164.

TEYSSIER, P. (2004). *Comprendre les langues romanes. Du français à l'espagnol, au portugais, à l'italien & au roumain. Méthode d'intercompréhension*. Paris: Editions Chandeigne.

TOMATIS, A. (1991). *Todos nascemos políglotas*. Lisboa: Instituto Piaget. [Tradução do original de 1991].

TRUCHOT, C. (2002). *Key Aspects of the Use of English in Europe*. Strasbourg: Council of Europe. Disponível em: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/truchoten.pdf> (consultado em 13.01. 2010).

TSCHOUMY, J. A. (1997). Une thématique nouvelle. In MATTHEY, M. (Org.). *Les langues et leurs images*. Neuchâtel: IRDP éditeur, pp. 11-14.

TSCHOUMY, J. A. (1998). L'Europe est de plus en plus multilingue. In *Intercompreensão*, n.º 3, pp. 11-28.

TUCKMAN, B. W. (1994). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

TURGUT, Y. & TUNCER, U. (2010). Reading Digital Dual-Language Books: Implications for ELT in Multicultural Settings. In KÖKSAL, D. *et al.* (Org.). *The 6th International ELT Research Conference. Conference Proceedings: Current Trends in*

- SLA Research and Language Teaching*. Ankara: Nobel Yayin Dağıtım, pp. 212-217.
- TYVAERT, J. E. (2008). Pour une refondation de la didactique des langues sur la base de l'intercompréhension. In CONTI, V. & GRIN, F. (Org.). *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*. Genève: Georg Éditeur, pp. 251-276.
- UDERZO, A. (2001a). *Astérix et Latraviata*. Paris: Éditions Albert René.
- UDERZO, A. (2001b). *Asterix och Latraviata*. Malmö: Egmont AB.
- UDERZO, A. (2004). *Astérix e Latraviata*. Porto: Edições ASA.
- UDERZO, A. (s/d). *Астерикс и Актриса*. София: егмонт България.
- UNESCO (2003). *Education in a multilingual world*. Paris: UNESCO. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728e.pdf> (consultado em 04.03.2010).
- União Europeia (2000). *Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia*. Jornal Oficial das Comunidades Europeias, 2000/C 364/01. Disponível em: [http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text\\_pt.pdf](http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_pt.pdf) (consultado em 28.12.2010).
- UR REHMAN, O. (2010). Importance of Lifelong Learning: Perceptions of Pakistani English Language College Teachers. In KÖKSAL, D. et al. (Org.). *The 6th International ELT Research Conference. Conference Proceedings: Current Trends in SLA Research and Language Teaching*. Ankara: Nobel Yayin Dağıtım, pp. 259-264.
- UZCANGA VIVAR, I. (2010). Epistemología de la Intercomprensión plurilingüe: de Eurom-4 a Eurom.com.text. In *REDINTER-Intercompreensão*, n.º 1, pp. 171-185.
- UZCANGA VIVAR, I. (2011a). Intercomprensión y competencia intercultural: de Eurom-4 a Eurom.Com.Text. In ÁLVAREZ, D. et al. (Org.). *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes*. Paris: Union Latine, pp. 243-260.

- UZCANGA VIVAR, I. (2011b). Intercompréhension et récurrences grammaticales dans les types de textes et les genres discursifs. In MEISSNER, F. J. et al. (Org.). *Intercomprehension. Learning, teaching, research. Apprentissage, enseignement, recherche. Lernen, Lehren, Forschung.* Akten des Europäischen Netzwerks Interkomprehension (REDINTER) im Rahmen des 3. Bundeskongresses des Gesamtverbandes Moderne Fremdsprachen, Universität Augsburg, 16.-18.9.2010. Tübingen: Narr Verlag, pp. 49-64.
- UZEL, S. A. & YILDIZ, Y. (2010). A Comparative Study of the Turkish (L1) and English (L2) Reading Strategies of Turkish Freshman Students. In KÖKSAL, D. et al. (Org.). *The 6th International ELT Research Conference. Conference Proceedings: Current Trends in SLA Research and Language Teaching.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, pp. 353-358.
- UZTOSUN, M. S. (2010). Language Learning Strategy Use and English Proficiency of University Preparatory Students in Turkey. In KÖKSAL, D. et al. (Org.). *The 6th International ELT Research Conference. Conference Proceedings: Current Trends in SLA Research and Language Teaching.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, pp. 423-427.
- VALDÉS, G. & FIGUEROA, R. A. (1994). *Bilingualism and Testing: A Special Case of Bias.* Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, pp. 131-138.
- VAN DE CRAEN, P. & PEREZ-VIDAL, C. (2003). The education of teachers for multilingual schools in Europe. Introducing ALPME: an Advanced Level Programme for Multilingual Education. Disponível em: <http://userpage.fu-berlin.de/elc/bulletin/9/en/craen-perez.html> (consultado em 04.03.2010).
- VAN DE POEL, K. (2002). Motivation as a Key Factor in Promoting Multilingualism. In KISCHEL, G. (Org.). *EuroCom – Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien.* Aachen: Shaker, pp. 97-106.
- VAN ESSEN, A. (1997). Language Awareness and Knowledge about Language: An

- Overview. In VAN LIER, L. & CORSON, D. (Org.). *Encyclopedia of Language and Education. Volume 6: Knowledge about Language*, pp. 1-9.
- VAN PARIJS, P. (2007a). Brussels Capital of Europe: the new linguistic challenges. In *Brussel Studies. Issue 6*, pp. 1-10. Disponível em: [http://www.brusselsstudies.be/PDF/EN\\_40\\_BS6EN.pdf](http://www.brusselsstudies.be/PDF/EN_40_BS6EN.pdf) (consultado em 23.11.2010).
- VAN PARIJS, P. (2007b). Europe's Linguistic Challenge. In CASTIGLIONE, D. & LONGMAN, C. (Org.). *The Language Question in Europe and Diverse Societies. Political, Legal and Social Perspectives*. Oxford: Hart Publishing, pp. 215-251.
- VAN PARIJS, P. (2009). Grab a Territory! How equal linguistic dignity can be reconciled with English dominance in the European Union. In POIRIER, J. *et al.* (Org.). *Ties that Bind: Accommodating Diversity in Canada and the European Union*. Bern-Berlin-Brussels: Peter Lang, pp. 155-172. Disponível em: <http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/etes/documents/2009.GrabTerritory1.pdf> (consultado em 23.11.2010).
- VAN PARIJS, P. (2010). Linguistic Justice and the territorial imperative. In *Critical Review of International Social and Political Philosophy*. 13 (1), pp. 181-202. Disponível em: <http://uclouvain.be/cps/ucl/doc/etes/documents/2010.CRISPP.pdf> (consultado em 14.03.2010).
- VAN SON, L. & PELSMAEKERS, K. (2007). Enhancing multilingual comprehension in the non-language curriculum. In CAPUCHO, F. *et al.* (Org.). *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica Editora, pp. 199-209.
- VEIGA, M. J. (2003). A competência plurilingue e a competência de intercompreensão. In ANDRADE, A. I. & SÁ, C. M. (Org.). *A Intercompreensão em contextos de formação de línguas: algumas reflexões didáticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 31-45.
- VERNON, P. E. (1973). Multivariate approaches to the study of cognitive styles. In

- ROYCE, J. R. (Org.). *Multivariate Analysis and Psychological Theory*. London: Academic Press, pp. 125-148.
- VERSCHUEREN, J. (1995). The Pragmatic Perspective. In VERSCHUEREN, J. *et al.* (Org.). *Handbook of Pragmatics Manual*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, pp. 1-19.
- VERSCHUEREN, J. (1999). *Understanding Pragmatics*. London: Arnold Publishers.
- VILLALÓN, C. *et al.* (2011). La intercomprensión entre lenguas latinas en las políticas educacionales: el caso de Chile. In ÁLVAREZ, D. *et al.* (Org.). *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes*. Paris: Union Latine, pp. 191-209.
- VINACUA, B. V. (1997). *Análisis estadístico con SPSS para Windows*. Madrid: McGraw Hill.
- VON BUSEKIST, A. (2007). Democracy and accomodation of linguistic diversity. Congrès AFSP Toulouse 2007. Table ronde 3: États démocratiques et reconnaissance de la diversité. Analyse comparée du renouvellement du pluralism politique. Disponível em: <http://www.afsp.msh-paris.fr/congres2007/tables rondes/textes/tr3sess3vonbusekist.pdf> (consultado em 12.12.2010).
- WATZLAWICK, P. (1991). *Les cheveux du baron de Münchhausen. Psychothérapie et réalité*. Paris: Éditions du Seuil. [Tradução do original de 1990].
- WATZLAWICK, P. *et al.* (2007). *Pragmática da Comunicação Humana: um estudo dos padrões, patologias e paradoxos da interação*. São Paulo: Cultrix. [Tradução do original de 1967].
- WAUTHION, M. (2010). L'intercompréhension comme instrument d'une politique du plurilinguisme. In *Sociolinguistique et écologie des langues*, pp. 2027-2040.

- Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1051/cmlf/2010181> (consultado em 17.01.2011).
- WEAVER, W. & SHANNON, C. (1959). *A Mathematical Theory of Communication*. Urbana, Illinois: University of Illinois Press.
- WELKER, H. A. (2005). *Partículas modais no alemão e no português e as equivalências de aber, eben, etwa e vielleicht*. Dissertação de Mestrado. Brasília: Universidade de Brasília. Disponível em: <http://www.let.unb.br/hawelker/index.php/outros-trabalhos/70-dissertacao-de-mestrado-sobre-particulas-modais> (consultado em 19.09.2011).
- WESTHOFF, G. (2001). The European Language Portfolio as an instrument for documenting learning experiences- implementing the pedagogical function or how hard can we make the soft pages? In *Enhancing the pedagogical aspects of the European Language Portfolio (ELP)*. Strasbourg: Council of Europe, pp. 32-47. Disponível em: [www.activelp.net/a/data/studies\\_kohonen\\_westhoff.doc](http://www.activelp.net/a/data/studies_kohonen_westhoff.doc) (consultado em 12.12.2010).
- WILLEMS, G. M. (2002). *Language teacher education policy promoting linguistic diversity and intercultural communication*. Strasbourg: Council of Europe. Disponível em: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/willemseng.pdf> (consultado em 03.04.2010).
- WINKIN, Y. (Org.). (2008). *La nueva comunicación*. Barcelona: Editorial Kairós. [Tradução do original de 1981].
- WISSMAN, L. D. (2004). As máximas conversacionais de Grice e os pen-pals. In *Cadernos do Instituto de Letras*. Porto Alegre: Editora UFRGS. Disponível em: <http://www2.unijui.edu.br/~liaw/Artigo%20As%20M%C3%A1ximas%20Conversacionais%20de%20Grice.pdf> (consultado em 19.09.2011).
- WITTGENSTEIN, L. (2008). *Tractatus Logico-Philosophicus*. São Paulo: Editora da

Universidade de São Paulo. [Tradução do original de 1921].

- WLOSOWICZ, T. M. (2011). Les avantages et les désavantages de l'intercompréhension: quels enjeux pour les langues romanes dans l'éducation plurilingue? In ÁLVAREZ, D. *et al.* (Org.). *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes*. Paris: Union Latine, pp. 227-242.
- WODE, H. (1984). Some Theoretical Implications of L2 Acquisition Research and the Grammar of Interlanguages. In DAVIES, A. *et al.* (Org.). *Interlanguage*. Edinburgh: Edinburgh University Press, pp. 162-184.
- WOLFF, D. (2002). On the importance of CLIL in the context of the debate on plurilingual education in the European Union. In MARSH, D. (2002). *CLIL/EMILE – The European dimension. Actions, trends and foresight potential*. European Commission: DG Education & Culture, pp. 47-48. Disponível em: [http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc491\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc491_en.pdf) (consultado em 06.07.2011).
- YULE, G. (1996). *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.
- ZABALBEASCOA, P. (1997). Language Awareness and Translation. In VAN LIER, L. & CORSON, D. (Org.). *Encyclopedia of Language and Education. Volume 6: Knowledge about Language*, pp. 119-130.
- ZEEVAERT, L. & MÖLLER, R. (2011). Wege, Irrwege und Holzwege bei der Texterschließung – Empirische Untersuchungen zur germanischen Interkomprehension. In MEISSNER, F. J. *et al.* (Org.). *Intercomprehension. Learning, teaching, research. Apprentissage, enseignement, recherche. Lernen, Lehren, Forschung*. Akten des Europäischen Netzwerks Interkomprehension (REDINTER) im Rahmen des 3. Bundeskongresses des Gesamtverbandes Moderne Fremdsprachen, Universität Augsburg, 16.-18.9.2010. Tübingen: Narr Verlag, pp. 146-163.

ZYBATOW, L. N. (2007). EuroComSlav and EuroComTranslat – the answers to the challenges of the EU-Enlargement. In CAPUCHO, F. *et al.* (Org.). *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica Editora, pp. 277-289.

ZYBATOW, L. N. (2011). Vom Nutzen der Interkomprehension in der Übersetzeraus- und -weiterbildung: kognitiv-konstruktivistische Grundlagen des EuroComTranslat. In MEISSNER, F. J. *et al.* (Org.). *Intercomprehension. Learning, teaching, research. Apprentissage, enseignement, recherche. Lernen, Lehren, Forschung*. Akten des Europäischen Netzwerks Interkomprehension (REDINTER) im Rahmen des 3. Bundeskongresses des Gesamtverbandes Moderne Fremdsprachen, Universität Augsburg, 16.-18.9.2010. Tübingen: Narr Verlag, pp. 130-145.

## Endereços na Internet

Androulla Vassiliou [[http://ec.europa.eu/commission\\_2010-2014/vassiliou/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/commission_2010-2014/vassiliou/index_en.htm)]  
(consultado em 30.12.2010)

Ano Europeu das Línguas - 2001  
[[http://ec.europa.eu/education/languages/orphans/doc3344\\_pt.htm](http://ec.europa.eu/education/languages/orphans/doc3344_pt.htm)] (consultado em  
28.12.2010)

APIC – Association pour la Promotion de l’Intercompréhension des Langues  
[<http://apic.onlc.fer>] (consultado em 01.12.2010)

Assembleia Parlamentar do Conselho da Europa [<http://assembly.coe.int>] (consultado em  
24.04.2011)

Astérix [<http://www.asterix.com>] (consultado em 15.08.2011)

Autoridade Europeia para a Protecção de Dados [<http://www.edps.europa.eu>] (consultado  
em 24.04.2011)

Babelnet [<http://babelnet.sbg.ac.at>] (consultado em 01.12.2010)

Babelweb [<http://www.babel-web.eu>] (consultado em 01.12.2010)

Banco Central Europeu [<http://www.ecb.int>] (consultado em 24.04.2011)

Banco Europeu de Investimento [<http://www.eib.org>] (consultado em 24.04.2011)

Bret [<http://www.cei-bg.org/bret>] (consultado em 01.12.2010) e  
[<http://www.ceud.ro/progrporten01.php?id=29>] (consultado em 01.12.2010)

Chain Stories [<http://www.chainstories.eu>] (consultado em 01.12.2010)

Colóquio “Diálogos em Intercompreensão” [<http://www.dialintercom.eu>] (consultado em

30.12.2010)

Comissão Europeia [<http://ec.europa.eu>] (consultado em 24.04.2011)

Comissário para os Direitos Humanos [<http://www.coe.int/commissioner>] (consultado em 24.04.2011)

Comité das Regiões [<http://www.cor.europa.eu>] (consultado em 24.04.2011)

Comité dos Ministros [<http://www.coe.int/cm>] (consultado em 24.04.2011)

Comité Económico e Social Europeu [<http://www.eesc.europa.eu>] (consultado em 24.04.2011)

Conferência das OINGs (Organizações Internacionais não-governamentais) [<http://www.coe.int/ngo>] (consultado em 24.04.2011)

Congresso dos Poderes Locais e Regionais [<http://www.coe.int/Congress>] (consultado em 24.04.2011)

Conselho da Europa [<http://www.coe.int>] (consultado em 24.04.2011)

Conselho da União Europeia [<http://www.consilium.europa.eu>] (consultado em 24.04.2011)

Conselho Europeu [<http://www.european-council.europa.eu>] (consultado em 24.04.2011)

Dia Europeu das Línguas [<http://edl.ecml.at/>] (consultado em 28.12.2010)

Écouter pour Comprendre [<http://www.epc.uni-nancy2.fr>] (consultado em 01.12.2010)

Élodil (“Éveil au Langage et Ouverture à la Diversité Linguistique”) [<http://www.elodil.com>] (consultado em 06.07.2011)

Esperanto [<http://www.esperanto.com>] (consultado em 25.11.2010)

Esperanto – An Overview [<http://192.220.96.203/efaq.html>] (consultado em 25.11.2010)

EU&I [<http://www.eu-intercomprehension.eu>] (consultado em 01.12.2010)

EuroCLIC [<http://www.euroclic.net>] (consultado em 06.07.2011)

EuroCom [<http://www.eurocomresearch.net/editiones.htm>] (consultado em 01.12.2010)

EuroComGerm [<http://www.eurocomgerm.de>] (consultado em 01.12.2010)

Eurocomprehension [<http://www.eurocomprehension.eu>] (consultado em 01.12.2010)

EuroComRom [<http://www.eurocomrom.de>] (consultado em 01.12.2010)

EuroComSlav [<http://www.eurocomslav.de>] (consultado em 01.12.2010)

Euromania [<http://www.euro-mania.eu>] (consultado em 01.12.2010)

EuRom4 [<http://sites.uni-provence.fr/delic/Eurom4>] (consultado em 01.12.2010)

EuRom5 [<http://www.eurom5.com>] (consultado em 08.12.2011)

Europass [<http://europass.cedefop.europa.eu>] (consultado em 12.12.2010)

European Language Portfolio [<http://www.coe.int/portfolio>] (consultado em 12.12.2010)

FontdelCat [<http://ice.uab.cat/fontdelcat>] (consultado em 01.12.2010)

Galanet [<http://www.galanet.eu>] (consultado em 01.12.2010)

Galapro [<http://www.galapro.eu>] (consultado em 01.12.2010)

Galatea [<http://www.u-grenoble3.fr/galatea>] (consultado em 01.12.2010)

ICE [<http://logatome.eu.ice.htm>] (consultado em 01.12.2010)

Iglo [<http://www.hum.uit.no/a/svenonius/língua.index.htm>] (consultado em 01.12.2010)

Ilte [<http://www.let.unipmn.it/ilte/Projectdescription>] (consultado em 01.12.2010) e  
[<http://www.dte.ua.pt/ilte>] (consultado em 01.12.2010)

Indicador Europeu de Competência Linguística  
[[http://ec.europa.eu/education/languages/languages-of-europe/doc4003\\_pt.htm](http://ec.europa.eu/education/languages/languages-of-europe/doc4003_pt.htm)]  
(consultado em 28.12.2010)

Infopédia [<http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/cartoon>] (consultado em 15.08.2011)

Intercom [<http://www.intercomprehension.eu>] (consultado em 01.12.2010)

Interlat [<http://www.euv.cl.interlat.htm>] (consultado em 01.12.2010)

ISOC – Socrates Projects Database [<http://siu.no/isoc>] (consultado em 01.12.2010)

Itinerários Românicos [<http://www.ir.unilat.org>] (consultado em 01.12.2010)

LaLiTa [<http://www.ciid.it/lalita/index.html>] (consultado em 01.12.2010)

Learning for Europe I [<http://www.fernuni-hagen.de/sprachen/cont/leseurse.htm>]  
(consultado em 01.12.2010)

Learning for Europe II [<http://www.feruni-hagen.de/sprachen>] (consultado em 01.12.2010)

Leonard Orban [[http://ec.europa.eu/archives/commission\\_20042009/orban/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/archives/commission_20042009/orban/index_en.htm)]  
(consultado em 30.12.2010)

Lingalog [<http://www.lingalog.net>] (consultado em 01.12.2010)

Parlamento Europeu [<http://www.europarl.europa.eu>] (consultado em 24.04.2011)

Provedor de Justiça Europeu [<http://www.ombudsman.europa.eu>] (consultado em  
24.04.2011)

Redinter [<http://www.redinter.eu>] (consultado em 01.12.2010)

Romanica Intercom [<http://www.romanicaintercom.com>] (consultado em 01.12.2010)

Second Language Testing, Inc. (SLTI)  
[<http://www.2lti.com/htm/LangAptitudeTesting.htm#1>] (consultado em 15.03.2011)

Secretariado-Geral [<http://www.coe.int/secretarygeneral>] (consultado em 24.04.2011)

Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias  
[<http://publications.europa.eu>] (consultado em 24.04.2011)

Serviço Europeu de Selecção do Pessoal [<http://europa.eu/epso>] (consultado em 24.04.2011)

Sigurd [<http://www.statvoks.no/sigurd>] (consultado em 01.12.2010)

Slavic Network [<http://www.slavic-net.org>] (consultado em 01.12.2010)

Tribunal de Contas Europeu [<http://eca.europa.eu>] (consultado em 24.04.2011)

Tribunal de Justiça da União Europeia [<http://curia.europa.eu>] (consultado em 24.04.2011)

Tribunal Europeu dos Direitos Humanos [<http://www.echr.coe.int>] (consultado em 24.04.2011)

União Europeia [<http://europa.eu>] (consultado em 24.04.2011)

União Latina [<http://www.unilat.org>] (consultado em 01.12.2010)

Vienna-Oxford International Corpus of English [<http://www.univie.ac.at/voice>] (consultado em 23.11.2010)

Vral [<http://www.isoc.siu.no/isocii.nsf>] (consultado em 01.12.2010)

Wikipedia [<http://pt.wikipedia.org>] (consultado em 15.08.2011)

## Índice dos anexos

<b>Anexo 1 – Questionário 1</b> .....	369
<b>Anexo 2 – Questionário 2</b> .....	375
<b>Anexo 3 – Questionário 3</b> .....	381
<b>Anexo 4 – Questionário 4</b> .....	387
<b>Anexo 5 – Questionário 5</b> .....	393
<b>Anexo 6 – Cartoon A</b> .....	399
<b>Figura 1 – Cartoon A (original)</b> .....	400
<b>Figura 2 – Cartoon A (português)</b> .....	400
<b>Figura 3 – Cartoon A (búlgaro)</b> .....	400
<b>Figura 4 – Cartoon A (sueco)</b> .....	401
<b>Figura 5 – Cartoon A (francês)</b> .....	401
<b>Figura 6 – Cartoon A (em branco)</b> .....	401
<b>Tabela 1 – Respostas do cartoon A</b> .....	402
<b>Tabela 2 – Actos ilocutórios do cartoon A (português)</b> .....	407
<b>Tabela 3 – Actos ilocutórios do cartoon A (búlgaro)</b> .....	408
<b>Tabela 4 – Actos ilocutórios do cartoon A (sueco)</b> .....	409
<b>Tabela 5 – Actos ilocutórios do cartoon A (francês)</b> .....	410

<b>Tabela 6</b> – Actos ilocutórios do cartoon A (em branco) .....	411
<b>Tabela 7</b> – Relação do cartoon A (português) .....	412
<b>Tabela 8</b> – Relação do cartoon A (búlgaro) .....	413
<b>Tabela 9</b> – Relação do cartoon A (sueco) .....	414
<b>Tabela 10</b> – Relação do cartoon A (francês) .....	415
<b>Tabela 11</b> – Relação do cartoon A (em branco) .....	416
<b>Anexo 7 – Cartoon B</b> .....	417
<b>Figura 1</b> – Cartoon B (original) .....	418
<b>Figura 2</b> – Cartoon B (português) .....	418
<b>Figura 3</b> – Cartoon B (búlgaro) .....	418
<b>Figura 4</b> – Cartoon B (sueco) .....	419
<b>Figura 5</b> – Cartoon B (francês) .....	419
<b>Figura 6</b> – Cartoon B (em branco) .....	419
<b>Tabela 1</b> – Respostas do cartoon B .....	420
<b>Tabela 2</b> – Actos ilocutórios do cartoon B (português) .....	425
<b>Tabela 3</b> – Actos ilocutórios do cartoon B (búlgaro) .....	426
<b>Tabela 4</b> – Actos ilocutórios do cartoon B (sueco) .....	428
<b>Tabela 5</b> – Actos ilocutórios do cartoon B (francês) .....	429
<b>Tabela 6</b> – Actos ilocutórios do cartoon B (em branco) .....	430

<b>Tabela 7</b> – Relação do cartoon B (português) .....	431
<b>Tabela 8</b> – Relação do cartoon B (búlgaro) .....	432
<b>Tabela 9</b> – Relação do cartoon B (sueco) .....	433
<b>Tabela 10</b> – Relação do cartoon B (francês) .....	434
<b>Tabela 11</b> – Relação do cartoon B (em branco) .....	435
<b>Anexo 8 – Cartoon C</b> .....	436
<b>Figura 1</b> – Cartoon C (original) .....	437
<b>Figura 2</b> – Cartoon C (português) .....	437
<b>Figura 3</b> – Cartoon C (búlgaro) .....	437
<b>Figura 4</b> – Cartoon C (sueco) .....	438
<b>Figura 5</b> – Cartoon C (francês) .....	438
<b>Figura 6</b> – Cartoon C (em branco) .....	438
<b>Tabela 1</b> – Respostas do cartoon C .....	439
<b>Tabela 2</b> – Actos ilocutórios do cartoon C (português) .....	440
<b>Tabela 3</b> – Actos ilocutórios do cartoon C (búlgaro) .....	445
<b>Tabela 4</b> – Actos ilocutórios do cartoon C (sueco) .....	446
<b>Tabela 5</b> – Actos ilocutórios do cartoon C (francês) .....	447
<b>Tabela 6</b> – Actos ilocutórios do cartoon C (em branco) .....	448
<b>Anexo 9 – Cartoon D</b> .....	449

<b>Figura 1</b> – Cartoon D (original) .....	450
<b>Figura 2</b> – Cartoon D (português) .....	450
<b>Figura 3</b> – Cartoon D (búlgaro) .....	450
<b>Figura 4</b> – Cartoon D (sueco) .....	451
<b>Figura 5</b> – Cartoon D (francês) .....	451
<b>Figura 6</b> – Cartoon D (em branco) .....	451
<b>Tabela 1</b> – Respostas do cartoon D .....	452
<b>Tabela 2</b> – Actos ilocutórios do cartoon D (português) .....	457
<b>Tabela 3</b> – Actos ilocutórios do cartoon D (búlgaro) .....	458
<b>Tabela 4</b> – Actos ilocutórios do cartoon D (sueco) .....	459
<b>Tabela 5</b> – Actos ilocutórios do cartoon D (francês) .....	460
<b>Tabela 6</b> – Actos ilocutórios do cartoon D (em branco) .....	461
<b>Anexo 10 – Cartoon E</b> .....	462
<b>Figura 1</b> – Cartoon E (original) .....	463
<b>Figura 2</b> – Cartoon E (português) .....	463
<b>Figura 3</b> – Cartoon E (búlgaro) .....	463
<b>Figura 4</b> – Cartoon E (sueco) .....	464
<b>Figura 5</b> – Cartoon E (francês) .....	464
<b>Figura 6</b> – Cartoon E (em branco) .....	464

<b>Tabela 1</b> – Respostas do cartoon E .....	465
<b>Tabela 2</b> – Actos ilocutórios do cartoon E (português) .....	470
<b>Tabela 3</b> – Actos ilocutórios do cartoon E (búlgaro) .....	471
<b>Tabela 4</b> – Actos ilocutórios do cartoon E (sueco) .....	472
<b>Tabela 5</b> – Actos ilocutórios do cartoon E (francês) .....	473
<b>Tabela 6</b> – Actos ilocutórios do cartoon E (em branco) .....	474
<b>Anexo 11 – Gráficos e Tabelas</b> .....	475
<b>Gráfico 1</b> – Distribuição da amostra por questionário e número de línguas estrangeiras que conhece .....	476
<b>Gráfico 2</b> – Distribuição da amostra por anos de inglês na escola .....	477
<b>Gráfico 3</b> – Distribuição da amostra por anos de francês na escola .....	477
<b>Gráfico 4</b> – Distribuição da amostra por anos de espanhol na escola .....	478
<b>Gráfico 5</b> – Média do grau de dificuldade da actividade de intercompreensão por número de línguas estrangeiras que conhece .....	478
<b>Gráfico 6</b> – Média do grau de dificuldade da actividade de intercompreensão por idade em categorias .....	479
<b>Gráfico 7</b> – Média do grau de dificuldade da actividade de intercompreensão por habilitações académicas .....	479
<b>Gráfico 8</b> – Média do número de línguas estrangeiras que gostaria de aprender por número de línguas estrangeiras que conhece .....	480
<b>Gráfico 9</b> – Diagrama tipo caixa de opinião relativamente ao inglês e sexo .....	481

<b>Gráfico 10</b> – Média da opinião relativamente ao inglês por idade em categorias	481
<b>Gráfico 11</b> – Média da opinião relativamente ao francês por número de línguas estrangeiras que conhece	483
<b>Gráfico 12</b> – Média da opinião relativamente ao alemão por número de línguas estrangeiras que conhece	484
<b>Gráfico 13</b> – Média da opinião relativamente ao búlgaro por número de línguas estrangeiras que conhece	484
<b>Gráfico 14</b> – Diagrama tipo caixa de opinião relativamente ao francês e sexo	485
<b>Gráfico 15</b> – Diagrama tipo caixa de opinião relativamente ao alemão e sexo	486
<b>Gráfico 16</b> – Diagrama tipo caixa de opinião relativamente ao espanhol e sexo	486
<b>Gráfico 17</b> – Diagrama tipo caixa de opinião relativamente ao búlgaro e sexo	486
<b>Gráfico 18</b> – Média da opinião relativamente ao francês por idade em categorias	488
<b>Gráfico 19</b> – Média da opinião relativamente ao alemão por idade em categorias	489
<b>Gráfico 20</b> – Média da opinião relativamente ao espanhol por idade em categorias	489
<b>Gráfico 21</b> – Média da opinião relativamente ao búlgaro por idade em categorias	489
<b>Gráfico 22</b> – Média da opinião relativamente ao francês por habilitações académicas	491
<b>Gráfico 23</b> – Média da opinião relativamente ao alemão por habilitações	

académicas .....	492
<b>Gráfico 24</b> – Média da opinião relativamente ao espanhol por habilitações académicas .....	492
<b>Gráfico 25</b> – Média da opinião relativamente ao búlgaro por habilitações académicas .....	492
<b>Tabela 1</b> – Distribuição da amostra por questionário e número de línguas estrangeiras .....	476
<b>Tabela 2</b> – A tabela Anova do modelo de regressão linear: número de línguas estrangeiras que conhece e desejo de aprender outra língua estrangeira .....	480
<b>Tabela 3</b> – Tabela Anova do modelo de regressão linear: número de línguas estrangeiras que conhece e opinião relativamente ao inglês .....	480
<b>Tabela 4</b> – A tabela Anova do modelo de regressão linear: opinião relativamente ao inglês e habilitações académicas .....	481
<b>Tabela 5</b> – Teste à homogeneidade de variâncias: opinião relativamente ao francês, ao alemão, ao espanhol e ao búlgaro e número de línguas estrangeiras que conhece .....	482
<b>Tabela 6</b> – Teste da Anova: opinião relativamente ao francês, ao alemão, ao espanhol e ao búlgaro e número de línguas estrangeiras que conhece .....	482
<b>Tabela 7</b> – Estatísticas descritivas: opinião relativamente ao francês, ao alemão, ao espanhol e ao búlgaro e número de línguas estrangeiras que conhece .....	483
<b>Tabela 8</b> – Teste para amostras independentes: opinião relativamente ao	

francês, ao alemão, ao espanhol e ao búlgaro e sexo .....	485
<b>Tabela 9</b> – Estatísticas descritivas: opinião relativamente ao francês, ao alemão, ao espanhol e ao búlgaro e sexo .....	487
<b>Tabela 10</b> – Teste à homogeneidade de variâncias: opinião relativamente ao francês, ao alemão, ao espanhol e ao búlgaro e idade em categorias	487
<b>Tabela 11</b> – Teste da Anova: opinião relativamente ao francês, ao alemão, ao espanhol e ao búlgaro e idade em categorias .....	488
<b>Tabela 12</b> – Estatísticas descritivas: opinião relativamente ao francês, ao alemão, ao espanhol e ao búlgaro e idade em categorias .....	490
<b>Tabela 13</b> – Teste à homogeneidade de variâncias: opinião relativamente ao francês, ao alemão, ao espanhol e ao búlgaro e habilitações académicas .....	490
<b>Tabela 14</b> – Teste da Anova: opinião relativamente ao francês, ao alemão, ao espanhol e ao búlgaro e habilitações académicas .....	491
<b>Tabela 15</b> – Estatísticas descritivas: opinião relativamente ao francês, ao alemão, ao espanhol e ao búlgaro e habilitações académicas .....	493

# **Anexo 1**

## **(Questionário 1)**



### Questionário 1

Este questionário insere-se no âmbito da realização de um trabalho de Doutoramento em Linguística e Ensino das Línguas, da Universidade Católica Portuguesa.

