

Intercompreensão – Porquê e como? – Contributos para uma fundamentação teórica na noção

Résumé

La pluralité des conceptions et des définitions de l'intercompréhension ouvre la voie au débat académique, essentiel à l'approfondissement des travaux dans ce domaine et à sa reconnaissance institutionnelle.

Dans notre article, nous essayerons de poser les fondements théoriques de l'intercompréhension, par rapport à ses relations avec les perspectives didactiques actuelles, au fonctionnement de la compétence discursive qui la soutient et aux mécanismes sous-jacents à ce processus spécifique. Finalement nous débattons le rapport entre intercompréhension et traduction.

Mots-clés: intercompréhension, compétence discursive, compétence *vs* processus, traduction

Abstract

The plurality of conceptions and definitions of intercomprehension paves the way for academic debate, which is essential to the deepening of the work in this area and its institutional recognition.

In this article, we'll try to lay the theoretical foundations of inter-comprehension, in its relationship with current pedagogical perspectives, with the functioning of discourse competence that supports it and with mechanisms underlying this specific process. Finally, we will discuss the relationship between intercomprehension and translation.

Key-words: intercomprehension, discursive competence, competence *vs* process, translation

1. Da necessidade de um debate teórico

A pluralidade das concepções e consequentes definições da IC abre um espaço de debate académico sobre as diferentes perspectivas actualmente em co-existência. Este debate é fundamental para o aprofundamento da noção e o seu reconhecimento alargado no âmbito da Didáctica das línguas: “reconnaitre les différentes tendances et se positionner par rapport à elles, ce serait, peut-être une façon de rendre nos travaux plus faciles à cerner et de construire une identité basée sur les différents points de vue et perspectives” (Melo e Santos 2007: 616). Simultaneamente, o debate conduzirá, também, à clarificação das propostas das diferentes escolas, aprofundando as bases teóricas de cada perspectiva. Na verdade, se as definições são múltiplas, como já referimos, existe muito pouca literatura que nos permita fundamentar teoricamente cada uma dessas propostas, já que, na maioria dos casos, as definições surgem dispersas nos textos, raramente surgindo acompanhadas de um ferramental teórico de suporte.

Em 2004, na sequência da investigação realizada colectivamente no seio da parceria reunida à volta do projecto Eu&I, apresentámos uma proposta de definição de IC: “o desenvolvimento da capacidade de co-construir o sentido, no contexto do encontro entre línguas diferentes, e de fazer uso pragmático dessa capacidade numa situação comunicativa concreta” (Capucho 2004: 86). Esta proposta tem, desde então, vindo a ser explorada no âmbito de outros trabalhos e projectos subsequentes. No contexto do Colóquio Diálogos em Intercompreensão, a existência de um grupo de autores que se filiam directa ou indirectamente a esta definição é referida por Melo & Santos (2007: 605): “il est possible, par exemple, de regrouper un bon nombre de textes dont les auteurs, directement ou indirectement en rapport avec le projet EU+I, partagent la définition proposée par Capucho”.

A necessidade de aprofundar esta proposta, desenvolvendo uma estrutura teórica de suporte, levou-nos, no decorrer dos últimos anos, a reflectir sobre o próprio fenómeno da IC e a propor uma fundamentação teórica coerente, que temos vindo a apresentar em alguns trabalhos publicados (cf. Capucho & Cox 2004, Capucho & Oliveira 2005, Capucho 2006^a, Capucho 2006b, Capucho 2006c, Capucho & Pelsmaekers 2008, Capucho 2008a, Capucho 2008b e Capucho 2008c, Capucho, 2008d).

Neste trabalho, revisitaremos esta fundamentação, tentando ainda explicitá-la e desenvolvê-la. Após a revisão da sua ancoragem didáctica, desenvolveremos a sua ancoragem do ponto de vista da teoria da Escola de

Genève e descreveremos o seu funcionamento enquanto processo. Finalmente, questionaremos a relação entre intercompreensão e tradução.

2. Ancoragem didáctica: a proposta do QECR

Do ponto de vista da sua legitimidade no campo da Didáctica das Línguas, a IC situa-se de forma bem clara nas propostas do QECR.

Se é verdade que, como referem Escudé e Janin (2010: 16), a intercompreensão não é explicitamente referida no texto do QECR, a verdade é que ela se enquadra totalmente na perspectiva de aprendizagem plurilingue prevista no âmbito desta obra de referência.

De facto, a IC está inscrita na própria concepção de plurilinguismo apresentada no QECR¹ (2001:11):

Dans des situations différentes, un locuteur peut faire appel avec souplesse aux différentes parties de cette compétence pour entrer efficacement en communication avec un interlocuteur donné. Des partenaires peuvent, par exemple, passer d’une langue ou d’un dialecte à l’autre, chacun exploitant la capacité de l’un et de l’autre pour s’exprimer dans une langue et comprendre l’autre². D’aucun peut faire appel à sa connaissance de différentes langues pour comprendre un texte écrit, voire oral, dans une langue *a priori* « inconnue », en reconnaissant des mots déguisés mais appartenant à un stock international commun.

