



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
LÍNGUAS ESTRANGEIRAS APLICADAS AO MULTILINGUISTO E  
À SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO (LEA-MSI)

RODRIGO DO PRADO SATELES

**INTERCOMPREENSÃO: O TRATAMENTO LEXICAL DE  
LÍNGUAS ROMÂNICAS**

BRASÍLIA,

2014



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

LÍNGUAS ESTRANGEIRAS APLICADAS AO MULTILINGUISMO E  
À SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO (LEA-MSI)

RODRIGO DO PRADO SATELES

**INTERCOMPREENSÃO: O TRATAMENTO LEXICAL DE  
LÍNGUAS ROMÂNICAS**

Monografia apresentada ao bacharelado de Línguas Estrangeiras Aplicadas ao Multilinguismo e à Sociedade da Informação (LEA-MSI) da Universidade de Brasília (UnB), como requisito parcial para a obtenção do grau de Bacharel na habilitação LEA-MSI.

Orientadora: Dra. Claudine Marie Franchon  
Cabrera

BRASÍLIA,

2014



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

LÍNGUAS ESTRANGEIRAS APLICADAS AO MULTILINGUISTO E  
À SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO (LEA-MSI)

RODRIGO DO PRADO SATELES

**INTERCOMPREENSÃO: O TRATAMENTO LEXICAL DE  
LÍNGUAS ROMÂNICAS**

**ORIENTADORA:**

**Dra. Claudine Marie Franchon Cabrera**

Banca Examinadora:

*Brasília, 24 de novembro de 2014.*

Professora Dra. Claudine Marie Franchon Cabrera – Presidente

Professor Dr. René Gottlieb Strehler – Membro

Professor Me. Cláudio Sampaio de Menezes - Membro

## AGRADECIMENTOS

*Agradeço primeiramente a Deus, por ter me guiado nesses cinco anos de imensa aprendizagem no LEA-MSI e na universidade como um todo.*

*Agradeço à minha mãe Izalice, minha vó Francisca, e o meu irmão Danilo, por esse apoio incondicional que recebi não só com relação aos estudos, mas em literalmente tudo.*

*Meu agradecimento vai também aos meus amigos de sempre: Marcos Vinícius, Dayana (Daxana), Denilson, entre outros colegas de universidade (em especial a Liliane), que acreditaram durante todo o tempo no meu potencial, desde a época em que ainda éramos aspirantes a uma tão sonhada vaga na Universidade de Brasília.*

*Não poderia também de dar graças a minha tia Terezinha, que muito me apoiou durante esse período tão importante da minha vida.*

*Em especial queria agradecer aos professores:*

*Cláudio Menezes, pela oportunidade honrosa que tive de participar no meu primeiro congresso científico no ano de 2012 com um trabalho que me abriu as portas para o multilinguismo.*

*Marcos Carneiro e Fernanda Alencar, pela amizade que construímos e a oportunidade de trabalhar em projetos incríveis que me fizeram realmente sentir orgulho desse curso tão singular, que é o LEA-MSI.*

*Karine Dourado, pela disposição a me ajudar em todas as fases desse trabalho monográfico e por ser uma pessoa incrível.*

*Claudine Franchon, que me recebeu de braços abertos e me apresentou essa fabulosa abordagem que é a Intercompreensão. Também por conhecer o meu trabalho de perto e acreditar fortemente no meu talento para as línguas.*

*"Si vous parlez à un homme dans une langue qu'il comprend, cela va dans sa tête. Si vous lui parlez dans sa langue, cela va dans son coeur."*

Nelson Mandela

## RESUMO

O objetivo deste trabalho é investigar a relevância do aspecto lexical na aprendizagem de uma língua estrangeira por indivíduos cuja língua materna seja geneticamente aparentada, do ponto de vista da abordagem da Intercompreensão. Partiu-se da indagação de como a língua do aprendiz pode colaborar com a aquisição de palavras na(s) língua(s) alvo. Como metodologia, fez-se uma revisão bibliográfica de autores da linguística teórica que exploram conceitos fundamentais sobre classificação das línguas, léxico mental e armazenamento de palavras em L1 e L2, características internas do léxico pan-românico e por fim, uma aproximação à abordagem da Intercompreensão. Verificou-se que o fato de as línguas ocuparem um armazenamento único no cérebro do aprendiz se combina perfeitamente ao fator de parentesco linguístico, levando-o a utilizar os recursos de sua própria língua no aprendizado de uma língua alvo vizinha. Verificou-se ainda que a abordagem baseada na Intercompreensão facilita a reflexão e a conscientização dos estudantes quanto ao pertencimento a uma comunidade linguística mais ampla, e que em curto tempo é possível obter a aquisição de uma nova língua estrangeira, concretizando-se, assim, a sua capacidade plurilíngue.

Palavras-chave: Intercompreensão; línguas românicas; léxico plurilíngue.

## RESUMEN

El objetivo de este estudio es investigar la pertinencia del aspecto léxico en el aprendizaje de una lengua extranjera por personas cuya lengua materna es genéticamente emparentada, desde el punto de vista del enfoque de intercomprensión. Partimos de la pregunta de cómo la lengua nativa del alumno puede colaborar con la adquisición de palabras en la(s) lengua(s) de destino. Como metodología, se hizo una revisión de la literatura de los autores de la lingüística teórica que exploran conceptos fundamentales de la clasificación de lenguas, el léxico mental y almacenamiento de palabras en L1 y L2, las características internas de un léxico pan románico y, finalmente, una aproximación a la intercomprensión, como enfoque pedagógico. Se verificó que el hecho de que las lenguas ocupan una única zona en el cerebro del alumno se afilia con el factor de parentesco lingüístico, que lo llevó a utilizar los recursos de su propia lengua en un aprendizaje de la lengua de destino vecina. También se descubrió que el enfoque basado en intercomprensión facilita la reflexión y el reconocimiento de los estudiantes como perteneciente a una comunidad lingüística más amplia, y en un corto tiempo, es posible adquirir una nueva lengua extranjera, convirtiéndose en una realidad, por lo tanto, su capacidad plurilingüe.

Palabras-clave : Intercomprensión; lenguas románicas; léxico plurilingüe.

## RÉSUMÉ

L'objectif de cette étude est d'examiner la pertinence de l'aspect lexical dans l'apprentissage d'une langue étrangère par des personnes dont la langue maternelle est proche génétiquement, du point de vue de l'approche de l'Intercompréhension. Nous sommes partis de la question de savoir comment la langue de l'apprenant peut collaborer avec l'acquisition de mots dans la/les langue/s cible/s. Du point de vue méthodologique, on a fait une revue de la littérature des auteurs de la linguistique théorique qui explorent les fondamentaux concernant la classification des langues, le lexique mental et le stockage de mots en L1 et L2, les caractéristiques internes du lexique pan-romain et, par la suite, nous nous sommes intéressés aux travaux propres à l'Intercompréhension en tant qu'approche didactique et pédagogique. L'on a constaté que le fait que les langues occupent une seule zone dans le cerveau de l'apprenant s'accorde parfaitement avec le facteur de parenté linguistique, ceci amène l'apprenant à utiliser les ressources de sa propre langue dans un apprentissage d'une langue cible voisine. Il a également été constaté que l'approche basée sur l'Intercompréhension facilite la réflexion et la sensibilisation des étudiants du fait qu'ils appartiennent à une communauté plus large, et en peu de temps il est possible d'acquérir une nouvelle langue étrangère, et en conséquence, de concrétiser pour l'apprenant sa capacité plurilingue.

Mots-clefs: Intercompréhension ; langues romaines ; lexique plurilingue.



## RIASSUNTO

L'obiettivo di questo studio è quello di indagare la rilevanza dell'aspetto lessicale per l'apprendimento di una lingua straniera da parte di persone la cui lingua madre è simile geneticamente, dal punto di vista del approccio dell'Intercomprensione. Siamo partiti dal problema di come la lingua del discente può collaborare con l'acquisizione della/e lingua/e di arrivo. Come metodologia, si ha fatto una revisione della letteratura di autori di linguistica teorica che esplorano i concetti essenziali sulla classificazione delle lingue, il lessico mentale e lo stoccaggio di parole in L1 e L2, caratteristiche interne di lessico romanico generale e, infine, un approccio per affrontare la intercomprensione, come oggetto di insegnamento. Si è constatato che il fatto che le lingue occupano una sola zona nel cervello dello studente combina perfettamente con il fattore di parentela linguistica, che lo porta a utilizzare le risorse della propria lingua nell'apprendimento delle lingue di destinazione vicine. Si è inoltre constatato che sulla base di approccio intercomprensione facilita la riflessione e la consapevolezza degli studenti come appartenenti a una comunità linguistica più ampia, e in un breve tempo si è possibile capire una nuova lingua straniera, diventando una realtà, in tal modo, la sua capacità plurilingue.

Parole chiave: Intercomprensione; lingue romanze; lessico plurilingue.

## **LISTA DE SIGLAS**

**CE** **Compreensão Escrita**

**IC** **Intercompreensão**

**LM** **Léxico Mental**

**PI** **Península Ibérica**

# SUMÁRIO

<b>1- INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>2 - A ROMANÍSTICA E A CLASSIFICAÇÃO DAS LÍNGUAS .....</b>	<b>15</b>
2.1 A Linguística Românica.....	15
2.2 Abordagens de classificação das línguas: genética e tipológica .....	16
2.2.1 Classificação Genética .....	17
2.2.2 Classificação Tipológica .....	20
2.3 Do sintetismo latino ao analitismo das línguas românicas .....	21
<b>3- O LÉXICO E O PLURILINGUISMO ROMÂNICO.....</b>	<b>25</b>
3.1 A função do léxico .....	25
3.2 O léxico mental.....	28
3.3 Armazenamento do léxico em L1 e L2 .....	30
3.4 O léxico e as línguas românicas.....	34
3.4.1 Particularidades Internas .....	37
<b>4- A INTERCOMPREENSÃO: O NASCIMENTO DA ABORDAGEM .....</b>	<b>41</b>
4.1 A língua como fator de identidade.....	41
4.2 O despertar do plurilinguismo e a origem do termo intercompreensão.....	43
4.3 Em primeiro lugar, a compreensão escrita. ....	44
4.4 O tratamento lexical e a abordagem da intercompreensão .....	47
4.4.1 O direito à aproximação .....	48
<b>5 - A INTERCOMPREENSÃO: RECURSOS DISPONÍVEIS .....</b>	<b>50</b>
<b>6- CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>56</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>58</b>

## 1- INTRODUÇÃO

A *Intercompreensão* como abordagem de ensino de línguas aparentadas surge no final do século XX, no momento em que o processo de globalização se intensifica incalculavelmente com o advento da *internet*. Um fluxo cada vez maior de pessoas reconhece a importância da aprendizagem de uma língua estrangeira além do inglês, e muitas vezes optam por um idioma que tenha alguma relação de proximidade com a sua língua materna (L1).

O presente trabalho monográfico tem por objetivo apresentar as ferramentas teóricas essenciais para que se possa entender como se dá o tratamento lexical dentro dessa nova abordagem de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras geneticamente aparentadas, que é a *intercompreensão*, visando estimular os estudantes de línguas vizinhas a um aprendizado mais rápido, consciente e reflexivo dos padrões linguísticos, tanto da língua materna como da(s) estrangeira(s).

Partiu-se da seguinte questão: Como um estudante ou indivíduo qualquer, falante de uma língua pertencente à família românica pode aproveitar esse conhecimento já adquirido de sua língua materna na aprendizagem de outra língua dessa mesma família?

Como suporte teórico, utilizar-se-á dos trabalhos de: Silvio Elia (1976) e Reinheimer & Tasmowsky (1997), apresentando conceitos referentes aos fundamentos da *linguística românica*, presente principalmente nos capítulos 2 e 3. Rachel Lieber (2010) e Van der Linden (2006) abordando o aspecto lexical no indivíduo (léxico mental), apresentado no capítulo 3. Pierre Escudé & Pierre Janin (2013), Sandrine Caddéo & Marie-Christine Jamet (2010) e Cilento (2009) apresentando as bases da abordagem da *intercompreensão*, no capítulo 4.

Este trabalho está dividido em seis capítulos, sendo o primeiro esta introdução, onde exponho a motivação, objetivo, hipótese, organização do corpo teórico e expectativas.

O segundo capítulo expõe os fundamentos da *linguística teórica* que julguei necessários para que o leitor adentre no universo da *romanística* já de início. É onde os conceitos de *família linguística* e *tipologia das línguas* são abordados.

O terceiro capítulo traz, em primeiro lugar, a questão lexical tanto no âmbito generalizado como no aspecto específico da armazenagem de L1 e L2. Aqui, expõem-se os argumentos que vão dar base para a aprendizagem plurilingue, abordado no capítulo seguinte.

Ao final, uma aproximação lexical dentro da linguística românica, onde exploro as regularidades presentes nas diferenciações da forma dos vocábulos pan-românicos.