O seu preenchimento é rápido e o seu contributo é muito valioso, pelo que pedimos que responda com a maior sinceridade. Colabore!

### I Parte

#### Actividade de Intercompreensão Linguística

1. Observe as imagens e, de acordo com a situação, preencha, em português, os balões em branco.

Cartoon 1:



Cartoon 2:



Cartoon 3:







4. Aprendeu algumas dessas Línguas Estrangeiras fora da escola? Sim  Não

4.1. Se respondeu "Não", passe para a pergunta n.º5.

4.2. Se respondeu "Sim", assinale com uma cruz (x) a(s) Língua(s) que aprendeu fora da escola:

- |                                  |             |                                   |             |
|----------------------------------|-------------|-----------------------------------|-------------|
| <input type="checkbox"/> Inglês  | Onde? _____ | <input type="checkbox"/> Espanhol | Onde? _____ |
| <input type="checkbox"/> Francês | Onde? _____ | <input type="checkbox"/> Italiano | Onde? _____ |
| <input type="checkbox"/> Alemão  | Onde? _____ | <input type="checkbox"/> Outras   | Onde? _____ |

5. Gostaria de aprender outra(s) Língua(s) Estrangeira(s)? Qual(ais)? \_\_\_\_\_

6. Manifeste a sua opinião relativamente às seguintes Línguas, tendo em conta a escala que a seguir se apresenta (assinale com uma cruz (X) a sua opinião):

	Não Gosto	Gosto Pouco	Gosto	Gosto Muito	Gosto Bastante	Não Conheço
	1	2	3	4	5	6
Inglês	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Francês	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alemão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Espanhol	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Búlgaro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### Parte IV

Hábitos de Leitura:

1. Costuma ler? (assinale com uma cruz (x) a(s) opção(ões)):

- |                                           |                                                 |
|-------------------------------------------|-------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Jornais;         | <input type="checkbox"/> Livros Especializados; |
| <input type="checkbox"/> Revistas;        | <input type="checkbox"/> Outros;                |
| <input type="checkbox"/> Romances;        | <input type="checkbox"/> Nada.                  |
| <input type="checkbox"/> Banda Desenhada; |                                                 |

2. Conhece estas personagens de Banda Desenhada? (assinale com uma cruz (x) a(s) opção(ões)):

- |                                        |                                        |
|----------------------------------------|----------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Tintin;       | <input type="checkbox"/> Super-Homem;  |
| <input type="checkbox"/> Astérix;      | <input type="checkbox"/> Homem Aranha; |
| <input type="checkbox"/> Tio Patinhas; | <input type="checkbox"/> Outros.       |
| <input type="checkbox"/> Pato Donald;  |                                        |
| <input type="checkbox"/> Mickey;       |                                        |

#### Parte IV

<b>Dados Pessoais:</b>
------------------------

1. Sexo (assinale com uma cruz (X) a indicação correcta):

Feminino  Masculino

2. Qual a sua idade? \_\_\_\_\_ anos

3. Qual a sua profissão? \_\_\_\_\_

4. Habilitações Académicas (assinale com uma cruz (X) a indicação correcta):

- |                                                          |                                       |
|----------------------------------------------------------|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 1º Ciclo (antiga 4ª classe)     | <input type="checkbox"/> Bacharelato  |
| <input type="checkbox"/> 2º Ciclo (antigos 5º e 6º anos) | <input type="checkbox"/> Licenciatura |
| <input type="checkbox"/> 3º Ciclo (9º ano)               | <input type="checkbox"/> Mestrado     |
| <input type="checkbox"/> 12º Ano                         | <input type="checkbox"/> Doutoramento |
| <input type="checkbox"/> Outras. Quais? _____            |                                       |

**O seu Questionário termina Aqui! Obrigado pela sua colaboração!**

# **Anexo 2**

## **(Questionário 2)**



## Questionário 2

Este questionário insere-se no âmbito da realização de um trabalho de Doutoramento em Linguística e Ensino das Línguas, da Universidade Católica Portuguesa.

O seu preenchimento é rápido e o seu contributo é muito valioso, pelo que pedimos que responda com a maior sinceridade. Colabore!

### I Parte

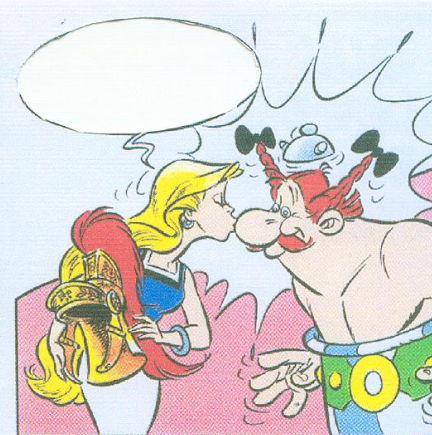
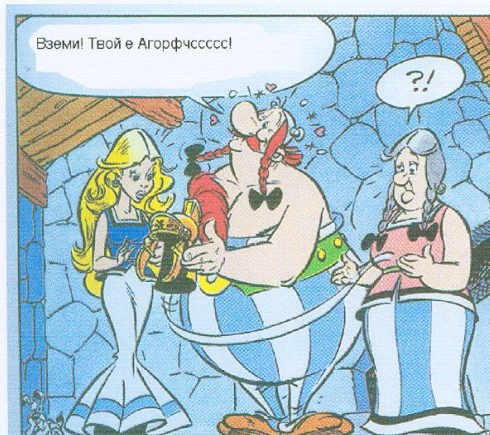
#### Actividade de Intercompreensão Linguística

1. Observe as imagens e, de acordo com a situação, preencha, em português, os balões em branco.

Cartoon 1:



Cartoon 2:



Cartoon 3:







4.1. Se respondeu "Não", passe para a pergunta n.º5.

4.2. Se respondeu "Sim", assinale com uma cruz (x) a(s) Língua(s) que aprendeu fora da escola:

- |                                  |             |                                   |             |
|----------------------------------|-------------|-----------------------------------|-------------|
| <input type="checkbox"/> Inglês  | Onde? _____ | <input type="checkbox"/> Espanhol | Onde? _____ |
| <input type="checkbox"/> Francês | Onde? _____ | <input type="checkbox"/> Italiano | Onde? _____ |
| <input type="checkbox"/> Alemão  | Onde? _____ | <input type="checkbox"/> Outras   | Onde? _____ |

5. Gostaria de aprender outra(s) Língua(s) Estrangeira(s)? Qual(ais)? \_\_\_\_\_

6. Manifeste a sua opinião relativamente às seguintes Línguas, tendo em conta a escala que a seguir se apresenta (assinale com uma cruz (X) a sua opinião):

	Não Gosto	Gosto Pouco	Gosto	Gosto Muito	Gosto Bastante	Não Conheço
	1	2	3	4	5	6
Inglês	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Francês	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alemão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Espanhol	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Búlgaro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### Parte IV

Hábitos de Leitura:

3. Costuma ler? (assinale com uma cruz (x) a(s) opção(ões)):

- |                                           |                                                 |
|-------------------------------------------|-------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Jornais;         | <input type="checkbox"/> Livros Especializados; |
| <input type="checkbox"/> Revistas;        | <input type="checkbox"/> Outros;                |
| <input type="checkbox"/> Romances;        | <input type="checkbox"/> Nada.                  |
| <input type="checkbox"/> Banda Desenhada; |                                                 |

4. Conhece estas personagens de Banda Desenhada? (assinale com uma cruz (x) a(s) opção(ões)):
- |                                        |                                        |
|----------------------------------------|----------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Tintin;       | <input type="checkbox"/> Super-Homem;  |
| <input type="checkbox"/> Astérix;      | <input type="checkbox"/> Homem Aranha; |
| <input type="checkbox"/> Tio Patinhas; | <input type="checkbox"/> Outros.       |
| <input type="checkbox"/> Pato Donald;  |                                        |
| <input type="checkbox"/> Mickey;       |                                        |

#### Parte IV

**Dados Pessoais:**

5. Sexo (assinale com uma cruz (X) a indicação correcta):
- Feminino  Masculino
6. Qual a sua idade? \_\_\_\_\_ anos
7. Qual a sua profissão? \_\_\_\_\_
8. Habilitações Académicas (assinale com uma cruz (X) a indicação correcta):
- |                                                          |                                       |
|----------------------------------------------------------|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 1º Ciclo (antiga 4ª classe)     | <input type="checkbox"/> Bacharelato  |
| <input type="checkbox"/> 2º Ciclo (antigos 5º e 6º anos) | <input type="checkbox"/> Licenciatura |
| <input type="checkbox"/> 3º Ciclo (9º ano)               | <input type="checkbox"/> Mestrado     |
| <input type="checkbox"/> 12º Ano                         | <input type="checkbox"/> Doutoramento |
| <input type="checkbox"/> Outras. Quais? _____            |                                       |

**O seu Questionário termina Aqui! Obrigado pela sua colaboração!**

# **Anexo 3**

## **(Questionário 3)**



### Questionário 3

Este questionário insere-se no âmbito da realização de um trabalho de Doutoramento em Linguística e Ensino das Línguas, da Universidade Católica Portuguesa.

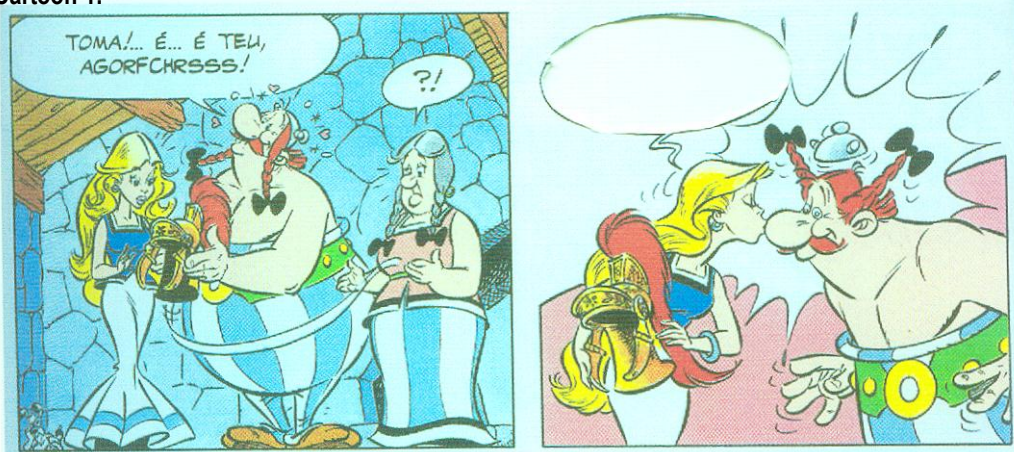
O seu preenchimento é rápido e o seu contributo é muito valioso, pelo que pedimos que responda com a maior sinceridade. Colabore!

#### I Parte

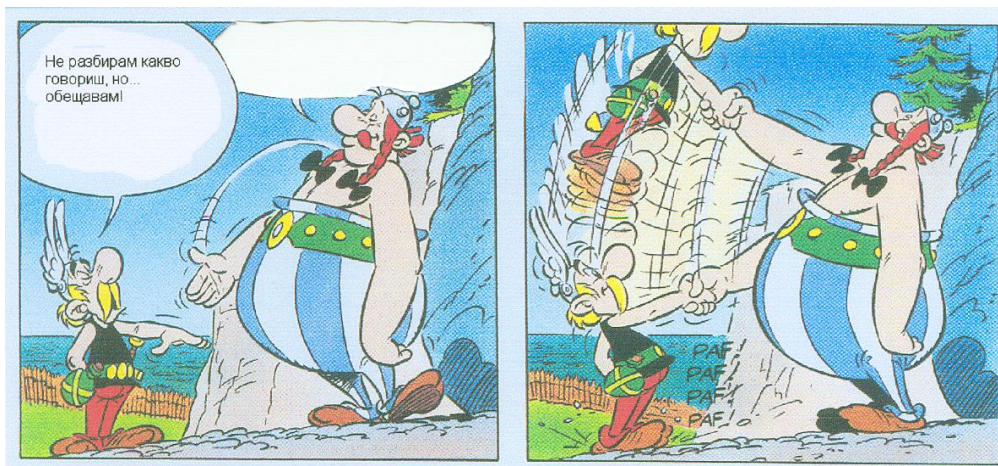
#### Actividade de Intercompreensão Linguística

1. Observe as imagens e, de acordo com a situação, preencha, em português, os balões em branco.

Cartoon 1:



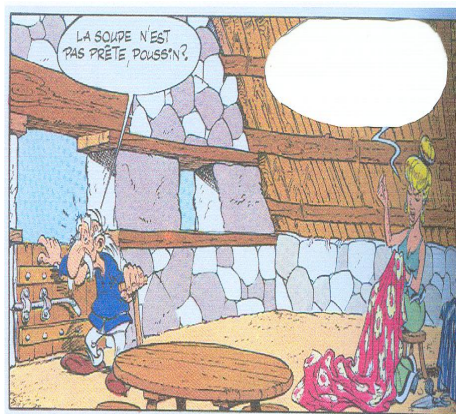
Cartoon 2:



Cartoon 3:



Cartoon 4:



Cartoon 5:



## II Parte

### Avaliação da Actividade de Intercompreensão

1. Avalie o grau de dificuldade da actividade (faça um círculo à volta do algarismo que melhor represente a sua opinião):

Muito Difícil	Difícil	Sem Dificuldade	Fácil	Muito Fácil
1	2	3	4	5

2. Qual das actividades considerou mais fácil? (assinale com uma cruz (x) a sua opinião):

- Cartoon 1
  Cartoon 3
  Cartoon 5  
 Cartoon 2
  Cartoon 4

3. Porquê? (assinale com uma cruz (x) a sua opinião):

- Pela Língua;
  Pela Imagem;  
 Outra. Qual? \_\_\_\_\_



4.1. Se respondeu "Não", passe para a pergunta n.º5.

4.2. Se respondeu "Sim", assinale com uma cruz (x) a(s) Língua(s) que aprendeu fora da escola:

- |                                  |             |                                   |             |
|----------------------------------|-------------|-----------------------------------|-------------|
| <input type="checkbox"/> Inglês  | Onde? _____ | <input type="checkbox"/> Espanhol | Onde? _____ |
| <input type="checkbox"/> Francês | Onde? _____ | <input type="checkbox"/> Italiano | Onde? _____ |
| <input type="checkbox"/> Alemão  | Onde? _____ | <input type="checkbox"/> Outras   | Onde? _____ |

5. Gostaria de aprender outra(s) Língua(s) Estrangeira(s)? Qual(ais)? \_\_\_\_\_

6. Manifeste a sua opinião relativamente às seguintes Línguas, tendo em conta a escala que a seguir se apresenta (assinale com uma cruz (X) a sua opinião):

	Não Gosto	Gosto Pouco	Gosto	Gosto Muito	Gosto Bastante	Não Conheço
	1	2	3	4	5	6
Inglês	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Francês	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alemão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Espanhol	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Búlgaro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### Parte IV

Hábitos de Leitura:

1. Costuma ler? (assinale com uma cruz (x) a(s) opção(ões)):

- |                                           |                                                 |
|-------------------------------------------|-------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Jornais;         | <input type="checkbox"/> Livros Especializados; |
| <input type="checkbox"/> Revistas;        | <input type="checkbox"/> Outros;                |
| <input type="checkbox"/> Romances;        | <input type="checkbox"/> Nada.                  |
| <input type="checkbox"/> Banda Desenhada; |                                                 |

2. Conhece estas personagens de Banda Desenhada? (assinale com uma cruz (x) a(s) opção(ões)):

- |                                        |                                        |
|----------------------------------------|----------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Tintin;       | <input type="checkbox"/> Super-Homem;  |
| <input type="checkbox"/> Astérix;      | <input type="checkbox"/> Homem Aranha; |
| <input type="checkbox"/> Tio Patinhas; | <input type="checkbox"/> Outros.       |
| <input type="checkbox"/> Pato Donald;  |                                        |
| <input type="checkbox"/> Mickey;       |                                        |

#### Parte IV

<b>Dados Pessoais:</b>
------------------------

1. Sexo (assinale com uma cruz (X) a indicação correcta):

Feminino  Masculino

2. Qual a sua idade? \_\_\_\_\_ anos.

3. Qual a sua profissão? \_\_\_\_\_

4. Habilitações Académicas (assinale com uma cruz (X) a indicação correcta):

- |                                                          |                                       |
|----------------------------------------------------------|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 1º Ciclo (antiga 4ª classe)     | <input type="checkbox"/> Bacharelato  |
| <input type="checkbox"/> 2º Ciclo (antigos 5º e 6º anos) | <input type="checkbox"/> Licenciatura |
| <input type="checkbox"/> 3º Ciclo (9º ano)               | <input type="checkbox"/> Mestrado     |
| <input type="checkbox"/> 12º Ano                         | <input type="checkbox"/> Doutoramento |
| <input type="checkbox"/> Outras. Quais? _____            |                                       |

**O seu Questionário termina Aqui! Obrigado pela sua colaboração!**

# **Anexo 4**

## **(Questionário 4)**



### Questionário 4

Este questionário insere-se no âmbito da realização de um trabalho de Doutoramento em Linguística e Ensino das Línguas, da Universidade Católica Portuguesa.

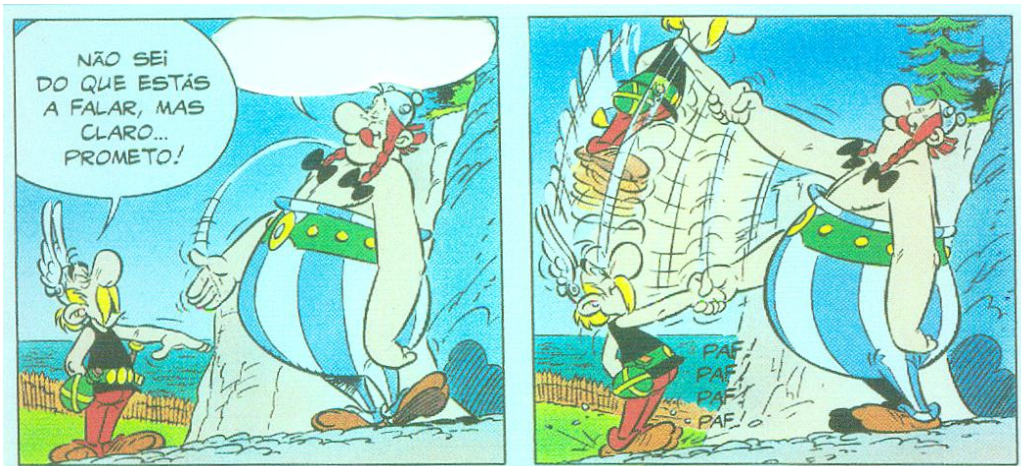
O seu preenchimento é rápido e o seu contributo é muito valioso, pelo que pedimos que responda com a maior sinceridade. Colabore!

#### I Parte

#### Actividade de Intercompreensão Linguística

1. Observe as imagens e, de acordo com a situação, preencha, em português, os balões em branco.

Cartoon 1:



Cartoon 2:



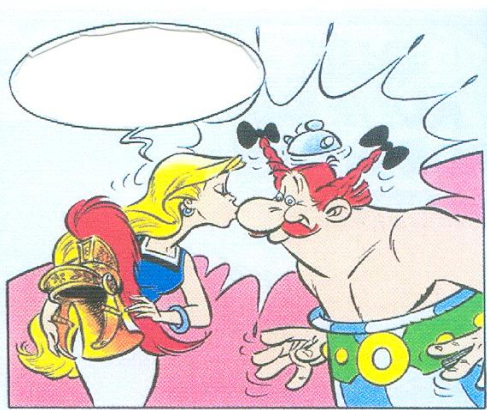
Cartoon 3:



**Cartoon 4:**



**Cartoon 5:**



II Parte

**Avaliação da Actividade de Intercompreensão**

1. Avalie o grau de dificuldade da actividade (faça um círculo à volta do algarismo que melhor represente a sua opinião):

Muito Difícil	Difícil	Sem Dificuldade	Fácil	Muito Fácil
1	2	3	4	5

2. Qual das actividades considerou mais fácil? (assinale com uma cruz (x) a sua opinião):

- Cartoon 1
  Cartoon 3
  Cartoon 5  
 Cartoon 2
  Cartoon 4

3. Porquê? (assinale com uma cruz (x) a sua opinião):

- Pela Língua;
  Pela Imagem;  
 Outra. Qual? \_\_\_\_\_



4. Aprendeu algumas dessas Línguas Estrangeiras fora da escola? Sim  Não

4.1. Se respondeu "Não", passe para a pergunta n.º5.

4.2. Se respondeu "Sim", assinale com uma cruz (x) a(s) Língua(s) que aprendeu fora da escola:

Inglês                      Onde? \_\_\_\_\_                       Espanhol                      Onde? \_\_\_\_\_  
 Francês                      Onde? \_\_\_\_\_                       Italiano                      Onde? \_\_\_\_\_  
 Alemão                      Onde? \_\_\_\_\_                       Outras                      Onde? \_\_\_\_\_

5. Gostaria de aprender outra(s) Língua(s) Estrangeira(s)? Qual(ais)? \_\_\_\_\_

6. Manifeste a sua opinião relativamente às seguintes Línguas, tendo em conta a escala que a seguir se apresenta (assinale com uma cruz (X) a sua opinião):

	Não Gosto	Gosto Pouco	Gosto	Gosto Muito	Gosto Bastante	Não Conheço
	1	2	3	4	5	6
Inglês	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Francês	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alemão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Espanhol	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Búlgaro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### Parte IV

#### Hábitos de Leitura:

1. Costuma ler? (assinale com uma cruz (x) a(s) opção(ões)):

- Jornais;                                               Livros Especializados;  
 Revistas;                                               Outros;  
 Romances;                                               Nada.  
 Banda Desenhada;

2. Conhece estas personagens de Banda Desenhada? (assinale com uma cruz (x) a(s) opção(ões)):
- |                                        |                                        |
|----------------------------------------|----------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Tintin;       | <input type="checkbox"/> Super-Homem;  |
| <input type="checkbox"/> Astérix;      | <input type="checkbox"/> Homem Aranha; |
| <input type="checkbox"/> Tio Patinhas; | <input type="checkbox"/> Outros.       |
| <input type="checkbox"/> Pato Donald;  |                                        |
| <input type="checkbox"/> Mickey;       |                                        |

#### Parte IV

<b>Dados Pessoais:</b>
------------------------

1. Sexo (assinale com uma cruz (X) a indicação correcta):
- Feminino  Masculino
2. Qual a sua idade? \_\_\_\_\_ anos.
3. Qual a sua profissão? \_\_\_\_\_
4. Habilitações Académicas (assinale com uma cruz (X) a indicação correcta):
- |                                                          |                                       |
|----------------------------------------------------------|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 1º Ciclo (antiga 4ª classe)     | <input type="checkbox"/> Bacharelato  |
| <input type="checkbox"/> 2º Ciclo (antigos 5º e 6º anos) | <input type="checkbox"/> Licenciatura |
| <input type="checkbox"/> 3º Ciclo (9º ano)               | <input type="checkbox"/> Mestrado     |
| <input type="checkbox"/> 12º Ano                         | <input type="checkbox"/> Doutoramento |
| <input type="checkbox"/> Outras. Quais? _____            |                                       |

**O seu Questionário termina Aqui! Obrigado pela sua colaboração!**

**Anexo 5**  
**(Questionário 5)**



### Questionário 5

Este questionário insere-se no âmbito da realização de um trabalho de Doutoramento em Linguística e Ensino das Línguas, da Universidade Católica Portuguesa.

O seu preenchimento é rápido e o seu contributo é muito valioso, pelo que pedimos que responda com a maior sinceridade. Colabore!