Por outro lado, ela inscreve-se igualmente na possibilidade de prever, no âmbito de uma aprendizagem plurilingue, o reconhecimento – mesmo ao nível institucional – de competências parciais:

La reconnaissance « officielle » de compétences partielles peut aller dans ce sens [...] On aurait toutefois aussi intérêt à prendre en compte et à valider en tant que telle une compétence plurielle à même de jouer de plusieurs langues ou de plusieurs cultures. Traduire (ou résumer) d’une deuxième langue étrangère vers une première langue étrangère, participer à un échange oral plurilingue³, interpréter un phénomène culturel en relation à une autre culture sont des activités d’interaction ou de médiation (au sens donné ici à cette notion) qui ont leur place dans des pratiques effectives. À bien des égards, c’est aussi le profil plurilingue

¹ Do qual citamos a versão original francesa.

² O sublinhado é nosso.

³ O sublinhado é, ainda, nosso.

et pluriculturel et les capacités de gestion d'un tel répertoire que les certifications devraient également permettre d'apprécier et de valoriser. (QEQR 2001: 133)

De uma forma ainda mais explícita: “La compétence partielle dans une langue donnée peut concerner des **activités langagières** de réception (mettre l'accent par exemple sur le développement d'une capacité de compréhension orale ou écrite)” (idem: 106). Ou ainda (ibidem):

Rien n'interdit de penser que ces visées particulières portant, à un moment donné, sur un secteur ou un type particulier de compétence, une mise en place ou un développement de compétence partielle, permettent l'installation ou le renforcement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle transversale. En d'autres termes encore, la poursuite d'un objectif partiel peut trouver place dans un projet d'ensemble pour l'apprentissage.

A própria fundamentação dos processos de IC pode ser encontrada na noção de competência comunicativa, tal como o QEQR prevê (2001: 11)

[...] **l'approche plurilingue** met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent⁴. Dans des situations différentes, un locuteur peut faire appel avec souplesse aux différentes parties de cette compétence pour entrer efficacement en communication avec un interlocuteur donné.

É, com efeito, no seio desta competência comunicativa, concebida como plurilingue e pluricultural (cf. idem: 129), que os processos de IC em contexto de interação encontram a sua explicação (idem: 105):

Autre trait d'une compétence plurilingue et pluriculturelle: ne consistant pas en une simple addition de compétences monolingues, elle autorise des combinaisons, des alternances, des jeux sur plusieurs tableaux. Il est possible de procéder à des changements de codes en cours de message, de recourir à

⁴ Mais uma vez, o sublinhado é nosso.

des formes de parler bilingue. Un même répertoire, plus riche, autorise donc aussi des choix, des stratégies d'accomplissement de tâches, reposant sur cette variation interlinguistique, ces changements de langue, lorsque les circonstances le permettent.

3. Ancoragem linguística: a noção de competência discursiva – QEQR vs Escola de Genève

Para a fundamentação linguística dos processos de IC, afastar-nos-emos, no entanto, da noção de *competência comunicativa* do QEQR, inscrevendo-nos antes numa noção bastante aproximada (mas conceptualmente díspar): a noção de *competência discursiva*, tal como ela é trabalhada no âmbito da Escola de Genève.

A nossa opção terminológica é intencional – ela provém do facto de, teoricamente, nos situarmos deliberadamente no âmbito da Análise do Discurso, de forma a fundamentarmos a nossa perspectiva em trabalhos de investigação conceituados no campo da Linguística (e não da Didáctica), apoiando-nos assim em todo o ferramental teórico produzido ao longo dos anos pela chamada “Escola de Genève”. Por outro lado, esta opção terminológica assenta na concepção da própria competência. Ao justificar a apelação “competência discursiva”, Roulet afirmava (1996: 53):

Il importe d'abord de préciser ce que j'entends par compétence discursive, d'autant que cette expression vous est sans doute moins familière que celle de compétence communicative (ou de compétence de communication), qui a dominé la didactique de ces vingt dernières années. Vous devez même vous demander s'il est bien utile d'introduire une nouvelle appellation. Je répondrai catégoriquement oui, dans la mesure où l'expression compétence de communication tend à être utilisée et comprise, en linguistique comme en didactique, de manière trop restrictive, excluant des dimensions textuelles⁵ fondamentales du discours [...].