O quarto capítulo trata especialmente da abordagem da *intercompreensão*, desvendando as principais perspectivas e conceitos dessa forma de trabalhar com línguas estrangeiras geneticamente próximas, tendendo a um aprimoramento da capacidade de compreender uma ou mais línguas em um tempo reduzido, se comparado a um aprendizado convencional. Ainda nesta ocasião, levanto a questão do tratamento especificamente lexical, mas a partir de autores que trabalham com a pedagogia da intercompreensão.

O quinto capítulo é de natureza prática e expositiva, onde exploro os principais recursos pedagógicos disponíveis, tanto física como virtualmente, para estudantes de línguas aparentadas.

Por fim, concluo o trabalho retirando o aprendizado que obtive com a realização do mesmo e proponho algumas investigações futuras.

Certamente, uma das grandes motivações que me levou a acreditar na realização de uma monografia nessa temática foi a forte admiração pessoal pelo campo da linguística geral, além do antigo apreço por todas as variedades linguísticas provindas do latim, e que foram motivação de valiosos trabalhos durante o período da graduação em LEA-MSI.

Considerando o bacharelado em Línguas Estrangeiras Aplicadas ao Multilinguismo e à Sociedade da Informação, acredito que este tipo de trabalho poderá ser de grande valia principalmente para as disciplinas: Línguas, Léxico

e Terminologia I; Línguas, Léxico e Terminologia II; Multilinguismo no Ciberespaço e Métodos e Técnicas Aplicadas ao Multilinguismo.

É de grande valor mencionar também que a minha participação em uma plataforma colaborativa (GALAPRO) foi o fator decisivo para empreender neste trabalho.

Espera-se que este trabalho seja não seja um fim para as pesquisas no campo das línguas em contato sob a ótica da intercompreensão, mas sim que venha a interessar a outros alunos do LEA-MSI para que fortaleça essa abordagem que muito tem a contribuir com a aprendizagem de línguas próximas (no caso, o espanhol e o francês).

## 2 - A ROMANÍSTICA E A CLASSIFICAÇÃO DAS LÍNGUAS

### 2.1 A Linguística Românica

A *Linguística Românica* é um ramo da ciência da linguagem de caráter fundamentalmente histórico baseado na comparação sistemática de línguas geneticamente aparentadas, que têm como ancestral comum o *latim vulgar*, diferentemente da sua variedade clássica que teve seu apogeu durante o Império Romano e perdurou de forma solene até meados do século XVIII. Dessa variedade popular da língua latina surgem alguns dos idiomas que hoje conhecemos como português, espanhol, francês, italiano, romeno, entre outros.

Assim como explica Silvio Elia (1979, p.5), a Linguística Românica, como disciplina histórica, nasceu no século XIX, dando uma espécie de continuidade aos estudos do método histórico-comparativo, com as obras *Gramática das línguas românicas (1836-1844)* e *Dicionário Etimológico das Línguas Românicas (1853)*, do alemão Friedrich Diez, bastante influenciado pelo movimento romântico que teve início no século XVIII. Sabe-se que uma das conclusões desse autor foi o fato de as línguas não terem surgido do latim clássico, mas do vulgar. Um de seus predecessores mais próximos, o francês François Raynouard, por sua vez, considerava que as variedades românicas não descendessem do latim, mas de uma língua “pós-latina” que fosse muito próxima do provençal, falado no sul da França, ao qual chamou de “*langue romane*”. Daí, pois, é que surge possivelmente o termo *língua românica*.

No entanto, seria talvez justo dizer que os trabalhos dentro da linguística românica tivessem se iniciado bem antes de Diez ou Raynouard. No século XIV, Dante Alighieri no seu ensaio intitulado *De vulgari eloquentia* (Sobre a eloquência vernácula, aprox. 1302 e 1305) apresenta uma concepção do latim muito distante da que se tem hoje, com os estudos da Linguística. Segundo Bertonili (2009, p. 50), Dante considerava que a língua latina clássica era, na verdade, uma espécie de esperanto. Ou seja, o considerava uma língua artificial elaborada pelo topo da hierarquia social da época, e que era como uma colcha de retalhos das línguas românicas, em especial o dialeto vulgar

itálico que, reunidas, formaram o que muito tempo predominou como língua de prestígio.

Elia é um dos autores que apresenta a Linguística Românica empregando alternativamente o termo *Filologia Românica*, onde define o seu objeto:

A Filologia Românica é um dos setores da Filologia Comparada. O seu objetivo é o estudo comparado das línguas românicas. Chamam-se línguas românicas aquelas que são diferenciações no tempo e no espaço de uma língua comum primitiva, o *latim vulgar*. Costuma-se dizer que a Filologia Românica é a menina dos olhos da Filologia Comparada, porque não só as línguas neolatinas são bem conhecidas, mas também o é o ponto de origem de que todas provêm, ou seja, o latim. (ELIA, 1979, p. 3)

## 2.2 Abordagens de classificação das línguas: genética e tipológica

É com a escola neogramática, mais precisamente com o linguista Franz Bopp, que o método comparativo se abre, ainda no século XIX, para uma interpretação biológica das línguas do mundo. É quando se começa a difundir a idéia de língua mãe e línguas filhas e, conseqüentemente, a noção de *família de línguas*. Esse é, sem dúvida, o enfoque que boa parte dos linguistas contemporâneos adota, em detrimento de uma *abordagem tipológica* (geralmente com ênfase na morfossintaxe). É seguindo, pois, essa *abordagem genética* que se tratará no presente trabalho da relação entre as variedades românicas, considerando a capacidade que os falantes nativos de uma língua possuem de compreender outro falante de uma língua próxima, sendo esta uma característica crucial na determinação desses parentescos. Mais a frente, há de se notar como essa consideração genética é o fator que nos permite evidenciar uma verdadeira intercompreensão entre esses locutores, como expõe Laura Diamanti et al (2011).

En la IC, se ha utilizado principalmente el concepto de « familia lingüística ». Esto es así porque las lenguas emparentadas genéticamente son las que muestran verdaderas similitudes entre sí. El tipo morfológico, sincrónico, en cambio, no se traduce en otras similitudes que las estructurales. En otras palabras, el turco y el húngaro son ambas lenguas aglutinantes, pero no se parecen en nada (más), por lo que no encontraríamos correspondencias entre las dos lenguas en otros niveles. Si nos atenemos a la definición que ofrece la lingüística de « familia », podemos decir que se trata de un conjunto de lenguas que guardan una similitud recurrente y



sistemática en distintos niveles de la lengua; en particular, similitudes recurrentes en el léxico, la morfología y la sintaxis, y que además muestran determinados procesos fonológicos, normalmente explicadas a través de leyes fonéticas, que ilustran el cambio fonético que han sufrido estas lenguas.

<http://www.galapro.eu/sessions/dokuwiki/session-octobre-decembre-2011:gt:gt-3-ic-entre-linguas-nao-aparentadas:produto-final>

Vemos, desta forma, que quando se quer trabalhar com uma classificação mais abrangente e com visão direcionada a questões não-estruturais no âmbito comparativo das línguas, o caminho da genética é, sem dúvida, o que leva a esse fim.

### 2.2.1 Classificação Genética

É muito comum situações quotidianas em que os indivíduos notem algumas semelhanças entre línguas que são próximas, e que interpretem esse fenômeno como apenas uma mera coincidência. Por exemplo, na semelhança das palavras *coração* em português e *corazón* em espanhol. No entanto, linguisticamente falando, não resta dúvida de que o espanhol e o português não são simplesmente parecidas por coincidência, assim como não o é o inglês com o alemão, o russo com o polonês ou mesmo o árabe com o hebreu.

O fato de muitas línguas terem algumas semelhanças mais que com outras levou provavelmente já na antiguidade os filósofos a crerem que houvesse uma real relação entre elas. Mais tarde, com a expansão do catolicismo começou-se a hipotetizar que as línguas tivessem se originado de uma língua comum: o hebraico, sendo a prova (ou uma das provas) desse idioma inicial o episódio bíblico conhecido como *Torre de Babel* ( Gênesis 11; 1-9) e Estienne Guichard (1606) é um exemplo de autor que defendeu essa tese na obra *A harmonia etimológica das línguas Hebraica, Caldaica, Síria, Grega, Latina, Francesa, Italiana, Espanhola, Alemã, Flaminga, Inglesa, etc.* (PERRET, 2008).

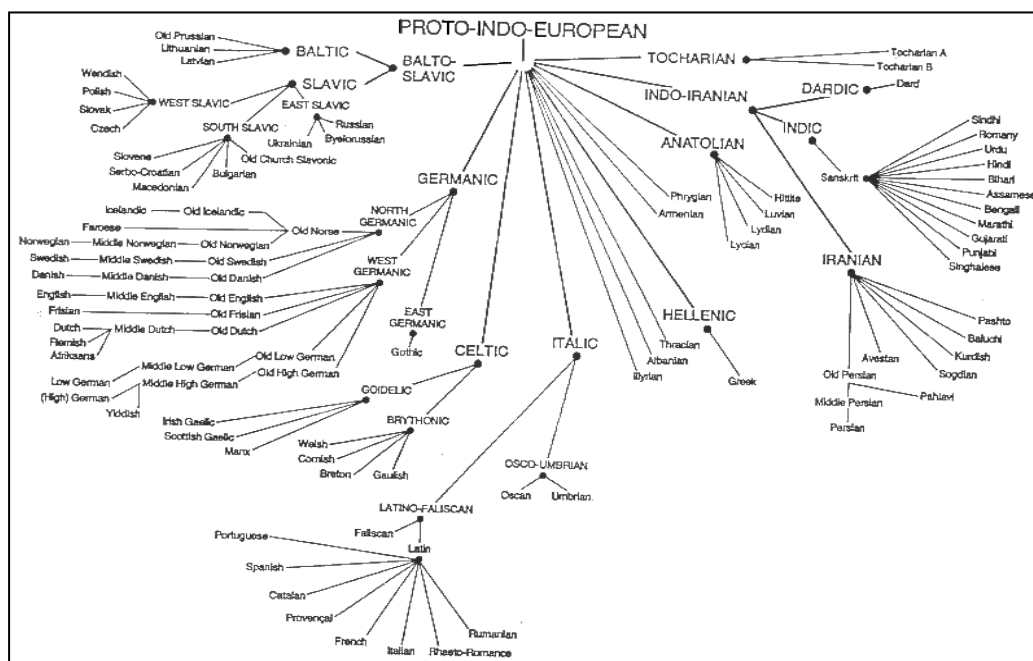
A descoberta do sânscrito através das grandes viagens de expedições missionárias foi o grande momento de verificar as similitudes reais que havia entre essa língua e o grego, o latim, o as línguas germânicas, as línguas

célticas e o persa. Foi o inglês William Jones, em 1787, quem definitivamente reconheceu esse parentesco em vários aspectos lexicais e gramaticais.

Após a descoberta da língua sânscrita (língua clássica da antiga Índia), os filólogos iniciaram uma incessante busca por uma protolíngua desses idiomas cujas semelhanças acabaram de ser atestadas por William Jones. Daí surge o chamado método histórico-comparativo, encabeçado pelo alemão Franz Bopp, que considerou que as semelhanças entre as línguas clássicas só poderia ser explicada por uma origem em comum entre elas. É fundamentalmente nesse contexto que nasce a genética das línguas e a intenção de reconstituir o que passaram a chamar de proto-indo-europeu.

August Schleicher chegou a um sistema de arborescência, tendo como a língua topo o proto-indo-europeu, e desse resultado de reconstituição é que descendem as famílias românica, germânica, helênica, eslava, céltica, entre outras. Vale aqui ressaltar que a compreensão que os autores tinham na época estava muito ligada a uma ideia de língua orgânica, ou seja, as línguas se comportavam como seres vivos. Elas nasciam, geravam descendentes e morriam. Abaixo uma esquematização da arborescência de Schleicher. (LEROY, 1971).

Figura 1 – Composição do tronco indo-europeu



Fonte: [http://www-rohan.sdsu.edu/~gawron/fundamentals/course\\_core/lectures/historical/historical.htm](http://www-rohan.sdsu.edu/~gawron/fundamentals/course_core/lectures/historical/historical.htm)

Na Universidade de Leipzig, surgiu um grupo conhecido como *neogramáticos*, cujos membros eram Brugmann, Leskien e Osthoff. A grande novidade que eles trouxeram para o estudo comparativo das línguas foi a tentativa de explicação das mudanças ocorridas nas línguas através de *leis fonéticas*. Aqui já não existiu a preocupação de se reconstruir a língua primitiva, mas de entender o processo em si que levou as línguas indo-europeias a formarem os seus vocabulários.

Apresentou-se aqui um pouco do que foi a linguística pré-saussuriana que, como pudemos observar, sempre se apoiou em outras disciplinas para entender o processo das línguas, dando especial ênfase na interpretação biológica e orgânica delas.