#### I Parte

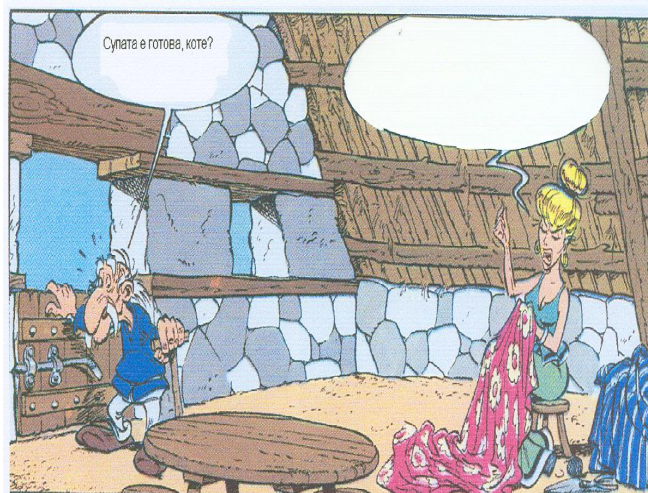
#### Actividade de Intercompreensão Linguística

1. Observe as imagens e, de acordo com a situação, preencha, em português, os balões em branco.

Cartoon 1:



Cartoon 2:



Cartoon 3:







4. Aprendeu algumas dessas Línguas Estrangeiras fora da escola? Sim  Não

4.1. Se respondeu "Não", passe para a pergunta n.º5.

4.2. Se respondeu "Sim", assinale com uma cruz (x) a(s) Língua(s) que aprendeu fora da escola:

Inglês                      Onde? \_\_\_\_\_                       Espanhol                      Onde? \_\_\_\_\_  
 Francês                      Onde? \_\_\_\_\_                       Italiano                      Onde? \_\_\_\_\_  
 Alemão                      Onde? \_\_\_\_\_                       Outras                      Onde? \_\_\_\_\_

5. Gostaria de aprender outra(s) Língua(s) Estrangeira(s)? Qual(ais)? \_\_\_\_\_

6. Manifeste a sua opinião relativamente às seguintes Línguas, tendo em conta a escala que a seguir se apresenta (assinale com uma cruz (X) a sua opinião):

	Não Gosto	Gosto Pouco	Gosto	Gosto Muito	Gosto Bastante	Não Conheço
	1	2	3	4	5	6
Inglês	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Francês	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alemão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Espanhol	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Búlgaro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### Parte IV

#### Hábitos de Leitura:

1. Costuma ler? (assinale com uma cruz (x) a(s) opção(ões)):

- Jornais;                                               Livros Especializados;  
 Revistas;                                               Outros;  
 Romances;                                               Nada.  
 Banda Desenhada;

2. Conhece estas personagens de Banda Desenhada? (assinale com uma cruz (x) a(s) opção(ões)):

- |                                        |                                        |
|----------------------------------------|----------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Tintin;       | <input type="checkbox"/> Super-Homem;  |
| <input type="checkbox"/> Astérix;      | <input type="checkbox"/> Homem Aranha; |
| <input type="checkbox"/> Tio Patinhas; | <input type="checkbox"/> Outros.       |
| <input type="checkbox"/> Pato Donald;  |                                        |
| <input type="checkbox"/> Mickey;       |                                        |

#### Parte IV

<b>Dados Pessoais:</b>
------------------------

1. Sexo (assinale com uma cruz (X) a indicação correcta):

Feminino  Masculino

2. Qual a sua idade? \_\_\_\_\_ anos.

3. Qual a sua profissão? \_\_\_\_\_

4. Habilitações Académicas (assinale com uma cruz (X) a indicação correcta):

- |                                                          |                                       |
|----------------------------------------------------------|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 1º Ciclo (antiga 4ª classe)     | <input type="checkbox"/> Bacharelato  |
| <input type="checkbox"/> 2º Ciclo (antigos 5º e 6º anos) | <input type="checkbox"/> Licenciatura |
| <input type="checkbox"/> 3º Ciclo (9º ano)               | <input type="checkbox"/> Mestrado     |
| <input type="checkbox"/> 12º Ano                         | <input type="checkbox"/> Doutoramento |
| <input type="checkbox"/> Outras. Quais? _____            |                                       |

**O seu Questionário termina Aqui! Obrigado pela sua colaboração!**

# **Anexo 6**

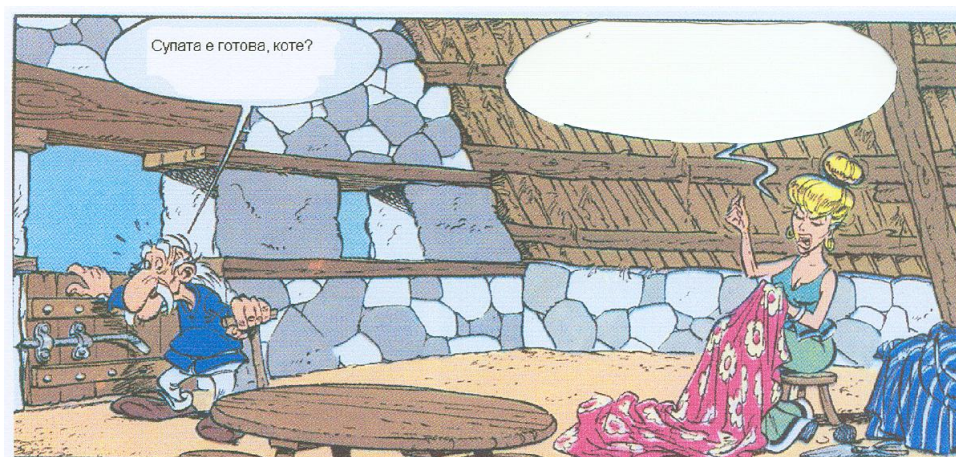
## **(Cartoon A)**



**Figura 1 - Cartoon A (original)**



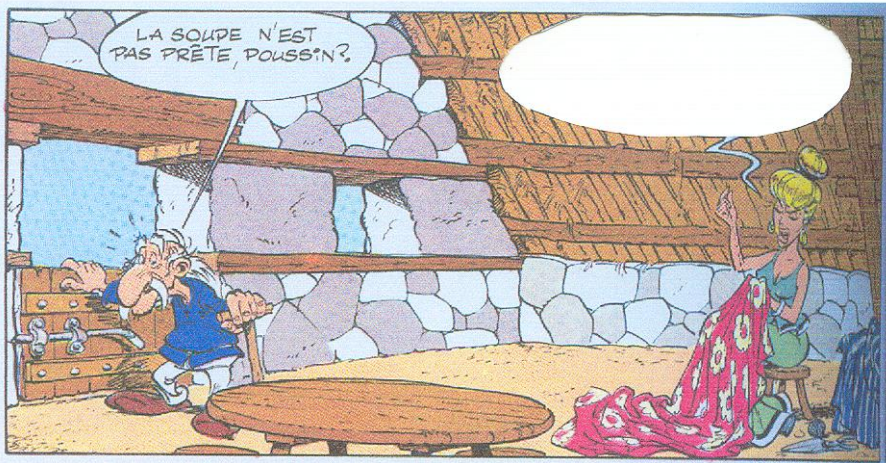
**Figura 2 - Cartoon A (português)**



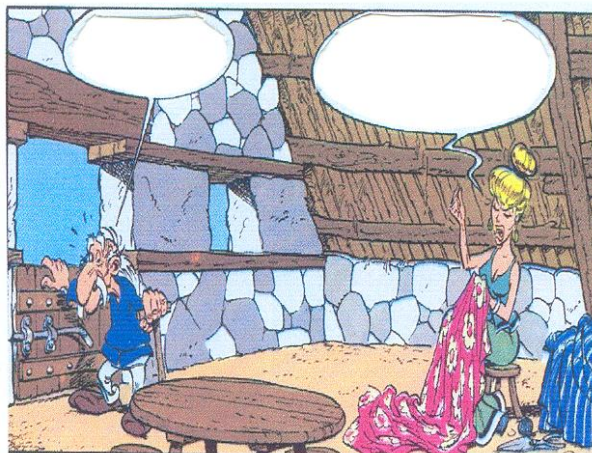
**Figura 3 - Cartoon A (búlgaro)**



**Figura 4 - Cartoon A (sueco)**



**Figura 5 - Cartoon A (francês)**



**Figura 6 - Cartoon A (em branco)**

Número	Questionário	Cartoon	Resposta
1	5	2	- Estou cansada de ser eu a fazer tudo cá em casa.
2	4	3	- Não sei, talvez.
3	4	3	- lá, lá, lá, lá, lá,lá
4	2	5	- Que estás a fazer? - estou a bordar.
5	3	4	- Não venhas muito tarde.
6	1	1	- Vai fazê-la tu!
7	1	1	- Está quase meu doce.
8	1	1	- Tenho mais que fazer...
9	4	3	- Sim... Deve estar lá fora
10	5	2	- O meu enxoval está quase pronto, só me falta terminar esta toalha.
11	5	2	- estou a cozer o lençol
12	5	2	- não me chateies
13	5	2	- Ainda chegaste a horas de lavar a loiça!
14	5	2	- Agora não posso. Estou ocupada.
15	2	5	- Já acabei a sopa. - Tu já acabaste a sopa tão rápido?
16	3	4	- Patoronix, Aonde é que vais? Só espero que não chegues tarde e que nada te aconteça.
17	3	4	- Vamos passear. Vamos ver como está o dia.
18	5	2	- Estou muito chateada, estive todo o dia em casa a trabalhar!
19	2	5	- Já venho. - Tu só queres borgan...
20	1	1	- Sim, já está á muito tempo
21	1	1	- Sim! Sim! Primeiro tenho de terminar de costurar.

22	1	1	- Vai fazê-la tu, seu velho chato
23	1	1	- Vai tu cozinhar, se a queres comer!
24	1	1	- Não, estou a trabalhar
25	2	5	- Linda manta - Vai velhote, Vai dar uma curva...
26	3	4	- Aonde vai? Cuidado
27	4	3	- A Bordar
28	5	2	- puxa e abre
29	3	4	- trouxeste algum dinheiro?
30	3	4	- Para onde vais? Já não tens idade para sair a esta hora!
31	4	3	- Tás-me a enervar, não sei que te faço
32	4	3	- Vai dar banho ao cão
33	4	3	- Outra vez? Agora não! Eu vou lá ter!
34	4	3	- Olá Querido, como passaste o dia?
35	2	5	- Que grande trapalhão! - A senhora aqui é que faz sempre o bordado.
36	2	5	- Não te cansas de cozer? - Sabes que é uma coisa que adoro fazer.
37	3	4	- Aonde vais avô a estas horas da noite?
38	5	2	- FOGO ... Já me piquei ufa...
39	4	3	- Deixa-me em paz!! Vai é trabalhar!!!
40	4	3	- Pois, deves vir mesmo cansado.
41	4	3	- Ai, que me piquei!
42	1	1	- Vou já, meu galaró
43	1	1	- Coloca-a na mesa, minha ave rara.
44	1	1	- Sim, meu amor.

45	1	1	- ainda não
46	5	2	- Estou a trabalhar, não me chateies.
47	5	2	- Já vais sair outra vez?? Não me ligas nenhum!!
48	2	5	- Vou sair um bocadinho. - És sempre a mesma coisa! Só queres é passear.
49	2	5	- Estou muito cansado - Ai, que já me piquei com a agulha.
50	2	5	- ai tou cansado - Está calado velho chato
51	4	3	- E não te esqueças do pão
52	4	3	- Gosto de costurar
53	4	3	- Ó estás um velho ché...ché
54	4	3	- Deixa-me fazer o que estou a fazer e está caladinho!!!
55	1	1	- Deitaste-lhe o sal?
56	5	2	- Isto dá um trabalho! Porra!
57	3	4	- que tens a ver com isso! vai já para a cama que já lá vou ter.
58	1	1	- Palhaço!
59	5	2	- Estou a trabalhar.
60	5	2	- Ai! Piquei-me.
61	3	4	- Não... Breve é hora de almoço.
62	2	5	- Hoje não sais? - Está a chover!
63	1	1	- Agora estou a cozer.
64	1	1	- Vou já, minha tartaruga velha.
65	2	5	- Tá tudo bem? - Não!

66	2	5	- A natureza é bela - E eu aqui metida em casa sempre a trabalhar
67	2	5	- Anda aqui rápido. Anda ver o que se passa!! - Deixa-me em paz. Tenho muito que cozer ainda.
68	4	3	- Sim querido. Realmente cada vez estás mais velho
69	5	2	- estou a bordar
70	2	5	- Está um belo dia - Vai dar um passeio, eu tenho que cozer o vestido
71	2	5	- Estou muito cansado. - Andas sempre cansado. Não fazes nenhum.
72	3	4	- Já estou farta desta roupa.
73	2	5	- Tás a trabalhar muito. - Pois eu tenho que fazer o trabalho todo
74	1	1	- Não me aborreça, estou a cozer o vestido
75	2	5	- Mulher, ajuda-me abrir a porta. - Tenho mais que fazer. Toda a roupa para cozer.
76	1	1	- Fazia se a quiseses comer
77	2	5	- está a correr bem o teu bordado? - Sim muito bem.
78	3	4	- Lálálálá...
79	3	4	- Oh, já me dói os dedos de tanto costurar.
80	1	1	- Já vou, só estou acabar este trabalho
81	3	4	- Não fazes nada!
82	3	4	- Não. Não tive tempo!
83	4	3	- Velho! São os trapos.
84	3	4	- Ai meu deus...

85	3	4	- Estou quase a acabar esta manta.
86	4	3	- Quem canta seu mal espanta
87	1	1	- Sim, Já podes comer.
88	4	3	- Deixa-me sossegada! Vai embora!
89	2	5	- Vou-me embora! - Vai!! Mas não voltes!
90	5	2	- Não ajudas em nada, és sempre o mesmo.
91	3	4	- Não tive tempo. Prepara tu.
92	3	4	- Isto são horas? Onde andaste?
93	2	5	- Querida fizeste o jantar? - Não, queres comer faz-lo tu, velho raquítico.
94	3	4	- Estou farta disto!
95	5	2	- esta porra nunca mais deixa de ter Buracos
96	5	2	- Vai lá fora arejar!
97	3	4	- Vou comer a sopa
98	5	2	- Deixa-me em paz.
99	4	3	- Pareço uma escrava. Faz isto, faz aquilo. Tem calma!
100	5	2	- Vai ter com os teus amigos e não me chateies.

**Tabela 1** – Respostas do cartoon A

**Cartoon A**



Português	Tipo de acto	O Línguas Estrangeiras	1 Língua Estrangeira	2 Línguas Estrangeiras	3 ou mais Línguas Estrangeiras
	Assertivo	(42) Vou já, meu galaró	(63) Agora estou a cozer.	(7) Está quase meu doce.	(24) Não, estou a trabalhar
		(44) Sim, meu amor. (45) ainda não (87) Sim, Já podes comer.	(80) Já vou, só estou acabar este trabalho	(8) Tenho mais que fazer... (20) Sim, já está á muito tempo (21) Sim! Sim! Primeiro tenho de terminar de costurar.	(64) Vou já, minha tartaruga velha.
	Directivo	_____	(22) Vai fazê-la tu, seu velho chato (74) Não me aborreça, estou a cozer o vestido	(43) Coloca-a na mesa, minha ave rara.	(6) Vai fazê-la tu! (23) Vai tu cozinhar, se a queres comer! (55) Deitaste-lhe o sal?
	Compromissivo	_____	(76) Fazia se a quiseres comer	_____	_____
	Expressivo	(58) Palhaço!	_____	_____	_____
Declarativo	_____	_____	_____	_____	

**Tabela 2 - Actos ilocutórios do cartoon A (português)**

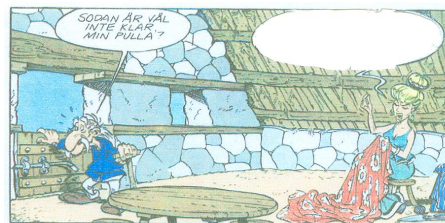
Cartoon A



Búlgaro	Cartoon A				
	Tipo de acto	0 Línguas Estrangeiras	1 Língua Estrangeira	2 Línguas Estrangeiras	3 ou mais Línguas Estrangeiras
	Assertivo	(11) estou a cozer o lençol (69) estou a bordar	_____	(14) Agora não posso. Estou ocupada. (90) Não ajudas em nada, és sempre o mesmo.	(10) O meu enxoval está quase pronto, só me falta terminar esta toalha. (13) Ainda chegaste a horas de lavar a loiça! (59) Estou a trabalhar.
	Directivo	(96) Vai lá fora arejar! (100) Vai ter com os teus amigos e não me chateies.	(12) não me chateies (28) puxa e abre (46) Estou a trabalhar, não me chateies.	(98) Deixa-me em paz.	(47) Já vais sair outra vez?? Não me ligas nenhum!!
	Compromissivo	_____	_____	_____	_____
	Expressivo	(60) Ai! Piquei-me.	(56) Isto dá um trabalho! Porra! (95) esta porra nunca mais deixa de ter Buracos	(1) Estou cansada de ser eu a fazer tudo cá em casa. (38) FOGO ... Já me piquei ufa...	(18) Estou muito chateada, estive todo o dia em casa a trabalhar!
	Declarativo	_____	_____	_____	_____

Tabela 3 - Actos ilocutórios do cartoon A (búlgaro)

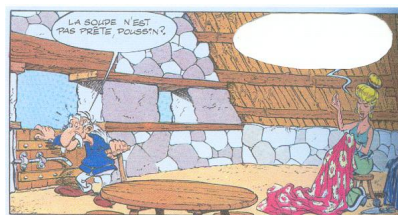
**Cartoon A**



Sueco	<b>Cartoon A</b>				
	<b>Tipo de acto</b>	<b>0 Línguas Estrangeiras</b>	<b>1 Língua Estrangeira</b>	<b>2 Línguas Estrangeiras</b>	<b>3 ou mais Línguas Estrangeiras</b>
	<b>Assertivo</b>	(2) Não sei, talvez.	(27) A Bordar	(40) Pois, debes vir mesmo cansado.  (68) Sim querido. Realmente cada vez estás mais velho	(9) Sim... Deve estar lá fora
	<b>Directivo</b>	(32) Vai dar banho ao cão  (34) Olá Querido, como passaste o dia?	_____	(39) Deixa-me em paz!! Vai é trabalhar!!!  (54) Deixa-me fazer o que estou a fazer e está caladinho!!!	(51) E não te esqueças do pão  (88) Deixa-me sossegada! Vai embora!
	<b>Compromissivo</b>	_____	_____	_____	(33) Outra vez? Agora não! Eu vou lá ter!
	<b>Expressivo</b>	(3) lá, lá, lá, lá, lá, lá  (83) Velho! São os trapos.	(41) Ai, que me piquei!  (52) Gosto de costurar  (53) Ó estás um velho ché...ché  (86) Quem canta seu mal espanta	(31) Tás-me a enervar, não sei que te faço	(99) Pareço uma escrava. Faz isto, faz aquilo. Tem calma!
<b>Declarativo</b>	_____	_____	_____	_____	

**Tabela 4 - Actos ilocutórios do cartoon A (sueco)**

**Cartoon A**



Tipo de acto	0 Línguas Estrangeiras	1 Língua Estrangeira	2 Línguas Estrangeiras	3 ou mais Línguas Estrangeiras
<b>Assertivo</b>	(97) Vou comer a sopa	(61) Não... Breve é hora de almoço.	(91) Não tive tempo. Prepara tu.	(81) Não fazes nada! (82) Não. Não tive tempo! (85) Estou quase a acabar esta manta.
<b>Directivo</b>	(17) Vamos passear. Vamos ver como está o dia. (92) Isto são horas? Onde andaste?	(26) Aonde vai? Cuidado (29) trouxeste algum dinheiro? (37) Aonde vais avô a estas horas da noite? (57) que tens a ver com isso! vai já para a cama que já lá vou ter.	(5) Não venhas muito tarde. (16) Patoronix, Aonde é que vais? Só espero que não chegues tarde e que nada te aconteça.	(30) Para onde vais? Já não tens idade para sair a esta hora!
<b>Compromissivo</b>	_____	_____	_____	_____
<b>Expressivo</b>	(84) Ai meu deus... (94) Estou farta disto!	_____	(72) Já estou farta desta roupa. (79) Oh, já me dói os dedos de tanto costurar.	(78) Lálálálá...
<b>Declarativo</b>	_____	_____	_____	_____

**Tabela 5 - Actos ilocutórios do cartoon A (francês)**

**Cartoon A**



Em branco	Cartoon A				
	Tipo de acto	0 Línguas Estrangeiras	1 Língua Estrangeira	2 Línguas Estrangeiras	3 ou mais Línguas Estrangeiras
	<b>Assertivo</b>	(4) estou a bordar.  (66) E eu aqui metida em casa sempre a trabalhar  (71) Andas sempre cansado. Não fazes nenhum.	(73) Pois eu tenho que fazer o trabalho todo  (77) Sim muito bem.  (93) Não, queres comer faz-lo tu, velho raquítico.	(35) A senhora aqui é que faz sempre o bordado.  (48) És sempre a mesma coisa! Só queres é passear.  (75) Tenho mais que fazer. Toda a roupa para cozer.	(19) Tu só queres borgan...  (62) Está a chover!  (65) Não!
	<b>Directivo</b>	(15) Tu já acabaste a sopa tão rápido?  (70) Vai dar um passeio, eu tenho que cozer o vestido	(50) Está calado velho chato  (89) Vai!! Mas não voltes!	(25) Vai velhote, Vai dar uma curva...  (67) Deixa-me em paz. Tenho muito que cozer ainda.	_____
	<b>Compromissivo</b>	_____	_____	_____	_____
	<b>Expressivo</b>	_____	_____	_____	(36) Sabes que é uma coisa que adoro fazer.  (49) Ai, que já me piquei com a agulha.
	<b>Declarativo</b>	_____	_____	_____	_____

**Tabela 6 - Actos ilocutórios do cartoon A (em branco)**

**Cartoon A**

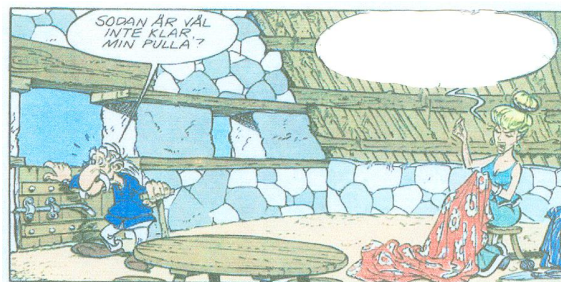


Português	Relação	O Línguas Estrangeiras	1 Língua Estrangeira	2 Línguas Estrangeiras	3 ou mais Línguas Estrangeiras
	<b>Conflituosa</b>	(45) ainda não (58) Palhaço!	(22) Vai fazê-la tu, seu velho chato (63) Agora estou a cozer. (74) Não me aborreça, estou a cozer o vestido (76) Fazia se a quiseres comer	(8) Tenho mais que fazer...	(6) Vai fazê-la tu! (23) Vai tu cozinhar, se a queres comer! (24) Não, estou a trabalhar (55) Deitaste-lhe o sal?
	<b>Empática</b>	(42) Vou já, meu galaró (44) Sim, meu amor. (87) Sim, Já podes comer.	(80) Já vou, só estou acabar este trabalho	(7) Está quase meu doce. (20) Sim, já está á muito tempo (21) Sim! Sim! Primeiro tenho de terminar de costurar. (43) Coloca-a na mesa, minha ave rara.	(64) Vou já, minha tartaruga velha.
	<b>Neutra</b>	_____	_____	_____	_____

**Tabela 7 – Relação do cartoon A (português)**



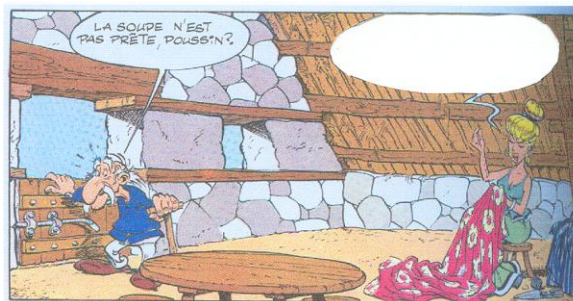
**Cartoon A**



Sueco	Cartoon A				
	Relação	O Línguas Estrangeiras	1 Língua Estrangeira	2 Línguas Estrangeiras	3 ou mais Línguas Estrangeiras
	<b>Conflituosa</b>	(3) lá, lá, lá, lá, lá, lá (32) Vai dar banho ao cão	(41) Ai, que me piquei! (53) Ó estás um velho ché...ché (86) Quem canta seu mal espanta	(31) Tás-me a enervar, não sei que te faço (39) Deixa-me em paz!! Vai é trabalhar!!! (40) Pois, deves vir mesmo cansado. (54) Deixa-me fazer o que estou a fazer e está caladinho!!!	(33) Outra vez? Agora não! Eu vou lá ter! (51) E não te esqueças do pão (88) Deixa-me sossegada! Vai embora! (99) Pareço uma escrava. Faz isto, faz aquilo. Tem calma!
	<b>Empática</b>	(34) Olá Querido, como passaste o dia? (83) Velho! São os trapos.	(52) Gosto de costurar	(68) Sim querido. Realmente cada vez estás mais velho	(9) Sim... Deve estar lá fora
<b>Neutra</b>	(2) Não sei, talvez.	(27) A Bordar	_____	_____	

**Tabela 9 - Relação do cartoon A (sueco)**

Cartoon A



Francês	Cartoon A				
	Relação	0 Línguas Estrangeiras	1 Língua Estrangeira	2 Línguas Estrangeiras	3 ou mais Línguas Estrangeiras
	<b>Conflituosa</b>	(84) Ai meu deus... (92) Isto são horas? Onde andaste? (94) Estou farta disto!	(29) trouxeste algum dinheiro? (57) que tens a ver com isso! vai já para a cama que já lá vou ter. (61) Não... Breve é hora de almoço.	(5) Não venhas muito tarde. (72) Já estou farta desta roupa. (79) Oh, já me dói os dedos de tanto costurar. (91) Não tive tempo. Prepara tu.	(30) Para onde vais? Já não tens idade para sair a esta hora! (78) Lálálálá... (81) Não fazes nada! (82) Não. Não tive tempo!
	<b>Empática</b>	(17) Vamos passear. Vamos ver como está o dia.	(26) Aonde vai? Cuidado (37) Aonde vais avô a estas horas da noite?	(16) Patoronix, Aonde é que vais? Só espero que não chegues tarde e que nada te aconteça.	_____
<b>Neutra</b>	(97) Vou comer a sopa	_____	_____	(85) Estou quase a acabar esta manta.	

Tabela 10 - Relação do cartoon A (francês)

**Cartoon A**



Em branco	<b>Relação</b>	<b>0 Línguas Estrangeiras</b>	<b>1 Língua Estrangeira</b>	<b>2 Línguas Estrangeiras</b>	<b>3 ou mais Línguas Estrangeiras</b>
	<b>Conflituosa</b>	<p>(15) Tu já acabaste a sopa tão rápido?</p> <p>(66) E eu aqui metida em casa sempre a trabalhar</p> <p>(70) Vai dar um passeio, eu tenho que cozer o vestido</p> <p>(71) Andas sempre cansado. Não fazes nenhum.</p>	<p>(73) Pois eu tenho que fazer o trabalho todo</p> <p>(50) Está calado velho chato</p> <p>(89) Vai!! Mas não voltes! (93) Não, queres comer faz-lo tu, velho raquítico.</p>	<p>(25) Vai velhote, Vai dar uma curva...</p> <p>(35) A senhora aqui é que faz sempre o bordado.</p> <p>(48) És sempre a mesma coisa! Só queres é passear.</p> <p>(67) Deixa-me em paz. Tenho muito que cozer ainda.</p> <p>(75) Tenho mais que fazer. Toda a roupa para cozer.</p>	<p>(19) Tu só queres borga...</p> <p>(49) Ai, que já me piquei com a agulha.</p> <p>(65) Não!</p>
	<b>Empática</b>	_____	(77) Sim muito bem.		(36) Sabes que é uma coisa que adoro fazer.
	<b>Neutra</b>	(4) estou a bordar.	_____	_____	(62) Está a chover!