Assim, e ainda segundo Roulet (idem: 54) a expressão competência discursiva “oblige à prendre en compte, dans la définition des objectifs de l'enseignement-apprentissage d'une langue, la dimension centrale de la

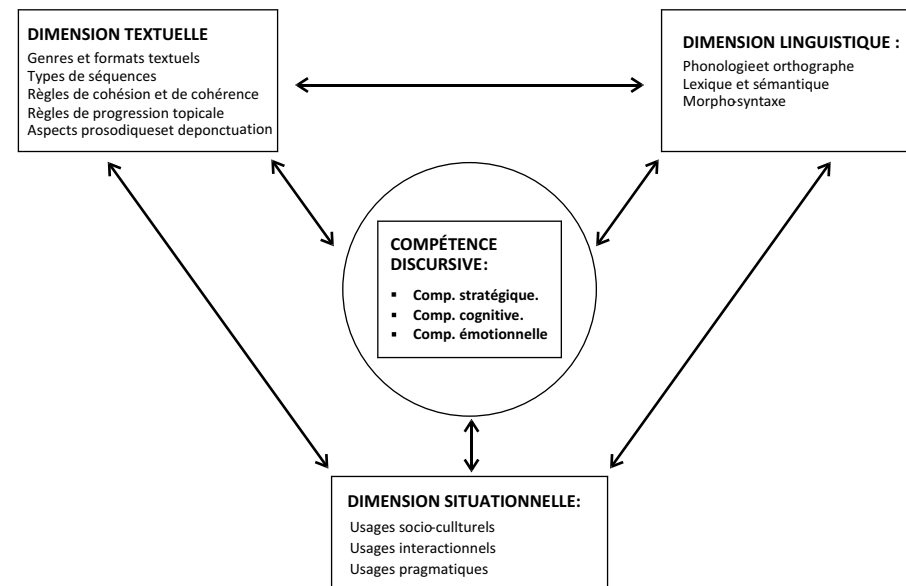
⁵ Na perspectiva do QEQR, publicado posteriormente a esta citação de E. Roulet, estas dimensões surgem sob a designação de “competência discursiva”, o que, na nossa perspectiva, é ambíguo, dado que o discurso ultrapassa a simples dimensão textual.

maîtrise de la construction du discours (en production comme en interprétation)”, sendo que o discurso é visto como um termo genérico “pour désigner tout événement de communication verbale, qu’il soit dialogique ou monologique, oral ou écrit, littéraire ou non littéraire, dans ses dimensions linguistiques, textuelles et situationnelles.” (ibidem). Notaremos ainda que a aquisição desta competência em meio escolar implica “outre une approche multidimensionnelle du discours [...], une conception intégrée de l’enseignement apprentissage de la langue maternelle et des langues secondes [...]” (idem: 55), ou seja implica, tal como a concepção do QECR, uma perspectiva plurilingue da competência.

Mais tarde, em Roulet et al. (2001) a mesma competência discursiva é definida como a competência de compreender e de produzir discurso.

Esta concepção multidimensional do discurso permite incluir, na análise pormenorizada das componentes da competência discursiva, todas as dimensões incluídas na concepção do QECR (linguística, sociolinguística e pragmática, com todas as suas subcomponentes), cuja estrutura sistémica será, no entanto, diferente. Desenvolveremos, assim, pormenorizadamente todo o quadro teórico em que inscrevemos a noção de IC, estabelecendo as diferenças entre este e a concepção do QECR, antes de analisarmos o funcionamento do processo que a constitui. 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” como o interpretam Degache & Melo (2008: 11) – o que reduziria a noção a uma componente da competência pragmática, ela mesma componente da competência comunicativa – mas a ter em conta uma competência muito mais geral, englobante e multidimensional.

Apresentamos, assim, de novo o esquema de base da competência discursiva, tal como o vimos a desenvolver ao longo dos anos e na sua versão de 2008c.



No centro deste esquema, encontra-se a competência discursiva. Enquanto competência, ela é definida como “de la connaissance en action” (Perrenoud 1998). Trata-se, assim, da capacidade de mobilizar adequadamente, num contexto concreto de acção comunicativa (recepção e/ou interacção discursiva), conhecimentos multidimensionais. Assim, não distinguiremos sub-competências diversas (contrariamente à proposta do QECR), mas sim dimensões onde os conhecimentos se organizam de forma a ser utilizados na acção. No nosso modelo, o carácter multidimensional da competência discursiva não repousa, pois, numa diversidade de competências (ou de sub-competências), mas sim na pluralidade tipológica das dimensões dos conhecimentos em que repousa e que o seu desenvolvimento progressivo requer. Dado que a competência é plurilingue e pluricultural (como já referimos anteriormente), estes conhecimentos provêm tanto da língua materna (e do contexto sociocultural que lhe está subjacente) como das línguas estrangeiras (e dos respectivos contextos socio-culturais) com as quais o indivíduo teve contacto (em maior ou menor grau). As dimensões são, pois, por definição, plurilingues e pluriculturais.