Viu-se que houve uma intensa percepção da língua como algo que é fixo, ou seja, até então não se havia questionado, por exemplo, o fato da variação interna das línguas.

Por fim, quando se fala em classificação genética das línguas, é importante a consideração lexical. No entanto, para se chegar a uma verdadeira conclusão da origem de uma palavra e da relação que uma língua tem com outra, é preciso um estudo bastante apurado. Dessa forma, muitas línguas que não são geneticamente aparentadas tem compartilhamento de unidades lexicais em comum, mas isso não significa necessariamente que são aparentadas de fato, assim como expõe Perret (2008).

[...] En effet, ce n'est que par une observation minutieuse des concordances régulières entre les langues que peuvent être établies leurs parentés, car on ne peut se fonder sur des simples similitudes lexicales qui ne signifient rien et peuvent être dues au hasard : *bad* veut dire 'mauvais' en anglais et en persan, alors que l'histoire de ces deux mots montre qu'ils ont une origine complètement différente. Elles peuvent aussi être dues à l'emprunt, lorsque deux langues ont été en contact : ce n'est parce que les mots français algèbre, alchimie ou zéro et zénith viennent de l'arabe que ces deux langues sont parentes. (PERRET, 2008, p. 17-18)

## 2.2.2 Classificação Tipológica

Para entender com mais precisão esse ponto, é importante que a abordagem tipológica das línguas seja esclarecida com maior abertura, afim de deixar claro que apesar da limitação que possui, é uma forma de classificação não necessariamente contrária à genética, sendo que esta levará em conta os fatores históricos, lexicais e estruturais. Aquela, por sua vez, se valerá apenas dos fatores estruturais com recortes ainda mais precisos a depender do nível de análise linguística (morfológica, sintática e fonológica).

Segundo Pria (2006), o termo “tipologia” foi utilizado pela primeira vez em 1901 e data das teses apresentadas pela Escola Linguística de Praga durante o Primeiro Congresso de Filólogos Eslavos, e parte justamente da ideia de que as línguas são classificáveis, isto é, possuem características estruturais finitas que as permitem serem agrupadas a partir de um parâmetro gramatical selecionado.

Dessa forma, se formos distribuir todas as línguas, observando-as do ponto de vista morfológico, é convencionalizado que existem três grandes agrupamentos que são as línguas *analíticas*, *sintéticas* e *polissintéticas* (PRIA, 2006).

- i. *Línguas analíticas* – também chamadas de *isolantes*, são línguas que na grande maioria dos casos apresenta um único morfema para cada palavra. Isto é, as funções de gênero e número, por exemplo, não vêm acopladas à raiz (morfemas livres), e sim são unidades totalmente independentes. Exemplos: chinês, vietnamita e o inglês (grau baixo).
- ii. *Línguas sintéticas* – ao contrário das analíticas, essas línguas agrupam mais de uma funcionalidade em seus morfemas afixais, como é o caso das línguas clássicas, nas quais os afixos aportam informações sobre caso, gênero, número, tempo, aspecto, etc. Exemplos: latim, grego clássico e o sânscrito.
- iii. *Línguas polissintéticas* – também chamadas de *incorporantes*, se caracterizam pelo vasto número de afixos, o que deixa a palavra

gigantesca aos nossos olhos. Pria (2006) dá o exemplo da língua inuktitut, falado na Irlanda.

Nota-se que as línguas citadas como exemplos desses três tipos de categorias linguísticas são totalmente aleatórias de um modo geral. Assim, temos como representantes de línguas analíticas o chinês e o inglês que são de realidades muito diferentes, tanto histórica como geográfica. Essas duas línguas têm o analitismo como um ponto de coincidência, mas não são compatíveis, por exemplo, no aspecto fonológico: o chinês, assim como o vietnamita, é uma língua tonal. E umas das principais características de línguas dessa categoria é que, a depender da “musicalidade” com que é pronunciado, o vocábulo frequentemente sofre alterações semânticas. Já o inglês, por não compartilhar desse fenômeno, não se enquadra com o chinês (mandarim) dentro de uma tipologia fonológica.

### 2.3 Do sintetismo latino ao analitismo das línguas românicas

Algo bastante curioso e que vale a pena mencionar é o fato da passagem do sintetismo do latim ao analitismo das línguas românicas (Pria, 2006). Abaixo proponho um quadro comparativo para ilustrar esse fenômeno. A frase em latim foi retirada do livro *Gradus Primus – curso básico de latim*, de Paulo Rónai (2000).

Quadro 1 – Sintetismo latino e analitismo das línguas românicas

<i>Latim</i>	Magistra sententias poëtarum dictat puellis.
<i>Português</i>	A professora dita sentenças de poetas às meninas.
<i>Espanhol</i>	La maestra dicta sentencias de poetas a las niñas.
<i>Francês</i>	La professeure dicte des sentences de poètes aux filles.

Observa-se que a oração em latim não possui nem preposições nem artigos como no português, no espanhol e no francês. Em contrapartida, essas funções desempenhadas por partículas isoladas são, em latim, acopladas em

outra palavra com alguma carga semântica mais densa. Vemos, dessa forma, que *poëtarum* não se traduz simplesmente por *poetas/poètes*, mas por de *poetas/ de poètes*, pois o término do vocábulo latino em *-rum* corresponde ao caso genitivo<sup>1</sup> plural, que se perdeu no francês ainda na Idade Média e se conserva hoje em dia apenas no romeno. O mesmo acontece com *puellis* que nas línguas românicas entendemos como objeto indireto, e faz-se aqui o uso, da preposição articulada às *meninas/ a las niñas/ aux filles*.

Por *caso*, entende-se uma função de natureza sintática, ou seja, não marcada na forma (escrita ou falada). Em correspondência aos casos, o latim se servia de *declinações*. As declinações eram justamente a marca morfológica (e conseqüentemente fonológica) da função sintática desempenhada pelo caso. Assim, no exemplo dado, a forma *poëtarum* está representando o caso genitivo (plural), concretizada pela declinação terminada em *-rum*. Os casos em latim no total eram seis:

- *Nominativo* – função de sujeito/ predicativo do sujeito
- *Genitivo* – função de adjunto adnominal restritivo, designando, por vezes, a posse. (GARCIA, 1993, p. 25)
- *Acusativo* – função de objeto direto
- *Dativo* – função de objeto indireto
- *Ablativo* – função de complemento circunstancial ou adjunto adverbial
- *Vocativo* – função de chamamento

Além dos seis casos citados acima, o latim possuía as seguintes desinências (ILARI, 1997, p.88):

- (1) *rosa, rosae; agricola, agricolae*
- (2) *dominus, domini; templum, templi*
- (3) *dux, ducis; civis, civis; cor, cordis*
- (4) *lacus, lacus ; cornu, cornus*
- (5) *dies, diei*

---

<sup>1</sup> Genitivo é um caso que exprime num sintagma nominal uma relação de posse. Em *O livro de Pedro*, Pedro está no genitivo nas línguas casuais (em latim *liber Petri*). DUBOIS, Jean. **Dicionário de linguística**. Editora Cultrix, 2007 (p. 303).

Percebe-se que em latim existiam cinco declinações, ou seja, cinco maneiras diferentes de terminar uma palavra. Eram repartidas em três gêneros (masculino, feminino e neutro) que, muitas vezes, se perdiam entre as declinações. Por exemplo, na segunda declinação, *dominus, domini* (senhor) é um substantivo masculino, ao passo que *pirus, piri* (pereira) era feminino. Na quarta declinação tem-se *lacus, lacus* cujo nominativo (primeira forma) tem a mesma terminação de *dominus. domini*, porém não faz parte da primeira conjugação em razão da diferenciação do genitivo (segunda forma). Grande parte dos autores acredita que essa complexidade levou a língua a passar por uma rigorosa redução dos casos clássicos. De acordo com Elia (1979), a perda dos casos aconteceu de forma gradativa do latim para as suas descendentes modernas. O resultado dessas transformações foi justamente a incorporação de elementos tipicamente analíticos, como é o caso das preposições e dos artigos.

No entanto, apesar de toda a perda das declinações, nenhuma das línguas neolatinas chegou a perder o sistema complexo de conjugação verbal. Abaixo, proponho um plano comparativo do verbo *amo*<sup>2</sup> no presente do indicativo, com cinco línguas românicas nos respectivos cognatos.

Quadro 2 – O verbo “amar” nas línguas românicas

<i>Latim</i>	<i>Espanhol</i>	<i>Português</i>	<i>Francês</i>	<i>Italiano</i>	<i>Romeno</i> <sup>3</sup>
amo	amo	amo	aime	amo	amez
amas	amas	amas	aimes	ami	amezi
amat	ama	ama	aime	ama	amează
amamus	amamos	amamos	aimons	amiamo	amăm
amatis	amáis	amáis	aimez	amate	amați
amant	aman	amam	aiment	amano	amează

Pelo sistema verbal altamente conservado, do ponto de vista tipológico, observa-se que existe ainda um grau bastante considerável do sintetismo latino primitivo em todas as variedades românicas.

<sup>2</sup> Em se tratando do verbo latino, raramente é mencionado no infinitivo. Apesar de existir *amare*, os dicionários apresentam sempre a entrada com as formas primitivas *amo, -as, -are, -aui, -atum*.

<sup>3</sup> Em romeno há um verbo cognato ao “amar”, como mostrado no quadro, porém se restringe apenas ao campo literário. Em seu lugar, os romenos empregam *a iubi* (em vez de *a ama*).

Conclui-se aqui que pelo fato dessa evolução ter ocorrido de uma forma quase homogênea, claro que respeitando as especificidades de cada uma, as línguas românicas seguiram um caminho do ponto de vista estrutural que acabou mantendo e ainda fortalecendo o aspecto da compreensão mútua entre elas. Temos então estruturas basicamente compatíveis entre as variedades, além do aspecto lexical que juntos vão favorecer uma intercompreensão ainda maior entre elas.



## 2- O LÉXICO E O PLURILINGUISMO ROMÂNICO

### 3.1 A função do léxico

Como foi visto acima, um dos principais elementos na divergência entre os dois modelos de classificação das línguas é o léxico. E para tratar desse fator muito importante no âmbito das línguas geneticamente aparentadas, faz-se necessário aqui introduzir o seu conceito.

LÉXICO é o conjunto de palavras de uma língua, também chamadas de LEXIAS. LEXIAS são unidades de características complexas cuja organização enunciativa é interdependente, ou seja, a sua textualização no tempo e no espaço obedece a certas combinações. Embora possa parecer um conjunto finito, o léxico de cada uma das línguas é tão rico e dinâmico que mesmo o melhor dos lexicógrafos não seria capaz de enumerá-lo. Isto ocorre porque dele faz parte a totalidade das palavras, desde as preposições, conjunções ou interjeições, até os neologismos, regionalismos, passando pelas terminologias, pelas gírias, expressões idiomáticas e palavrões. (HENRIQUES, 2011, p. 13).

Acabamos de ver, então, que o léxico é a própria língua em funcionamento. É um conjunto praticamente infinito de palavras, um sistema aberto que faz com que qualquer língua ganhe o seu sentido comunicacional e possa, em última instância, ser utilizada. Se diferencia, pois, de *vocabulário* já que o léxico, segundo Dubois (1973, p. 297) é o conjunto de unidades que formam uma língua como um todo. A utilização do termo *vocabulário*, no entanto, está bem mais ligado ao discurso. Sendo assim, diríamos que um autor qualquer tem o seu vocabulário, e a língua portuguesa ou italiana, por exemplo, tem o seu léxico.

Tradicionalmente, os linguistas fazem, dentro de uma ideia de léxico geral, a distinção entre as *palavras gramaticais* e *palavras lexicais*. L'Homme (2004) explica que as palavras gramaticais fazem parte de uma lista fechada, relativamente curta, que se encontram com frequência nos textos. Já as palavras lexicais fazem parte de uma lista aberta, pois se criam com frequência, além de possuir um sentido pleno. Vejamos o exemplo.

**Marcelo mora em uma casa pequena e aconchegante na floresta**

Na oração acima, nota-se que existe uma seleção de várias palavras, representando várias classes gramaticais. Em negrito estão as que podem ser consideradas essenciais (Marcelo/ mora/ casa/ pequena/ aconchegante/ floresta), e as que estão grafadas normalmente servem como apoio para que a oração seja cuidadosamente articulada (em/ uma/ e/ na).

Se deixássemos da oração dada apenas as palavras que estão em negrito, é muito provável que entenderíamos, ainda assim, o sentido geral que se quer expressar.

Marcelo mora \* \* casa pequena \* aconchegante \* floresta.

Aqui, algo se entende de uma pessoa de nome Marcelo, que mora em uma casa pequena (pois quem mora há de ser em algum lugar), que é aconchegante (já que Marcelo não pode sê-lo) e que possivelmente se localiza em uma floresta.