**Tabela 11 - Relação do cartoon A (em branco)**

# **Anexo 7**

## **(Cartoon B)**



**Figura 1 – Cartoon B (original)**



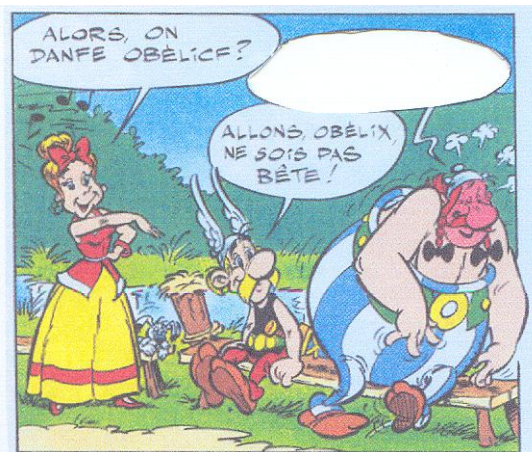
**Figura 2 – Cartoon B (português)**



**Figura 3 – Cartoon B (búlgaro)**



**Figura 4 – Cartoon B (sueco)**



**Figura 5 – Cartoon B (francês)**



**Figura 6 – Cartoon B (em branco)**

Número	Questionário	Cartoon	Resposta
1	5	3	- Eu estou bem, vou-me sentar um pouco.
2	4	4	- Que chatice.
3	4	4	- Non
4	2	1	- Olhe! espere.
5	3	5	- Tu! és muito forte. - Ela está a cantar para mim! - És um homem cheio de sorte.
6	1	2	- Não! Tenho vergonha.
7	1	2	- Beija a minha mão.
8	1	2	- Que Mulher!...
9	4	4	- Oh... Não sei...
10	5	3	- Dói-me a cabeça! Vou buscar uma aspirina.
11	5	3	- Ai que vou cair
12	5	3	- estou a gostar
13	5	3	- Ai que agora estou tão envergonhado.
14	5	3	- Ahh!!! Olá também para ti.
15	2	1	- Agora estou a descansar.
16	3	5	- Obélix, vem dançar comigo. - Não, obrigada. És muito gentil, mas não sei dançar. - Vai Obélix. Vai dançar com a Linda.
17	3	5	- Podes beijar a minha Mão. - Não - Vá lá
18	5	3	- Quem, eu? Mas eu não sei dançar...
19	2	1	- Não sei dançar...
20	1	2	- Não digas isso que eu fico envergonhado
21	1	2	- Oh. Para lá! Estás a envergonhar-me!
22	1	2	- Deixa-me fugir. Ela nem canta nem encanta

23	1	2	- Que tonhos, não faço ideia do que estão a falar
24	1	2	- Dançar? Sim aceito
25	2	1	- Não... Não...
26	3	5	- Oi, Giraço, queres dar uma volta? - Estou tão contente, que nem consigo levantar-me - Ela está a dar-te um piropo
27	4	4	- Estou a apertar os cordões
28	5	3	- Que vergonha!
29	3	5	- beija a mão à tua amada - Eu gosto dela, mas como eide eu agir? - Dois Malucos!
30	3	5	- Que homem opulento e lindo! - Não digas isso, fico embaraçado! - Eh... Ele não reage bem a elogios.
31	4	4	- Hó não não não sei Dançar.
32	4	4	- Vou-me já embora.
33	4	4	- Tenho vergonha...
34	4	4	- Não me deixes assim, estou a ficar envergonhado
35	2	1	- Não gosto de Dançar
36	2	1	- Não sei dançar
37	3	5	- Olá jeitoso, estás aqui - Ai agora é que foram elas, não sei o que dizer. - Obélix, não ouves a falar para ti.
38	5	3	- Estou com enxaqueca, vou dormir.
39	4	4	- Não sei dançar, tenho vergonha!!!
40	4	4	- Acho que vou vomitar
41	4	4	- Estou tão cansado
42	1	2	- Fiquei incomodado!
43	1	2	- Não sejas tímido, meu bolo de carne

44	1	2	- Dói-me o pé. Que tenho eu com isso?
45	1	2	- vou-me embora
46	5	3	- Com todo o gosto meu Amor
47	5	3	- Não queria muito, tenho vergonha de dançar
48	2	1	- Não quero!
49	2	1	- Ai que dor de cabeça
50	2	1	- Não sei dançar
51	4	4	- Assim não...
52	4	4	- Deixem-me em paz
53	4	4	- Estou envergonhado. Não sei dançar.
54	4	4	- não posso, comi muitas coisas com picante.
55	1	2	- que pragas!
56	5	3	- Ai... Estou envergonhado.
57	3	5	- então garanhão, não aguentas um beijinho? - ai! ai! ela ama-me! - cá pra mim ele é medricas.
58	1	2	- Ai és tão bonita!
59	5	3	- Já volto!
60	5	3	- Estou Apaixonado.
61	3	5	- Com que então os dois aqui sentados! - Deixa-me rir... Não estamos nada. - Já estamos tramados...
62	2	1	- Era o que me faltava
63	1	2	- Não, estou muito cansado
64	1	2	- Oh!! Sinto que vou rebentar com tanta vergonha.
65	2	1	- Não
66	2	1	- Eu estou cansado
67	2	1	- Hum... Não, não sei dançar...

68	4	4	- Estou muito envergonhado com o que dizer
69	5	3	- estou a dormir
70	2	1	- Não sei dançar.
71	2	1	- Não sei dançar
72	3	5	- Gostas das minhas unhas? - São muito feias!! - O que é que disseste?
73	2	1	- Não, eu não sei. Não vou.
74	1	2	- No que eu me meti
75	2	1	- Tenho mais que fazer.
76	1	2	- Vou fugir porque são malucos
77	2	1	- Não fujas
78	3	5	- Olá, como estão os senhores? - Que senhora tão bonita, nem sei o que dizer... - Então não cumprimentas a senhora?
79	3	5	- Olá. Como estão? - Muito bem. Melhor agora que tu chegaste. - Bem e contigo?
80	1	2	- Até pensa que sabe cantar
81	3	5	- Queres dançar? - Não sei! - Vai!
82	3	5	- Obélix, vens comigo ao baile? - Não posso. - Vá lá! Vai!!
83	4	4	- Queres casar comigo?
84	3	5	- deixa-te estar sentado. - Custa-me a levantar. - Pois, és gordo.

85	3	5	- Olá meninos! - O que tens Obélix? - Estou com vergonha.
86	4	4	- E eu a pensar que gostava de mim!
87	1	2	- Ha! HA! HA!
88	4	4	- Não quero, estou envergonhado.
89	2	1	- Não, estou mal disposto!
90	5	3	- Sim, claro.
91	3	5	- Obélix vamos dançar? - Oh. Não. Tenho vergonha. - Ai. Que tímido.
92	3	5	- Olá!!! - Ela é tão bela. - Já ficaste corado?
93	2	1	- Tenho vergonha. Sou muito desajeitado a dançar.
94	3	5	- Lá lá lá lá ... - Cantas tão mal! - Não digas isso!
95	5	3	- estou com os sapatos cheios de lama.
96	5	3	- Estou lesionado...
97	3	5	- Tens umas asas nas orelhas - Pois tens! - Tenho?
98	5	3	- tenho vergonha.
99	4	4	- Não sei o que dizer.
100	5	3	- Tenho tanta vergonha.

**Tabela 1 – Respostas do cartoon B**

**Cartoon B**



Português	Tipo de acto	O Línguas Estrangeiras	1 Língua Estrangeira	2 Línguas Estrangeiras	3 ou mais Línguas Estrangeiras
	<b>Assertivo</b>	(15) Agora estou a descansar. (70) Não sei dançar. (71) Não sei dançar	(50) Não sei dançar (73) Não, eu não sei. Não vou. (89) Não, estou mal disposto!	(25) Não... Não... (48) Não quero! (67) Hum... Não, não sei dançar... (75) Tenho mais que fazer.	(19) Não sei dançar... (37) Não sei dançar (65) Não
	<b>Directivo</b>	(4) Olhe! espere.	(77) Não fujas	_____	_____
	<b>Compromissivo</b>	_____	_____	_____	_____
	<b>Expressivo</b>	(66) Eu estou cansado	(93) Tenho vergonha. Sou muito desajeitado a dançar.	(35) Não gosto de Dançar	(49) Ai que dor de cabeça (62) Era o que me faltava
	<b>Declarativo</b>	_____	_____	_____	_____

**Tabela 2 - Actos ilocutórios do cartoon B (português)**

**Cartoon B**



Bulgare

Tipo de acto	0 Línguas Estrangeiras	1 Língua Estrangeira	2 Línguas Estrangeiras	3 ou mais Línguas Estrangeiras
<b>Assertivo</b>	(42) Fiquei incomodado! (45) vou-me embora	(63) Não, estou muito cansado (76) Vou fugir porque são malucos (80) Até pensa que sabe cantar	_____	(24) Dançar? Sim aceito
<b>Directivo</b>	(44) Dói-me o pé. Que tenho eu com isso?	(22) Deixa-me fugir. Ela nem canta nem encanta (74) No que eu me meti	(7) Beija a minha mão. (20) Não digas isso que eu fico envergonhado (21) Oh. Para lá! Estás a envergonhar-me! (43) Não sejas tímido, meu bolo de carne	_____
<b>Compromissivo</b>	_____	_____	_____	_____

	<b>Expressivo</b>	(58) Ai és tão bonita! (87) Ha! HA! HA!	_____	(8) Que Mulher!...	(6) Não! Tenho vergonha. (23) Que tonhos, não faço ideia do que estão a falar (55) que pragas! (64) Oh!! Sinto que vou rebentar com tanta vergonha.
	<b>Declarativo</b>	_____	_____	_____	_____

**Tabela 3 - Actos ilocutórios do cartoon B (búlgaro)**

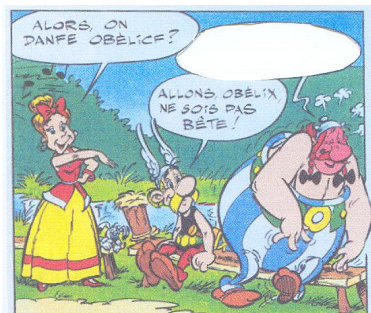
**Cartoon B**



Sueco	Tipo de acto	O Línguas Estrangeiras	1 Língua Estrangeira	2 Línguas Estrangeiras	3 ou mais Línguas Estrangeiras
	<b>Assertivo</b>	(69) estou a dormir (96) Estou lesionado...	(95) estou com os sapatos cheios de lama.	(38) Estou com enxaqueca, vou dormir. (90) Sim, claro.	(10) Dói-me a cabeça! Vou buscar uma aspirina. (59) Já volto!
	<b>Directivo</b>	_____	_____	_____	(18) Quem, eu? Mas eu não sei dançar...
	<b>Compromissivo</b>	_____	_____	_____	_____
	<b>Expressivo</b>	(11) Ai que vou cair (60) Estou Apaixonado. (100) Tenho tanta vergonha.	(12) estou a gostar (28) Que vergonha! (46) Com todo o gosto meu Amor (56) Ai... Estou envergonhado.	(1) Eu estou bem, vou-me sentar um pouco. (14) Ahh!!! Olá também para ti. (98) tenho vergonha.	(13) Ai que agora estou tão envergonhado. (47) Não queria muito, tenho vergonha de dançar
	<b>Declarativo</b>	_____	_____	_____	_____

**Tabela 4 - Actos ilocutórios do cartoon B (sueco)**

**Cartoon B**



Francês	Cartoon B				
	Tipo de acto	0 Línguas Estrangeiras	1 Língua Estrangeira	2 Línguas Estrangeiras	3 ou mais Línguas Estrangeiras
	Assertivo	(3) Non (32) Vou-me já embora.	(27) Estou a apertar os cordões (41) Estou tão cansado	(31) Hó não não não sei Dançar. (40) Acho que vou vomitar (54) não posso, comi muitas coisas com picante.	(9) Oh... Não sei... (51) Assim não... (88) Não quero, estou envergonhado. (99) Não sei o que dizer.
		Directivo	(34) Não me deixes assim, estou a ficar envergonhado (83) Queres casar comigo?	(52) Deixem-me em paz (53) Estou envergonhado. Não sei dançar.	_____
	Compromissivo	_____	_____	_____	_____
	Expressivo	(2) Que chatice.	(86) E eu a pensar que gostava de mim!	(39) Não sei dançar, tenho vergonha!!! (68) Estou muito envergonhado com o que dizer	(33) Tenho vergonha...
Declarativo	_____	_____	_____	_____	

**Tabela 5 - Actos ilocutórios do cartoon B (francês)**

**Cartoon B**



Em branco	Cartoon B				
	Tipo de acto	O Línguas Estrangeiras	1 Língua Estrangeira	2 Línguas Estrangeiras	3 ou mais Línguas Estrangeiras
	<b>Assertivo</b>	(17) Não (84) Custa-me a levantar. (97) Pois tens!	_____	(16) Não, obrigada. És muito gentil, mas não sei dançar.  (91) Oh. Não. Tenho vergonha.	(81) Não sei! (82) Não posso.
	<b>Directivo</b>	_____	(29) Eu gosto dela, mas como eide eu agir?	_____	(30) Não digas isso, fico embaraçado!
	<b>Compromissivo</b>	_____	_____	_____	_____
	<b>Expressivo</b>	(92) Ela é tão bela. (94) Cantas tão mal!	(26) Estou tão contente, que nem consigo levantar-me  (37) Ai agora é que foram elas, não sei o que dizer. (57) ai! ai! ela ama-me! (61) Deixa-me rir... Não estamos nada.	(5) Ela está a cantar para mim!  (72) São muito feias!!  (79) Muito bem. Melhor agora que tu chegaste.	(78) Que senhora tão bonita, nem sei o que dizer...  (86) Estou com vergonha.
<b>Declarativo</b>	_____	_____	_____	_____	

**Tabela 6 - Actos ilocutórios do cartoon B (em branco)**

**Cartoon B**



Português

Relação	O Línguas Estrangeiras	1 Língua Estrangeira	2 Línguas Estrangeiras	3 ou mais Línguas Estrangeiras
<b>Empática</b>	(4) Olhe! espere. (15) Agora estou a descansar. (66) Eu estou cansado (70) Não sei dançar. (71) Não sei dançar	(50) Não sei dançar (73) Não, eu não sei. Não vou. (77) Não fujas (89) Não, estou mal disposto! (93) Tenho vergonha. Sou muito desajeitado a dançar.	(25) Não... Não... (35) Não gosto de Dançar (48) Não quero! (67) Hum... Não, não sei dançar...	(19) Não sei dançar... (37) Não sei dançar (49) Ai que dor de cabeça (65) Não
<b>Conflituosa</b>	_____	_____	(75) Tenho mais que fazer.	(62) Era o que me faltava

**Tabela 7 - Relação do cartoon B (português)**

**Cartoon B**



Búlgaro	Cartoon B				
	Relação	O Línguas Estrangeiras	1 Língua Estrangeira	2 Línguas Estrangeiras	3 ou mais Línguas Estrangeiras
	<b>Empática</b>	(42) Fiquei incomodado! (44) Dói-me o pé. Que tenho eu com isso? (45) vou-me embora (58) Ai és tão bonita! (87) Ha! HA! HA!	(63) Não, estou muito cansado (74) No que eu me meti	(7) Beija a minha mão. (8) Que Mulher!... (20) Não digas isso que eu fico envergonhado (21) Oh. Para lá! Estás a envergonhar-me! (43) Não sejas tímido, meu bolo de carne	(6) Não! Tenho vergonha. (24) Dançar? Sim aceito (64) Oh!! Sinto que vou rebentar com tanta vergonha.
	<b>Conflituosa</b>		(22) Deixa-me fugir. Ela nem canta nem encanta (76) Vou fugir porque são malucos (80) Até pensa que sabe cantar		(23) Que tonhos, não faço ideia do que estão a falar (55) que pragas!

**Tabela 8 - Relação do cartoon B (búlgaro)**

**Cartoon B**




Sueco

Relação	O Línguas Estrangeiras	1 Língua Estrangeira	2 Línguas Estrangeiras	3 ou mais Línguas Estrangeiras
<b>Empática</b>	(11) Ai que vou cair (60) Estou Apaixonado. (69) estou a dormir (96) Estou lesionado... (100) Tenho tanta vergonha.	(12) estou a gostar (28) Que vergonha! (46) Com todo o gosto meu Amor (56) Ai... Estou envergonhado. (95) estou com os sapatos cheios de lama.	(1) Eu estou bem, vou-me sentar um pouco. (14) Ahh!!! Olá também para ti. (38) Estou com enxaqueca, vou dormir. (90) Sim, claro. (98) tenho vergonha.	(10) Dói-me a cabeça! Vou buscar uma aspirina. (13) Ai que agora estou tão envergonhado. (18) Quem, eu? Mas eu não sei dançar... (47) Não queria muito, tenho vergonha de dançar (59) Já volto!
<b>Conflituosa</b>	_____	_____	_____	_____

**Tabela 9 - Relação do cartoon B (sueco)**

**Cartoon B**



Francês	<b>Cartoon B</b>			
				
	<b>Relação</b>	<b>0 Línguas Estrangeiras</b>	<b>1 Língua Estrangeira</b>	<b>2 Línguas Estrangeiras</b>
<b>Empática</b>	(2) Que chatice. (3) Non (32) Vou-me já embora. (34) Não me deixes assim, estou a ficar envergonhado (83) Queres casar comigo?	(27) Estou a apertar os cordões (41) Estou tão cansado (53) Estou envergonhado. Não sei dançar. (86) E eu a pensar que gostava de mim!	(31) Hó não não não sei Dançar. (39) Não sei dançar, tenho vergonha!!! (40) Acho que vou vomitar (54) não posso, comi muitas coisas com picante. (68) Estou muito envergonhado com o que dizer	(9) Oh... Não sei... (33) Tenho vergonha... (51) Assim não... (88) Não quero, estou envergonhado. (99) Não sei o que dizer.
<b>Conflituosa</b>	_____	(52) Deixem-me em paz	_____	_____

**Tabela 10 - Relação do cartoon B (francês)**

**Cartoon B**

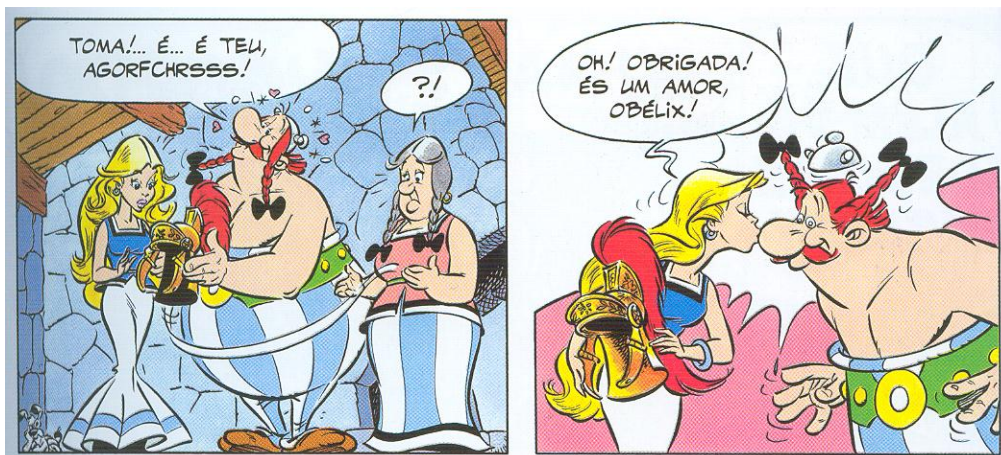


<b>Em branco</b>	<b>Cartoon B</b>				
	<b>Relação</b>	<b>0 Línguas Estrangeiras</b>	<b>1 Língua Estrangeira</b>	<b>2 Línguas Estrangeiras</b>	<b>3 ou mais Línguas Estrangeiras</b>
	<b>Empática</b>	(17) Não (84) Custa-me a levantar. (92) Ela é tão bela. (97) Pois tens!	(26) Estou tão contente, que nem consigo levantar-me (29) Eu gosto dela, mas como eide eu agir? (37) Ai agora é que foram elas, não sei o que dizer. (57) ai! ai! ela ama-me! (61) Deixa-me rir... Não estamos nada.	(5) Ela está a cantar para mim! (16) Não, obrigada. És muito gentil, mas não sei dançar. (79) Muito bem. Melhor agora que tu chegaste. (91) Oh. Não. Tenho vergonha.	(30) Não digas isso, fico embaraçado! (78) Que senhora tão bonita, nem sei o que dizer... (81) Não sei! (82) Não posso. (86) Estou com vergonha.
<b>Conflituosa</b>	(94) Cantas tão mal!	_____	(72) São muito feias!!	_____	

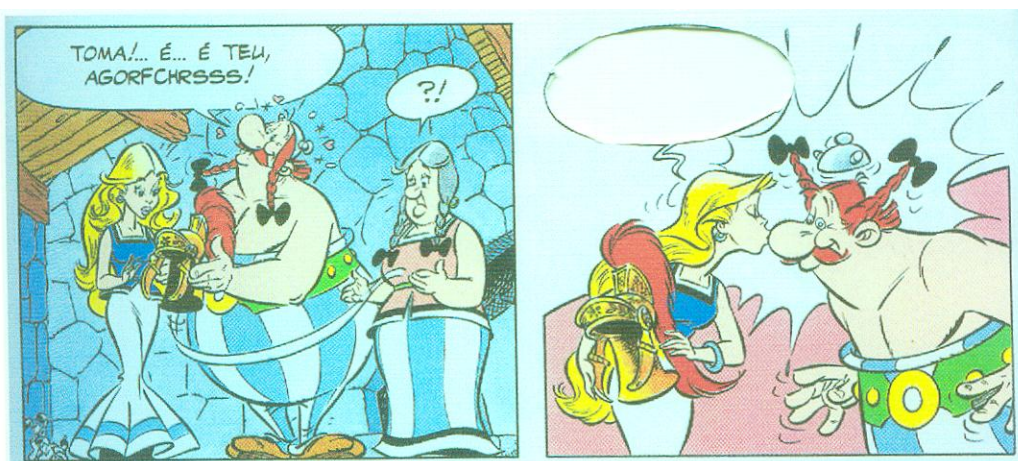
**Tabela 11 - Relação do cartoon B (em branco)**

# **Anexo 8**

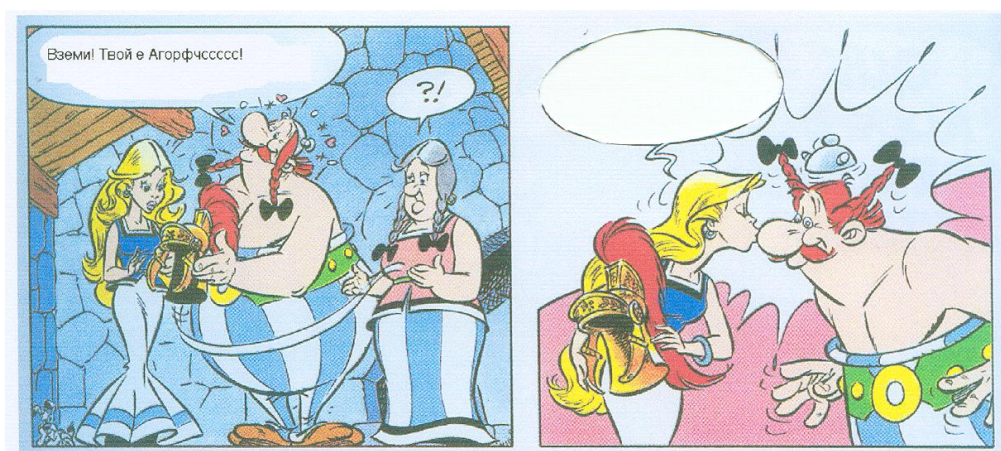
## **(Cartoon C)**



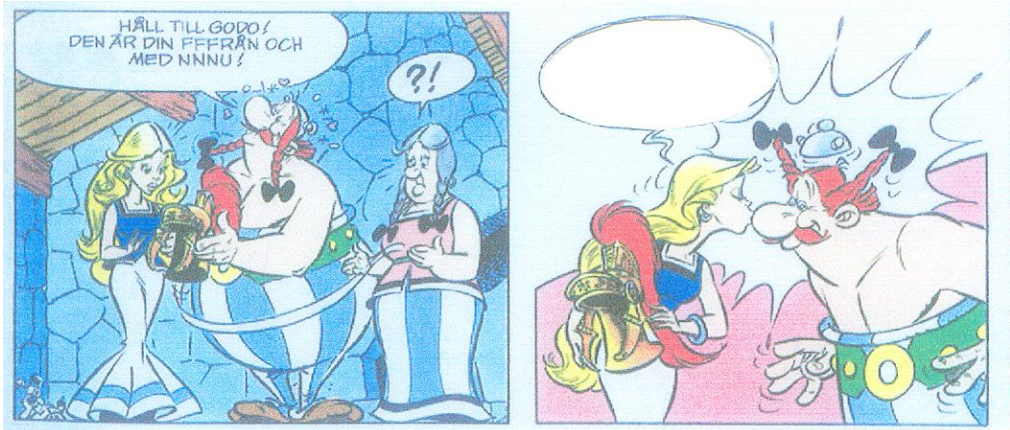
**Figura 1 – Cartoon C (original)**



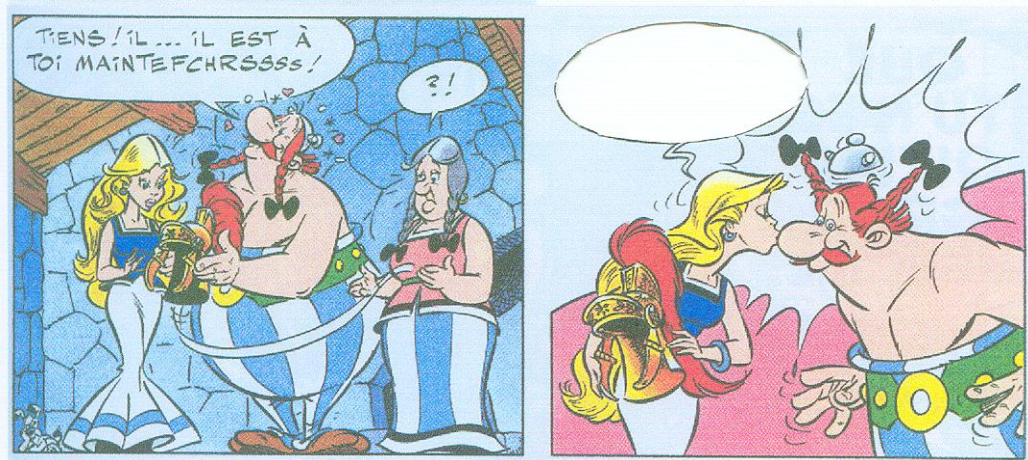
**Figura 2 – Cartoon C (português)**



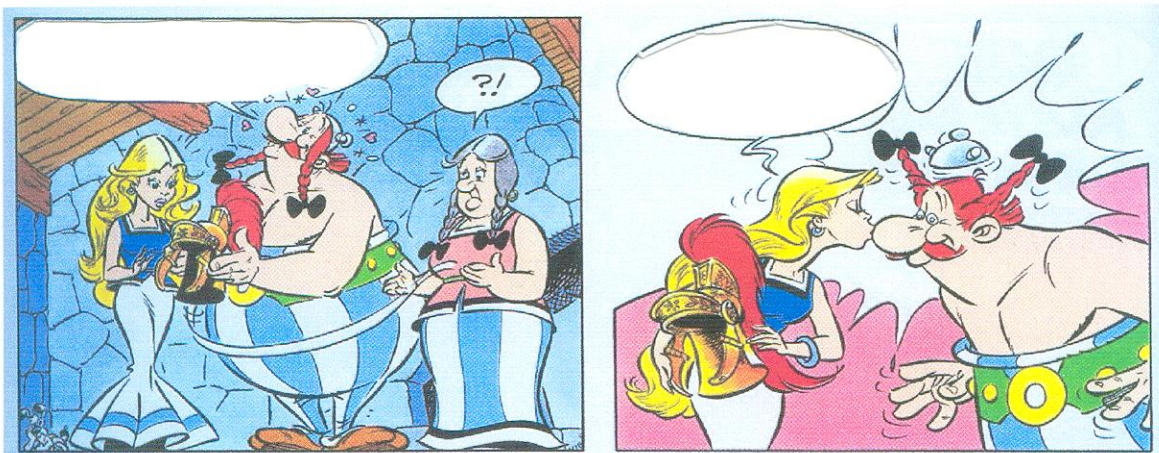
**Figura 3 – Cartoon C (búlgaro)**



**Figura 4 – Cartoon C (sueco)**



**Figura 5 – Cartoon C (francês)**



**Figura 6 – Cartoon C (em branco)**

<b>Número</b>	<b>Questionário</b>	<b>Cartoon</b>	<b>Resposta</b>
1	5	4	- Ui, que beijinho bom!
2	4	5	- Ofereço-te. - Obrigada.
3	4	5	- É para ti. - Ó que amorzinho.
4	2	2	- Obrigado!
5	3	1	- Que amoroso! muito obrigada.
6	1	3	- Obrigada! És um querido!
7	1	3	- Obrigado. Adoro-te
8	1	3	- Que Grande Nariz... Meu herói...
9	4	5	- Para ti minha linda florbelá! - Obrigado obélix.. És um querido
10	5	4	- Meu lutador! Meu príncipe. Obrigada pela oferta!
11	5	4	- dá cá um beijo
12	5	4	- amo-te
13	5	4	- Ah! Meu herói!
14	5	4	- Obrigado Obélix!
15	2	2	- dou-te um beijo, obélix.
16	3	1	- Obrigada Obélix.
17	3	1	- Muito obrigado, Meu amor.
18	5	4	- Obrigada Obélix, és um tesouro!
19	2	2	- Meu herói!!
20	1	3	- Claro que aceito, meu amor.
21	1	3	- Oh! Obrigado Obélix! És um amor!
22	1	3	- Ah! Que fofo

23	1	3	- Meu Deus tenho mesmo de beijá-lo?!
24	1	3	- toma lá uma beijoca
25	2	2	- Muito obrigada. Obélix
26	3	1	- Olá, és um fofo. Adoro o teu nariz
27	4	5	- toma a coroa - estou a dar um beijo
28	5	4	- Que doçura!
29	3	1	- Obrigada, meu grande amigo
30	3	1	- Oh é lindo! Toma um beijo
31	4	5	- Aceita isto é de coração - Obrigado, adorei. É lindo
32	4	5	- Pega a minha proteção. - Obrigado.
33	4	5	- Humildemente ofereço-te o capacete. - Que linda prenda! Dá cá um beijinho!
34	4	5	- Se puderes guarda-me este capacete por uns dias, pois vou estar fora e não o posso levar comigo. - Que romântico, mas este capacete é meu. Obrigada por teres guardado este para mim
35	2	2	- Obrigada Beijinhos
36	2	2	- Foste Maravilhoso
37	3	1	- Um beijo
38	5	4	- Toma lá um beijinho... Gorducho
39	4	5	- Este capacete dourado é para ti, minha bela princesa!! - Obrigado!! És um querido Obélix!!
40	4	5	- Estou a tentar fazer a magia! - Grande nariz, obrigado

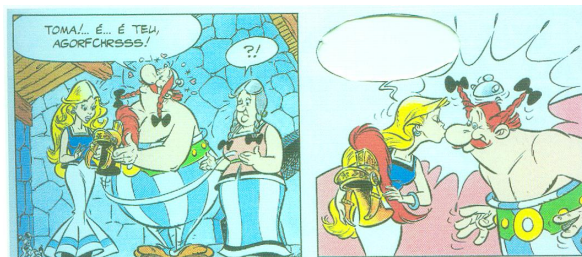
41	4	5	- Toma o meu capacete minha princesa - És tão fofinho
42	1	3	- És tão querido! Obrigado
43	1	3	- Com este hálito salta-me tudo da cabeça, meu amor
44	1	3	- Estamos mesmo apaixonados. Assim é que é bom
45	1	3	- toma lá um beijo
46	5	4	- Hum! Que convencido ficou ele com um beijo!
47	5	4	- És o meu herói!! Adoro-te
48	2	2	- Obrigado!
49	2	2	- Até me salta o chapéu com este beijo
50	2	2	- mua, mua...
51	4	5	- E a vencedora é?... A Melinda. - Oh meu herói... Beija-me.
52	4	5	- Afinal é fácil - Adoro-te.
53	4	5	- Minha deusa, dou-te uma lembrança da batalha. - Peça um beijo, meu amado.
54	4	5	- Uau...! Adorei o capacete, mais ainda te adorei mais a ti. - Já estou a ver passarinhos!!
55	1	3	- És um doce...
56	5	4	- Obrigada. Que giro.
57	3	1	- Oh! obrigado, mereces um beijinho.
58	1	3	- Gosto de ti.
59	5	4	- Obrigado!!
60	5	4	- Um beijo, Meu Amor.
61	3	1	- Muito obrigado.