Distinguimos, neste esquema, três tipos de dimensões:

- A dimensão linguística, que contém conhecimentos sobre diferentes sistemas linguísticos e sua organização, incluindo aspectos que dizem

respeito à fonologia (na vertente oral), à ortografia (na vertente escrita), ao léxico, à semântica, à morfologia e à sintaxe. Trata-se pois de um conhecimento da(s) língua(s) na pluralidade das suas componentes

- A dimensão textual, cujos conteúdos se prendem com a gramática textual, nas suas diversas vertente, tanto orais como escritas. Assim, nesta dimensão situamos conhecimentos sobre géneros e sequências textuais (cf. Adam, 1992, 2001), formatos textuais (em que a componente icónica dos textos escritos tem uma relevância especial), regras de coesão, coerência e progressão topical e ainda pontuação ou elementos prosódicos (no caso específico dos textos orais). Nesta dimensão, integramos pois não só conhecimento de natureza linguística mas também aspectos paraverbais e não-verbais.
- A dimensão situacional, onde distinguimos conhecimentos sobre usos socio-culturais (sociolinguísticos – como por exemplo as formas de delicadeza linguística –, mas também, de uma forma geral, socio-discursivos, compreendendo usos não verbais – como, por exemplo, os códigos de “boas maneiras” – ou paraverbais, como o silêncio ou o riso), pragmáticos (ligados à funcionalidade dos recursos linguísticos e textuais, à intencionalidade da comunicação, às finalidades discursivas, aos implícitos, pressupostos e subentendidos; estes conhecimentos provêm, fundamentalmente, da experiência do sujeito enquanto locutor integrado em situações de interacção) e interaccionais (que se prendem com rituais de abertura e fechamento das interacções, regras de “turn-taking” (cf. Sacks et al. 1974) e de gestão da interacção). Os conhecimentos integrados nesta dimensão não provêm apenas de situações de aprendizagem linguística, mas são resultados de toda a experiência interaccional do indivíduo. São de natureza marcadamente cultural e são constituídos por elementos de ordem verbal, paraverbal e não-verbal.

Tal como as setas bi-direccionais indicam, estas três dimensões não são, de forma alguma, estanques e encontram-se permanentemente em interacção. A mobilização dos conhecimentos integrados nas três dimensões faz-se através de um vaivém contínuo entre elas, combinando, de forma sistemática, informações provenientes de um ou de outro domínio. A sua distinção é pois meramente metodológica, permitindo apenas a caracterização de todos os recursos que cada indivíduo utiliza para compreender e/ou produzir discurso.

No que diz respeito à própria competência discursiva, elemento central do esquema, ela é o resultado da influência de três componentes de base: a componente cognitiva, a componente estratégica e a componente emocional. Caracterizámos em publicações anteriores (cf. Capucho & Cox 2004: 88) estas componentes intrínsecas, tendo apenas alterado a designação relativa à componente emocional (anteriormente designada *componente afectiva*), dado incluirmos os afectos no campo mais vasto das emoções. A mesma opção é realizada pelo *High level group on multilingualism* (2007: 20), que refere a necessidade do desenvolvimento de investigação empírica no âmbito do papel dos “emotional factors in acquiring multilingual competence (e.g. the relevance of contacts, attitudes, motivation, self-awareness, music, sports etc.)”. Aos factores aqui enumerados, acrescentaremos ainda as representações individuais e colectivas sobre a Língua e as línguas.

Sublinharemos novamente ainda que a competência discursiva, tal como a caracteriza Auchlin (1991, 1996) é um sistema fundamentalmente dinâmico, marcado por capacidades de auto-regulação (a adaptabilidade a novas situações por influência das componentes cognitiva e estratégica, o que permite, entre outros factos, a existência de “intuições finas”), ressonância (sofrendo influências do contacto com outras competências discursivas, por efeito das componentes emocional e cognitiva) e permanente evolução (evoluindo de estágio para estágio, a partir da integração de elementos nas diferentes dimensões).

Finalmente, esta competência enforma e determina as capacidades comunicativas de cada sujeito falante, ao nível de todas as actividades discursivas – recepção, produção, interacção e mediação, orais ou escritas.

4. Competência discursiva e intercomprensão

Esta competência discursiva, plurilingue e pluricultural está na base da realização de processos de intercomprensão, mesmo quando estes ocorrem de forma inconsciente. Tais processos dependem do transfert de dados já existentes, a partir da mobilização de conhecimentos inseridos no seio das três dimensões consideradas, possibilitando o desenvolvimento de sinergias interlinguísticas. Assim, face a uma língua desconhecida (ou pouco conhecida), cada indivíduo utilizará conhecimentos de outras línguas (quer do ponto de vista puramente linguístico, quer textual ou situacional), de forma a construir inferências, que lhe permitirão uma aproximação ao sentido.

Os dados provenientes da dimensão linguística são, naturalmente, os mais utilizados pelos sujeitos, sobretudo no que diz respeito à transparência lexical. É, pois, esta transparência que se encontra frequentemente na base de processos de intercompreensão e que tem vindo a ser explorada no contexto de uma grande número de projectos visando a intercompreensão entre línguas da mesma família (nomeadamente as línguas românicas). Conjugada com a análise do co-texto das ocorrências, esta transparência constitui a base de muitas actividades de intercompreensão efectiva.

No entanto, quando os dados linguísticos não são suficientes para aceder ao sentido, ou quando se pretende confirmar hipóteses de interpretação dos mesmos, o indivíduo poderá rentabilizar outros conhecimentos, para atingir os seus objectivos.