Se fizéssemos o mesmo apenas com as palavras que não foram apresentadas em negrito seria impossível identificar o sentido do texto, pois nenhuma delas possui um significado propriamente dito para passar qualquer tipo de informação.

As palavras que apresentam claramente uma carga semântica, como é o caso dos substantivos, adjetivos, verbos, advérbio em *–mente* e interjeições são as que representam a categoria léxica. De outra parte, as que apenas servem como “articuladores” como as preposições, conjunções, artigos e demais advérbios formam o grupo das palavras gramaticais.

Tomando a ideia do grande mestre da linguística estruturalista, Ferdinand de Saussure, talvez possamos fazer um paralelo com uma das suas dicotomias (paradigma e sintagma) a fim de ilustrar e melhor entender essas duas variedades de léxico.

Observa-se que há uma ordem em que as palavras são colocadas na frase, respeitando um princípio de linearidade que é relativo a cada língua. No português e nas demais línguas românicas temos o artigo sempre antecedendo

o substantivo e a maior ocorrência do adjetivo que o segue<sup>4</sup>. Sendo assim, jamais um nativo do português ou aprendiz românico dessa língua diria, por exemplo, \**“Marcelo mora em pequena e aconchegante casa uma floresta na”*. Essa organização, a que Saussure chama de *sintagma*, é horizontal e exposta. É horizontal no sentido da linearidade, onde há uma ordem sistematizada de palavras a fim de formar sentido<sup>5</sup>. É exposta porque é uma sentença cujos elementos se apresentam de forma presencial para juntar-se com outros no discurso.

A relação paradigmática ou associativa das palavras é o que aqui pode chamar mais a atenção do ponto de vista lexicológico. Tomando a sentença *“Marcelo mora em uma casa pequena”*, observa-se que podemos encontrar diversas formas associativas dentro de um campo de significados que poderiam ser usadas no lugar das palavras lexicais, respeitando as suas respectivas funções gramaticais na oração. Em contrapartida, é de se observar que as palavras gramaticais são fixas e, se trocamos a preposição *“em”* por *“de”*, no exemplo, haverá certamente uma alteração na semântica frasal. Então proponho o seguinte quadro ilustrativo onde se apresenta a oração e suas perspectivas horizontal (sintagma) e vertical (paradigma).

Figura 2 - Sintagma e Paradigma

Marcelo mora em uma casa pequena					
João	vive	∅	∅	barraca	minúscula
Lúcia	habita			mansão	esquisita
Álvaro	reside			apartamento	elegante

Através das relações associativas, conclui-se que as palavras lexicais são as que realmente estão sujeitas às escolhas feitas pelo falante.

“as palavras que oferecem algo de comum se associam na memória e assim formam grupos dentro dos quais imperam relações muito diversas” (das sintagmáticas), relações essas que Saussure batizou de associativas. (CARVALHO, 1998, p.110)

<sup>4</sup> Com exceção do romeno, que tem o artigo detrás do nome. Ex. *barbăt* (homem); *barbătul* (o homem).

<sup>5</sup> Cabe informar que o próprio Saussure salienta que *“a noção de sintagma não somente se aplica às palavras, mas ao grupo de palavras, às unidades complexas de toda dimensão e de toda espécie (palavras compostas, derivadas, membros de frase, frases inteiras).”* (CLG, 114).

A partir dessa ideia de associação léxica na memória que muitos pesquisadores começaram a se questionar como estaria organizado o nosso “dicionário mental” que até muito pouco tempo foi somente objeto de estudos psicológicos, mas que hoje é certamente um assunto bastante presente nas discussões no ambiente da investigação linguística. Hoje, por exemplo, interessa aos linguistas saber se existe muita diferença no aprendizado de uma língua estrangeira por parte de crianças em comparação aos adultos; até quantas palavras é possível que possamos armazenar no nosso cérebro; como se dá o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira próxima e muitos outros aspectos que até certo tempo atrás poderíamos afirmar não pertencer ao campo das letras a execução da tarefa de pesquisa.

Sabe-se que a linguística como ciência autônoma se concretizou no século XX com a publicação do *Curso de Linguística Geral*, de Saussure, mas isso não significa que ela se prende apenas às preocupações gramaticais da língua. Nesses quase cem anos de trajetória linguística, temos diversas subáreas que são na maioria das vezes aproximadas a outras áreas como a sociologia, o direito, a pedagogia, a biologia, a psicologia, etc.

Para este trabalho que trata da aprendizagem e uso de línguas próximas, consideramos importante o léxico desde um ponto de vista psicolinguístico, pois, como se exporá mais a frente, será de grande utilidade entender como um falante armazena todo o acervo de palavras em L1 e L2 na sua mente. Em longo prazo, esse tipo de estudo realizado juntamente com as ciências cognitivas poderá certamente contribuir para novas metodologias de ensino de línguas estrangeiras, visando uma maior eficiência em suas práticas educativas.

### **3.2 O léxico mental**

De acordo com Van der Linden (2006), há pouco mais de vinte anos que a aprendizagem de palavras chegou a fazer parte dos interesses da linguística aplicada. A corrente gerativa de Noam Chomsky na década de 1950 se iniciou com a investigação de como se dava a aprendizagem das estruturas gramaticais no âmbito individual. Contudo, somente na década de 1980 que estudos no domínio especificamente da aquisição lexical foram realmente empreendidos na ciência linguística.

Com o fim de entender como as palavras são organizadas na nossa mente, alguns autores comparam o nosso cérebro com um “dicionário mental”. No entanto, graças aos trabalhos tanto da linguística como da psicologia nesse assunto, hoje sabe-se que esse mecanismo chamado *léxico mental*<sup>6</sup> possui algumas características que se distinguem do dicionário convencional que comumente conhecemos. Esse tipo de léxico, muito mais rico do que o dicionário comum, apresenta um poderoso estoque de informações sobre a pronúncia, categoria gramatical, e significado, obviamente. Mas também traz informações sobre propriedades sintáticas (por exemplo, a transitividade verbal), nível de formalidade e ainda o que os lexicógrafos chamam de *gama de aplicação*<sup>7</sup> (LIEBER, 2010). Então se poderia considerar inclusive o nível conotativo e situacional do léxico mental (LM), isto é, o falante possui o conhecimento prévio do emprego das palavras, como por exemplo, ao usar a palavra *hoje*, que recebe uma alteração pragmática a cada 24 horas e o falante automaticamente vai relacionar essa palavra a uma data específica que é fixa. Assim, a palavra *hoje* se associa situacionalmente à data 13 de outubro de 2014 por um período temporário e passa a ganhar novo significado pragmático diariamente. Em um dicionário convencional, todavia, não há possibilidade de se considerar essa *gama de aplicação*, presente no LM.

As diferenças entre o léxico mental e o convencional (dicionário) são apresentadas por Aitchison (1987, p. 10-11, apud Sousa e Gabriel, 2012):

- a) O léxico mental não é organizado por ordem alfabética, mas por aspectos semânticos e fonológicos. Dessa forma, o mesmo tempo que acessamos palavras iniciando-se por “A” o fazemos com as palavras com “Z”.
- b) O número de palavras é ilimitado e não fixo, já que sempre aprendemos conceitos novos e o léxico é um dos aspectos da língua que sofre mais atualizações.
- c) O léxico mental contém informações de frequência de uso, contexto de uso (nível pragmático), padrões sintáticos, grau de formalidade, relações lexicais e outros.

---

<sup>6</sup> De acordo com Sousa e Gabriel (2012), o termo foi usado pela primeira vez por Ann Triesman em 1961 (COLTHEART et al., 2001).

<sup>7</sup> Tradução minha para o termo *range of application*.

Hoje, grande parte dos estudiosos acredita que as palavras do léxico de uma língua se relacionem por meio de redes semânticas, ou seja, cada palavra estaria ligada a outra que compartilhasse de uma mesma informação e assim ligadas a outras como uma espécie de teia ou rede. (SOUSA; GABRIEL, 2012, p. 7).

Levelt (1994, apud Sousa e Gabriel, 2012) considerou dentro da perspectiva de rede de palavras três níveis de informações que operam de forma simultânea:

- Nível conceitual – informação semântica
- Nível Lema – informação morfossintática
- Nível Lexema – informação sonora

Percebe-se tanto nos trabalhos de Sousa e Gabriel (2012), como dos de Van der Linden (2006) e Lieber (2010) uma nítida preocupação em abordar, dentre outras, a questão quantitativa do LM, ou seja, quantas palavras um nativo de uma língua é capaz de reter no seu cérebro. Aqui, nosso foco, porém, tem uma preocupação unicamente qualitativa e calcada na busca de entender de forma básica a relação que existe entre uma língua e outra (L1 e L2). Hilton (2003, p. 2) fala da dificuldade de se fazer um mapeamento quantitativo das palavras que um indivíduo possui no seu LM em condição de nativo. Essa dificuldade se agrava ainda mais se for(em) considerada(s) outra(s) L2.

Na seção seguinte trataremos de expor alguns resultados concernentes ao armazenamento internalizado no caso de indivíduos bilíngues/plurilíngues. Dar-se-á ênfase aos que possuem dados lexicais em línguas aparentadas e às possíveis indagações sobre as hipóteses apresentadas, considerando o fato da aproximação linguística.

### **3.3 Armazenamento do léxico em L1 e L2**

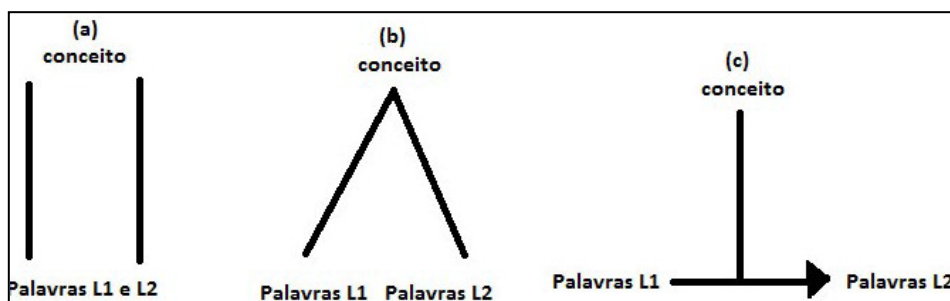
É muito comum que numa aula de língua estrangeira, os alunos, sobretudo no estágio inicial de aprendizagem do idioma, acabem cometendo “deslizes” e substituindo alguma palavra da língua nova que eles talvez não conheçam por alguma do léxico de sua língua materna. E, normalmente se

recorra a um processo de tradução, como ocorre bastante no caso, por exemplo, de aprendizes brasileiros do espanhol quando dizem “*Hoy cuando acordé estaba un sol muy bonito*” ao invés de “*Hoy cuando me desperté estaba un sol muy bonito*”. Nesse caso houve uma interferência de L1 para L2, que acontece com muito mais frequência a depender do parentesco das línguas envolvidas.

Van der Linden (2006) no seu artigo *Lexique mental et apprentissage des mots* traz algumas das várias investigações realizadas no campo da aquisição lexical e aborda não somente o processamento em língua materna, mas também no caso dos indivíduos bilíngues.

A autora apresenta como teoria de base as três representações de Weinreich (1953) para as possíveis assimilações no cérebro bilíngue, em que a hipótese (a) representa os léxicos dessas duas línguas integrados; na hipótese (b) os léxicos são separados, mas acessíveis a partir do conceito; na hipótese (c) os léxicos são separados, onde o conceito passa para L1 e só daí chega na L2.

Figura 3 – Três representações possíveis do armazenamento das palavras L1/L2



Fonte: Weinreich (1953, apud Van der Linden, 2006). Traduzido.

Weinreich (1953) propôs que o iniciante sairia do estágio (c), onde faria ainda uso da sua língua materna para ter acesso ao léxico da L2, e passaria com o decorrer da aprendizagem ao estágio (b) ou (a).

Com o passar do tempo, diversas pesquisas foram realizadas com base nessas hipóteses de Weinreich. Van der Linden (2006) cita Potter & al. (1984) e Kerkman e de Bot (1989) como alguns dos principais continuadores dessa tarefa.

Potter & al. (1984) já de início suspeitava que a hipótese (c) da figura 3 não fosse uma alternativa plausível, mas que talvez fosse a hipótese (b) a mais

adequada. Para isso foi pedido para que os participantes da pesquisa reproduzissem palavras em L2 seguindo alguns critérios:

- Ver uma imagem correspondente à palavra;
- Ver a palavra equivalente em L1.

Percebeu-se que os participantes proferiam com muito mais rapidez as palavras na língua estrangeira ao verem a imagem correspondente. Dessa forma, concluíram que a fonte da palavra em L2 não era a correspondente na língua materna, mas o conceito (nesse caso a imagem) que dava o acesso direto ao léxico da língua estrangeira. Portanto, a hipótese (b) de Weinreich parecia ser a mais apropriada.