62	2	2	- Amorzinho
63	1	3	- Vou dar um beijo Obélix.
64	1	3	- Tens cá um narigão de campeão!!
65	2	2	- Obrigado
66	2	2	- És mesmo feio, mas eu adoro-te
67	2	2	- Obrigado, És tão querido.
68	4	5	- Claro que pode ficar com o chapéu. É um prazer - És um amor
69	5	4	- Obrigada
70	2	2	- Amote.
71	2	2	- És um amor.
72	3	1	- Ai que bonito! Adorei. Toma um beijinho.
73	2	2	- Gosto muito de ti.
74	1	3	- Toma lá um beijinho fofo
75	2	2	- Terei todo o prazer em o cumprimentar.
76	1	3	- És um amor
77	2	2	- Dá cá um beijo
78	3	1	- És tão querido, és o meu herói!
79	3	1	- Muaahh... És lindo!
80	1	3	- E foram felizes para sempre
81	3	1	- Obrigado
82	3	1	- Obrigada
83	4	5	- Para andares a cavalo. -És um maior!
84	3	1	- Toma um beijo
85	3	1	- Obélix és um amor.

86	4	5	- Por ti conquisto Roma. - Se fores imperador eu serei imperatriz.
87	1	3	- Obrigado!
88	4	5	- Toma lá, minha querida! - És tão querido Obélix!
89	2	2	- Dou-te um beijo! Não é que mereças muito!
90	5	4	- Que tontinho.
91	3	1	- Muito obrigado
92	3	1	- Obrigado. Toma um Beijo
93	2	2	- Obrigado Obélix. És um querido
94	3	1	- Obrigado papá!
95	5	4	- bom lá terei de te beijar.
96	5	4	- És um amor!
97	3	1	- Agradeço
98	5	4	- Adoro-te Obélix
99	4	5	- Isto é para quem merece. - Meu herói!
100	5	4	- Obrigada querido

**Tabela 1** – Respostas do cartoon C

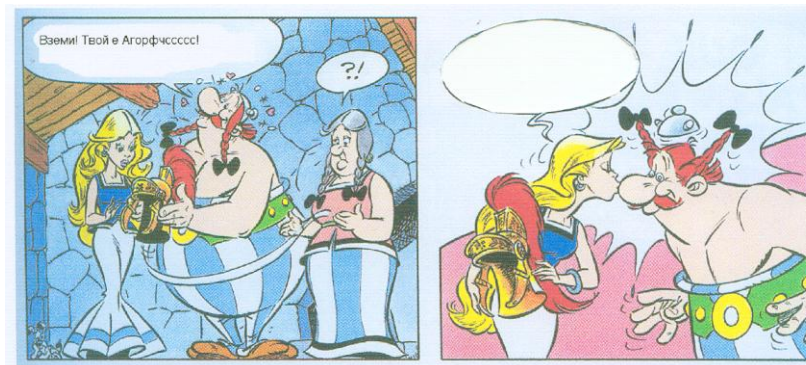
Cartoon C



Português	Tipo de acto	O Línguas Estrangeiras	1 Língua Estrangeira	2 Línguas Estrangeiras	3 ou mais Línguas Estrangeiras
	Assertivo	_____	_____	_____	_____
	Directivo	_____	_____	_____	_____
	Compromissivo	_____	_____	_____	_____
	Expressivo	(17) Muito obrigado, Meu amor. (84) Toma um beijo (92) Obrigado. Toma um Beijo (94) Obrigado papá! (97) Agradeço	(26) Olá, és um fofo. Adoro o teu nariz (29) Obrigada, meu grande amigo (37) Um beijo (57) Oh! obrigado, mereces um beijinho. (61) Muito obrigado.	(5) Que amoroso! muito obrigada. (16) Obrigada Obélix. (72) Ai que bonito! Adorei. Toma um beijinho. (79) Muaahh... És lindo! (91) Muito obrigado	(30) Oh é lindo! Toma um beijo (78) És tão querido, és o meu herói! (81) Obrigado (82) Obrigada (85) Obélix és um amor.
	Declarativo	_____	_____	_____	_____

Tabela 2 - Actos ilocutórios do cartoon C (português)

Cartoon C

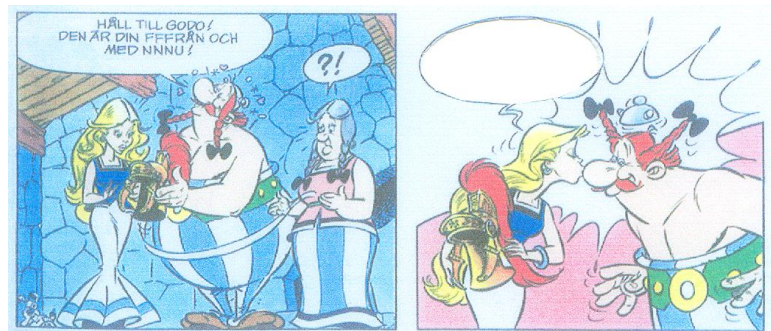


Búlgaro

Tipo de acto	0 Línguas Estrangeiras	1 Língua Estrangeira	2 Línguas Estrangeiras	3 ou mais Línguas Estrangeiras
<b>Assertivo</b>	_____	_____	_____	_____
<b>Directivo</b>	_____	(77) Dá cá um beijo	_____	_____
<b>Compromissivo</b>	_____	_____	_____	_____
<b>Expressivo</b>	(4) Obrigado! (15) dou-te um beijo, obélix. (66) És mesmo feio, mas eu adoro-te (70) Amote. (71) És um amor.	(50) mua, mua... (73) Gosto muito de ti. (89) Dou-te um beijo! Não é que mereças muito! (93) Obrigado Obélix. És um querido	(25) Muito obrigada. Obélix (35) Obrigada Beijinhos (48) Obrigado! (67) Obrigado, És tão querido. (75) Terei todo o prazer em o cumprimentar.	(19) Meu herói!! (36) Foste Maravilhoso (49) Até me salta o chapéu com este beijo (62) Amorzinho (65) Obrigado
<b>Declarativo</b>	_____	_____	_____	_____

Tabela 3 - Actos ilocutórios do cartoon C (búlgaro)

Cartoon C

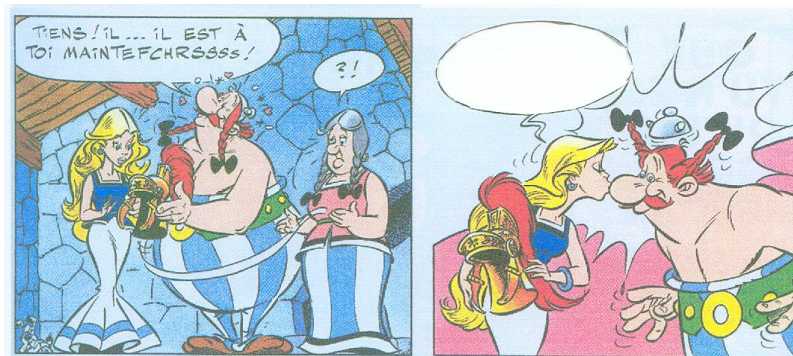


Sueco

Tipo de acto	0 Línguas Estrangeiras	1 Língua Estrangeira	2 Línguas Estrangeiras	3 ou mais Línguas Estrangeiras
<b>Assertivo</b>	_____	_____	(20) Claro que aceito, meu amor.	_____
<b>Directivo</b>	_____	_____	_____	(23) Meu Deus tenho mesmo de beijá-lo?!
<b>Compromissivo</b>	_____	_____	_____	_____
<b>Expressivo</b>	(42) És tão querido! Obrigado (44) Estamos mesmo apaixonados. Assim é que é bom (45) toma lá um beijo (58) Gosto de ti. (87) Obrigado!	(22) Ah! Que fofo (63) Vou dar um beijo Obélix. (74) Toma lá um beijinho fofo (76) És um amor (80) E foram felizes para sempre	(7) Obrigado. Adoro-te (8) Que Grande Nariz... Meu herói... (21) Oh! Obrigada Obélix! És um amor! (43) Com este hálito salta-me tudo da cabeça, meu amor	(6) Obrigada! És um querido! (24) toma lá uma beijoca (55) És um doce... (64) Tens cá um narigão de campeão!!
<b>Declarativo</b>	_____	_____	_____	_____

Tabela 4 - Actos ilocutórios do cartoon C (sueco)

Cartoon C

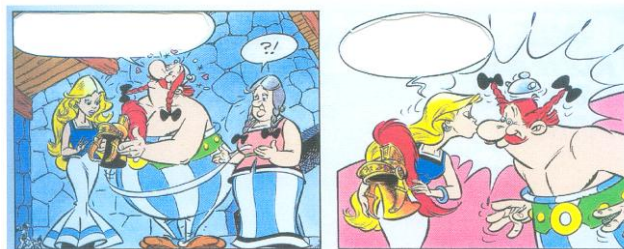


Francês

Tipo de acto	O Línguas Estrangeiras	1 Língua Estrangeira	2 Línguas Estrangeiras	3 ou mais Línguas Estrangeiras
<b>Assertivo</b>	_____	(46) Hum! Que convencido ficou ele com um beijo!	_____	_____
<b>Directivo</b>	(11) dá cá um beijo	_____	_____	_____
<b>Compromissivo</b>	_____	_____	_____	_____
<b>Expressivo</b>	(60) Um beijo, Meu Amor. (69) Obrigada (96) És um amor! (100) Obrigada querido	(12) amo-te (28) Que doceira! (56) Obrigada. Que giro. (95) bom lá terei de te beijar.	(1) Ui, que beijinho bom! (14) Obrigado Obélix! (38) Toma lá um beijinho... Gorducho (90) Que tontinho. (98) Adoro-te Obélix	(10) Meu lutador! Meu príncipe. Obrigada pela oferta! (13) Ah! Meu herói! (18) Obrigada Obélix, és um tesouro! (47) És o meu herói!! Adoro-te (59) Obrigado!!
<b>Declarativo</b>	_____	_____	_____	_____

Tabela 5 - Actos ilocutórios do cartoon C (francês)

Cartoon C



Em branco	<b>Tipo de acto</b>	<b>0 Línguas Estrangeiras</b>	<b>1 Língua Estrangeira</b>	<b>2 Línguas Estrangeiras</b>	<b>3 ou mais Línguas Estrangeiras</b>
	<b>Assertivo</b>	_____	(86) Se fores imperador eu serei imperatriz.	_____	_____
	<b>Directivo</b>	_____	(53) Peça um beijo, meu amado.	_____	(33) Que linda prenda! Dá cá um beijinho!  (51) Oh meu herói... Beija-me.
	<b>Compromissivo</b>	_____	_____	_____	_____
	<b>Expressivo</b>	(2) Obrigada.  (3) Ó que amorzinho.  (32) Obrigado.  (34) Que romântico, mas este capacete é meu. Obrigada por teres guardado este para mim  (83) És um maior!	(27) estou a dar um beijo  (41) És tão fofinho  (52) Adoro-te.	(31) Obrigado, adorei. É lindo  (39) Obrigado!! És um querido Obélix!!  (40) Grande nariz, obrigado  (54) Já estou a ver passarinhos!!  (68) És um amor	(9) Obrigado obélix.. És um querido  (88) És tão querido Obélix!  (99) Meu herói!
	<b>Declarativo</b>	_____	_____	_____	_____

Tabela 6 - Actos ilocutórios do cartoon C (em branco)

# **Anexo 9**

## **(Cartoon D)**

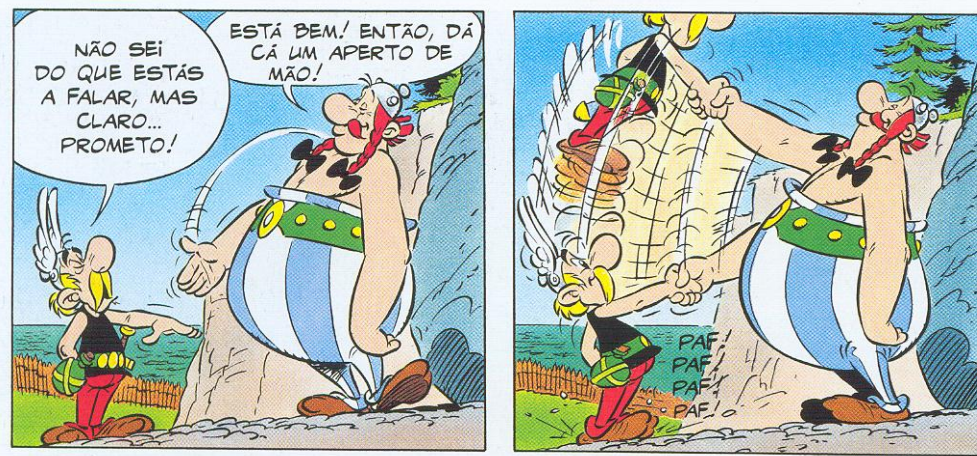


Figura 1 – Cartoon D (original)

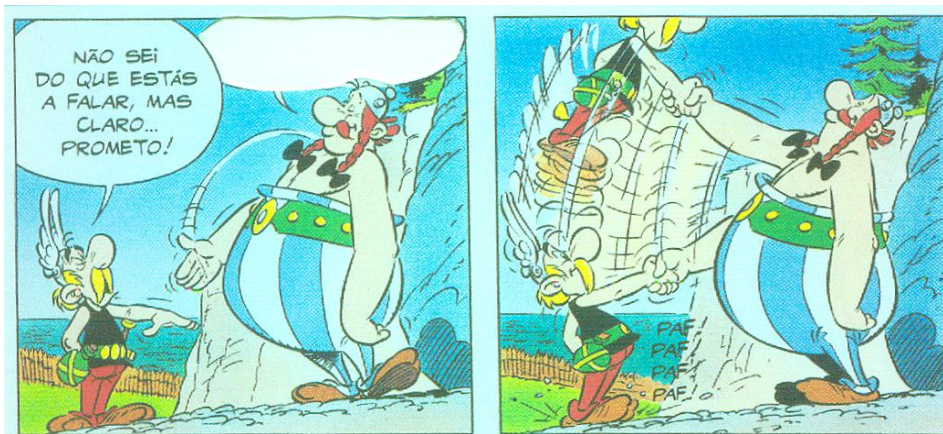


Figura 2 – Cartoon D (português)

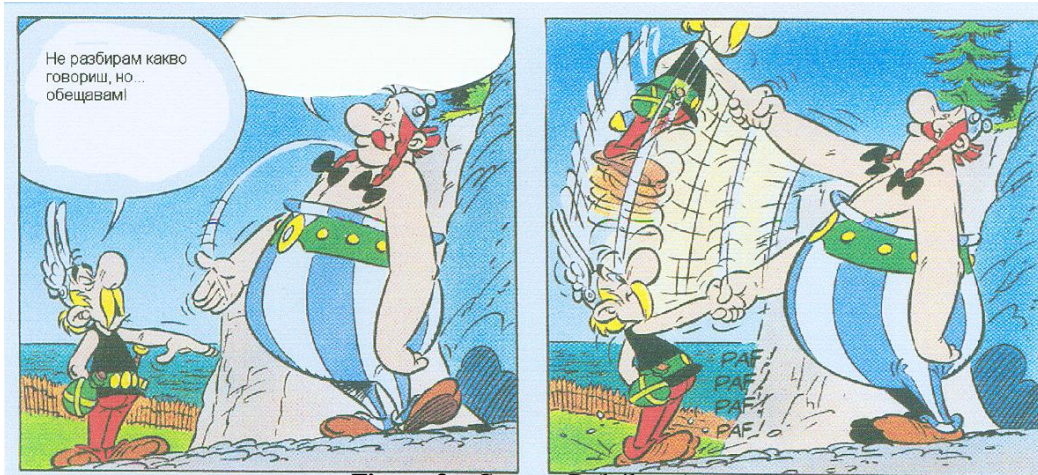


Figura 3 – Cartoon D (búlgaro)

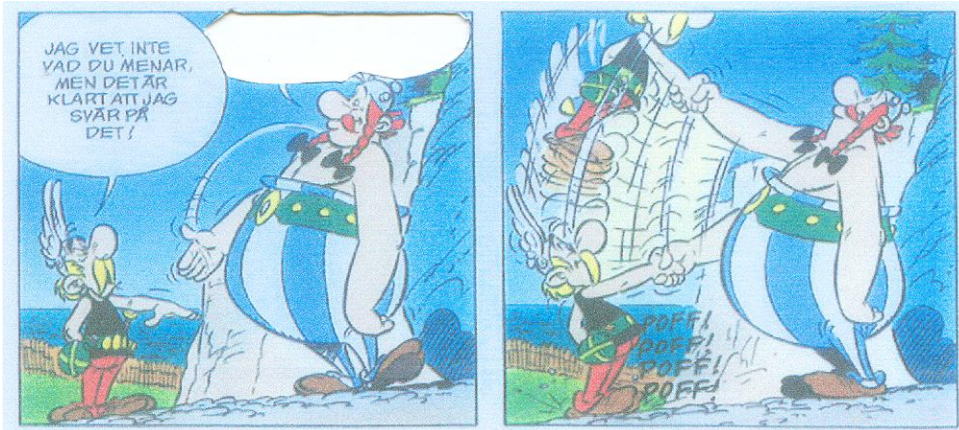


Figura 4 – Cartoon D (sueco)

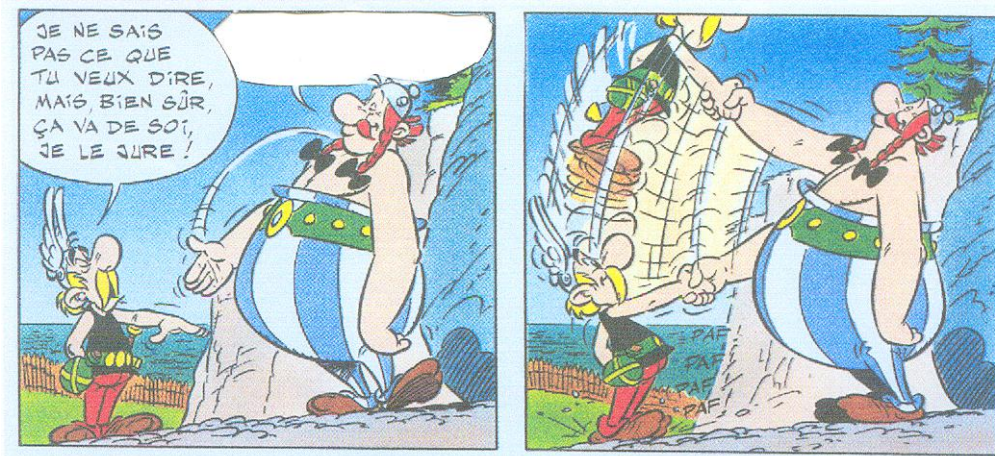


Figura 5 – Cartoon D (francês)

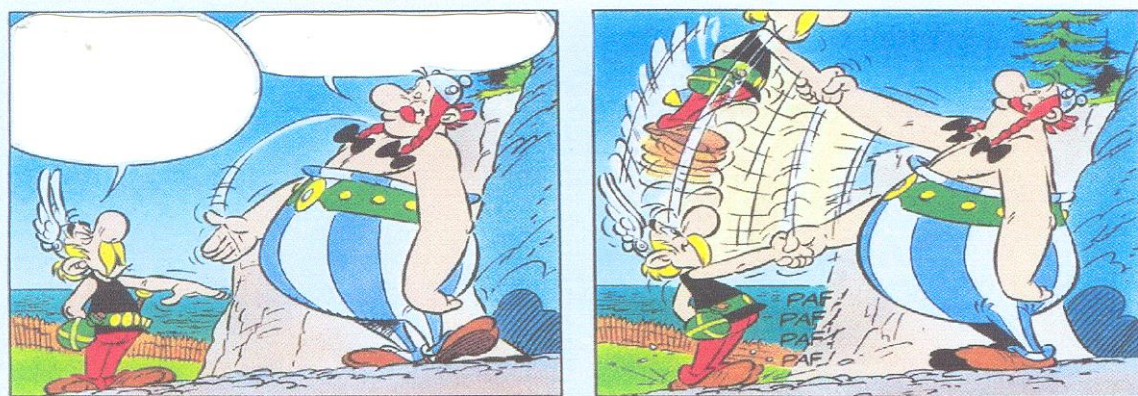


Figura 6 – Cartoon D (em branco)

<b>Número</b>	<b>Questionário</b>	<b>Cartoon</b>	<b>Resposta</b>
1	5	5	- Então, amigos? - Sim, dá cá um cumprimento!
2	4	1	- Vou contigo.
3	4	1	- Vou cumprir.
4	2	3	- Como está?
5	3	2	- Dá cá 5, ó meu grande amigo.
6	1	4	- Ótimo!
7	1	4	- Não sei o que vais dizer mas fizes-te bem. Amigos?
8	1	4	- Ok, amigo.
9	4	1	- Promete que ficas sempre aqui!
10	5	5	- Olá! Há dias que andava à tua procura. - Também eu! Finalmente encontrei-te.
11	5	5	- Dá-me um cumprimento - Eu não chego à tua mão
12	5	5	- parabéns! - sou um herói
13	5	5	- Meu caro Obélix. Como tens passado? - Muito bem, caro Astérix!
14	5	5	- Estás de acordo ou não? - Claro que sim!
15	2	3	- vamos fazer um pacto.
16	3	2	- Muito bem Astérix! Dá-me a tua mão!
17	3	2	- Olá Astérix? Tudo bem contigo?
18	5	5	- Dá cá um aperto de mão amigalhaço! - Amigos como sempre!

19	2	3	- Tu é que sabes!!
20	1	4	- Concordo contigo
21	1	4	- Ok! moi aussi!! Aperta aí!!
22	1	4	- Eu sei que sou bom! Choca aqui amigo.
23	1	4	- Então meu amigo como estás?
24	1	4	- Dá cá um passo bem.
25	2	3	- Concordo
26	3	2	- Estás bom?
27	4	1	- Aperta-me a mão
28	5	5	- Então como tens passado? - muito bem obrigado.
29	3	2	- Um passou bem
30	3	2	- Pois!!! Pois!!! Toma lá um aperto de mão!!!Iac!!!
31	4	1	- Preciso que me ajudes. Prometes?
32	4	1	- Como estás?
33	4	1	- Está combinado!
34	4	1	- Prometes que me vais ajudar a conquistar a minha amada?
35	2	3	- Dá cá um cumprimento
36	2	3	- Muito gosto em te conhecer
37	3	2	- Muito bem, é um prazer conhecê-lo
38	5	5	- Agora já estás com outra cara! - Dá cá um bacalhau, amigo!
39	4	1	- Quero-te dizer uma coisa. Mas primeiro tens que prometer que não dizes nada a ninguém!
40	4	1	- Ok, obrigado
41	4	1	- Dá-me o teu lanche

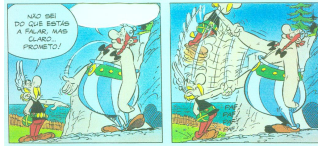
42	1	4	- Como está? Passou bem?
43	1	4	- Queres ver como tenho força
44	1	4	- Olá, como estás? Estou bem.
45	1	4	- passou bem
46	5	5	- Obélix, Estou chateado contigo, não se faz! - Astérix, desculpa vamos fazer as pazes.
47	5	5	- És o meu melhor amigo!! - Dá cá um aperto de mão meu rapaz!!
48	2	3	- Dá cá a mão!
49	2	3	- Estás bom amigo?
50	2	3	- Estás bom pá?
51	4	1	- Então vamos selar o nosso acordo
52	4	1	- Não prometas, cumpre
53	4	1	- Olá estás bom?
54	4	1	- Vamos conversar sobre o nosso problema, prometes?
55	1	4	- Ótimo!
56	5	5	- Tudo bem? - Tudo bem. Obrigado.
57	3	2	- Vamos fechar o nosso acordo.
58	1	4	- Estás bom?
59	5	5	- És muito fraco! - Já te mostro!
60	5	5	- Dá cá um aperto de mão. - Para me partires a mão?
61	3	2	- Olá meu caro amigo! Tudo bem?
62	2	3	- Mais cinco.

63	1	4	- Está bem. Vamos fazer esse acordo.
64	1	4	- Aperta o bacalhau sem medo, não faço nada.
65	2	3	- Dá-me um aperto de mão
66	2	3	- Estou cheio de comer, não posso comer mais
67	2	3	- Vá lá Astérix, não sejas assim!!
68	4	1	- És um bom amigo. Dá cá mais cinco
69	5	5	- Parabéns - obrigado
70	2	3	- Tem uma boa noite
71	2	3	- estás bom?
72	3	2	- Está tudo bem?
73	2	3	- Vamos, não tenhas medo.
74	1	4	- Eu também não sei
75	2	3	- Aperta cá a tua mão.
76	1	4	- Põe-te andar daqui para fora
77	2	3	- Dá cá um passou bem
78	3	2	- Olá, como estás?
79	3	2	- Ok. De acordo.
80	1	4	- Eu estou bem. E tu?
81	3	2	- Olá!
82	3	2	- Muito obrigado
83	4	1	- Vou ter as melhores férias da minha vida.
84	3	2	- Tu andas muito magro
85	3	2	-Olá, Astérix está tudo bem?
86	4	1	- Apetecia-me bater em alguém. Prometes ficar calado?
87	1	4	- Pronto. Estou aqui.

88	4	1	- Obrigado Astérix!
89	2	3	- Olá, tudo bem? Dá cá um abraço!!
90	5	5	- Queres apostar? - Tá apostado
91	3	2	- Vai um APERTO
92	3	2	- Aperta aqui a mão.
93	2	3	- Ok amigo. Dá cá 5
94	3	2	- Então tudo bem?
95	5	5	- eu tenho mais força do que tu - eu não vou bater num lingrinhas
96	5	5	- Como vais, meu caro Obélix? - Bem! Aperta cá esses ossos...
97	3	2	- pensa.
98	5	5	- Como estás? - Estou bem
99	4	1	- Como é? Prometes?
100	5	5	- Voltamos a ser amigos? - Claro que sim!

