

Enquadramento Macrofuncional da Mediação no Estudo Contrastivo entre o Português e o Espanhol

Macro-functional Framework of Mediation in the Contrastive Study of Portuguese and Spanish

Ana Catarina Coimbra de Matos
Universidad Complutense de Madrid
anaccoim@ucm.es
orcid.org/0000-0001-9066-9610

Fecha de recepción del artículo: 12-04-2025

Fecha de aceptación del artículo: 26-05-2025

Resumo

Esta experiência didática expõe as possibilidades da mediação numa análise contrastiva entre a língua estrangeira (português) e a língua materna (espanhol), que desenvolve reflexões meta e interlinguísticas para a aquisição da gramática da língua estrangeira. A dinâmica de um desafio comum nas interações colaborativas converte os aprendentes hispanofalantes em agentes mediadores, cuja preocupação é resolverem as suas próprias dúvidas, resultando esta estratégia de aprendizagem na coconstrução do conhecimento.

Palavras-chave: Português Língua Estrangeira - análise contrastiva – mediação - coconstrução do conhecimento.

Abstract

This didactic experience shows mediation possibilities in a contrastive analysis between the foreign language (Portuguese) and the mother tongue (Spanish) which develops meta and interlinguistic reflections for the grammar acquisition of the foreign language. The dynamics of a common challenge in collaborative interactions converts Spanish-speaking learners into mediating agents, whose concern is to solve their own doubts. This learning strategy results in the co-construction of knowledge.

Keywords: Portuguese as a Foreign Language - contrastive analysis – mediation - co-construction of knowledge.

1. Introdução

Na aprendizagem de uma língua estrangeira é necessário o conhecimento explícito e interiorizado da gramática da língua meta. O ensino da mesma não se deve restringir a uma metodologia em que o professor apresente as regras gramaticais com alguns exemplos e, de seguida, os aprendentes realizem exercícios de aplicação direta do conteúdo gramatical em estudo, isto é, uma transposição de conhecimentos (Trujillo 2021: 140). Enquanto mediador, o professor desempenha um papel que vai além de uma explicitação unilateral de conceitos gramaticais, isto é, deve oferecer um momento de reflexão linguística entre os aprendentes sobre os conceitos, convertendo-os também em mediadores numa construção do conhecimento colaborativa:

Reconocer significado en las formas gramaticales es un aspecto esencial para promover la mediación en el ámbito de la enseñanza de la gramática, puesto que la interacción en la que intervienen interlocutores con aportaciones mutuamente complementarias, tanto para resolver cuestiones de conceptualización como para participar en procesos comunicativos, está motivada en cuanto que negociación y coconstrucción del sentido. La negociación se ve reducida drásticamente si de lo que se trata es simplemente de asimilar formas que se imponen al/la aprendiente de forma arbitraria o desvinculada de significado (Guerrero *et al.* 2022: 165).

No presente artigo, apresenta-se uma experiência didática que se ocupa do ensino da gramática nas aulas de Português Língua Estrangeira num contexto hispanofalante e a partir de um enquadramento macrofuncional da mediação como estratégia fundamental para a coconstrução de conhecimento da língua estrangeira (LE). Esta metodologia consiste em que os aprendentes aprofundem os conteúdos gramaticais da LE através de uma interação metalinguística orientada para a resolução de dúvidas e erros próprios dos hispanofalantes. Este processo de aprendizagem engloba a comparação da gramática da LE com a do espanhol que é a língua materna (LM) e L1 dos aprendentes na quase totalidade, pois havia um aluno esloveno. A pertinência desta abordagem contrastiva consiste em que o aprendente “se apoia na estrutura de sua LM para aprender a L2” (Carvalho 2022: 83). As estratégias e atividades aplicadas à construção colaborativa do conhecimento gramatical implicam que os aprendentes se convertam em mediadores, o “aprendiente actúa como un/a agente social que tiende puentes y facilita la construcción o la transmisión de significados, ya sea dentro de la misma lengua, entre diferentes modalidades lingüísticas (...) o de una lengua a otra (mediación interlingüística)” (Consejo de Europa 2020: 103), utilizando diferentes tipos de mediação. A mediação social, ou relacional, é facilitadora de um ambiente de respeito adequado à aprendizagem:

con el enfoque afectivo de la enseñanza de lenguas—, se ocupa de la capacidad de los usuarios de la lengua para establecer un clima positivo para la comunicación, de alentar la participación de sus interlocutores, de adoptar actitudes empáticas hacia

las perspectivas y maneras de pensar y sentir de los participantes en la situación comunicativa. Es decir, se refiere al proceso de creación y gestión de un ambiente de colaboración positiva. Para el nuevo marco, la «mediación relacional» es crucial tanto en la educación, como en la sociedad, en la medida en que facilita las condiciones para la «mediación cognitiva» (García 2019: 209-210).

Através do papel mediador dos aprendentes, cria-se um espaço com um ambiente positivo que encoraja à participação constante de todos no processo de aprendizagem. O auxílio dos seus pares, agentes mediadores, é fundamental numa atividade que pretende que o conhecimento se construa em conjunto. Além deste tipo de mediação, também tem lugar a mediação cognitiva e comunicativa. No plano cognitivo, os aprendentes são confrontados com conceitos de uma nova gramática sobre os quais devem discurrir até compreenderem, realmente, o seu significado. No plano comunicativo, é necessário formular e reformular as devidas explicações elaboradas durante a análise e a comparação gramatical, utilizando a LE.

A experiência didática que trataremos realizou-se no âmbito universitário espanhol com uma pequena turma de cinco estudantes que frequentavam a disciplina de *Estudo Contrastivo: português, galego, espanhol*, a qual é lecionada aos alunos com o português como língua principal na licenciatura em Línguas Modernas e as suas Literaturas. Estes estudantes frequentam esta disciplina no primeiro semestre do segundo ano da licenciatura. Quando iniciam a disciplina, têm um nível de língua correspondente ao A2 e terminam com um B1, completando o ano e meio de estudo da língua. A disciplina aprofunda, sobretudo, conteúdos gramaticais dos níveis A1, A2 e B1 do *QCER*, estudados anteriormente ou em estudo na disciplina de Língua Portuguesa que decorre no mesmo semestre. Foca-se nas diferenças entre o português e o espanhol, sendo o principal objetivo estudar a gramática da LE por meio da comparação permanente com a LM. Assim, a metodologia das aulas consiste em comparar ambas as gramáticas, salientando as diferenças.

A análise gramatical é baseada em atividades cujo *corpus* estimula a reflexão entre as línguas e a dedução de regras gramaticais com ferramentas teóricas, pois o uso consciente da língua acelera a sua aprendizagem e permite o seu aperfeiçoamento. O estudo aprofundado de aspetos gramaticais específicos não visa apenas alcançar um conhecimento mais detalhado e exaustivo do objeto de estudo, mas também introduzir o estudante à metodologia de pesquisa em Linguística Contrastiva. Além disso, os estudantes praticam os conhecimentos gramaticais de modo a consolidarem a língua portuguesa. Ao aplicarem conhecimentos teóricos em atividades práticas, acabam por resolver as possíveis dúvidas ainda existentes. Para desenvolverem uma competência metalinguística que permita abordar o estudo dos fenómenos gramaticais do português, a língua veicular é o português, porém, recorre-se ao espanhol para esclarecimentos sempre que necessário.