Kerkman e de Bot (1989) deram sua contribuição ao testar as hipóteses (a) e (b). Ao final da pesquisa, se deram conta de que para que os léxicos das duas línguas fossem armazenadas no mesmo “compartimento” do cérebro as palavras teriam que ser cognatas ou transparentes nas duas línguas. Caso sejam diferentes na forma, estariam em localidades de armazenamento diferentes.

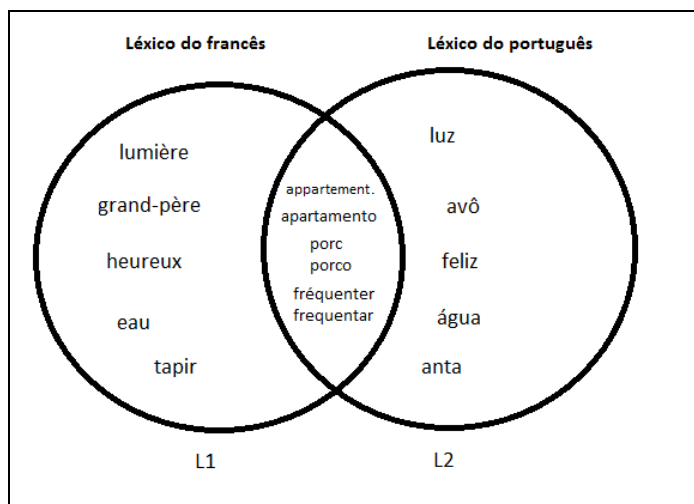
Para ilustrar a proposta de Kerkman e de Bot (1989, apud Van der Linden, 2006), montamos um esquema que mostra a divisão dos léxicos de um indivíduo nativo do francês (L1) que é falante do português (L2). Propomos cinco palavras não cognatas e três cognatas, sendo que as que são cognatas compartilhariam o mesmo campo e as que são *opacas*<sup>8</sup> entre si, se posicionariam em campos diferentes. Abaixo, o quadro mostra a situação que acabamos de apresentar:

Figura 4 - Kerkman e de Bot (1989, apud Van der Linden, 2006)

---

<sup>8</sup> Não cognatas; não transparentes





Considerando as línguas geneticamente aparentadas, como foi o caso da ilustração que aqui proponho com o par linguístico francês-português, certamente se poderia fazer uma crítica a esse modelo de Kerkman e de Bot (1989) se reconhecemos que existem palavras que possuem um nível de transparência menor, por exemplo, no caso de *meriter* /meri'te/ em francês e *merecer* /mere'ser/ em português. De acordo com os dicionários *Le Robert Illustré 2015* e a versão virtual do Grande dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, o vocábulo de ambas as línguas tem origem na forma latina *meritum*, de *merere*. As línguas francesa e portuguesa portanto têm essas duas palavras etimologicamente cognatas, porém, há uma considerável separação com relação à forma entre ambas, que resultaram de processos diacrônicos ou históricos. Palavras que não são totalmente cognatas a nível sincrônico da língua certamente aqui não caberiam ser mencionadas, porém compõem mais da metade do vocabulário românico geral.

Outro fator bastante relevante seria talvez considerar o nível de capacidade comparativa que o indivíduo possui. Muitos bilíngues do par francês-português vão associar *voiture* com *carro* de imediato, ainda que considerando linguisticamente a palavra francesa *voiture* tenha o seu cognato português *viatura*.

Muito se trabalhou e ainda se trabalha na busca mais aprofundada de como se comporta o nosso LM. Nos anos 1990 o resultado de grande parte das pesquisas foi em direção a acreditar de maneira cada vez mais clara que, na verdade, todas as palavras conhecidas, independente da quantidade de

línguas que aprendemos, estariam registradas todas conjuntamente, o que estaria bem mais próximo da hipótese (a) do modelo de Weinreich (1953) abordado inicialmente (VAN DER LINDEN, 2006). E adotando como base essa hipótese, conclui-se que existe dentro do cérebro do falante um *léxico plurilíngue* internalizado. Esse fato, portanto, traz à luz a reflexão de que o indivíduo tenha uma facilidade bem maior de compreensão das línguas e um pouco mais de dificuldade na produção das mesmas, já que ao receber informação em uma nova língua estrangeira geneticamente aparentada à sua, ele usará de seu LM para efetivar a compreensão. Quanto à produtividade na língua nova, ele deve sistematizar as diferenças e semelhanças entre uma e outra, o que lhe custa muito mais tempo (BRITO et al., 2010).

### 3.4 O léxico e as línguas românicas

No começo deste trabalho falamos brevemente da linguística românica considerando o seu objeto de estudo, bem como o processo histórico que levou à sua consolidação. Nesta seção, voltaremos a explorar o assunto com especial ênfase no léxico do universo românico. Deixaremos de lado a interpretação psicolinguística recentemente abordada para adentrarmos nos elementos práticos que caracterizam e dão base à genética dessa família linguística visando entender a dinâmica da difusão de palavras, o que mais adiante nos abrirá as portas para uma abordagem intercompreensiva das línguas aparentas. Portanto, a intenção aqui é de natureza meramente comparativa.

De modo a iniciar uma comparação prática de línguas pertencentes a uma mesma família, optou-se por retirar uma passagem do método básico de latim *Gradus Primus*, de Paulo Rónai (1992). A ideia se baseia em apresentar um texto originalmente em latim (clássico), que me propus a traduzir ao italiano e ao português.

Quadro 3 – Quadro comparativo “Puella cantat” (latim/ italiano/ português)

<i>Latim</i>	<i>Italiano</i>	<i>Português</i>
<b>PUELLA CANTAT</b>	<b>LA RAGAZZA CANTA</b>	<b>A MENINA CANTA</b>
Puella <u>cantat</u> .	La ragazza <u>canta</u> .	A menina <u>canta</u> .
Magistra <u>educat</u> .	La professoressa <u>educa</u> .	A professora <u>educa</u> .
<u>Aquila volat</u> .	L' <u>aquila</u> vola.	A <u>águia</u> voa.
Puellae <u>cantant</u> .	Le ragazze <u>cantano</u> .	As meninas <u>cantam</u> .
Magistrae <u>educant</u> .	Le professoresse <u>educano</u> .	As professoras <u>educam</u> .
<u>Aquiliae volant</u> .	Le <u>aquile</u> <u>volano</u> .	As <u>águias</u> <u>voam</u> .
Discipula <u>saltat</u> .	L'alunna <u>salta</u> .	A aluna <u>salta</u> .
<u>Poëta recitat</u> .	Il <u>poeta</u> <u>recita</u> .	O <u>poeta</u> <u>recita</u> .
Agricola laborat.	L'agricoltore lavora.	O agricultor trabalha.
Ranae <u>natant</u> .	Le rane <u>nuotano</u> .	As rãs <u>nadam</u> .
Reginae <u>regnant</u> .	Le regine <u>regnano</u> .	As <u>rainhas</u> <u>reinam</u> .
Nautae <u>navigant</u> .	I navigatori <u>navigano</u> .	Os navegadores <u>navegam</u> .

As palavras sublinhadas acima, como já se percebe, são as que compartilham tanto forma como significado comuns. E se consideramos o fato de o latim ser a língua primitiva dentre as três, nota-se que os verbos dessa língua terminam sempre com um “t” (presente do indicativo). Tanto o italiano como o português não compartilham dessa consoante e possivelmente na forma plural italiana, o “o” final tenha o papel de substituí-lo para equilibrar a sílaba, como em *volano*, já que a frequência de término com consoante na língua é muito mais baixa que nas outras duas línguas.

No próprio título são presenciados três fenômenos bastante curiosos: as formas verbais *cantat/ canta* que são de alta transparência; os substantivos *puella/ ragazza/ menina* de alta opacidade; e a ausência de um artigo no latim, o que não compromete tanto a compreensão.

No resto do texto, percebe-se ainda que a formação do plural nessas línguas é sempre diferente: o latim em *-ae*, o italiano em *-e*, e o português em *-s*.<sup>9</sup>

<sup>9</sup> Os plurais em *-ae* (latim) e *-e* (italiano) são, aqui, para o gênero feminino. Enquanto no português, *-s* serve também para o masculino.

No quadro a seguir, as dezesseis palavras de cada um das três versões do texto apresentado acima foram distribuídas levando em conta a transparência. O latim neste caso é a língua fonte.

Quadro 4 – Vocabulário comparado de “Puella cantat”.

<i>Palavras transparentes</i>	<i>Palavras opacas</i>
1. Cantat 2. Educat 3. Aquila 4. Volat 5. Saltat 6. Poëta 7. Recitat 8. Natant	1. Puella 2. Magistra 3. Discipula 4. Agricola 5. Nauta
<i>Transparência português/ italiano</i>	<i>Transparência latim/ italiano</i>
1. Professora/ Professora 2. Aluna/ Aluna 3. Agricoltore/ Agricultor 4. Navigatore/ Navegador	1. Laborat/ Lavora 2. Regina 3. Rana
<i>Total opacidade</i>	
1. Puella/ Ragazza/ Menina	

Na tabela apresentada acima podemos concluir que do texto latino de 16 palavras (não incluindo repetições), 8 apenas são intercompreendidas por leitores tanto do português como do italiano. No entanto, existem no léxico de ambas as línguas acepções provindas da forma latina *magister*, *magistra* como it. *maestra* e pt. *mestra*, *mestrado*, *magistratura*, *magistrado*, *magistério*, etc; it. *agricoltura*, *agricolo* e pt. *agricultura*, *agropecuária*, *agronomia*, *agrícola*. Portanto, diversas formas latinas são de uso corrente nas línguas modernas normalmente se apresentam no léxico derivado. Estima-se que entre 15 a 20% da composição lexical das línguas românicas são heranças do latim. Esse

número pode a princípio parecer insignificante, mas representa os termos mais básicos da comunicação, já que estruturam as frases e transmitem os aspectos fundamentais da vida do homem (REINHEIMER; TASMOWSKI, 1997). Vejamos a seguir um quadro com algumas dessas palavras altamente representativas do léxico da herança latina nas cinco principais variedades românicas.

Quadro 5 – Léxico básico herdado do latim

<i>Latim</i>	<i>Português</i>	<i>Espanhol</i>	<i>Francês</i>	<i>Italiano</i>	<i>Romeno</i>
homo	homem	hombre	homme	uomo	om
frons	frente	frente	front	fronte	frunte
mori	morrer	morir	mourir	morire	a mori
uidere	ver	ver	voire	vedere	a vedea
herba	herva	hierba	herbe	erva	iarbă
musca	mosca	mosca	mouche	mosca	muscă

**Fonte:** REINHEIMER; TASMOWSKI, 1997. Reduzido do original.

### 3.4.1 Particularidades Internas

Ainda que haja uma contínua unidade lexical entre todas as variedades da România, o que realmente faz com que pertençam à mesma família linguística, a evolução dessas línguas ao longo do tempo e da extensão geográfica não tomou caminhos precisamente iguais, como representado no paralelismo da tabela anterior. Percebe-se que o espanhol se aproxima muito mais ao português, e o francês ao italiano em diversos casos. Por exemplo, com as palavras pt. *mesa*, es. *mesa* frente a it. *tavolo*, fr. *table*.

Nessa observação, levando-se em conta apenas essas quatro línguas poderíamos supor que houvesse uma bipartição configurando nas línguas

românicas orientais e ocidentais<sup>10</sup>. No entanto, ao inserir o romeno nesse campo comparativo observamos que, embora esteja localizado geograficamente no extremo oriente do mundo neolatino, compartilha algumas semelhanças com as variedades ibéricas que não aparecem no italiano e no francês. Assim, acrescentando o equivalente romeno para “mesa” temos *masă*. E se buscamos em um dicionário a sua correspondente em latim clássico, consta *mensa*<sup>11</sup>.

Rohlfs (1960) explica a partir de dados lexicográficos a evidência de tal fenômeno, ao qual chama de *força centrífuga*, onde diz:

[...] Así pues, las lenguas más periféricas (en el este y en el oeste) son ricas sobremanera en un fondo lingüístico específico, como consecuencia de la fuerza centrífuga. Ya anteriores investigadores (de modo especial Bartoli) han notado cierto parentesco existente entre Rumanía y la Península Ibérica en lo que respecta a la conservación de los elementos lingüísticos más antiguos, frente a una concordancia de la “Romania interior”, caracterizada por el mantenimiento de voces pertenecientes a fases lingüísticas más recientes. (ROHLFS, 1960, p. 142)

Certamente não se devem considerar apenas os fatores geográficos nas interferências e mudança linguísticas, pois a medida que os romanos foram se adentando às terras que seriam mais tarde territórios nativos de línguas neolatinas, encontraram ali populações que já possuíam culturas e línguas próprias. A essas línguas anteriores chamamos *substratos*, que de alguma forma vão contribuir para a formação dos atuais idiomas que hoje conhecemos, juntamente com os *superestratos* que são línguas que contribuem após a colonização desse território (DUBOIS, 2007). Dessa forma, o francês, o italiano, o espanhol, o português, o catalão e o romeno são de uma mesma base (latina), mas diferenciados em certos níveis de gradação, principalmente com relação à forma.