**Tabela 1** – Respostas do cartoon D

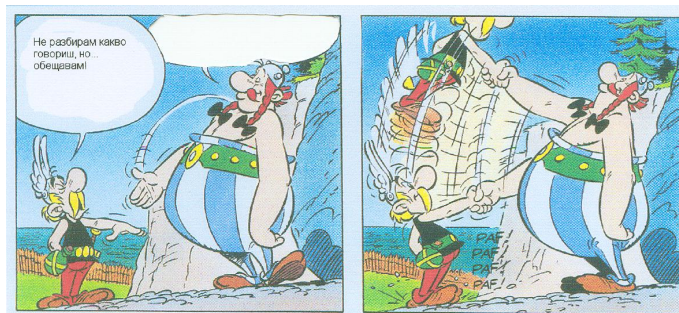
Cartoon D



Português	Cartoon D				
	Tipo de acto	0 Línguas Estrangeiras	1 Língua Estrangeira	2 Línguas Estrangeiras	3 ou mais Línguas Estrangeiras
	Assertivo	_____	_____	_____	(33) Está combinado! (51) Então vamos selar o nosso acordo
	Directivo	(32) Como estás?  (34) Prometes que me vais ajudar a conquistar a minha amada?	(27) Aperta-me a mão  (41) Dá-me o teu lanche  (52) Não prometas, cumpre  (53) Olá estás bom?  (86) Apetecia-me bater em alguém. Prometes ficar calado?	(31) Preciso que me ajudes. Prometes?  (39) Quero-te dizer uma coisa. Mas primeiro tens que prometer que não dizes nada a ninguém!  (54) Vamos conversar sobre o nosso problema, prometes?  (68) És um bom amigo. Dá cá mais cinco	(9) Promete que ficas sempre aqui!  (99) Como é? Prometes?
	Compromissivo	(2) Vou contigo.  (3) Vou cumprir.  (83) Vou ter as melhores férias da minha vida.	_____	_____	_____
	Expressivo	_____	_____	(40) Ok, obrigado	(88) Obrigado Astérix!
Declarativo	_____	_____	_____	_____	

Tabela 2 - Actos ilocutórios do cartoon D (português)

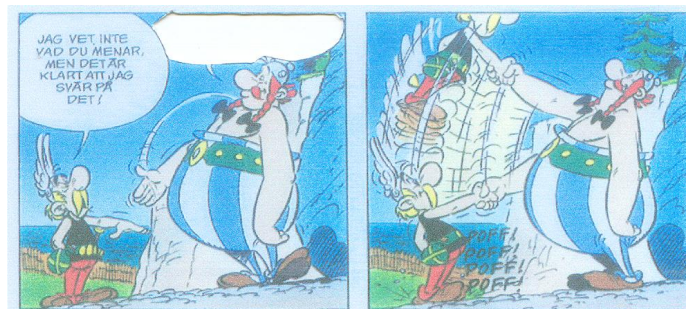
Cartoon D



Búlgaro	Tipo de acto	O Línguas Estrangeiras	1 Língua Estrangeira	2 Línguas Estrangeiras	3 ou mais Línguas Estrangeiras
	Assertivo	(84) Tu andas muito magro	(57) Vamos fechar o nosso acordo.	(79) Ok. De acordo.	_____
	Directivo	(17) Olá Astérix? Tudo bem contigo? (92) Aperta aqui a mão. (94) Então tudo bem? (97) pensa.	(26) Estás bom? (29) Um passou bem (61) Olá meu caro amigo! Tudo bem?	(5) Dá cá 5, ó meu grande amigo. (16) Muito bem Astérix! Dá-me a tua mão! (72) Está tudo bem? (91) Vai um APERTO	(78) Olá, como estás? (85) Olá, Astérix está tudo bem?
	Compromissivo	_____	_____	_____	_____
	Expressivo	_____	(37) Muito bem, é um prazer conhecê-lo	_____	(81) Olá! (82) Muito obrigado (30) Pois!!! Pois!!! Toma lá um aperto de mão!!!Iac!!!
	Declarativo	_____	_____	_____	_____

Tabela 3 - Actos ilocutórios do cartoon D (búlgaro)

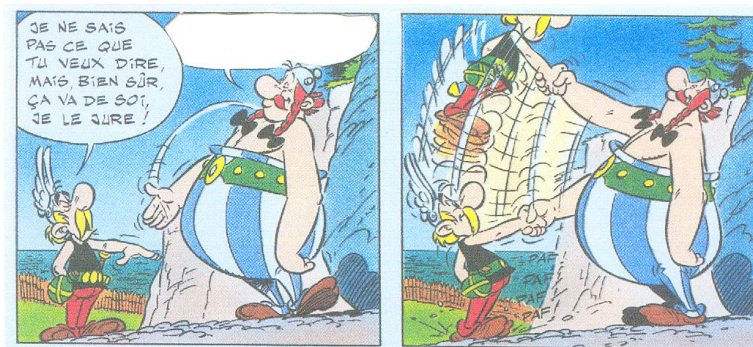
**Cartoon D**



Sueco	Cartoon D				
	Tipo de acto	0 Línguas Estrangeiras	1 Língua Estrangeira	2 Línguas Estrangeiras	3 ou mais Línguas Estrangeiras
	<b>Assertivo</b>	(15) vamos fazer um pacto. (66) Estou cheio de comer, não posso comer mais	_____	(25) Concordo	(19) Tu é que sabes!!
	<b>Directivo</b>	(4) Como está? (71) estás bom?	(50) Estás bom pá? (73) Vamos, não tenhas medo. (77) Dá cá um passou bem (89) Olá, tudo bem? Dá cá um abraço!! (93) Ok amigo. Dá cá 5	(35) Dá cá um cumprimento (48) Dá cá a mão! (67) Vá lá Astérix, não sejas assim!! (75) Aperta cá a tua mão.	(49) Estás bom amigo? (62) Mais cinco. (65) Dá-me um aperto de mão
	<b>Compromissivo</b>	_____	_____	_____	_____
	<b>Expressivo</b>	(70) Tem uma boa noite	_____	_____	(36) Muito gosto em te conhecer
<b>Declarativo</b>	_____	_____	_____	_____	

**Tabela 4 - Actos ilocutórios do cartoon D (sueco)**

Cartoon D

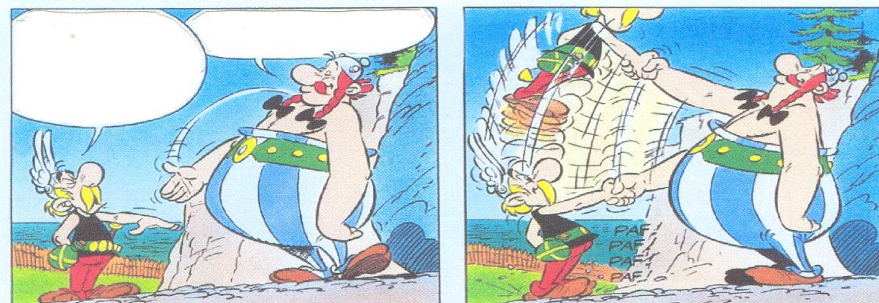


Francês

Tipo de acto	0 Línguas Estrangeiras	1 Língua Estrangeira	2 Línguas Estrangeiras	3 ou mais Línguas Estrangeiras
<b>Assertivo</b>	(87) Pronto. Estou aqui.	(63) Está bem. Vamos fazer esse acordo.  (74) Eu também não sei	(8) Ok, amigo.  (20) Concordo contigo	_____
<b>Directivo</b>	(42) Como estás? Passou bem?  (44) Olá, como estás? Estou bem.  (45) passou bem  (58) Estás bom?	22) Eu sei que sou bom! Choca aqui amigo.  (76) Põe-te andar daqui para fora  (80) Eu estou bem. E tu?	(7) Não sei o que vais dizer mas fizeste bem. Amigos?  (21) Ok! moi aussi!! Aperta aí!!  (43) Queres ver como tenho força	(23) Então meu amigo como estás?  (24) Dá cá um passo bem.  (64) Aperta o bacalhau sem medo, não faço nada.
<b>Compomissivo</b>	_____	_____	_____	_____
<b>Expressivo</b>	_____	_____	_____	(6) Ótimo!  (55) Ótimo!
<b>Declarativo</b>	_____	_____	_____	_____

Tabela 5 - Actos ilocutórios do cartoon D (francês)

Cartoon D



Em branco	Tipo de acto	O Línguas Estrangeiras	1 Língua Estrangeira	2 Línguas Estrangeiras	3 ou mais Línguas Estrangeiras
	Assertivo	(11) Eu não chego à tua mão (100) Claro que sim!	_____	(14) Claro que sim! (90) Tá apostado	(10) Também eu! Finalmente encontrei-te. (59) Já te mostro!
	Directivo	(60) Para me partires a mão? (96) Bem! Aperta cá esses ossos...	_____	(1) Sim, dá cá um cumprimento! (38) Dá cá um bacalhau, amigo!	(47) Dá cá um aperto de mão meu rapaz!!
	Compromissivo	_____	(95) eu não vou bater num lingrinhas	_____	_____
	Expressivo	(69) obrigado	(12) sou um herói (28) muito bem obrigado. (46) Astérix, desculpa vamos fazer as pazes. (56) Tudo bem. Obrigado.	(98) Estou bem	(13) Muito bem, caro Astérix! (18) Amigos como sempre!
	Declarativo	_____	_____	_____	_____

Tabela 6 - Actos ilocutórios do cartoon D (em branco)

# **Anexo 10**

## **(Cartoon E)**



**Figura 1** – Cartoon E (original)



**Figura 2** – Cartoon E (português)



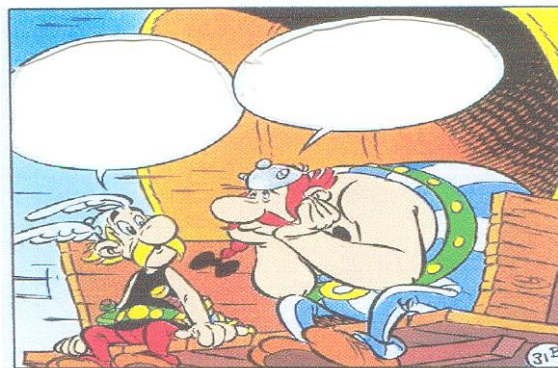
**Figura 3** – Cartoon E (búlgaro)



**Figura 4 – Cartoon E (sueco)**



**Figura 5 – Cartoon E (francês)**



**Figura 6 – Cartoon E (em branco)**

<b>Número</b>	<b>Questionário</b>	<b>Cartoon</b>	<b>Resposta</b>
1	5	1	- Pois não, estou desiludido hoje.
2	4	2	- Também digo o mesmo.
3	4	2	- Não me apetece.
4	2	4	- Estou cansado!
5	3	3	- Estou triste e aborrecido.
6	1	5	- Vamos muito depressa! - Nem por isso!
7	1	5	- E agora vais continuar a pensar nela. - Sei lá se vale a pena.
8	1	5	- O que estás a olhar? - Para o céu...
9	4	2	- Sim! É por causa da florbela, ela tem namorado.
10	5	1	- Estou a pensar! Tenho que fazer dieta e não sei por onde começar.
11	5	1	- Eu estou muito triste
12	5	1	- dói-me a cabeça
13	5	1	- Humpf... Há dias que mais vale ficar na cama.
14	5	1	- Ah! Ando um pouco aborrecido.
15	2	4	- estou farto de fazer tudo.
16	3	3	- A Linda não quer nada comigo. Eu gosto tanto dela, Astérix.
17	3	3	- Gosto da Camila.
18	5	1	-Uf! Estou aborrecido.
19	2	4	- Eu gosto muito de comer.
20	1	5	- O que estás a pensar? - Acho que ela não gosta de mim!

21	1	5	- Obélix que se passa? - Estou aborrecido ainda não bati em ninguém!
22	1	5	- Então pá, não fiques assim, amanhã é outro dia. - Pois! Pois! Só que o amanhã ainda demora
23	1	5	- Este fulano é mesmo um armário! Será que ele fala! - Não compreendo o que ele fala, mas tem cá umas antenas...
24	1	5	- Que tens Obélix? - Estou a pensar na vida
25	2	4	- Pois... A Vida é difícil
26	3	3	- Não me chateies. Estou a pensar numa solução
27	4	2	- Estou triste
28	5	1	- Estou a pensar
29	3	3	- estou tão desanimado
30	3	3	- Uff... Ela é tão linda! Acho que estou apaixonado!
31	4	2	- Meu Deus, tou numa enroscada, não sei que faço.
32	4	2	- Estou a pensar
33	4	2	- Não sei... ela não me liga...
34	4	2	- estou a pensar como eide conquistar a minha amada, mas não sei o que fazer.
35	2	4	- o que vamos fazer?
36	2	4	- Estou chateado
37	3	3	- Ninguém gosta de mim. Tenho algum problema?
38	5	1	- Estou farto de estar à espera...
39	4	2	- Estou a pensar na minha amada!
40	4	2	- Hoje estou triste
41	4	2	- Souve-me a pouco

42	1	5	- Como achaste aquela menina? - Era boa como o milho!
43	1	5	- Caramba, o que é que comeste? - Ora, foi só um boi, um porco e uma vaca
44	1	5	- Como tens passado? - Um pouco cansado.
45	1	5	-olá. - o que queres?
46	5	1	- Estou apaixonado e ela não me liga
47	5	1	- Não é impressão tua, estou bem!
48	2	4	- Não, eu estou muito triste.
49	2	4	- Que conversa chata
50	2	4	- Estou triste, estou muito gordo
51	4	2	- Ai Ai!!! Nunca mais chegamos!...
52	4	2	- Estou a ouvir, conta
53	4	2	- Astérix estou muito gordo. Que devo fazer?
54	4	2	- estou triste porque quero a minha mulher de volta.
55	1	5	- Falta uma hora para chegarmos à cidade! - quando chegarmos já será tarde...
56	5	1	- Pois não.
57	3	3	- não consigo parar de pensar nela! tou triste.
58	1	5	- O que é que tu tens? - Estou triste.
59	5	1	- Estou com fome!
60	5	1	- Estou muito preocupado!
61	3	3	- Não sei o que fazer... Estou confuso.

62	2	4	- Não almocei
63	1	5	- Tu não queres fazer nada Obélix? - Não, estou farto de trabalhar.
64	1	5	- Não estejas assim, vamos à pesca. - Oh! Morreu-me o peixe!!
65	2	4	- Estou cansado
66	2	4	- Estou muito triste com a minha vida.
67	2	4	- Tens razão, não sei que faça. E agora?
68	4	2	- Podes ter razão, mas não vai resolver o meu problema
69	5	1	- estou um pouco desanimado
70	2	4	- Estou cansado
71	2	4	- Estou muito aborrecido
72	3	3	- Estou cansado desta vida!
73	2	4	- Eu não sei o que faça, sou mesmo pateta.
74	1	5	- Em que pensas? - Não sei como me vou levantar do banco.
75	2	4	- Estou desanimado. Por isso não chateies.
76	1	5	- Estou cansado - Claro, és um gordo
77	1	4	- Vamos dar um passeio
78	3	3	- Estou tão tão triste.
79	3	3	- Oh! Estou muito aborrecido.
80	1	5	- No que estás a pensar? - Na Vida, Astérix.
81	3	3	- que seca!
82	3	3	- Não sei, vou pensar...

83	4	2	- Não tenho sorte nenhuma nesta vida!!!
84	3	3	- estou pensativo
85	3	3	- Estou a pensar!
86	4	2	- Não há nada que fazer! Nem romanos para lutar!
87	1	5	- O que estás a pensar? - Tou a pensar que ainda demoramos a chegar.
88	4	2	- Estou triste!
89	2	4	- Estou mesmo chateado!!
90	5	1	-Pois não, hoje não estou em mim!
91	3	3	- Como a vida é difícil
92	3	3	- Tou farto da vida.
93	2	4	- Estou com saudades da minha princesinha, Fadamix
94	3	3	- Não entendo o que tu estás a dizer!
95	5	1	- Pois claro, com um minorca à minha frente.
96	5	1	- Pois não...!
97	3	3	- Apaixonado!
98	5	1	- Estou chateado.
99	4	2	- Shi! Com a barriga vazia não consigo pensar.
100	5	1	- Estou muito triste!

**Tabela 1** – Respostas do cartoon E

**Cartoon E**



Português	Cartoon E				
	Tipo de acto	0 Línguas Estrangeiras	1 Língua Estrangeira	2 Línguas Estrangeiras	3 ou mais Línguas Estrangeiras
	<b>Assertivo</b>	(96) Pois não...!	(56) Pois não.	_____	(10) Estou a pensar! Tenho que fazer dieta e não sei por onde começar.
	<b>Directivo</b>	_____	_____	_____	_____
	<b>Compromissivo</b>	_____	_____	_____	_____
	<b>Expressivo</b>	(11) Eu estou muito triste (60) Estou muito preocupado! (69) estou um pouco desanimado (100) Estou muito triste!	(12) dói-me a cabeça (28) Estou a pensar (46) Estou apaixonado e ela não me liga (95) Pois claro, com um minorca à minha frente.	(1) Pois não, estou desiludido hoje. (14) Ah! Ando um pouco aborrecido. (38) Estou farto de estar à espera... (90) Pois não, hoje não estou em mim! (98) Estou chateado.	(13) Humpf... Há dias que mais vale ficar na cama. (18) Uf! Estou aborrecido. (47) Não é impressão tua, estou bem! (58) Estou com fome!
<b>Declarativo</b>	_____	_____	_____	_____	

**Tabela 2 - Actos ilocutórios do cartoon E (português)**

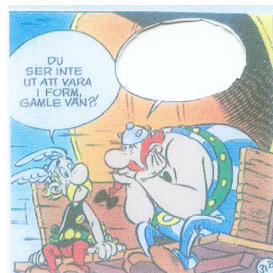
**Cartoon E**



Búlgaro	<b>Cartoon E</b>				
	<b>Tipo de acto</b>	<b>O Línguas Estrangeiras</b>	<b>1 Língua Estrangeira</b>	<b>2 Línguas Estrangeiras</b>	<b>3 ou mais Línguas Estrangeiras</b>
	<b>Assertivo</b>	(2) Também digo o mesmo.  (34) estou a pensar como eide conquistar a minha amada, mas não sei o que fazer.	_____	(68) Podes ter razão, mas não vai resolver o meu problema	(9) Sim! É por causa da florbela, ela tem namorado.  (33) Não sei... ela não me liga...
	<b>Directivo</b>	_____	(52) Estou a ouvir, conta  (53) Astérix estou muito gordo. Que devo fazer?	_____	_____
	<b>Compromissivo</b>	_____	_____	_____	_____
	<b>Expressivo</b>	(3) Não me apetece.  (32) Estou a pensar  (83) Não tenho sorte nenhuma nesta vida!!!	(27) Estou triste  (41) Souve-me a pouco  (86) Não há nada que fazer! Nem romanos para lutar!	(31) Meu Deus, tou numa enroscada, não sei que faço.  (39) Estou a pensar na minha amada!  (40) Hoje estou triste  (54) estou triste porque quero a minha mulher de volta.	(51) Ai Ai!!! Nunca mais chegamos!...  (88) Estou triste!  (99) Shi! Com a barriga vazia não consigo pensar.
<b>Declarativo</b>	_____	_____	_____	_____	

**Tabela 3 – Actos ilocutórios do cartoon E (búlgaro)**

**Cartoon E**



Sueco	Cartoon E				
	Tipo de acto	0 Línguas Estrangeiras	1 Língua Estrangeira	2 Línguas Estrangeiras	3 ou mais Línguas Estrangeiras
	<b>Assertivo</b>	(94) Não entendo o que tu estás a dizer!	_____	_____	(82) Não sei, vou pensar...
	<b>Directivo</b>	_____	(26) Não me chateies. Estou a pensar numa solução (37) Ninguém gosta de mim. Tenho algum problema?	_____	_____
	<b>Compromissivo</b>	_____	_____	_____	_____
	<b>Expressivo</b>	(17) Gosto da Camila. (84) estou pensativo (92) Tou farto da vida. (97) Apaixonado!	(29) estou tão desanimado  (57) não consigo parar de pensar nela! tou triste.  (61) Não sei o que fazer... Estou confuso.	(5) Estou triste e aborrecido.  (16) A Linda não quer nada comigo. Eu gosto tanto dela, Astérix.  (72) Estou cansado desta vida!  (79) Oh! Estou muito aborrecido.  (91) Como a vida é difícil	(30) Uff... Ela é tão linda! Acho que estou apaixonado!  (78) Estou tão tão triste.  (81) que seca!  (85) Estou a pensar!
<b>Declarativo</b>	_____	_____	_____	_____	

**Tabela 4 - Actos ilocutórios do cartoon E (sueco)**

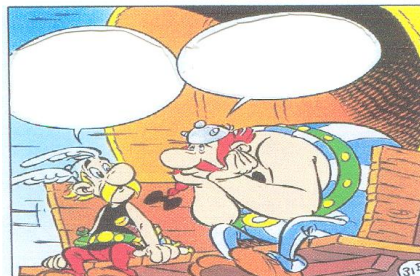
**Cartoon E**



Francês	Cartoon E				
	Tipo de acto	O Línguas Estrangeiras	1 Língua Estrangeira	2 Línguas Estrangeiras	3 ou mais Línguas Estrangeiras
	<b>Assertivo</b>	_____	_____	_____	(62) Não almocei
	<b>Directivo</b>	_____	(77) Vamos dar um passeio	(35) o que vamos fazer?  (67) Tens razão, não sei que faça. E agora?  (75) Estou desanimado. Por isso não chateies.	_____
	<b>Compromissivo</b>	_____	_____	_____	_____
	<b>Expressivo</b>	(4) Estou cansado!  (15) estou farto de fazer tudo.  (66) Estou muito triste com a minha vida.  (70) Estou cansado  (71) Estou muito aborrecido	(50) Estou triste, estou muito gordo  (73) Eu não sei o que faça, sou mesmo pateta.  (89) Estou mesmo chateado!!  (93) Estou com saudades da minha princesinha, Fadamix	(25) Pois... A Vida é difícil  (48) Não, eu estou muito triste.	(19) Eu gosto muito de comer.  (36) Estou chateado  (49) Que conversa chata  (65) Estou cansado
<b>Declarativo</b>	_____	_____	_____	_____	

**Tabela 5 - Actos ilocutórios do cartoon E (francês)**

**Cartoon E**

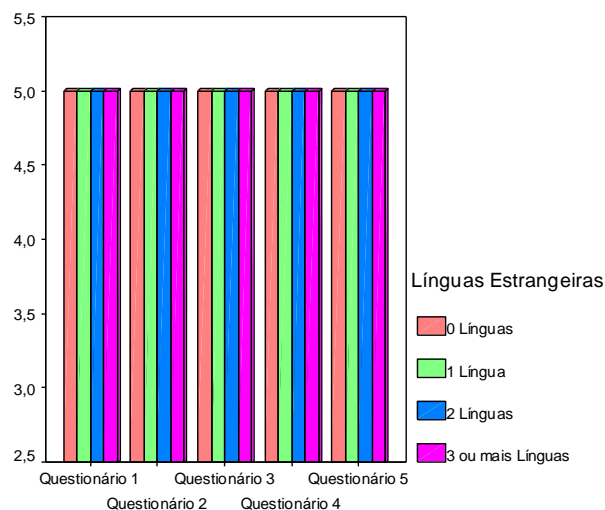


<b>Em branco</b>	<b>Tipo de acto</b>	<b>0 Línguas Estrangeiras</b>	<b>1 Língua Estrangeira</b>	<b>2 Línguas Estrangeiras</b>	<b>3 ou mais Línguas Estrangeiras</b>
	<b>Assertivo</b>	(87) Tou a pensar que ainda demoramos a chegar.	(74) Não sei como me vou levantar do banco.  (80) Na Vida, Astérix.	(7) Sei lá se vale a pena.  (8) Para o céu...	(6) Nem por isso!  (55) quando chegarmos já será tarde...
	<b>Directivo</b>	(45) o que queres?	_____	_____	_____
	<b>Compromissivo</b>	_____	_____	_____	_____
	<b>Expressivo</b>	(42) Era boa como o milho!  (44) Um pouco cansado.  (58) Estou triste.	(22) Pois! Pois! Só que o amanhã ainda demora  (63) Não, estou farto de trabalhar.  (76) Estou cansado	(20) Acho que ela não gosta de mim!  (21) Estou aborrecido ainda não bati em ninguém!  (43) Ora, foi só um boi, um porco e uma vaca	(23) Não compreendo o que ele fala, mas tem cá umas antenas... (24) Estou a pensar na vida  (64) Oh! Morreu-me o peixe!!
	<b>Declarativo</b>	_____	_____	_____	_____

**Tabela 6 - Actos ilocutórios do cartoon E (em branco)**

# **Anexo 11**

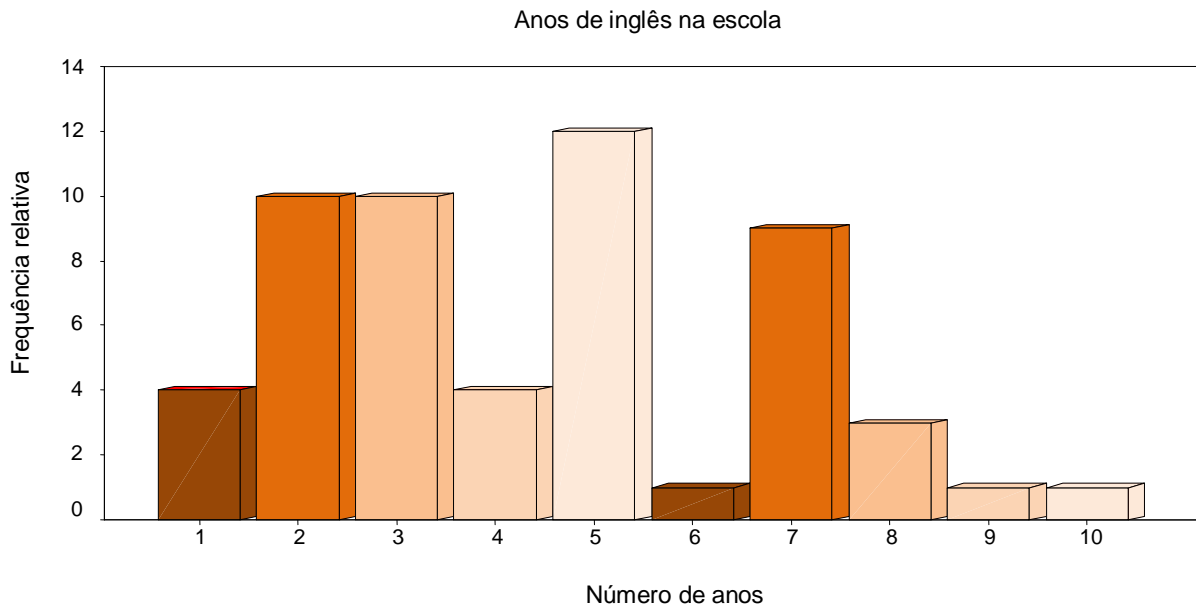
## **(Gráficos e Tabelas)**



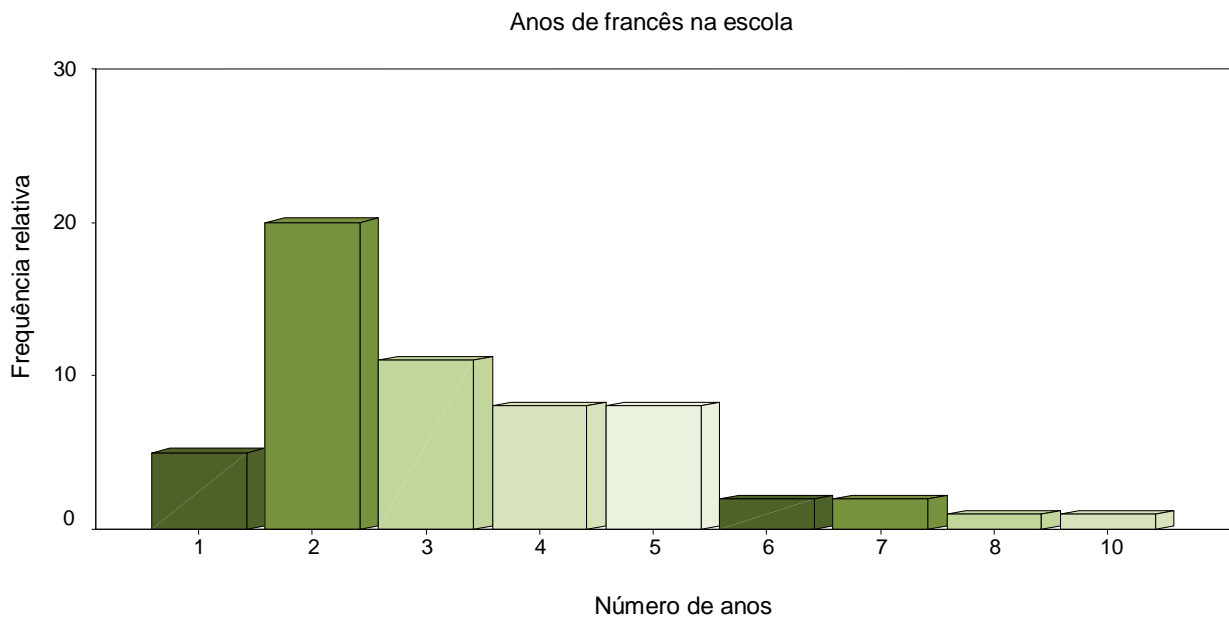
**Gráfico 1** – Distribuição da amostra por questionário e número de línguas estrangeiras que conhece

			Número de Línguas Estrangeiras que conhece				Total
			0 Línguas Estrangeiras	1 Língua Estrangeira	2 Línguas Estrangeiras	3 ou mais Línguas Estrangeiras	
Questionário	Questionário 1	Frequência	5	5	5	5	20
		% de Questionário	25,0%	25,0%	25,0%	25,0%	100,0%
		% de Número de Línguas Estrangeiras que conhece	20,0%	20,0%	20,0%	20,0%	20,0%
		% do Total	5,0%	5,0%	5,0%	5,0%	20,0%
	Questionário 2	Frequência	5	5	5	5	20
		% de Questionário	25,0%	25,0%	25,0%	25,0%	100,0%
		% de Número de Línguas Estrangeiras que conhece	20,0%	20,0%	20,0%	20,0%	20,0%
		% do Total	5,0%	5,0%	5,0%	5,0%	20,0%
	Questionário 3	Frequência	5	5	5	5	20
		% de Questionário	25,0%	25,0%	25,0%	25,0%	100,0%
		% de Número de Línguas Estrangeiras que conhece	20,0%	20,0%	20,0%	20,0%	20,0%
		% do Total	5,0%	5,0%	5,0%	5,0%	20,0%
Questionário 4	Frequência	5	5	5	5	20	
	% de Questionário	25,0%	25,0%	25,0%	25,0%	100,0%	
	% de Número de Línguas Estrangeiras que conhece	20,0%	20,0%	20,0%	20,0%	20,0%	
	% do Total	5,0%	5,0%	5,0%	5,0%	20,0%	
Questionário 5	Frequência	5	5	5	5	20	
	% de Questionário	25,0%	25,0%	25,0%	25,0%	100,0%	
	% de Número de Línguas Estrangeiras que conhece	20,0%	20,0%	20,0%	20,0%	20,0%	
	% do Total	5,0%	5,0%	5,0%	5,0%	20,0%	
Total	Frequência	25	25	25	25	100	
	% de Questionário	25,0%	25,0%	25,0%	25,0%	100,0%	
	% de Número de Línguas Estrangeiras que conhece	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% do Total	25,0%	25,0%	25,0%	25,0%	100,0%	