2. Estudo contrastivo com um enquadramento macrofuncional da mediação em contexto multilingue

Os aprendentes estabelecem semelhanças e diferenças no contraste interlinguístico, melhorando a competência gramatical da LE ao relacionarem os novos conceitos com os conhecimentos prévios da LM/L1, pois na aprendizagem “todo o conhecimento prévio é reaproveitado (...) como um processo em que estruturas anteriores são o fundamento para a construção de estruturas novas de conhecimento” (Carvalho 2022: 88). As semelhanças existentes conduzem a usos corretos na LE, isto é, a transferências positivas que são facilitadoras na realização da língua meta. Porém, as diferenças, muitas vezes, dão lugar a usos agramaticais, fruto das transferências negativas da LM para a LE que se denominam interferências. A abordagem da Linguística Contrastiva, que “contrasta dos o más sistemas lingüísticos para determinar y describir sus diferencias y similitudes” (Piñel & Moreno 1996: 119), permite um ensino da LE mais audaz ao identificar a origem dos desvios provenientes da LM e poder resolvê-los imediatamente. Certamente, nem todos os desvios derivam apenas da interferência da LM, pois podem ser motivados por vários fatores, como as características pessoais ou a motivação de cada um. Contudo, os aprendentes com a mesma LM tendem a apresentar erros comuns que podem ser trabalhados numa interação conjunta, podendo refletir-se sobre a natureza das dificuldades comuns que apresentam. Assim sendo, além da consciência linguística envolvida na análise e na reflexão sobre a gramática da LE, também é facilitado, no estudo contrastivo, o desenvolvimento da competência interlinguística.

Relativamente aos desvios, ainda que o erro seja inevitável e se encare como indício de se estar a desencadear a aprendizagem da LE (Durão 2007: 15), aqueles que são sistemáticos revelam que existe uma competência incompleta pelo que devem ser analisados pelos aprendentes: “hay errores que se deben a deficiencias de conocimiento en la lengua meta, (...) *errores sistemáticos*, que son los que deben preocupar a los que enseñan y a los que aprenden una determinada lengua no nativa” (Durão 2007: 16). Os traços da gramática da língua materna podem manter-se na estrutura do sistema empregue pelo aprendente na interlíngua (Santos 1993: 157), constituindo desvios que ocorrem reiteradamente e, por esta razão, devem ser analisados e compreendidos de modo a serem ultrapassados. Algumas das interferências que, frequentemente, são alvo de fossilização e se devem combater nos aprendentes hispanofalantes da língua portuguesa são, por exemplo, o uso erróneo do Pretérito Perfeito Composto do modo Indicativo em vez da forma simples deste tempo verbal (**Tenho comido a maçã. / Comi a maçã*); ou o uso indevido da preposição *a* substituindo o complemento direto em português por pronomes de complemento indireto erradamente (**Vi-lhe. / Vi-o.*). Estes desvios são, claramente, interferências da gramática da LM que apresenta as mesmas estruturas que a LE. No entanto, o uso não é igual, não sendo possível a sua transferência em todos os casos. Com efeito, as

atividades de tradução representam um modo bastante útil para se refletirem essas diferenças e se poderem analisar.

No que diz respeito aos comentários dos professores sobre o trabalho efetuado pelos aprendentes, segundo Durão, deve oferecer-se *feedback* corretivo, e não punitivo, como ajuda suplementar para evitar a fossilização; deve explicar-se o motivo pelo qual uma construção linguística é inadequada a fim de poder corrigir-se; e deve permitir-se o uso da LM, que neste caso é a L1, quando os aprendentes sentem necessidade de resolver uma dúvida sobre a LE, que é a língua objeto (LO), pois pode desbloquear a aprendizagem mais rapidamente:

oportunidades para que los aprendices interactúen en la LO de aprendizaje, practicándola con cierta libertad, sin impedir el uso de la LM en los momentos en que sientan necesidad de ello. El uso de la LM es, incluso, aconsejable, si no cae en el abuso, porque (...) ese empleo es, en sí, una estrategia de aprendizaje muy productiva. (...) la LM permite que los estudiantes digan lo que realmente pretenden decir y, a la luz de ese entendimiento, el profesor puede ayudarlo a encontrar los medios necesarios para hacerlo adecuadamente en la LO. Por otro lado, le costaría mucho más tiempo al aprendiz tratar de elaborar paráfrasis o circunlocuciones cuando infiere que no tiene los recursos necesarios para construir su mensaje. El profesor debe establecer un término medio entre ese uso y el uso ajustado de la LO en cada etapa de aprendizaje, sin preocuparse excesivamente de por qué lo hacen” (Duração 2007: 83).