Assim, as variações dentro do campo românico tendem a obedecer um padrão sistemático de regularidades, como mostra os principais manuais de

<sup>10</sup> Aqui, pode-se considerar inclusive aspectos não lexicais, como o caso do uso dos pronomes italianos *ci/ne* e franceses *y/en*, que não constam em espanhol nem em português.

<sup>11</sup> Consultado o Diccionario Esencial Latino-Español/ Español-Latino, ed. Vox, 2008.

romanística. Para apresentar de forma mais prática esse fenômeno, segue o quadro comparativo de Perret (2008, p.21).

Quadro 6 - Padrões de regularidades

<i>Latim</i>	<i>Francês</i>	<i>Espanhol</i>	<i>Italiano</i>	<i>Português</i>	<i>Romeno</i>
facere	Faire	hacer	fare	fazer	face
schola	École	escuela	scola	scola	scoala
filia	Fille	hija	figlia	filha	fiica
plenus	Plein	lleno	pieno	cheio	plin
plorare	Pleurer	llorar	plorar	chorar	plinge

**Fonte:** PERRET, 2008, P.21.

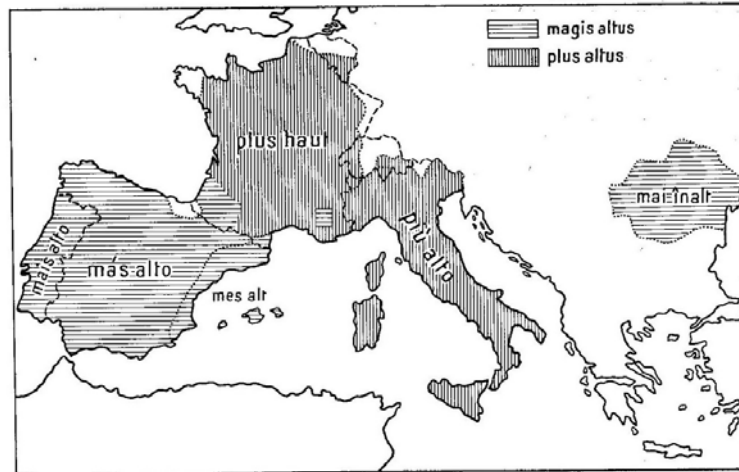
Do quadro apresentado, observam-se certas tendências na passagem de uma língua a outra. Por exemplo, a conservação das palavras que em latim se tinha *pl* como em *plenus* se manteve em francês e romeno, mas passou a *ll* em espanhol, a *ch* em português e a *pi* em italiano. Da mesma forma é possível perceber um emudecimento do fonema */f/* em espanhol como em *hacer* e *hija*.

Com efeito, mesmo que um falante de língua românica aprendiz de uma outra variante não tenha jamais frequentado uma aula de filologia na universidade, logo poderá se dar conta dessas regularidades de forma sincrônica através da observação experimental. Muitas vezes, porém, a forma latina, como já explorado anteriormente, se mantém. Assim é o caso de palavras em português, como *filiação* (e não *\*filhação*), *pluvial* (e não *\*chuvial*), *plenitude* (e não *\*chenitude*). Em espanhol, algumas palavras derivadas conservam o */f/* que atualmente é marcado graficamente com <h>, por exemplo, em *filiación* (e não *\*hijación*) e *factible* (e não *\*hacible*). Estas palavras, no entanto, pertencem a um vocabulário muito menos recorrente nos falares populares, o que segundo Reinheimer e Tasmowski (1997, p.61) explica a manutenção das formas primitivas.

A intenção a partir de agora é comentar brevemente algumas regularidades recorrentes do ponto de vista lexicológico, mostrando de maneira ampla a extensão de alguns termos provenientes do latim na composição lexical de suas variedades descendentes. Abaixo, disponibilizo algumas ilustrações retiradas do livro *Diferenciación léxica de las Lenguas Románicas*, de Gerhard Rohlfs (1960).

- I. A figura que segue retoma a teoria da força centrífuga, exposta pelo próprio Rohlfs, à qual Reinheimer e Tasmowski (1997, p.63) chama de *teoria dos ares laterais*. O exemplo da ilustração é referente às formas resultantes dos comparativos de superioridade *magis altus* e *plus altus*.

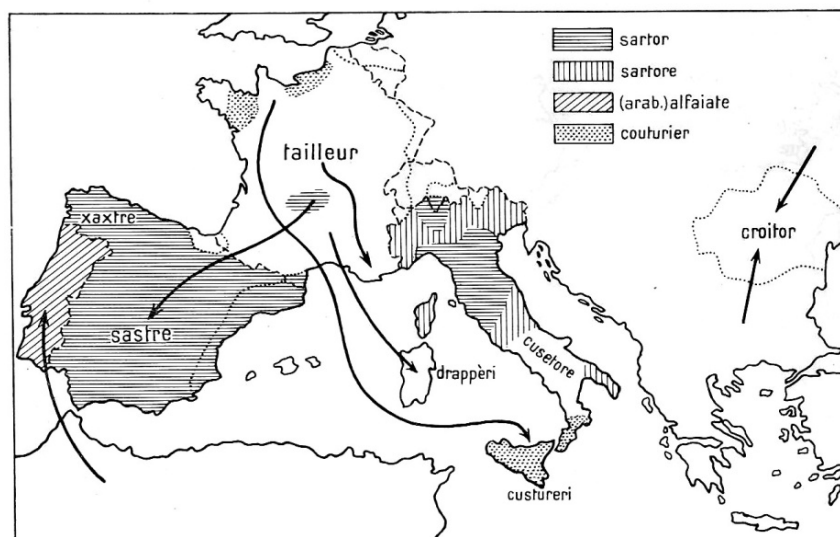
Figura 5 – Comparativos de superioridade: *magis altus* e *plus altus*



3. Formas del comparativo de superioridad.

- II. Certos termos, por força de substratos e superestratos quebram o paralelismo da unidade românica, como ocorre no exemplo de “alfaiate” que mostra as formas resultantes de diversos contatos, notadamente o árabe na PI e variedades eslavas na configuração do romeno.

Figura 6 – As diferentes formas para “alfaiate”.



39. Palabras migratorias para designar al 'sastre'.



### **3- A INTERCOMPREENSÃO: O NASCIMENTO DA ABORDAGEM**

Quando aqui se tratou de diferenciar as duas formas de classificação das línguas do mundo entre a abordagem genética e a abordagem tipológica, optou-se por adotar a primeira, visto que trataríamos da capacidade de compreensão mútua entre as variedades de uma família linguística por parte de seus locutores. Neste estágio da investigação tratar-se-á de desvendar os fatores que levaram alguns especialistas do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras geneticamente aparentadas a transformarem a intercompreensão, que é e sempre foi uma realidade universal, em uma abordagem didática.

Até o momento, construímos um arcabouço teórico que percorreu diversas correntes da linguística, como a histórico-comparativa, psicolinguística e a lexicologia comparada para que tratássemos a partir de agora da intercompreensão propriamente dita, e a consideraremos tanto de um ponto de vista natural das sociedades, como a abordagem de ensino.

#### **4.1 A língua como fator de identidade**

A necessidade de comunicar-se é uma atividade indiscutivelmente inerente a qualquer ser humano. E assim o é quando tratamos de povos distintos que possuem línguas diferentes e procuram de algum modo estabelecer contato uns com os outros.

Segundo Meic Stephens (1976, apud SIGAN, 1996), até o século XIX a língua não era um critério para a identificação das nações. Os indivíduos eram bem mais ligados às crenças religiosas, às tradições feudais, à classe social e à herança cultural a qual faziam parte. Mas foi em 1840 que surgiram as ideologias nacionalistas, que passaram a tratar a língua como símbolo de nacionalidade.

Consequências dessas ideologias são notáveis quando nos referimos a certas línguas, ainda que geneticamente próximas, como “estrangeiras”. Muito provavelmente dizemos que uma língua assume o caráter de ser estrangeira quando não é compatível com a ideia de língua nacional. Desse modo, para um falante do português brasileiro, tanto o inglês como o espanhol são avaliados no mesmo patamar de idioma estrangeiro, podendo alguns optar por um ou

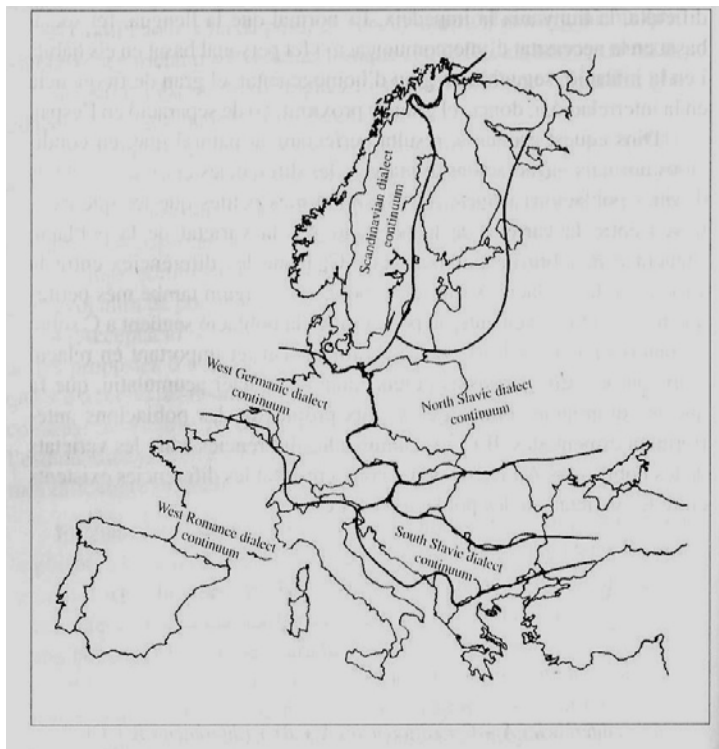
outro indistintamente, como acontece em situações típicas de processos seletivos e provas de admissão universitária (Vestibular, ENEM, etc.).

Os países da comunidade europeia, diferente de como ocorre no Brasil, se preocupam notavelmente com políticas linguísticas que visem uma inter-relação cada vez maior entre os países do continente, e os discursos proferidos muitas vezes incentivam os europeus a valorizarem a sua língua e a do vizinho, favorecendo um ambiente integrado com característica multilíngue e multicultural.

Como explorado no início deste trabalho, tudo nos leva a crer que existiu uma língua inicial, que foi chamada de proto-indo-europeu no século XIX, e que inclusive hoje pode-se perceber na configuração linguística da Europa certo grau nítido de compreensão mutua entre umas línguas e outras.

Segundo Viaplana (1996), são seis os principais *continua* dialetais que podem ser encontrados no continente europeu: escandinavo, eslavo meridional, eslavo setentrional, germânico e românico ocidental (pois não inclui o romeno). Um *continuum* dialetal ou linguístico é uma extensão geográfica ininterrupta onde mesmo que as línguas faladas sejam diferentes, compreendem certo grau de inteligibilidade entre os seus locutores.

Figura 7 – O *continuum* linguístico europeu.



VIAPLANA (1996, p.32). Retirado de Chambers & Trudgill (1980).

Viaplana (1996, p.35) cita o curioso caso da intercompreensão entre os suecos e os noruegueses que, mesmo sendo de países distintos, conservam uma antiga continuidade cuja população é consciente que o fator nacional não coincide com o linguístico. Noruegueses podem inclusive compreender um sueco com mais clareza que outros noruegueses de outra região do país.

Falar de uma união românica na Europa ainda é um grande desafio que gira entorno ao reconhecimento por parte dos cidadãos. E no intuito de conscientizar os aprendizes de uma outra variedade neolatina sobre a sua potencialidade já adquirida com a língua materna para aplicar na língua alvo, surge, nos anos 1990, a abordagem pedagógica da intercompreensão (CADDEO; JAMET, 2010).

#### **4.2 O despertar do plurilinguismo e a origem do termo intercompreensão**

Como abordado anteriormente, viu-se que a intercompreensão é um fato antiquíssimo nas comunidades em contato, sobretudo quando as línguas são de mesma família, mas que o início de normatização só teve lugar há pouco mais de vinte anos. Escudé e Janin (2010, p.33) citam como precursor dessa iniciativa o programa *Éveil aux Langues (EvLang)* – de 1995 – pelas equipes de Michel Candelier. Esse programa (executado de 1997 a 2001) foi apoiado pela Comissão Europeia, e teve como membros França, Espanha, Itália, Suíça e Áustria. Outro programa citado pelos autores é o EOLE, que tinha dentre os seus principais objetivos, considerar a escola como um lugar de socialização plurilíngue.

Já por volta de 1913, o linguista francês Albert Dauzat já usava o termo *intercompreensão* para se referir à capacidade dos falantes de compreender dialetos de diferentes línguas da mesma família (ESCUDE; JANIN, 2010, p.35).