De facto, mesmo no caso de línguas distantes do ponto de vista lexical, morfológico ou sintáctico, os constituintes da dimensão textual são intrinsecamente comuns a toda uma pluralidade de línguas (nomeadamente as que partilham uma mesma forma gráfica, mesmo que o alfabeto seja diferente), tanto ao nível dos processos de coerência e de coesão como nos aspectos de formatação textual; são esses aspectos translinguísticos que condicionam outros níveis da gramática textual (Bronckart 2008: 40). O reconhecimento desses constituintes textuais comuns, que são, assim, independentes da especificidade linguística, pode constituir um precioso auxiliar para a formulação de hipóteses de sentido.

Da mesma forma, os conhecimentos inseridos na dimensão situacional podem ser mobilizados – a centração sobre as especificidades situacionais, tanto ao nível socio-cultural como pragmático e interaccional, abre caminhos de acesso ao sentido. A consciência da existência de rotinas e rituais sociolinguísticos permite a criação de inferências: em muitas interações sociais é o contexto que determina o dito, sobretudo em situações correntes do dia-a-dia ou no âmbito da comunicação institucional (cf. Sarangi & Roberts 1999). Ao nível dos usos pragmáticos, uma competência discursiva plurilingue permite a interpretação das intenções elocutórias e perlocutórias do sujeito falante, mesmo quando a decodificação imediata da forma linguística não é possível. Do mesmo modo, as regras de gestão interaccional podem constituir indícios preciosos, nomeadamente na estreita relação existente entre esta e a co-construção de estatutos e de papéis sociais.

Por outro lado, é sobretudo ao nível da dimensão situacional que os dados provenientes da observação de formas discursivas paraverbais e não verbais se tornam essenciais. Se concebemos a comunicação como um processo

social e comportamental permanente, ela torna-se um “todo integrado” (cf. Winkin 1981), em que os diferentes modos de comportamento interagem sistematicamente. É, pois, fundamental reavaliar o contributo da comunicação não-verbal no contexto da intercompreensão. Autores como Merhabian (1971), Birdswhistell (1970) e Le Roux (2002) apontam para o papel preponderante dos comportamentos não verbais em situações de comunicação face-a-face, considerando todos estes autores que os meios não verbais contribuem em mais de 60% para a produção do sentido. Estes estudos parecem-nos de importância primordial na análise dos processos de intercompreensão, dado que a ausência de decodificação dos dados linguísticos pode ser, assim, compensada por uma interpretação dos dados não-verbais, de forma a possibilitar a compreensão de mensagens aparentemente opacas.

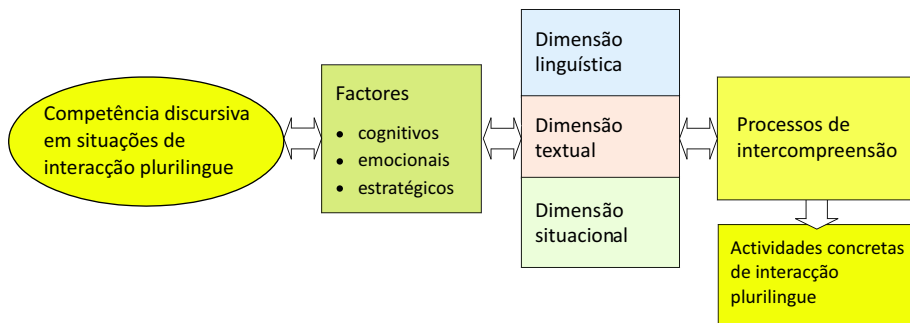
Deste modo, a investigação sobre a temática da intercompreensão – e, conseqüentemente, as suas aplicações pedagógicas e didácticas – deverá ter em conta a influência sistémica dos aspectos mencionados. Do ponto de vista metodológico, será necessário avaliar o papel de cada uma das dimensões da competência discursiva nos processos de criação do sentido, tendo, no entanto, em conta que é a sua acção integrada que abre as vias de acesso à interpretação.

5. A Intercompreensão como processo: uma proposta de descrição

A diversidade de definições de intercompreensão tem vindo a ser largamente referida por vários autores (cf. Santos, neste mesmo volume) e prende-se fundamentalmente com a diversidade de escolas ou de disciplinas de ancoragem dos diferentes trabalhos até agora desenvolvidos. Para além de uma base de entendimento comum ou da produtividade epistemológica dessa mesma diversidade teórica, é essencial que cada abordagem se fundamente num quadro coerente de conceptualização, que permita a discussão científica e possa fundamentar as diferentes aplicações pedagógicas da noção.