Numa análise contrastiva, o uso da LM considera-se inevitável e necessário quer para acelerar e tornar a comunicação mais eficaz, quer para o professor se assegurar de que os aprendentes compreendem realmente os conceitos. Por conseguinte, propõe-se também o regresso da tradução às aulas, dado que “tem um papel fundamental na mediação comunicativa e na transferência de conhecimentos especializados em contextos multilingues” (Noronha & Conceição 2020: 65). Surge na aprendizagem de uma língua estrangeira com um enquadramento metodológico comunicativo (Hurtado 2011: 155). Mediante esta abordagem comunicativa, evita-se construir apenas uma frase gramaticalmente correta cuja mensagem se relegue a um papel secundário, o qual deixa de lado um processo cognitivo essencial na aquisição da gramática. Deste modo, destaca-se a importância da língua na sua totalidade, a capacidade de comunicar uma mensagem em detrimento da correção gramatical, cuja solução se procura, posteriormente, em função da mensagem que se pretende. Em sala de aula, opta-se pela vertente da tradução pedagógica que é considerada “la traducción encaminada al perfeccionamiento de la lengua objeto de estudio y no a la formación de traductores profesionales” (Sánchez Cuadrado 2022: 35), a qual se interessa mais pelo processo envolvido na tradução do que pelo produto final (García 2019: 199).

Assim sendo, a tarefa colaborativa para a análise de *corpora* adequados e exemplos gramaticais contextualizados, que permitam ao aprendente refletir sobre questões linguísticas num verdadeiro ato comunicativo, implica também a tradução como estratégia de mediação. O aprendente é colocado perante o desafio da sua intenção comunicativa em que a língua é a ferramenta que tem necessidade de aprender a utilizar para conseguir transmitir a sua mensagem com clareza. Quando alguém não é capaz de comunicar, os colegas, que intervêm como mediadores, reformulam ou traduzem para estabelecer uma comunicação constante e efetiva na formulação de regras gramaticais. Consequentemente, a mediação proporciona um auxílio “de tipo cognitivo – conceptual, relacional (...) el/la mediador/a establece y facilita la construcción de conocimiento – y (...) de tipo comunicativo – social (...) donde la persona mediadora interviene para facilitar la comunicación entre interlocutores” (Sánchez Cuadrado 2022: 20).

Conforme o *QECR* (Consejo de Europa 2020: 246) e o que sustenta Sánchez Cuadrado (2022: 17), a mediação é comunicativa e social visto facilitar a comunicação entre o professor e os colegas para a compreensão de conceitos; é cognitiva e relacional ao permitir que os alunos girem e participem na criação de novos conhecimentos gramaticais não só com o professor, mas também com os colegas; e é textual e informacional, pois a nova informação fornecida nos textos, ou oferecida pelo professor ou pelos pares sobre conteúdos gramaticais é disponibilizada para os colegas na construção de conhecimento explícito. Assim, verificamos que existe a possibilidade de que os diversos tipos de mediação estejam presentes num trabalho colaborativo sobre conteúdos gramaticais, propícios à reflexão linguística: “el contenido gramatical se presta especialmente a un aprendizaje constructivista, fomentado en la observación, la reflexión y el descubrimiento, como el que fomentan las tareas de mediación metalingüística” (Guerrero *et al.* 2022: 183).

Por este motivo, a análise gramatical privilegia uma interação colaborativa em que a mediação desempenha um papel fundamental na reflexão sobre a gramática da LE através da comparação com a da LM, podendo os aprendentes observar, deduzir, resolver, aplicar e consolidar os conhecimentos gramaticais. É importante que as propostas para o ensino da LE impliquem esta comparação, focando-se nas diferenças entre ambas as línguas e permitindo o esclarecimento de dúvidas para se obter uma verdadeira aquisição de conceitos, tendo em conta que os aprendentes, consciente ou inconscientemente, contrastam os novos conceitos da LE com os conhecimentos prévios e interiorizados da LM. Guerrero, Moreno e Castañeda esclarecem que:

el uso de la mediación metalingüística fomenta el desarrollo de razonamiento y el pensamiento crítico, basado en una actitud inquisitiva, reflexiva y analítica, que se ve reforzada cuando se manejan de forma eficaz las destrezas cognitivas de orden inferior (recordar, comprender y aplicar) y, especialmente, las de orden superior (analizar, evaluar y crear). [...] nos encontramos (...) ante una de las principales virtudes

de la incorporación de la mediación a las aulas: la oportunidad que ofrece como elemento donde convergen el trabajo en las competencias comunicativas con el enfocado en el desarrollo de las destrezas cognitivas generales (2022: 184).