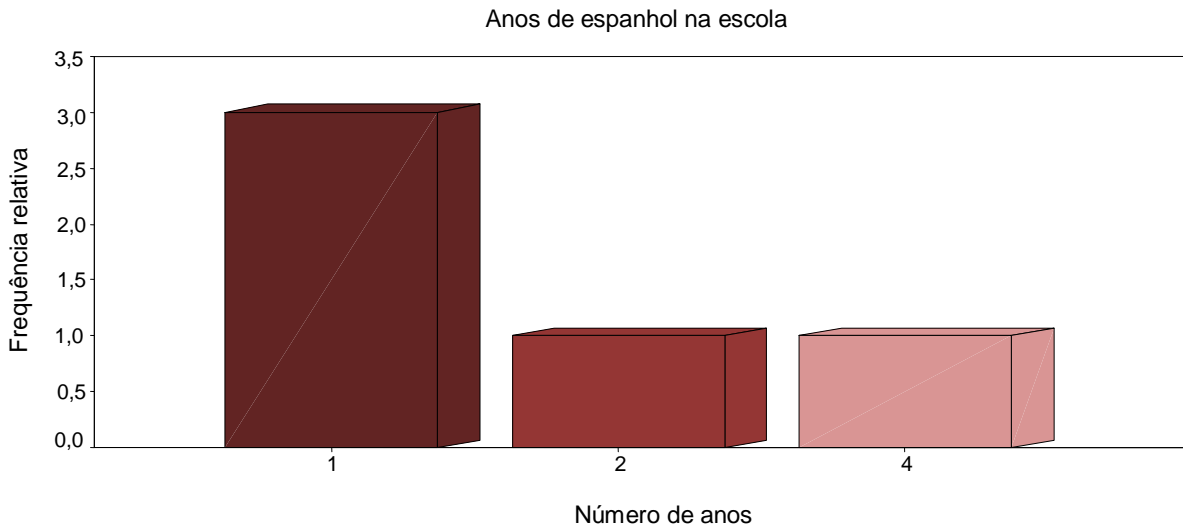
**Tabela 1** – Distribuição da amostra por questionário e número de línguas estrangeiras que conhece



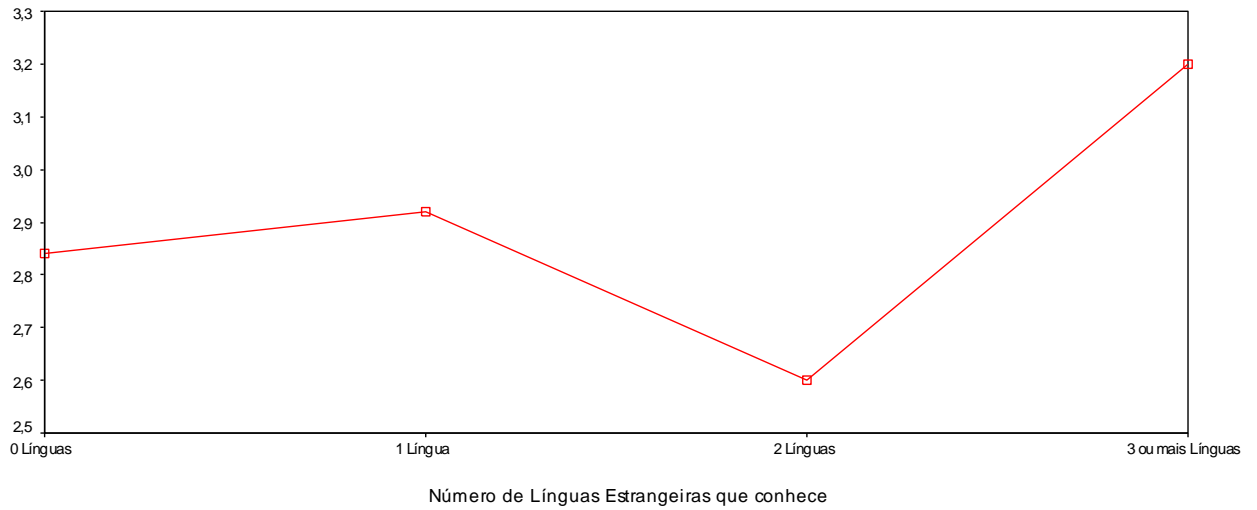
**Gráfico 2** – Distribuição da amostra por anos de inglês na escola



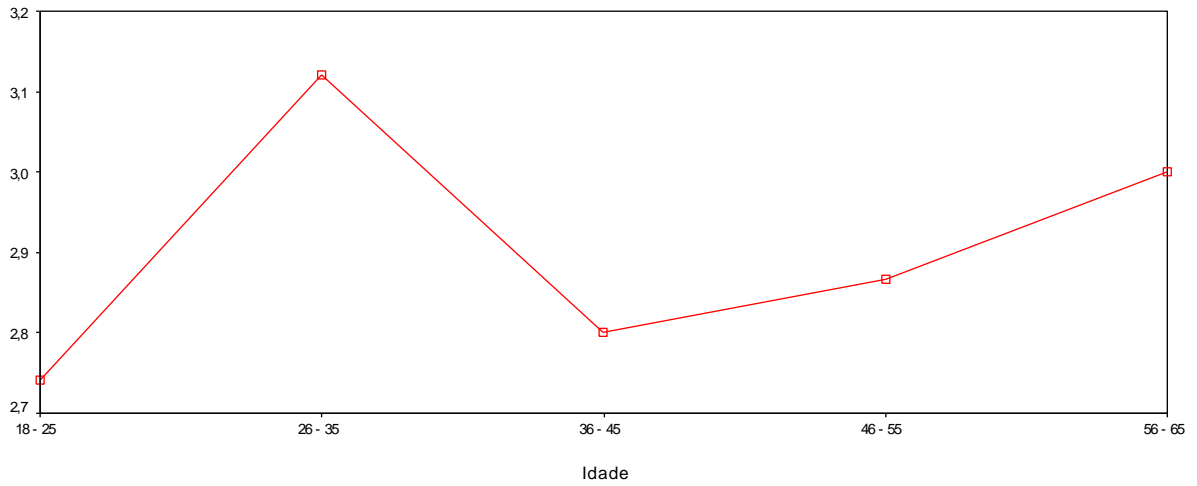
**Gráfico 3** – Distribuição da amostra por anos de francês na escola



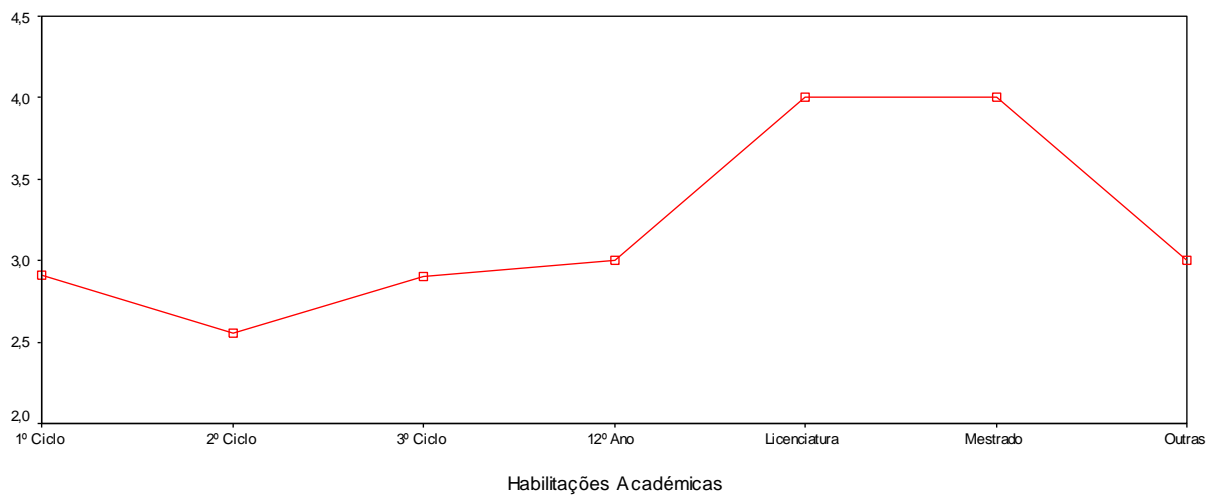
**Gráfico 4** – Distribuição da amostra por anos de espanhol na escola



**Gráfico 5** – Média do grau de dificuldade da actividade de intercompreensão por número de línguas estrangeiras que conhece



**Gráfico 6** – Média do grau de dificuldade da actividade de intercompreensão por idade em categorias



**Gráfico 7** - Média do grau de dificuldade da actividade de intercompreensão por habilitações académicas

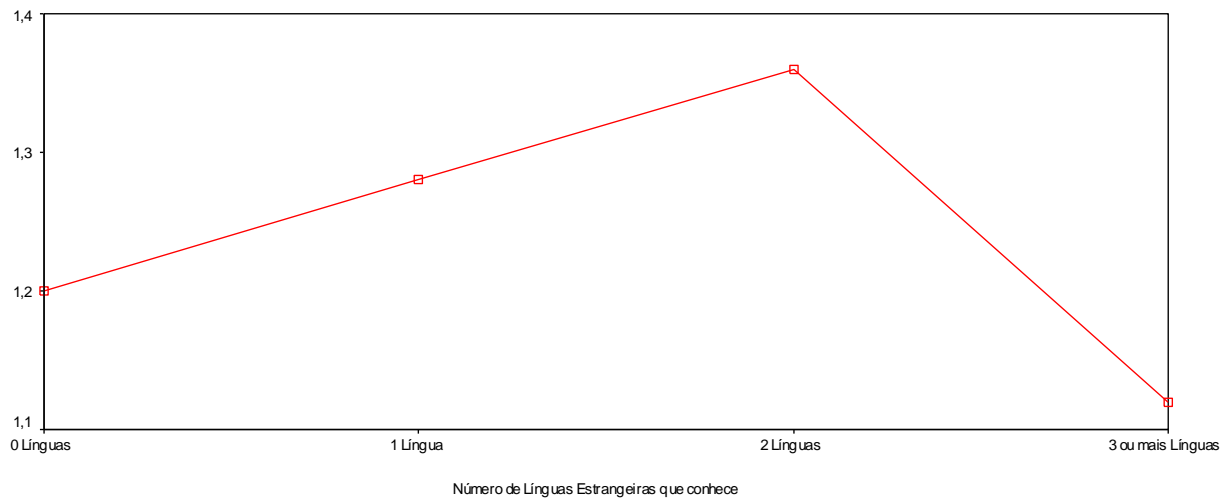
**ANOVA<sup>b</sup>**

Modelo		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	F	Sig.
1	Regressão	,578	1	,578	6,149	,015 <sup>a</sup>
	Residual	9,212	98	9,400E-02		
	Total	9,790	99			

a. Predictores: (Constante), Número de Línguas Estrangeiras que conhece

b. Variável dependente: Gostaria de aprender outra língua estrangeira?

**Tabela 2** – A tabela Anova do modelo de regressão linear: número de línguas estrangeiras que conhece e desejo de aprender outra língua estrangeira



**Gráfico 8** – Média do número de línguas estrangeiras que gostaria de aprender por número de línguas estrangeiras que conhece

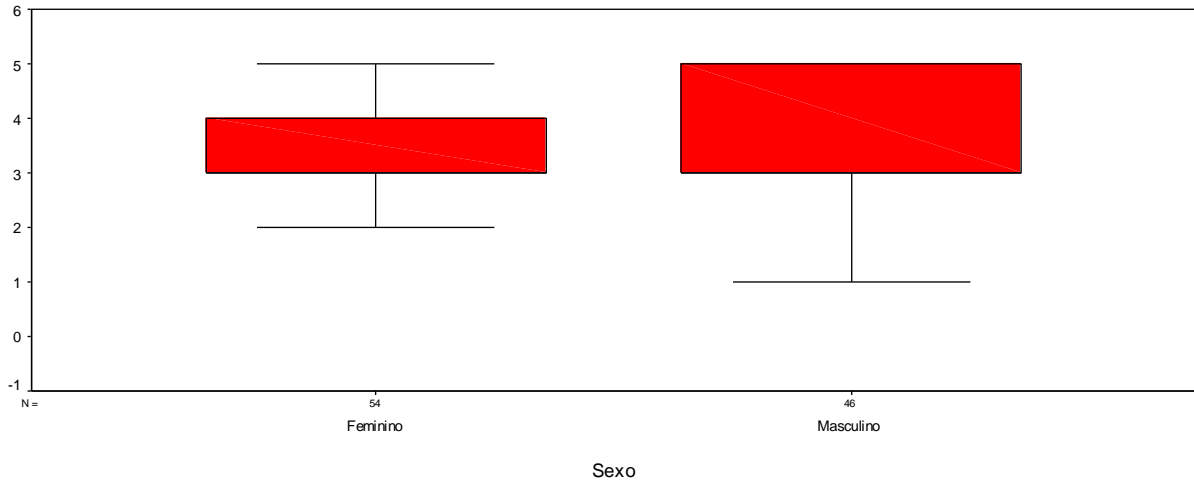
**ANOVA<sup>b</sup>**

Modelo		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	F	Sig.
1	Regressão	21,218	1	21,218	12,797	,001 <sup>a</sup>
	Residual	162,492	98	1,658		
	Total	183,710	99			

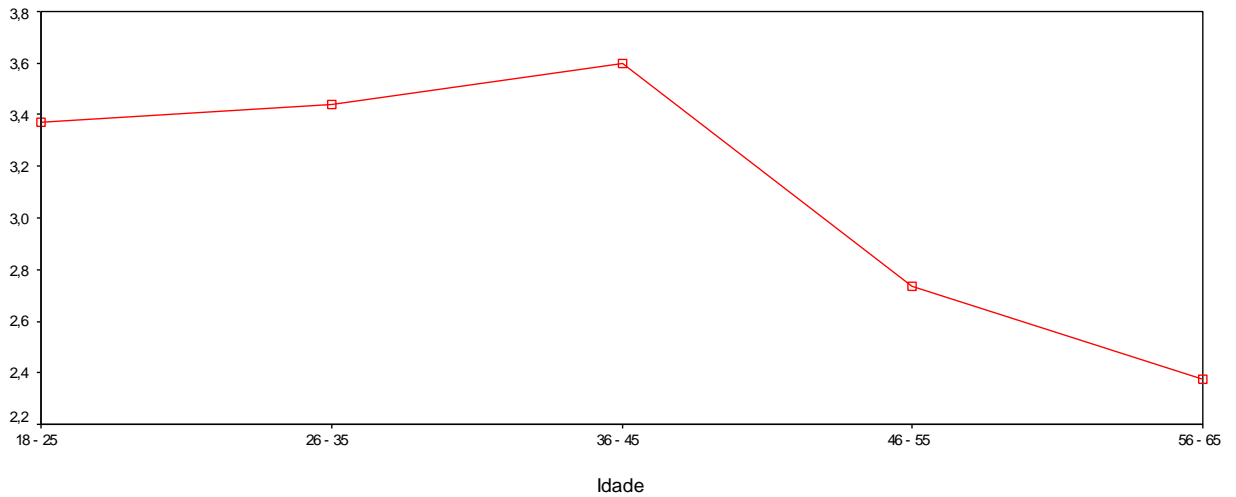
a. Predictores: (Constante), Número de Línguas Estrangeiras que conhece

b. Variável dependente: Opinião relativamente ao Inglês

**Tabela 3** – Tabela Anova do modelo de regressão linear: número de línguas estrangeiras que conhece e opinião relativamente ao inglês



**Gráfico 9** – Diagrama tipo caixa de opinião relativamente ao inglês e sexo



**Gráfico 10** – Média da opinião relativamente ao inglês por idade em categorias

**ANOVA<sup>b</sup>**

Modelo		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	F	Sig.
1	Regressão	18,038	1	18,038	10,670	,002 <sup>a</sup>
	Residual	165,672	98	1,691		
	Total	183,710	99			

a. Predictores: (Constante), Habilitações Académicas

b. Variável dependente: Opinião relativamente ao Inglês

**Tabela 4** – A tabela Anova do modelo de regressão linear: opinião relativamente ao inglês e habilitações académicas

**Teste à Homogeneidade de Variâncias**

	Estatística de Levene	df 1	df 2	Sig.
Opinião relativamente ao Francês	1,741	3	96	,164
Opinião relativamente ao Alemão	1,261	3	96	,292
Opinião relativamente ao Espanhol	1,120	3	96	,345
Opinião relativamente ao Búlgaro	1,106	3	96	,350

**Tabela 5** – Teste à homogeneidade de variâncias: opinião relativamente ao francês, ao alemão, ao espanhol e ao búlgaro e número de línguas estrangeiras que conhece

**ANOVA**

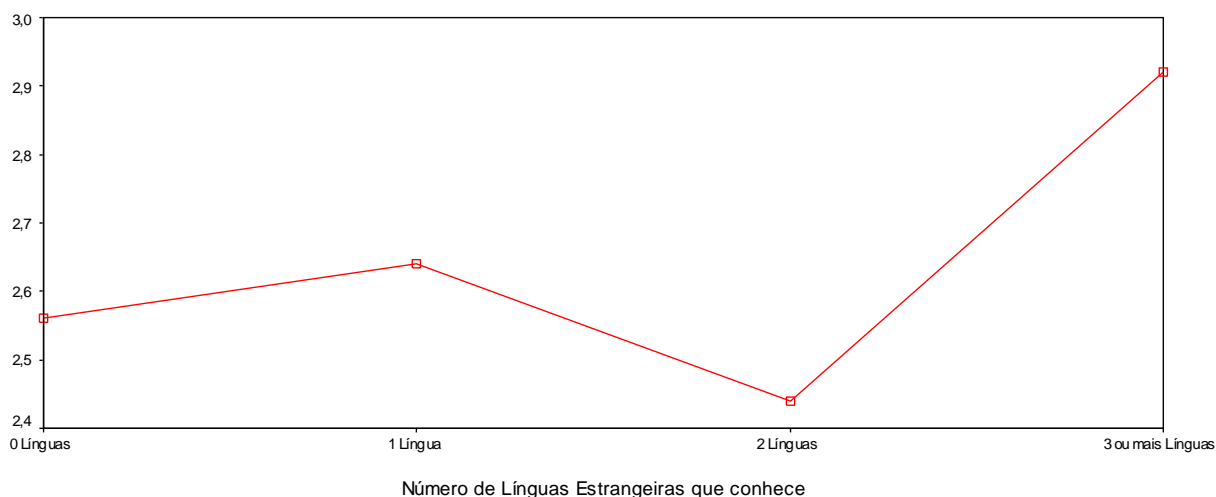
		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	F	Sig.
Opinião relativamente ao Francês	Entre os grupos	3,120	3	1,040	,640	,591
	Dentro dos grupos	155,920	96	1,624		
	Total	159,040	99			
Opinião relativamente ao Alemão	Entre os grupos	3,280	3	1,093	,563	,641
	Dentro dos grupos	186,480	96	1,943		
	Total	189,760	99			
Opinião relativamente ao Espanhol	Entre os grupos	13,680	3	4,560	2,800	,044
	Dentro dos grupos	156,320	96	1,628		
	Total	170,000	99			
Opinião relativamente ao Búlgaro	Entre os grupos	,830	3	,277	,202	,895
	Dentro dos grupos	131,360	96	1,368		
	Total	132,190	99			

**Tabela 6** – Teste da Anova: opinião relativamente ao francês, ao alemão, ao espanhol e ao búlgaro e número de línguas estrangeiras que conhece

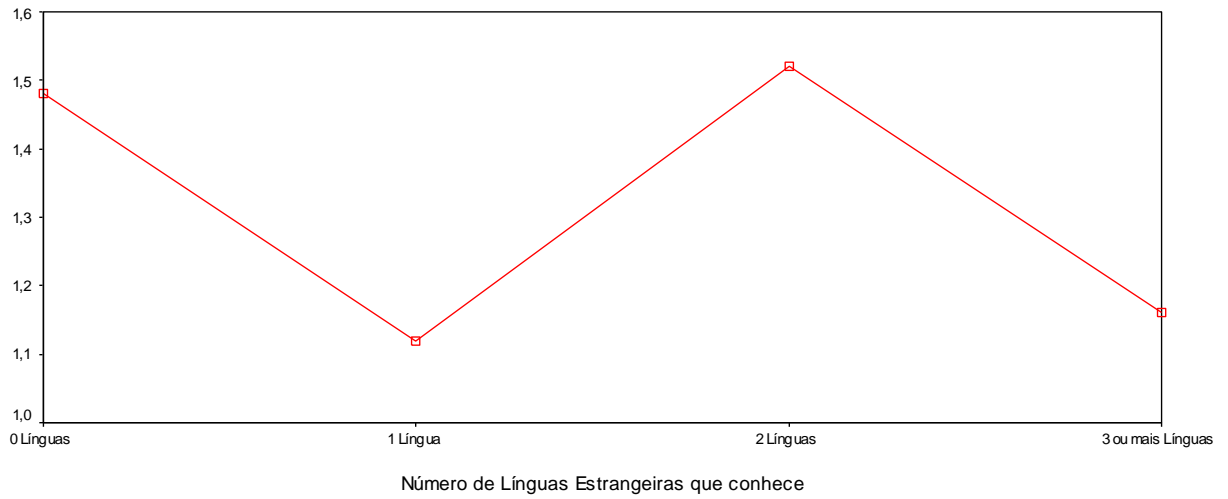
**Estatísticas Descritivas**

		Número	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	Mínimo	Máximo
Opinião relativamente ao Francês	0 Línguas Estrangeiras	25	2,56	1,61	,32	0	5
	1 Língua Estrangeira	25	2,64	1,11	,22	1	5
	2 Línguas Estrangeiras	25	2,44	1,16	,23	1	5
	3 ou mais Línguas Estrangeiras	25	2,92	1,15	,23	1	5
	Total	100	2,64	1,27	,13	0	5
Opinião relativamente ao Alemão	0 Línguas Estrangeiras	25	1,48	1,29	,26	0	4
	1 Língua Estrangeira	25	1,12	1,20	,24	0	3
	2 Línguas Estrangeiras	25	1,52	1,61	,32	0	5
	3 ou mais Línguas Estrangeiras	25	1,16	1,43	,29	0	5
	Total	100	1,32	1,38	,14	0	5
Opinião relativamente ao Espanhol	0 Línguas Estrangeiras	25	2,36	1,19	,24	0	5
	1 Língua Estrangeira	25	2,40	1,41	,28	0	5
	2 Línguas Estrangeiras	25	2,40	1,41	,28	0	4
	3 ou mais Línguas Estrangeiras	25	3,24	1,05	,21	1	5
	Total	100	2,60	1,31	,13	0	5
Opinião relativamente ao Búlgaro	0 Línguas Estrangeiras	25	1,00	1,08	,22	0	3
	1 Língua Estrangeira	25	,96	1,10	,22	0	3
	2 Línguas Estrangeiras	25	,76	1,13	,23	0	3
	3 ou mais Línguas Estrangeiras	25	,92	1,35	,27	0	4
	Total	100	,91	1,16	,12	0	4

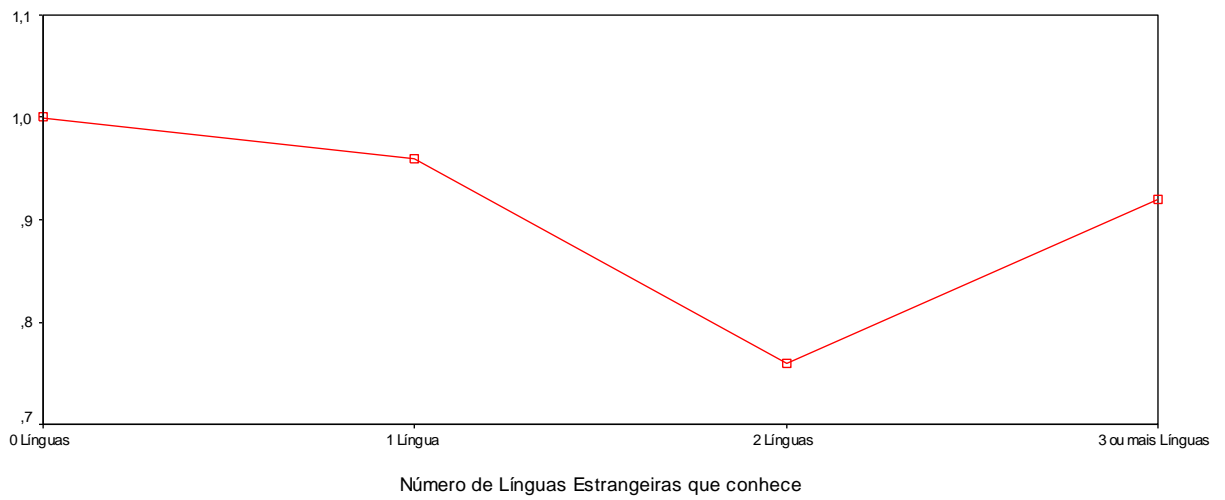
**Tabela 7** – Estatísticas descritivas: opinião relativamente ao francês, ao alemão, ao espanhol e ao búlgaro e número de línguas estrangeiras que conhece



**Gráfico 11** – Média da opinião relativamente ao francês por número de línguas estrangeiras que conhece



**Gráfico 12** – Média da opinião relativamente ao alemão por número de línguas estrangeiras que conhece

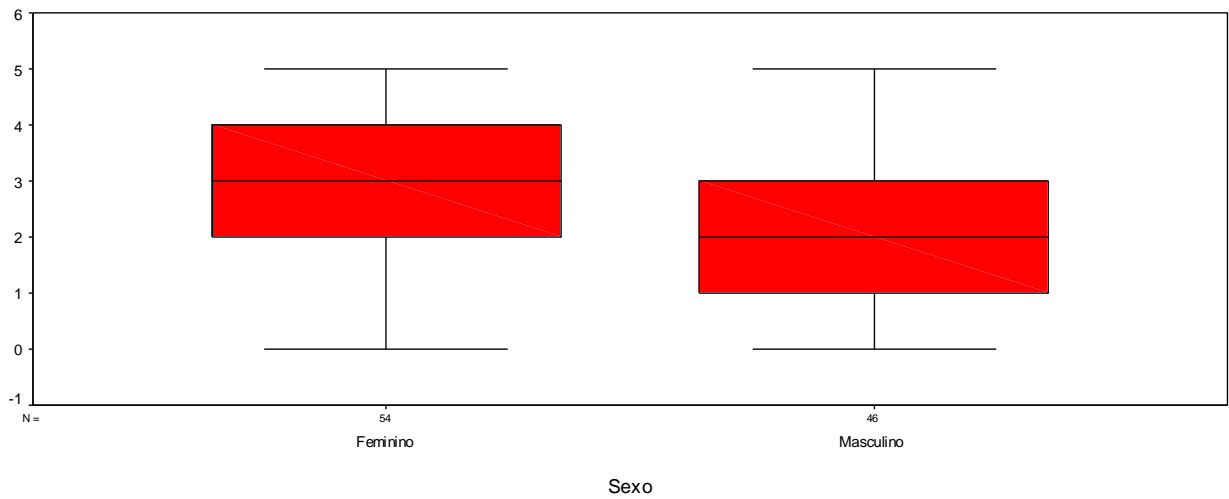


**Gráfico 13** – Média da opinião relativamente ao búlgaro por número de línguas estrangeiras que conhece

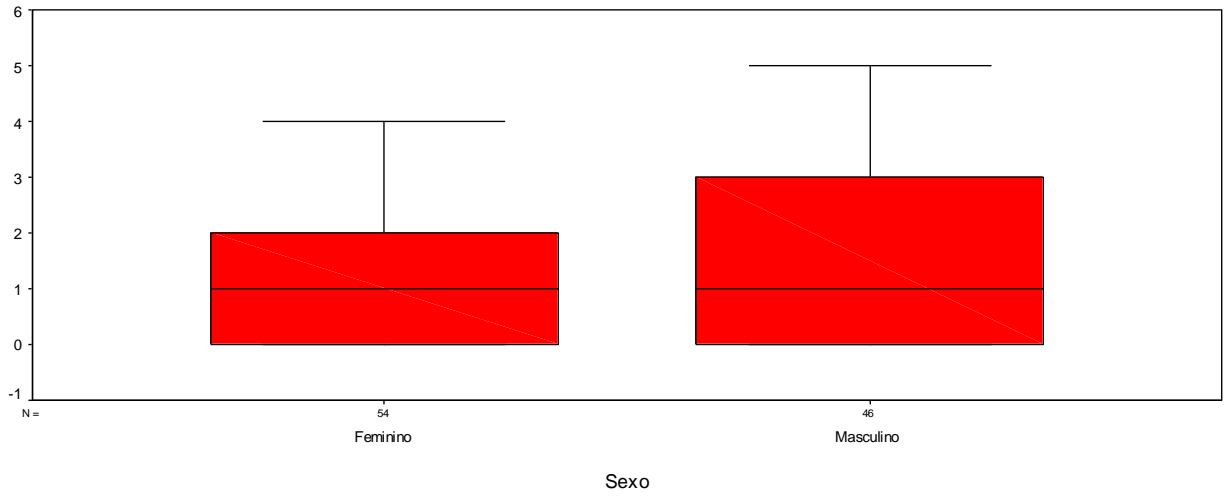
Teste para amostras independentes

		Teste de Levene para a homogeneidade das variâncias		Teste t para a igualdade de médias						
		F	Sig.	t	df	Sig. (bilateral)	Diferença de médias	Erro Padrão da diferença	Intervalo de confiança a 95% para a diferença	
									Inf erior	Superior
Opinião relativamente ao Francês	Variâncias iguais assumidas	1,217	,273	2,683	98	,009	,66	,25	,17	1,15
	Variâncias iguais não assumidas			2,673	93,993	,009	,66	,25	,17	1,15
Opinião relativamente ao Alemão	Variâncias iguais assumidas	,069	,793	-,329	98	,743	-9,18E-02	,28	-,65	,46
	Variâncias iguais não assumidas			-,330	96,697	,742	-9,18E-02	,28	-,64	,46
Opinião relativamente ao Espanhol	Variâncias iguais assumidas	,597	,441	-,672	98	,503	-,18	,26	-,70	,35
	Variâncias iguais não assumidas			-,677	97,572	,500	-,18	,26	-,70	,34
Opinião relativamente ao Búlgaro	Variâncias iguais assumidas	,774	,381	,149	98	,882	3,46E-02	,23	-,43	,50
	Variâncias iguais não assumidas			,150	97,574	,881	3,46E-02	,23	-,42	,49