Assim, pensamos ser útil precisar e aprofundar a definição que apresentámos em 2004 e que temos vindo a desenvolver desde então. Na nossa concepção, “o desenvolvimento da capacidade de co-construir o sentido [...]” constitui um processo específico. Não se trata de uma competência específica, nem de uma capacidade para sempre definida, mas sim um processo que se desenvolve no decorrer de actividades concretas situadas no encontro inter-linguístico, e cujos resultados vão “alimentar” a competência discursiva dos

sujeitos, enquanto sistema fundamentalmente dinâmico (tal como a caracteriza Auchlin, já referido anteriormente). Este processo situa-se no contexto de situações de interacção plurilingue. Retomamos, desta forma, a última versão do esquema explicativo do processo (cf. Capucho 2008c), que reformularemos ligeiramente:



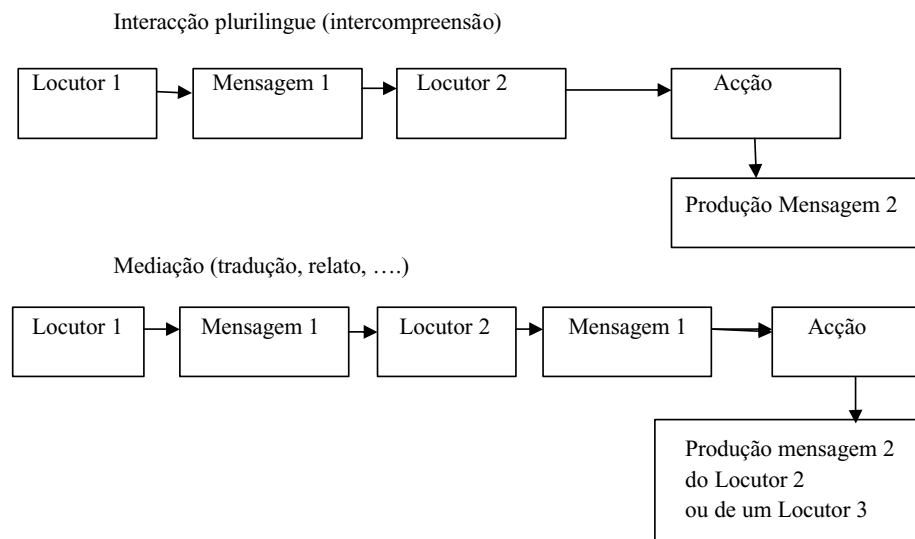
Se, por definição, situamos a intercompreensão “no contexto do encontro entre línguas diferentes”, ela implica também “fazer uso pragmático dessa capacidade numa situação comunicativa concreta”. Situa-la-emos, então, no âmbito das situações de interacção. A noção de interacção, tal como é definida no Quadro Europeu Comum de Referência, 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. O conceito de “uso pragmático” associado a “situação comunicativa concreta” remete-nos para o domínio co-accional – mais do que “agir sobre o outro”, trata-se de “agir com o outro”. Assim, as situações específicas aos processos de intercompreensão serão situações de interacção plurilingue, ultrapassando o quadro inicial de desenvolvimento da noção, que se centrava apenas em situações de recepção.

Nestas situações, a competência discursiva do sujeito falante, potenciada pelas suas componentes intrínsecas (factores cognitivos, estratégicos e emocionais), permite-lhe a mobilização dos dados existentes nas três dimensões (linguística, textual e situacional), de forma a realizar processos de intercompreensão, no decorrer de actividades comunicativas concretas. Por sua vez, estes processos permitem a entrada de novos dados no seio das três dimensões. Sobre a acção dos factores já mencionados, tais dados

vão permitir o desenvolvimento da própria competência discursiva. Assim, a intercompreensão torna-se simultaneamente resultado da competência discursiva e fonte do seu desenvolvimento.

6. Intercompreensão e tradução

A concepção de intercompreensão que acabamos de apresentar permitirá uma resposta à questão muitas vezes levantada (cf. Castellotti 2007, Tavares 2007) das suas relações com as actividades de mediação, nomeadamente com a tradução. Ao colocar a intercompreensão no âmbito das situações de interacção plurilingue, distanciamos-nos claramente das situações de mediação. Nas primeiras, a recepção de mensagens em língua estrangeira leva à realização de acções com o outro, sem retoma da mensagem recebida. Nas segundas, por definição, o sujeito torna-se mediador da mensagem para outros, ou seja, retoma a mesma mensagem e explicita-a numa língua outra ou reformula-a na mesma língua. Nestas situações, a explicitação da mensagem é indispensável ao prosseguimento da relação comunicativa, enquanto, no caso da interacção, a explicitação da mensagem está ausente do quadro da relação. Esquemáticamente, a diferença será a seguinte:



Tal como é perceptível pela comparação dos dois esquemas, a grande diferença entre as duas situações é que a mediação implica sempre a reprodução (mais ou menos fiel, mais ou menos reformulada) da mensagem 1, por parte de um locutor 2, enquanto na situação de interacção, a recepção da mensagem leva imediatamente à acção. É certo que, neste caso, essa acção poderá ser um pedido de reformulação da mesma, quando esta não foi suficientemente entendida. O diálogo seguinte, extraído de uma sequência de chat plurilingue (Melo, 2006: 417), ilustra este tipo de acção:

1. [MiguelL] si sabeis chistes contadlos en el salon amarillo
2. [bogdana] chistes contadlos =?
3. [MiguelL] decir chistes
4. [MiguelL] pero no sé decir chiste en francés
5. [bogdana] ah!
6. [MiguelL] historias q hacen reir
7. [bogdana] je crois que j'ai compris

A mensagem 1 é reformulada, não pelo locutor 2, mas sim pelo locutor 1, com a finalidade de permitir, ao seu interlocutor, o acesso ao sentido, assegurando deste modo a continuação da interacção em curso.