Com efeito, a construção de conhecimento é proposta em diversas atividades metalinguísticas que envolvem a mediação e se desenvolvem com o intuito de esclarecer a dúvida ou o erro real dos próprios estudantes, que acabam por sentir a necessidade de compreender a explicitação dos novos conceitos gramaticais e participar, naturalmente, na mediação para a construção de significado. A intervenção da mediação linguística com / para / entre colegas é imprescindível não só para a aquisição de novos conhecimentos como também para evitar a fossilização de erros pelo que a explicitação da gramática e o *feedback* assumem um grande protagonismo nas aulas de LE.

De acordo com esta metodologia, é conveniente um bom conhecimento do professor quanto à gramática da língua materna do aluno para uma abordagem mais rigorosa e direcionada à resolução de dúvidas. No entanto, isto nem sempre é possível. Nestes casos, os alunos ganham mais protagonismo como mediadores, explicitando mais demoradamente as regras gramaticais da sua LM para o professor poder ajudar a destrinçar as diferenças e as semelhanças entre as duas línguas. Esta comparação interlinguística pode despoletar o surgimento de novas dúvidas, levantadas ao professor ou entre pares, que conduzem a uma compreensão mais profunda dos novos conceitos.

Por conseguinte, é fulcral que o professor abra um espaço de reflexão para e entre os alunos nos momentos em que oferece as explicações gramaticais, podendo orientá-los para o questionar se o que acaba de explicar ocorre na sua LM e incitá-los a explicarem as diferenças entre as duas gramáticas, transformando o conhecimento implícito em explícito. Neste diálogo quer metalinguístico, cujo foco é a LE, quer interlinguístico, quando a abordagem é contrastiva, devem disponibilizar-se ferramentas, como dicionários ou gramáticas, que ajudem os alunos a fundamentar e deduzir as diferentes regras gramaticais, além de permitir o uso da língua materna para a explicitação de conteúdos complexos ou mesmo traduções que exemplifiquem o contraste entre as línguas. Após o uso da língua materna entre colegas, os aprendentes devem voltar a mediar, traduzindo a formulação das reflexões obtidas para a professora. Estas tarefas em que os aprendentes assumem o papel de mediadores retratam a coconstrução do conhecimento gramatical.

3. Metodologia: atividades de interação colaborativa na mediação de conceitos

No que se refere às atividades realizadas no âmbito do contexto desenvolvido anteriormente, apresentamos uma experiência de estudo contrastivo das gramáticas da

língua portuguesa e da língua espanhola em sala de aula que decorreu sempre através de atividades e estratégias de mediação. Apesar de se compararem as duas línguas, o objetivo da disciplina em que se desenvolveram as atividades era a aprendizagem da língua portuguesa. Tendo em conta as recomendações do *QECR*, ainda que as atividades de mediação tivessem sido diversificadas, incluindo praticamente todas aquelas que são assinaladas no volume complementar do *QECR* para mediar textos, conceitos e a comunicação (Consejo de Europa 2020: 90), focaram-se, principalmente, em mediar conceitos pela própria natureza dos conteúdos da disciplina. Procederemos à descrição de dois tipos de atividades que requerem, sobretudo, mediação relacional e cognitiva que “se vincula principalmente con el uso evaluativo y de resolución de problemas” (Sánchez Cuadrado 2022: 25), dado que cada item gramatical estudado é um desafio lançado aos aprendentes para resolverem erros característicos de hispanofalantes de um modo fundamentado.