A intercompreensão na visão pedagógica nasce visando a integração entre as nações sem fazer uso de uma *lingua franca* única, priorizando a língua materna do aprendiz como ponto de partida. Assim, todo aquele conhecimento já adquirido em L1 será de uma maneira ou de outra, aproveitado no aprendizado de outro idioma, pretendendo valorizar o plurilinguismo em detrimento do monolinguismo no contato intercultural, que hoje é desempenhado majoritariamente pelo inglês.

O plurilinguismo, ansiado pela intercompressão não pode, no entanto, ser confundido com uma proposta de multilinguismo, ainda que esses dois termos possam parecer sinônimos.

Para o *Conselho da Europa*, o termo *multilinguismo* se diferencia de *plurilinguismo* ao passo que o primeiro faz referência a uma extensão mais social e geográfica, enquanto o segundo se repousa no campo individual (CADDEO; JAMET, 2010). Ou seja, uma sociedade pode ser multilíngue e um indivíduo pode ser plurilíngue, podendo inclusive existir uma sociedade monolíngue com indivíduos plurilíngues da mesma forma que uma sociedade multilíngue com indivíduos monolíngues.

O propósito inicial da abordagem intercompreensiva, porém, é considerar a ideia de um plurilinguismo ainda que passivo, em que duas pessoas possam estar falando em sua língua e que haja uma compreensão mútua na interação. E de igual modo procederá na compreensão escrita.

Portanto, o multilinguismo tem caráter quantitativo, já que requer uma sociedade cujos membros se expressem em línguas diferentes, formando uma “colcha de retalhos” de idiomas.

O plurilinguismo tem, por sua vez, caráter qualitativo, pois os indivíduos possuem a capacidade de interação além de sua língua materna.

### **4.3 Em primeiro lugar, a compreensão escrita.**

Raramente em um curso de língua estrangeira convencional é permitida a expressão em língua materna, e isso pode até parecer óbvio em um primeiro momento. Contudo, levando-se em conta a abordagem da IC, não só a língua materna é válida, como também todas as outras que pertencem à mesma família podem fazer parte da didática. Isso porque a IC não se concentra nas quatro competências ao mesmo tempo (produção escrita, compreensão escrita, produção oral e compreensão oral), mas grande parte dos trabalhos dessa abordagem tem optado majoritariamente por prestigiar a compreensão escrita como ponto de partida.

Escudé e Janin (2013) reconhecem que essa “preferência” por valorizar primeiramente a competência de leitura tem gerado diversas críticas por parte dos profissionais/ professores de idiomas que creem que a exclusão das outras

habilidades significa uma deficiência no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

Segundo os autores, o que ocorre no processo comum de aprendizagem é, na verdade, um isolamento da língua alvo como garantia de autenticidade linguística, afastando, ao máximo, o contato das variedades.

A IC justifica seu recurso inicial à compreensão escrita sob três argumentos (ESCLUDÉ; JANIN, 2013):

- i. A escrita hoje é o maior meio de difusão de informação (sites, mensagens instantâneas, chats, etc.), se comportando como um vetor de legítima representação da língua oral.
- ii. É na escrita que o estudante irá perceber com mais clareza as semelhanças e contrastes com a língua que ele já conhece.
- iii. A escrita é a fossilização dos traços orais.

O fato de começar por apenas uma competência passiva não significa dizer, no entanto, que se exerça um papel inativo na aprendizagem. Muito pelo contrário, a IC é uma abordagem altamente dinâmica que incentiva o aluno a criar suas próprias estratégias de como se sair bem no aprendizado de modo a ser ator ativo, ainda que na sua própria língua, no reconhecimento gradual da L2 (CADDEO; JAMET, 2010).

O interessante é que o aluno, a partir do momento que for tomando prática na compreensão escrita, irá desenvolver as outras habilidades como uma espécie de reflexo do seu esforço naquela modalidade específica, que é a leitura.

Em grande parte dos métodos baseados na intercompreensão há um acompanhamento oral, através de registro de nativos. Além da representação falada por si só, esse recurso ajuda a aumentar o nível de transparência de algumas palavras, como no caso do francês *notion* que chega a uma transparência total para falantes do espanhol, assumindo praticamente a mesma notação fonológica /*nosiõ*/ para ambas as línguas.

Para bem finalizar essa argumentação, disponho o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas com um comparativo da aquisição de

competências na abordagem tradicional e, em seguida, o modelo sugerido pelo professor Meissner (EuroComRom) (ESCUDE; JANIN, 2013).

*Progressão tradicional*

Habilidade	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Ler	→					
Escutar	→					
Falar	→					
Escrever	→					

*Progressão baseada na intercompreensão*

Habilidade	A1	A2	B1	B2	C1	C2	
Ler	→						
Escutar		←	←	←			
Falar		←	←	←			
Escrever		←	←	←			

Observa-se que o primeiro quadro valoriza um desenvolvimento sistemático e sincrônico das competências, enquanto o segundo parte de uma delas (a CE) e esse aprendizado ativo por parte do aluno se reflete nas outras competências com o passar do tempo.

#### 4.4 O tratamento lexical e a abordagem da intercompreensão

Viu-se que a proposta pedagógica da intercompreensão é valorizar o conhecimento plurilíngue. E para abordar a competência lexical dentro dessa perspectiva, Ester Cilento (2009) em seu artigo *Intercompréhension, compétence lexicale réceptive et production* explica a importância da boa compreensão do *input*<sup>12</sup> na recepção de uma nova língua, isto é, da conscientização do aprendiz no seu processo de absorção plurilíngue.

Michel Lewis (1997) formulou a abordagem lexical observando que a língua é um conjunto organizado de palavras e de grupos de palavras, indicando os compostos lexicais<sup>13</sup>:

- i. *Palavras (words)* – ex. casa, livro, hospital, etc.
- ii. *Palavras múltiplas (polywords)* – ex. dessa forma, de cabeça para baixo, etc.
- iii. *Colocações (collocations)* – ex. serviço comunitário, prestação de serviço.
- iv. *Frases institucionais (institutionalized utterances)* – ex. se eu fosse você...; gostaria de tomar algo; Em que posso ajudar?

Lewis considera a importância dessas categorias para que o aprendiz possa dispor de uma boa ferramenta que o ajudará a aprimorar o seu conhecimento lexical.

Para Cilento (2009), existem ao menos dois pontos de convergência entre a abordagem da intercompreensão e o tratamento lexical.

Um primeiro ponto é focado no reconhecimento da capacidade plurilíngue receptiva, a qual conduzirá o aluno a uma proatividade na sua forma de aprender, ou seja, ele reconhecerá regras de alternâncias entre uma língua e outra. Desse modo, perceberá, por exemplo, as terminações paralelas de algumas palavras como *pt. ação; es. acción; fr. action; it. azione; cat. acció*.

Outro ponto dá ênfase à capacidade de transferência entre as línguas de palavras ou expressões. Na proposta de intercompreensão, portanto, não

---

<sup>12</sup> Conjunto de informações que acessam um sistema e que esse sistema (organismo, mecanismo) vai transformar em informações de saída (ou *output*) (DUBOIS, 2007). Tradução minha.

<sup>13</sup> Tradução minha.

há uma “proibição” do acesso à L1. Muito pelo contrário, o aluno se sente motivado a buscar na sua língua o vocábulo e fazer as possíveis inferências. Assim como salienta a autora, o aprendiz não apenas faz a tradução na sua pesquisa, mas é motivado a buscar expressões de equivalência entre as línguas.

#### 4.4.1 O direito à aproximação

É na perspectiva de formar bons leitores que Blanche-Benveniste (s.d.) reconhece o *direito à aproximação*. Essa ideia consiste em que um leitor que esteja talvez no início de sua prática intercompreensiva certamente não terá acesso ao significado de todas as palavras constadas nos textos durante as práticas. Então se recomenda que o aluno não interrompa a sua leitura, mas que procure elementos lexicais no texto que o levem a apreender um aspecto generalizado do que se pretende expor. Normalmente os recursos didáticos baseados na intercompreensão não trarão textos com itens lexicais muito específicos ou regionalizados, mas a ideia é que haja sempre palavras “traduzíveis” entre as línguas (no caso as românicas) para que o processo associativo seja totalmente eficiente.

Portanto, Blanche-Benveniste aconselha a substituição do termo desconhecido por outro mais geral. Para ilustrar este ponto, segue um trecho de um texto em italiano que trata da importância de beber água.

[...] Il consumo di acqua fredda durante i pasti può causare problemi digestivi durante i pasti, dolori e crampi allo stomaco lontano dai pasti. È buona norma, pertanto, consumare acqua a temperatura ambiente anche d'estate [...].

Fonte: <http://www.my-personaltrainer.it/nutrizione/acqua-alimentazione.html>

Suponhamos que o leitor não saiba o significado de algumas palavras (crampi, pasti, estate). Do trecho acima, o que o levaria às substituições.

[...] Il consumo di acqua fredda durante i pasti può causare problemi digestivi durante... **algun momento**, dolori e allo stomaco lontano dai ...**longe de algo**. È buona norma, pertanto, consumare acqua a temperatura ambiente anche ...**algun período** [...].

Fonte: <http://www.my-personaltrainer.it/nutrizione/acqua-alimentazione.html>



Desse modo, a leitura aproximativa com o passar do tempo ganhará mais sustentabilidade lexical e caminhará em direção a um nível sempre maior de precisão à medida que a prática da intercompreensão ganhe continuidade, até que o leitor chegue a obter uma compreensão total dos textos em língua estrangeira.

Blanche-Benveniste atenta para dois casos em que não se aplica, portanto, o direito à aproximação: em caso de nomes próprios e termos técnicos. Por exemplo, o termo *certificado de primeiros socorros* não poderia ser entendido como *diploma de primeiros socorros*, já que levaria a uma compreensão diversa. E o mesmo aconteceria ao substituir um nome próprio por um termo generalizado como *alguém*, o que realmente levaria a uma perda significativa no texto. Como diz a autora, estas são informações muito exatas que não permitem a técnica aproximativa.

## 5 - A INTERCOMPREENSÃO: RECURSOS DISPONÍVEIS

A intercompreensão, como se apresentou até aqui, não consiste apenas em uma prática superficial de ler e reler qualquer material em uma língua geneticamente aparentada que o estudante irá adquirir-la.

Como estamos nos referindo a uma prática pedagógica, certamente materiais com esse intuito especial são necessários, pois conteúdos devidamente selecionados serão usados para esse fim.

Escudé e Janin (2013, p.97), ao se referirem aos métodos de IC, reconhecem deles três objetivos:

- I. Permitir a entrada na compreensão dos enunciados nas línguas aprendidas;
- II. Incentivar a aquisição de uma competência metalinguística
- III. Incentivar o aprendiz, uma vez que já possui a competência receptiva, de passar às competências globais (recepção e produção; escrita e oral).

Nesta ocasião, onde já se tem exposto o arcabouço teórico da abordagem baseada na intercompreensão, serão apresentados alguns recursos, tanto físicos como virtuais, que atualmente são adotados para o trabalho com esse nosso enfoque. Pode-se dizer que há dois tipos de concentração dos materiais: os que trabalham com o plurilinguismo simultâneo e os que trabalham com uma língua de cada vez. Vale observar que dos métodos aqui citados poucos se estendem para fora da Europa.

As informações foram retiradas do documento da *Délégation générale à la langue française et aux langues de France*, consultado virtualmente, e disponível em:

<http://www.dgflf.culture.gouv.fr/publications/intercomprehension.pdf>

Da mesma forma, utilizou-se do trabalho de Caddéo e Jamet (2010, p. 143-174).

## 1. EuRom 5

**Público alvo:** adultos (estudantes) falantes de ao menos uma língua das oferecidas neste recurso.

**Ano:** 2011 (ainda ativo)

**Línguas oferecidas:** português, francês, espanhol, italiano e catalão

**Objetivos:** adquirir uma competência de compreensão escrita (nível B2 do Quadro Europeu de Referência) em quatro das cinco línguas propostas. Esta competência deverá abrir as portas para a leitura de artigos jornalísticos de grande circulação, de dificuldade intermediária.

**Suporte:**

- CD-ROM EuRom5
- Método simultâneo de cinco línguas.

**Tempo de formação:** entre 30 e 40h.

Para mais informações: <http://www.eurom5.com/>

## 2. Galanet

**Público alvo:** jovens e adultos

**Ano:** 2001-2004 (ainda ativo)

**Línguas oferecidas:** português, espanhol, francês, italiano, catalão e romeno

**Objetivos:** Promover a interação de aprendizes de línguas românicas através de uma plataforma colaborativa, onde os participantes desenvolvem um projeto em comum.