A diferença mencionada é essencial, porque se prende com os objectivos subjacentes às duas situações, que são bem distintos:

- no caso da interacção, trata-se da de um evento comunicativo centrado na relação entre os locutores. O locutor 2 acede ao sentido com a finalidade de interagir (de agir com) o locutor 1. O enfoque da situação não é a mensagem em si, mas a relação estabelecida entre os dois locutores.
- no caso da mediação, o que está realmente em jogo, na relação entre L1 e L2, é a mensagem propriamente dita. A finalidade da interacção estabelecida entre estes dois locutores é a transmissão da mensagem (reformulada em língua 1 ou em língua 2) para um L3 (ou para o locutor 2, que dela fará uso para uma finalidade outra que a de interagir com o locutor 1).

Compreende-se assim a distinção entre os processos metacognitivos que as duas situações implicam. No caso da interacção plurilingue, o acesso ao

sentido pode basear-se em aproximações mais ou menos fiéis – a partir do momento em que o locutor 2 compreende a finalidade pragmática do dito do seu interlocutor, mesmo sem recurso a qualquer tradução explícita (“je crois que j’ai compris” escreve apenas a locutora [bogdana], na interacção acima transcrita), a relação pode ser mantida com sucesso. Aliás, no contexto da interacção plurilingue, o acesso ao sentido é resultado da própria interacção discursiva, dado que ambos os interlocutores podem colaborativamente negociar os problemas surgidos, exercendo algum controle sobre o dito. No caso da mediação, a fidelidade à mensagem é essencial, dado que é esta que está no centro da actividade comunicativa – há que garantir a sua transmissão, em muitos dos casos a um “terceiro”, através de processos de tradução ou de reformulação, sem que, na maioria dos casos, o sentido seja negociado com o produtor da mensagem.

Intercompreensão e tradução são, pois, actividades distintas, que implicam processos distintos. É certo que a intercompreensão pode constituir um primeiro momento de acesso ao sentido, no âmbito de actividades de tradução, mas ela não é suficiente – os processos de tradução são, obrigatoriamente, mais desenvolvidos, mais precisos, implicando, para além da compreensão parcial do dito, a descodificação lexical da mensagem. Por vezes, aliás, a tradução não implica a interpretação da mensagem – recentemente, no decorrer de um debate na *Conférence “Langues Romanes” Traduction-Multilinguisme-Construction Européenne*, um experiente e conceituado tradutor da Comissão Europeia confessava não compreender muitos dos textos que traduzira ao longo da vida. Por mais surpreendente que tal confissão nos pareça, ela é compreensível, porquanto é possível estabelecer laços de descodificação lexical sem conhecimento conceptual dos mesmos, sobretudo no caso das traduções altamente especializadas. Nestes casos, o tradutor pode limitar-se a reconstituir a mensagem e deixar ao destinatário da tradução o processo de interpretação da mesma.

Esta distinção torna-se vital nas aplicações pedagógicas da intercompreensão, tanto ao nível das actividades didácticas como ao nível das actividades de avaliação. Ensinar ou avaliar a intercompreensão através de actividades de tradução é confundir processos, desvirtuando a especificidade da situação comunicativa.

7. Um debate em aberto

Revisitámos, assim, as bases teóricas do modelo de intercompreensão que temos vindo a propor, relacionando-o com as abordagens pedagógicas e linguísticas que lhe estão subjacentes e explicitando o funcionamento dos mecanismos que permitem a realização deste tipo de processos.

Temos consciência, porém, que a nossa proposta não é a única possível e acreditamos que há que estabelecer um diálogo constante entre as diferentes perspectivas teóricas, não no sentido de encontrar uma definição e uma abordagem única que seria a “verdadeira”, mas sim para permitir fornecer à intercompreensão uma sólida base de reflexão científica que legitime as práticas que desenvolvemos e, conseqüentemente, lhe assegure o reconhecimento institucional que procuramos.