Como prática comum na aprendizagem dos conceitos gramaticais ao longo das aulas, realizou-se sempre um trabalho coletivo com toda a turma, visto esta ser bastante pequena. Sendo atividades de mediação de conceitos, é de salientar que os aprendentes colaboraram em grupo na construção do conhecimento e facilitaram a interação colaborativa entre pares. Portanto, basearam-se em interações em que os aprendentes desempenharam, fielmente, as tarefas recomendadas no *QECR-VC* para o nível B1 (Consejo de Europa 2020: 124). Além disso, seguiram as diversas fases das estratégias de mediação mencionadas no *QECR*, planeamento, execução, avaliação e reparação (Conselho da Europa 2001: 130), na abordagem de cada item. O primeiro tipo de atividades que trataremos diz respeito à mediação de conceitos na dinâmica diária de aprendizagem de novos conceitos gramaticais e o segundo tipo refere-se a momentos pontuais de avaliação da mediação de conceitos que se concretizaram em apresentações orais.

Relativamente ao primeiro tipo de atividades, nesta dinâmica didática, o papel da professora foi, essencialmente, liderar o trabalho desenvolvido em grupo e sempre em português, ocupando-se de gerir a interação e de facilitar o discurso, outorgando mais protagonismo à voz dos alunos em sala de aula para construírem eles próprios o seu conhecimento gramatical, nomeadamente, através das estratégias de mediação para explicar um novo conceito. Ainda que as interações tenham sido em português, permitiu-se que os aprendentes usassem o espanhol como ferramenta mediadora para uma aprendizagem mais rápida e eficaz. O uso da LM facilitou o esclarecimento de dúvidas sobre explicações gramaticais e permitiu aprofundar a compreensão dos conceitos ao se efetuarem traduções e comparações interlinguísticas.

Num primeiro momento correspondente ao planeamento, a professora perguntava o que sabiam sobre um item gramatical específico, por exemplo, sobre a substituição do complemento direto e indireto. Pretendia-se que os aprendentes comesçassem, em conjunto, a explicitar os conhecimentos prévios que tinham sobre o

conteúdo e previa-se que pudessem surgir as primeiras dúvidas e hesitações. De seguida, a professora oferecia um *corpus* para deduzirem a regra com exemplos específicos e pedia para compararem com a língua espanhola. Na fase seguinte de execução, os aprendentes sugeriam outros exemplos, também em espanhol, aumentando o *corpus*, podendo finalizar, aqui, a tarefa com a dedução da regra gramatical através do conhecimento prévio, do *corpus* e da interação que permitia completar e sistematizar a regra corretamente de um modo coletivo.

Não obstante, no exemplo do item gramatical mencionado, surgiu um erro típico dos hispanofalantes, porque o complemento direto foi substituído por um pronome de complemento indireto, fazendo-se uma transferência negativa do espanhol para o português na seguinte oração, referindo-se dois estudantes da turma: O Miguel viu *a Ana*. / *O Miguel viu *-lhe*. Este desvio sucede por dois motivos. Existem muitos verbos que pedem a preposição *a* em espanhol (por exemplo, *ver*, *ayudar*, *invitar*, etc.) mas o mesmo não ocorre na língua portuguesa, provocando uma confusão no hispanofalante que é agravada porque não se usa artigo com os nomes próprios em espanhol. Consequentemente, à partida, o aprendente pensa que está perante a preposição *a* e não o artigo definido, feminino e singular. Deste modo, foram observadas as dificuldades e, após a avaliação das interferências, procedeu-se à remediação.

Assim, nos casos em que era necessário corrigir a regra formulada pela turma, aprofundá-la ou ainda aprender uma nova regra, passava-se à fase da reparação em que a professora apresentava mais informação sobre o conteúdo gramatical, oferecendo explicações orais ou disponibilizando textos para reflexão conjunta juntamente com *corpora*. Os materiais fornecidos foram, sobretudo, retirados de gramáticas da língua portuguesa, sendo que alguns continham informação sobre diferenças interlinguísticas ou explicavam os conteúdos a partir do ponto de vista de um hispanofalante¹. No que se refere à gramática espanhola, as comparações basearam-se no conhecimento explícito, ou implícito na maioria das situações, que os estudantes tinham da sua própria língua, o que permitiu uma interação com mais dúvidas para mediar.