**Suporte:** site internet

**Tempo de formação:** geralmente 3 meses

## 3. Galapro

**Público alvo:** profissionais do ramo de línguas estrangeiras (especialmente professores)

**Ano:** 2001-2004 (ainda ativo)

**Línguas oferecidas:** português, espanhol, francês, italiano, catalão e romeno

**Objetivos:** Promover a interação de profissionais que buscam aprimorar suas capacidades de intercompreensão, se expressando em língua materna e colaborando com outros participantes para a realização de um trabalho em conjunto sobre um tema em específico.

**Suporte:** site internet

**Tempo de formação:** geralmente 3 meses

Figura 8 – Espaço FORUM da plataforma Galapro.



Link para acesso: <http://www.galapro.eu/sessions/>

#### 4. InterLat

**Público alvo:** jovens adultos, adultos

**Ano:** 2007 (ainda ativo)

**Línguas oferecidas:** português, espanhol e francês

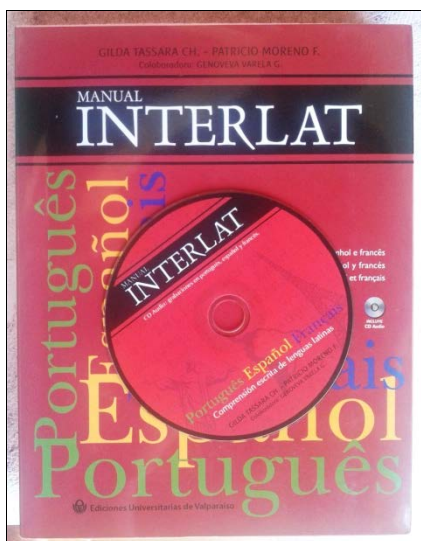
**Objetivos:** Escrita (A2/B1) e oral (oralização da escrita)

**Suporte:**

- Manual com 15 textos separados por língua, com anexos.
- CD com as gravações dos textos

**Tempo de formação:** menos de 50 h.

Figura 9 – Manual INTERLAT impresso acompanhado de CD de áudio.



## 5. Itinerários Romanos

**Público alvo:** crianças e adolescentes (de 9 a 13 anos).

**Ano:** 2002-2009 (ainda ativo)

**Línguas oferecidas:** português, catalão, francês, espanhol, italiano e romeno.

**Objetivos:**

- Motivar os aprendizes com histórias, contos, relato ilustrado com história em quadrinhos, etc. Em segundo lugar.
- Facilitar a identificação das línguas românicas, tanto na escrita como na oralidade.
- Estabelecer estratégias para a percepção e identificação de alguns atos discursivos básicos em seis línguas românicas (comprimentos, se apresentar, dizer a origem, etc.).

**Suporte:** site internet

**Tempo de formação:** [não especificado]

## 6. Euro-mania

**Público alvo:** crianças (de 8 a 11 anos).

**Ano:** 2005-2008 (ainda ativo)

**Línguas oferecidas:** espanhol, português, francês, italiano e romeno

**Objetivos:** Produções na fase final (pequenas expressões simples) para motivar o interesse pelas línguas vizinhas.

**Suporte:**

- Manual com 20 módulos disciplinares com pequenos livretos, sendo possível de escolher ou outro.
- Caderno de exercício do aluno
- Um *portfolio*

**Tempo de formação:** Depende da instituição e de cada país.

Para mais informações: <http://www.euro-mania.eu/index.php>

## 7. Babelweb

**Público alvo:** jovens adultos, adultos.

**Ano:** 2008-2009 (ainda ativo)

**Línguas oferecidas:** todas as línguas românicas

**Objetivos:** propor tarefas a serem feitas em alguma língua românica da preferência do participante. As contribuições alimentam o *forum* e se tornam fonte de intercâmbio.

**Suporte:** *site* internet

**Tempo de formação:** Depende dos temas e da quantidade de línguas envolvidas.

Para mais informações: <http://www.babel-web.eu>

## 8. Fontdelcat

**Público alvo:** jovens e adultos

**Ano:** 2004-2009 (ainda ativo)

**Línguas oferecidas:** catalão

**Objetivos:** Disponibilizar vídeos que mostrem situações quotidianas com o intuito de compreender o catalão oral, com um enfoque plurilingue, e sem o auxílio de professor.

**Suporte:** *site* internet

**Tempo de formação:** [não especificado]

Para mais informações: <http://ice.uab.cat>

## 9. InterRom

**Público alvo:** jovens adultos, adultos.

**Ano:** 2007 (ainda ativo)

**Línguas oferecidas:** francês, italiano e português

**Objetivos:** Desenvolver as habilidades plurilingues de estudantes que tem o espanhol como língua materna.

**Suporte:**

- Dois manais chamados “Módulos”:  
1º módulo: “Similitudes y diferencias” + CD  
2º módulo: “Hacia el reconocimiento de los esquemas de organización textual” + CD

**Tempo de formação:** 60h.

## 10. EUROComRom<sup>14</sup>

**Público alvo:** jovens adultos, adultos

**Ano:** 2004 (ainda ativo)

**Línguas oferecidas:** português, espanhol, francês, catalão, italiano e romeno

**Objetivos:** Chegar ao nível B2 na compreensão escrita, através de artigos de jornais e outros documentos.

**Suporte:**

- Várias edições impressas paralelas, escritas em línguas diferentes
- Atividades no *site*
- Mini-guia de cada língua
- DVD

**Tempo de formação:** a partir de 15h.

Para mais informações: <http://eurocomprehension.eu/index.html>

<sup>14</sup> Esta é a versão do projeto EuroCom para línguas românicas. Há inclusive a versão germânica (EuroComGerm) e a eslava (EuroComSlav).

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho monográfico foi investigar como a abordagem baseada na intercompreensão de línguas geneticamente aparentadas, no caso as línguas românicas, trabalharia a questão do tratamento lexical. Para isso, realizou-se uma investigação, tentando estabelecer as considerações fundamentais sob o olhar da lingüística teórica para posteriormente passar à lingüística aplicada.

Pôde-se notar de início que para que pudéssemos acreditar na intercompreensão como abordagem pedagógica tínhamos que recuperar alguns estudos de lingüística histórica para entender a razão pela qual existe esse parentesco que mais tende a unir que afastar as línguas. E quanto ao léxico observou-se que há uma forte tendência de transparência entre as palavras se estas fazem parte de um discurso simples e cotidiano, que no trabalho de Reinheimer & Tasmowsky (1997) é chamado de *vocabulário de base*.

Ainda no que tange às bases para que seja efetivada uma abordagem intercompreensiva, constatou-se através da bibliografia analisada, sobretudo pelo trabalho de Van der Linden (2006), que grande parte das investigações atuais sobre o armazenamento lexical de indivíduos bilingues levam à conclusão de que todo o estoque de palavras em L1 e L2 são depositados conjuntamente. Desse modo, pode-se entender que há uma tendência ao plurilinguismo que permitirá o indivíduo aplicar todo o conhecimento lexical que já possui de sua língua materna nas línguas de mesma família que ele se dispõe a adquirir.

À diferença dos métodos comunicativos tradicionais, a Intercompreensão busca inicialmente trabalhar com a compreensão escrita, o que assusta muitos professores de línguas. No entanto, essa abordagem vem crescendo e ganhando cada vez mais recursos que mostram uma excelente qualidade de ensino, e apoiado por diversas entidades e universidades da Espanha, França, Itália, Portugal e também da América Latina.

Acredita-se que a Intercompreensão seja uma excelente ferramenta para conscientizar os estudantes de línguas românicas de que eles fazem parte



de uma grande comunidade lingüística e que basta um simples esforço e interesse pela língua vizinha que é possível que se tenha uma compreensão mutua entre os interlocutores, favorizando e ao mesmo tempo despertando a capacidade plurilingue que cada um é capaz de constuir em um curto espaço de tempo.

Como proposta de futuras pesquisas, proponho aqui investigar algumas interrogações que, infelizmente, devido ao curto espaço de tempo, não foi possível realizar:

- Como a Intercompreensão pode ser aplicada no meio profissional?
- Seria possível/necessário a inclusão do latim nos métodos de Intercompreensão?
- Até que ponto o romeno é uma língua transparente aos outros romanofônicos?

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BLANCHE-BENVENISTE, Claire. **Aspect lexical de la confrontation entre langues romanes Existe-t-il un lexique européen?**. EPHE Paris.
2. BONVINO, Elisabetta. **EuRom 5. Leggere e capire 5 lingue romanze**. HOEPLI EDITORE, 2011.
3. CADDÉO, Sandrine; JAMET, Marie-Christine. **L'intercompréhension: une approche pour l'enseignement des langues**. Hachette. Paris. 2013.
4. CARVALHO, Castelar de. Para compreender Saussure. **Editora Vozes**, 1997.
5. Délégation générale à la langue française et aux langues de France  
L'intercompréhension entre langues apparentées. Référence 2006.  
Disponível em:  
<http://www.dgflff.culture.gouv.fr/publications/intercomprehension.pdf>
6. DUBOIS, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, C., Marcellesi, J. B., & Mével, J. P. Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage. *Trésor du français*.
7. EIFRING, Halvor; THEIL, Rolf. **Linguistics for Students of Asian and African Languages**. 2005.  
  
Disponível em:  
<http://www.uio.no/studier/emner/hf/ikos/EXFAC03AAS/h05/larestoff/linguistics/>
8. ELIA, Sílvio. **Preparação à lingüística românica**. Ao Livro Técnico, 1979.
9. ÉSCUDÉ, Pierre; JANIN, Pierre. **Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme**. CLE Internacional, Paris. 2010.
10. GARCIA, Janete Melasso. **Introdução à teoria e prática do latim**. UnB, 1995.
11. <http://topicosdelatinidade.blogspot.com.br/2011/12/filologia-romantica-e-seu-fundador.html>
12. ILARI, Rodolfo; DE CASTILHO, Ataliba T. **Lingüística românica**. Ática, 1992.
13. Importanza dell'acqua in una corretta alimentazione

Disponível em:

<<http://www.my-personaltrainer.it/nutrizione/acqua-alimentazione.html>>

14. Le Portail de l'Enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles

Disponível em:

<<http://enseignement.be/index.php?page=24998&navi=2184>>

15. LEROY, Maurice. **Les grands courants de la linguistique moderne**. Éd. de l'université, 1971.

16. LEWIS, M. **Implementing the lexical approach: Putting theory into practice**. Hove, England: Language Teaching Publications, 1997.

17. L'HOMME, Marie-Claude. **La terminologie: principes et techniques**. PUM, 2004.

18. LIEBER, Rochelle. **Introducing morphology**. Cambridge University Press, 2010.

19. Mapa do tronco Indo-europeu.

Disponível em:

[http://www.rohan.sdsu.edu/~gawron/fundamentals/course\\_core/lectures/historical/historical.htm](http://www.rohan.sdsu.edu/~gawron/fundamentals/course_core/lectures/historical/historical.htm)

20. MARTÍNEZ, María de Lourdes Santiago; SANTIAGO, Ma De Lourdes Martinez. **Manual de sintaxis latina de las cosas/Manual of Latin syntax of things**. UNAM, 2004.

21. PERRET, Michèle. **Introduction à l'histoire de la langue française**. Armand Colin, 2008.

22. PERRET, Michèle. **Introduction à l'histoire de la langue française**. Armand Colin, 2008.

23. RAYO, Agustín. A plea for semantic localism. **Noûs**, v. 47, n. 4, p. 647-679, 2013.

24. REINHEIMER, Sandra, TASMOWSKY, Liliane. **Pratique des langues romanes**. L'Harmattan. Paris, 1990

25. ROBERT, Jean-Michel. Proximité linguistique et pédagogie des langues non maternelles. **Elia. Études de linguistique appliquée.**, n. 4, p. 499-511, 2004.

26. ROHLFS, Gerhard. **Diferenciación léxica de las lenguas románicas**. Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Instituto " Miguel de Cervantes", 1960.

27. RÓNAI, Paulo. **Gradus primus curso básico de latim I**. Cultrix, 2000.
28. SILVA, Rosa Virginia Mattos E. **Caminhos da linguística histórica: ouvir o inaudível**. Parábola Ed., 2008.
29. SOUSA, L. B.; GABRIEL, R. Palavras no cérebro: o léxico mental. **Letrônica**, v. 5, n. 3, p. 3-20, 2012.
30. STEPHENS, Meic. **Linguistic minorities in western Europe**. Llandysul: Gomer Press, 1976. (apud SIGAN, Miquel, 1996).
31. TAGLIAVINI, Carlo. **Orígenes de las lenguas neolatinas: introducción a la filología romance**. 1993.
32. VAN DER LINDEN, Elisabeth. **Lexique mental et apprentissage des mots**. *Revue française de linguistique appliquée*, v. 11, n. 1, p. 33-44, 2006.
33. VIAPLANA, Joaquim; LLEONART, Joaquim Viaplana. **Dialectologia**. Universitat de València, 2002.
34. VIVAI, Cosimo Bartolini Salimbeni. **Uma leitura do De vulgari eloquentia de Dante Alighieri**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. 2009.