Bibliografia

- BIRDSWHISTELL, R. L. (1970). *Kinesics and Context: Essays on Body-Motion Communication*. London: Allen Lane.
- BRONCKART, J.-P. (2008). La actividad verbal, las lenguas y la lengua- reflexiones teóricas e didácticas. In: A. Camps, Ma. Millian (Eds), *Miradas y Voces. Investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües* (pp. 27-43). Barcelona: Grao.
- CAPUCHO, F. (2004). Línguas e identidades culturais: da implicação de políticos e (socio)linguistas. In: F. L. da Silva & K. Rajagopalan (Eds), *A linguística que nos faz falar* (pp. 83-87). Unicamp, São Paulo: Parábola Editorial.
- CAPUCHO, F. & COX, I. (2004). Eu&I – Pioneer Experimentation in Intercomprehension Methodology. In: *Best practices of learning less widely-used languages in multicultural and multinational Europe* (pp. 87-91). Vilnius: Lietuvių Kalbos Instituto Leidykla.
- CAPUCHO, F. & OLIVEIRA, A. M. (2005). Eu&I – On the Notion of Intercomprehension. In: A. Martins (Ed.), *Building Bridges: European Awareness and Intercomprehension* (pp. 11-18). Viseu: Universidade Católica Portuguesa.
- CAPUCHO, M. F. (2006a). A noção de Intercompreensão: para uma Europa multilingue e multicultural. In: R. Bizarro & F. Braga (Eds.), *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras, Reflexões, Estudos e Experiências* (pp. 257-261). Porto: Porto Editora.
- CAPUCHO, M. F. (2006b). Para uma Europa multilingue: Intercompreensão e Metodologia das Línguas Vivas. In: R. Bizarro (Org.), *A Escola e a Diversidade*

Cultural. Multiculturalismo, interculturalismo e Educação (pp. 207-215). Porto: Areal Editores.

- CAPUCHO, M. F. (2006c). Multilingual development in Lifelong learning. *Competition Strategies in Higher Education*. Sofia: IBS Press, 317-324.
- CAPUCHO, M. F. & PELSMAEKERS, K. (2008). Au-delà des familles de langues : le projet EU&I. *Langues Modernes*, 1/2008, Paris : APLV, 75-80.
- CAPUCHO, M. F. (2008a). Intercomprehension: A Way to Multilingual Europe. In: D. Köksal (Ed.), *Reflecting on Insights from ELT Research, Selected papers, From the Fourth International ELT Research Conference “Reflecting on Insight from ELT Research”, 26-28 May 2005, Çanakkale, Turkey* (pp. 3-14). Ankara: Nobel YayınDağıtım.
- CAPUCHO, M. F. (2008b). Does it all make sense? – Studies in Discourse Analysis, the CEFL and Intercomprehension Practices: coherent synergies or utopia? In: D. Köksal & I. H. Erten (Eds.) *Reflecting on Insight from ELT Research: Selected Papers* (ELT Research Conference Series). Çanakkale, Turkey. (CdRom).
- CAPUCHO, F. (2008c). L’intercompréhension est-elle une mode? Du linguistecitoyen au citoyenplurilingue. *Revue Pratiques* n° 139/140 – Linguistique populaire? Cresef, 238-250.
- CAPUCHO, F. (2008d). Intercompreensão – da recepção multilingue à interação multilingue. Implicações da Intercompreensão para a Educação Plurilingue. In: M. Silva e Silva & J. Silva (Eds.), *Actas do Colóquio de Didáctica das Línguas-Culturas: Implicações didácticas da Interculturalidade no processo de ensino-aprendizagem das línguas-culturas estrangeiras*. Universidade do Minho (Portugal) – ISBN 978-989-20-1299-5 – <http://www.tdlc.eu>.
- CASTELLOTTI, V., (2007). L’intercompréhension est-elle soluble dans l’éducation plurilingue ? In: F. Capucho, A. Alves, P. Martins, Ch. Degache & M. Tost (Eds.), *Diálogos em Intercompreensão (2ª edição – CdRom)* (pp. 571-584). Lisboa: Universidade Católica.
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES. (2007). *Final Report – high level group on multilingualism* [online http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/multireport_en.pdf, consultado em 10 de Maio 2009].
- LE ROUX, J. (2002). Effective educators are culturally competent communicators. *Intercultural Education*. vol. 13, n° 1, p. 43.
- MELO, S. (2006). *Emergência e negociação de imagens das línguas em encontros interculturais plurilingues em chat*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro. Texto disponível online em: <<http://biblioteca.sinbad.ua.pt/teses/2007001006>>.
- MEHRABIAN, A. (1971). *Silent Messages*. Belmont, California: Wadsworth.
- ROULET, E. (1996). La grammaire et l’analyse du discours dans l’enseignement-apprentissage de la compétence discursive. In B. Mantecom & F. Zaragoza (Eds.),

- La gramática y su didáctica* (pp. 53-66). Málaga: Miguel Gomez Ediciones.
- ROULET *et al.* (2001). *Un Modèle et un Instrument d'Analyse de l'Organisation du Discours*. Berne: Peter Lang Publishing.
- SACKS, H., SCHEGLOFF, E. & JEFFERSON, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn Taking for Conversation. *Language*, 50 (4), 696-735.
- SARANGI, S. & ROBERTS, C. (1999). *Talk, Work and Institutional Order – Discourse in Medical, Mediation and Management Settings*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- TAVARES, C. F. (2007). L'intercompréhension est-elle soluble dans la communication? In F. Capucho, A. Alves, P. Martins, C. Degache, & M. Tost (Eds.), *Diálogos em intercompreensão* (pp. 585-596). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- WINKIN, Y. (Org.) (1981). *La nouvelle communication*. Paris: Seuil.