A partir dos documentos apresentados, pretendia-se que os aprendentes relacionassem o conhecimento prévio, quer da LE, quer da LM, com a nova informação, que adaptassem a linguagem gramatical mais complexa e simplificassem a informação que lhes parecesse complicada. Também lhes era pedido a tradução de *corpora* e a análise de *corpora* bilingue. No caso que exemplificámos da substituição do complemento direto, os aprendentes traduziram diversas frases retiradas da gramática portuguesa (Vázquez *et al.* 1971: 550-551) com verbos que não pediam a

¹ Eis aqui alguns exemplos: P. Vázquez Cuesta & M. A. M. da Luz (1971): *Gramática portuguesa*, Madrid, Gredos; e C. A. Duarte (1999): *Diferencias de usos gramaticales entre español/portugués*, Madrid, Edinumen.

preposição *a* em português, ao contrário do espanhol. Analisaram essas frases e as suas respetivas traduções, sublinhando a preposição *a* cada vez que aparecia, assim, depreenderam que existem vários verbos que não pedem preposição em português. Depois, procederam à identificação do tipo de complemento, que era direto em português, e à sua substituição, surgindo também a tradução da substituição em voz alta e de um modo espontâneo. Esta tarefa deu origem a esclarecimentos entre pares sobre a substituição, à heterocorreção, à reafirmação das deduções gramaticais, à necessidade de resolução da atividade e à comparação da LE e da LM dos aprendentes. Num diálogo meta e interlinguístico entre pares, os aprendentes entreajudaram-se para construir a regra ao traduzirem, parafrasearem, sugerirem um aumento do *corpus* dando mais exemplos, compararem com a língua materna, e formularem diferenças entre a LE e a LM.

No caso do aprendente cuja LM não era o espanhol se mostrar mais hesitante, confuso e pensativo, pedia-se que partilhasse as diferenças do português ou do espanhol com a sua língua materna a fim de o orientar e ajudar a esclarecer os conceitos gramaticais. O mais importante não era que o resto da turma ficasse a saber as regras da LM do colega, era a integração desse aluno estrangeiro na interação, permitindo-lhe mais tempo para processar as relações entre as três gramáticas que tinha em mente e poder distinguir as diferenças. Esta estratégia metodológica possibilitou que este aluno fosse capaz de compreender o novo conceito gramatical da língua portuguesa e, ainda, ao mesmo tempo que os colegas, o que vai ao encontro da educação inclusiva e equitativa que se pretende garantir através dos Objetivos fixado na Agenda de 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, especialmente, no que se refere a uma educação de qualidade e à redução de desigualdades (Naciones Unidas 2015).

Por último, depois destas interações colaborativas orientadas pela professora, os aprendentes sistematizavam a regra gramatical oralmente, comparando o português e o espanhol. Se preferissem, poderiam formulá-la em espanhol, porém, seguidamente, deveriam traduzi-la para português. Nesta fase final, a professora corrigia questões linguísticas na formulação da regra gramatical, se necessário, e certificava-se de que tinham compreendido o conceito com mais exemplos, podendo os aprendentes pôr em prática ou até consolidar os conteúdos gramaticais estudados.

Destaca-se o papel mediador da professora por oferecer ferramentas e orientações aos aprendentes para a aquisição dos conceitos. A natureza da atividade, em que é exigida uma explicação simples e clara à turma que plasme um conteúdo gramatical, obriga a refletirem sobre os materiais e construírem o seu conhecimento interagindo. O objetivo comum cria um ambiente de cooperação, colaboração e interação em que a mediação surge de um modo natural e construtivo. Por isso, é notável, sobretudo, a mediação constante entre pares ou, também, entre um colega e a professora durante as interações, que se desenvolveram colaborativamente de modo

a atingir a construção da regra gramatical que, além de ter de ser clara, com um registo simples e em português, deveria ser contrastiva e apresentar exemplos a fim de ser totalmente compreensível para qualquer aprendente hispanofalante.