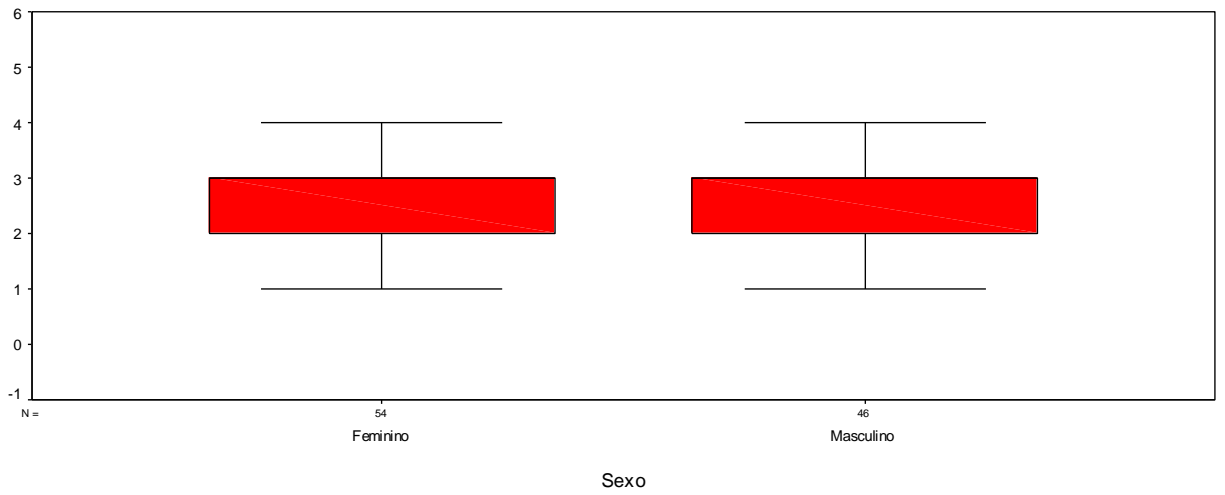
**Tabela 8** – Teste para amostras independentes: opinião relativamente ao francês, ao alemão, ao espanhol e ao búlgaro e sexo



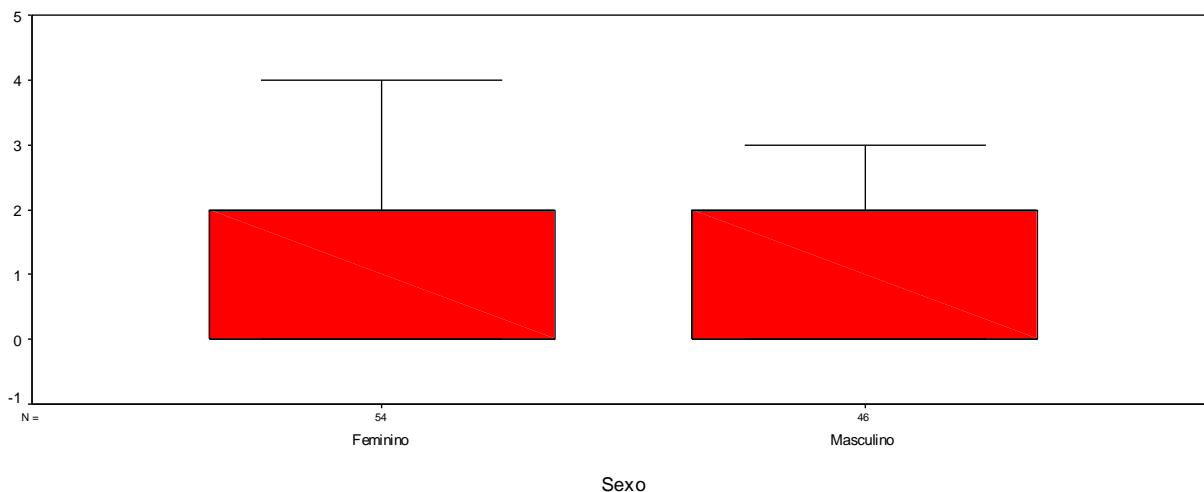
**Gráfico 14** – Diagrama tipo caixa de opinião relativamente ao francês e sexo



**Gráfico 15** – Diagrama tipo caixa de opinião relativamente ao alemão e sexo



**Gráfico 16** – Diagrama tipo caixa de opinião relativamente ao espanhol e sexo



**Gráfico 17** – Diagrama tipo caixa de opinião relativamente ao búlgaro e sexo

**Estatísticas Descritivas**

	Sexo	Número	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Opinião relativamente ao Francês	Feminino	54	2,94	1,20	,16
	Masculino	46	2,28	1,26	,19
Opinião relativamente ao Alemão	Feminino	54	1,28	1,42	,19
	Masculino	46	1,37	1,36	,20
Opinião relativamente ao Espanhol	Feminino	54	2,52	1,37	,19
	Masculino	46	2,70	1,24	,18
Opinião relativamente ao Búlgaro	Feminino	54	,93	1,21	,16
	Masculino	46	,89	1,10	,16

**Tabela 9** – Estatísticas descritivas: opinião relativamente ao francês, ao alemão, ao espanhol e ao búlgaro e sexo

**Teste à Homogeneidade de Variâncias**

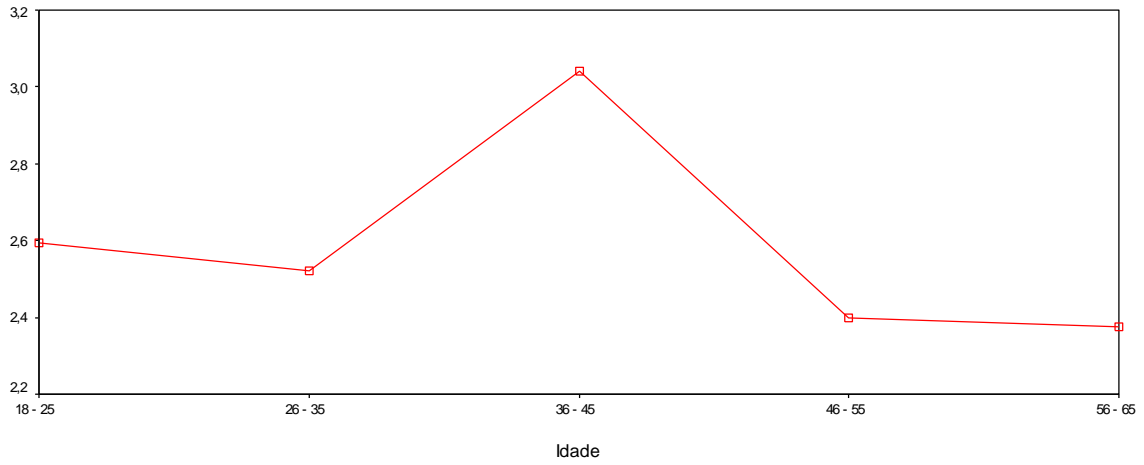
	Estatística de Levene	df 1	df 2	Sig.
Opinião relativamente ao Francês	1,588	4	95	,184
Opinião relativamente ao Alemão	,857	4	95	,493
Opinião relativamente ao Espanhol	,874	4	95	,483
Opinião relativamente ao Búlgaro	,717	4	95	,582

**Tabela 10** – Teste à homogeneidade de variâncias: opinião relativamente ao francês, ao alemão, ao espanhol e ao búlgaro e idade em categorias

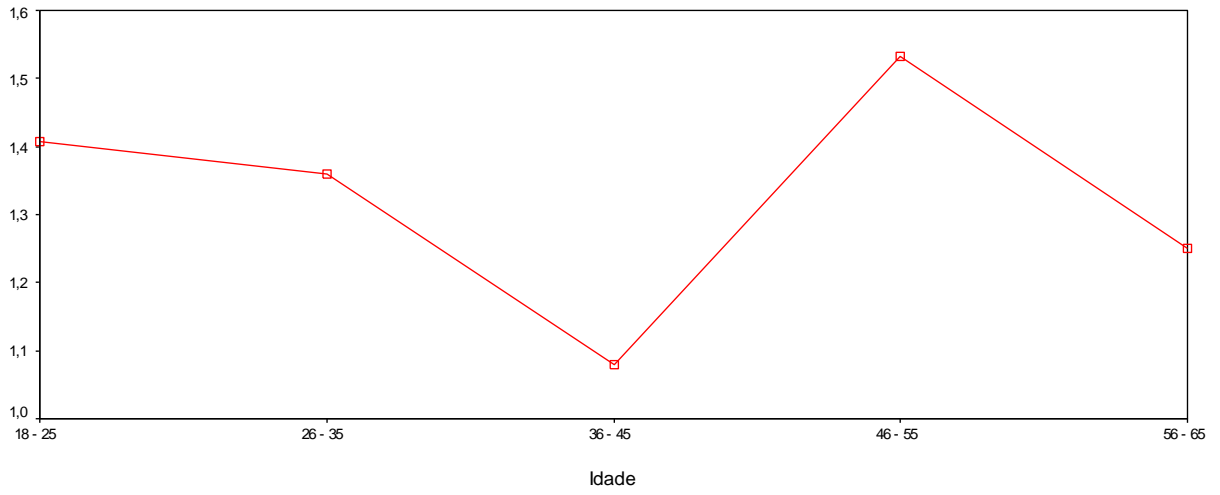
**ANOVA**

		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	F	Sig.
Opinião relativamente ao Francês	Entre os grupos	5,846	4	1,462	,906	,464
	Dentro dos grupos	153,194	95	1,613		
	Total	159,040	99			
Opinião relativamente ao Alemão	Entre os grupos	2,408	4	,602	,305	,874
	Dentro dos grupos	187,352	95	1,972		
	Total	189,760	99			
Opinião relativamente ao Espanhol	Entre os grupos	5,055	4	1,264	,728	,575
	Dentro dos grupos	164,945	95	1,736		
	Total	170,000	99			
Opinião relativamente ao Búlgaro	Entre os grupos	,777	4	,194	,140	,967
	Dentro dos grupos	131,413	95	1,383		
	Total	132,190	99			

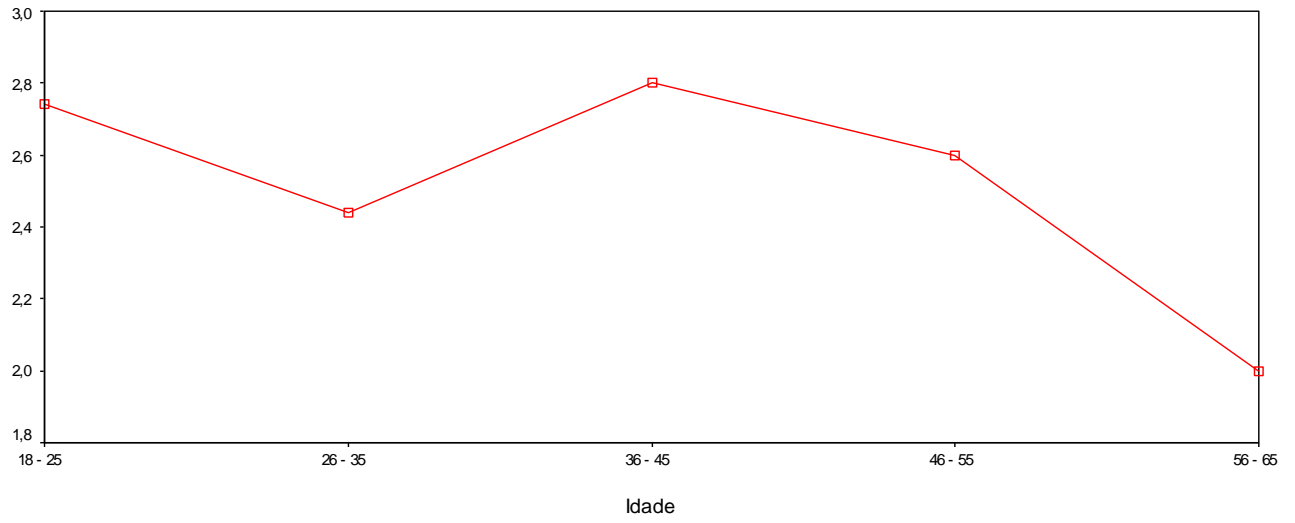
**Tabela 11** – Teste da Anova: opinião relativamente ao francês, ao alemão, ao espanhol e ao búlgaro e idade em categorias



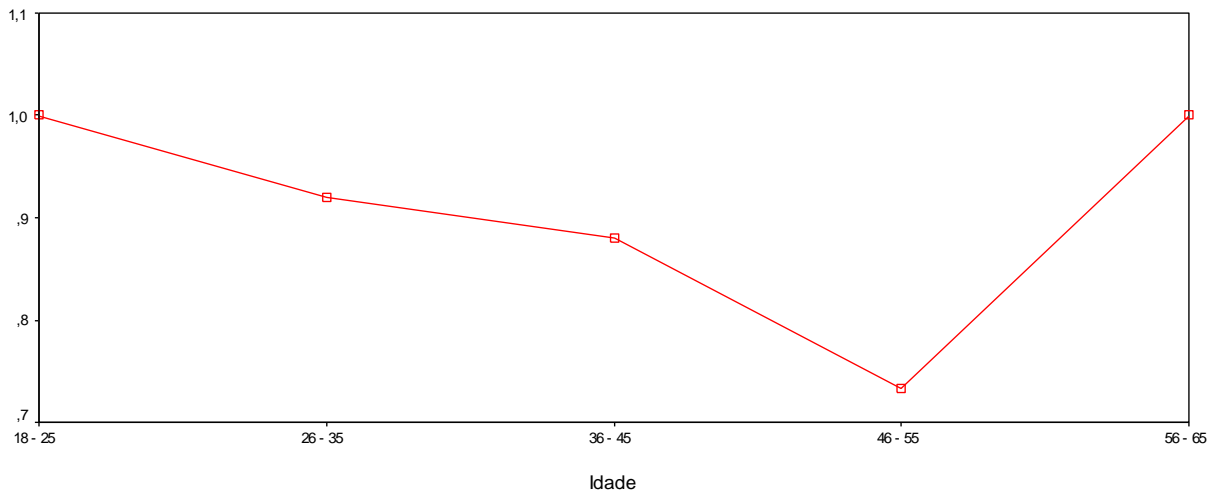
**Gráfico 18** – Média da opinião relativamente ao francês por idade em categorias



**Gráfico 19** – Média da opinião relativamente ao alemão por idade em categorias



**Gráfico 20** – Média da opinião relativamente ao espanhol por idade em categorias



**Gráfico 21** – Média da opinião relativamente ao búlgaro por idade em categorias

**Estatísticas Descritivas**

		Número	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	Mínimo	Máximo
Opinião relativamente ao Francês	18 - 25	27	2,59	1,22	,23	1	5
	26 - 35	25	2,52	1,16	,23	1	5
	36 - 45	25	3,04	1,10	,22	1	5
	46 - 55	15	2,40	1,55	,40	0	5
	56 - 65	8	2,38	1,69	,60	0	5
	Total	100	2,64	1,27	,13	0	5
Opinião relativamente ao Alemão	18 - 25	27	1,41	1,60	,31	0	5
	26 - 35	25	1,36	1,41	,28	0	5
	36 - 45	25	1,08	1,19	,24	0	3
	46 - 55	15	1,53	1,41	,36	0	4
	56 - 65	8	1,25	1,28	,45	0	3
	Total	100	1,32	1,38	,14	0	5
Opinião relativamente ao Espanhol	18 - 25	27	2,74	1,32	,25	0	4
	26 - 35	25	2,44	1,47	,29	0	5
	36 - 45	25	2,80	1,32	,26	0	5
	46 - 55	15	2,60	,99	,25	0	4
	56 - 65	8	2,00	1,31	,46	1	5
	Total	100	2,60	1,31	,13	0	5
Opinião relativamente ao Búlgaro	18 - 25	27	1,00	1,24	,24	0	3
	26 - 35	25	,92	1,22	,24	0	4
	36 - 45	25	,88	1,13	,23	0	3
	46 - 55	15	,73	1,16	,30	0	3
	56 - 65	8	1,00	,93	,33	0	2
	Total	100	,91	1,16	,12	0	4

**Tabela 12** – Estatísticas descritivas: opinião relativamente ao francês, ao alemão, ao espanhol e ao búlgaro e idade em categorias

**Teste à Homogeneidade de Variâncias**

	Estatística de Levene	df 1	df 2	Sig.
Opinião relativamente ao Francês	1,767	6	93	,114
Opinião relativamente ao Alemão	,913	6	93	,489
Opinião relativamente ao Espanhol	1,728	6	93	,123
Opinião relativamente ao Búlgaro	1,206	6	93	,310

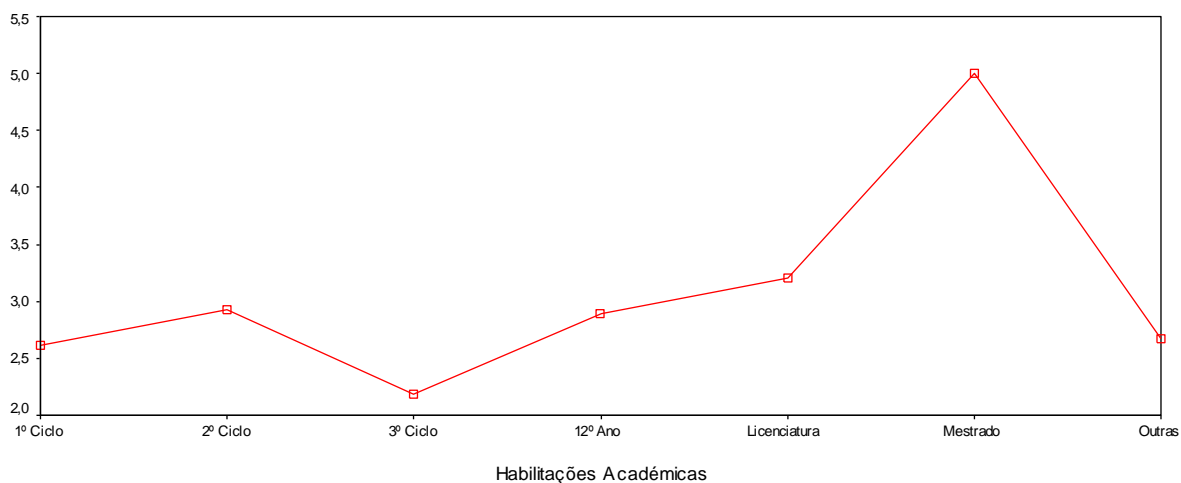
**Tabela 13** – Teste à homogeneidade de variâncias: opinião relativamente ao francês, ao alemão, ao

espanhol e ao búlgaro e habilitações académicas

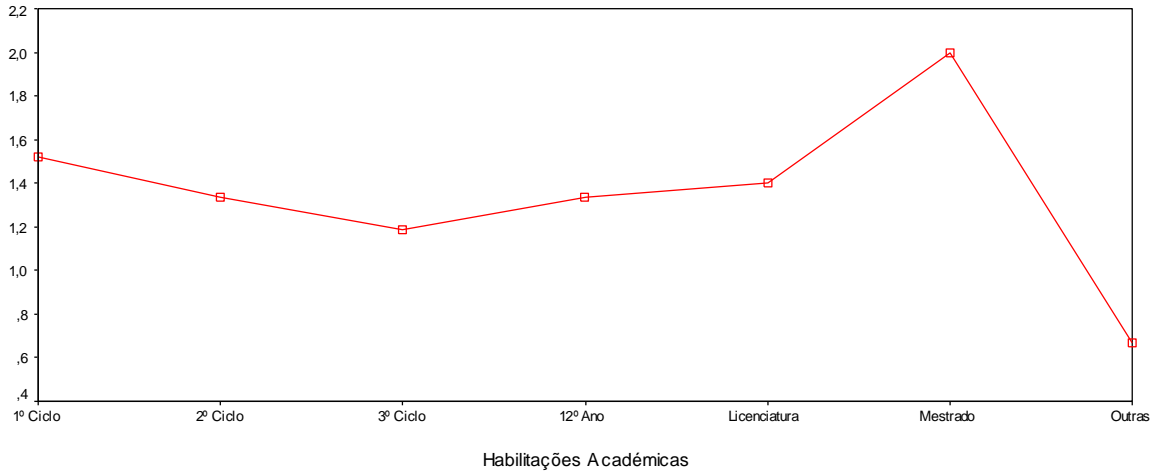
**ANOVA**

		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	F	Sig.
Opinião relativamente ao Francês	Entre os grupos	16,479	6	2,747	1,792	,109
	Dentro dos grupos	142,561	93	1,533		
	Total	159,040	99			
Opinião relativamente ao Alemão	Entre os grupos	3,279	6	,547	,273	,948
	Dentro dos grupos	186,481	93	2,005		
	Total	189,760	99			
Opinião relativamente ao Espanhol	Entre os grupos	12,110	6	2,018	1,189	,319
	Dentro dos grupos	157,890	93	1,698		
	Total	170,000	99			
Opinião relativamente ao Búlgaro	Entre os grupos	7,040	6	1,173	,872	,519
	Dentro dos grupos	125,150	93	1,346		
	Total	132,190	99			

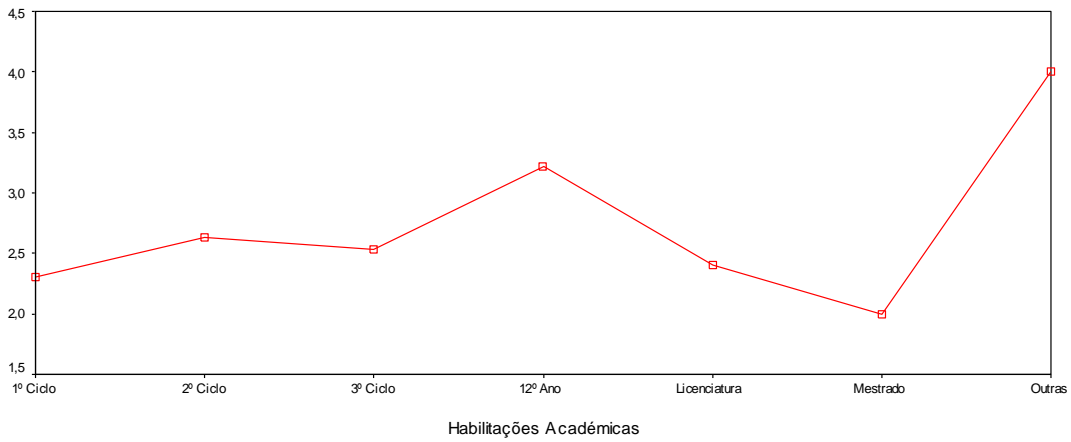
**Tabela 14** – Teste da Anova: opinião relativamente ao francês, ao alemão, ao espanhol e ao búlgaro e habilitações académicas



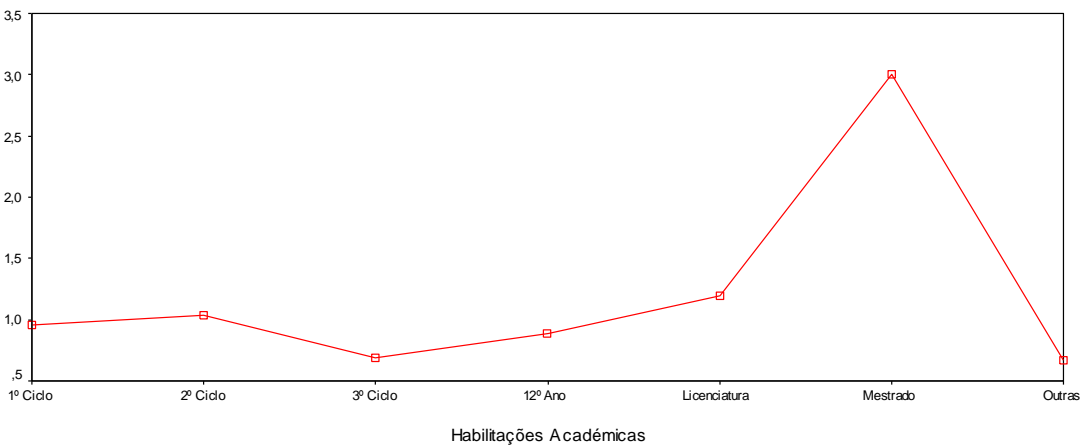
**Gráfico 22** – Média da opinião relativamente ao francês por habilitações académicas



**Gráfico 23** – Média da opinião relativamente ao alemão por habilitações académicas



**Gráfico 24** – Média da opinião relativamente ao espanhol por habilitações académicas



**Gráfico 25** – Média da opinião relativamente ao búlgaro por habilitações académicas

**Estatísticas Descritivas**

		Número	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	Mínimo	Máximo
Opinião relativamente ao Francês	1º Ciclo	23	2,61	1,62	,34	0	5
	2º Ciclo	27	2,93	1,17	,23	0	5
	3º Ciclo	32	2,19	,97	,17	1	4
	12º Ano	9	2,89	1,17	,39	1	5
	Licenciatura	5	3,20	1,48	,66	1	5
	Mestrado	1	5,00	,	,	5	5
	Outras	3	2,67	,58	,33	2	3
	Total	100	2,64	1,27	,13	0	5
Opinião relativamente ao Alemão	1º Ciclo	23	1,52	1,31	,27	0	4
	2º Ciclo	27	1,33	1,33	,26	0	5
	3º Ciclo	32	1,19	1,49	,26	0	5
	12º Ano	9	1,33	1,73	,58	0	5
	Licenciatura	5	1,40	1,34	,60	0	3
	Mestrado	1	2,00	,	,	2	2
	Outras	3	,67	1,15	,67	0	2
	Total	100	1,32	1,38	,14	0	5
Opinião relativamente ao Espanhol	1º Ciclo	23	2,30	1,22	,25	0	5
	2º Ciclo	27	2,63	1,21	,23	0	5
	3º Ciclo	32	2,53	1,57	,28	0	5
	12º Ano	9	3,22	,67	,22	2	4
	Licenciatura	5	2,40	1,14	,51	1	4
	Mestrado	1	2,00	,	,	2	2
	Outras	3	4,00	1,00	,58	3	5
	Total	100	2,60	1,31	,13	0	5
Opinião relativamente ao Búlgaro	1º Ciclo	23	,96	1,07	,22	0	3
	2º Ciclo	27	1,04	1,16	,22	0	3
	3º Ciclo	32	,69	1,12	,20	0	3
	12º Ano	9	,89	1,17	,39	0	3
	Licenciatura	5	1,20	1,79	,80	0	4
	Mestrado	1	3,00	,	,	3	3
	Outras	3	,67	1,15	,67	0	2
	Total	100	,91	1,16	,12	0	4

**Tabela 15** – Estatísticas descritivas: opinião relativamente ao francês, ao alemão, ao espanhol e ao búlgaro e habilitações académicas