O segundo tipo de atividades relacionou-se com apresentações orais que consistiram em interações entre os estudantes e que constituíram um momento de avaliação dos conceitos estudados dentro do enquadramento macrofuncional da mediação no estudo contrastivo entre o português e o espanhol, tendo sido esta metodologia o fio condutor ao longo das aulas. Nestas interações, a professora pôde avaliar os conhecimentos obtidos pela turma através das estratégias de mediação utilizadas como método de estudo. No entanto, para além do *feedback* corretivo geral, foi atribuída apenas classificação ao aprendente a quem era relegado o papel de líder em cada interação, o qual tinha sido assumido, até então e sobretudo, pela professora. Por conseguinte, a tónica foi colocada no desempenho de um dos aprendentes que toma a liderança do trabalho em grupo, gerindo a interação oral entre os colegas e facilitando o discurso para explicitarem a regra gramatical do conteúdo que apresentava em forma de uma possível dúvida para um hispanofalante. Assim sendo, a atividade oral proposta conduziu o aprendente a desempenhar, naturalmente, as tarefas recomendadas no *QECR-VC* para o nível B1 relativamente às atividades para mediar conceitos:

Asigna los turnos de palabra en una discusión, invitando a un/a participante a que exprese sus puntos de vista.

Da instrucciones sencillas y claras para organizar la actividad.

Pide a los participantes que desarrollen aspectos específicos que mencionaron en su explicación inicial.

Realiza las preguntas adecuadas para comprobar la comprensión de los conceptos que han explicado.

Realiza preguntas para invitar a los participantes a aclarar su razonamiento.

Pregunta por qué alguien piensa algo o en qué medida cree que algo podrían funcionar.

(Consejo de Europa 2020: 126)

Estas tarefas implicaram uma mediação da comunicação, ou seja, uma mediação social e relacional por estabelecer condições propícias à interação, e uma mediação cognitiva por conduzir ao desenvolvimento e elaboração de ideias.

Relativamente à descrição da atividade, cada interação oral desenrolou-se em três momentos. No primeiro momento, o aprendente colocou uma questão aos colegas sobre um item gramatical específico, formulando uma pergunta sobre uma dúvida provável de um hispanofalante. Eis aqui exemplos retirados dos trabalhos da turma de *Estudo Contrastivo*:

- (1) - Porque é que se usa a preposição *para* na oração “Vou para casa.”?
- (2) - Não sei onde pôr os pronomes em português. São antes ou depois do verbo?

Quero traduzir a frase “Nunca me levanto temprano por las mañanas.”.

As questões levantadas prendem-se com as dificuldades que os próprios aprendentes sentiram na aprendizagem da gramática da LE, pois correspondem a diferenças entre o português e o espanhol, havendo a tendência para transferências negativas. O objetivo dos estudantes de se debruçarem sobre estas dúvidas foi, essencialmente, não fossilizarem os erros e poderem avançar na aprendizagem da LE após uma profunda reflexão metalinguística. A primeira pergunta referida nos exemplos dados apresenta a dificuldade sobre a distinção que se faz a nível semântico ao usarmos o verbo *ir* com a preposição *a* ou *para*. Os hispanofalantes podem incorrer, frequentemente, no uso erróneo desta preposição, por exemplo, podem dizer “vou à cama” quando aquilo que querem expressar é que vão dormir, isto é, “vou para a cama”; ou “vou a casa” em vez de “vou para casa”, confundindo o interlocutor. A segunda pergunta diz respeito às complexas regras de colocação dos pronomes átonos (ou clíticos) na língua portuguesa, podendo os aprendentes refletir sobre as regras estudadas nos níveis mais básicos (A1 e A2) e que devem ser reforçadas nos níveis de língua mais avançados.

No segundo momento, que corresponde ao planeamento e execução, os colegas, ao responderem e aproveitarem para tirar dúvidas, colaboraram na construção de conhecimento e facilitaram a interação colaborativa. Agiram como mediadores na explicação do conceito gramatical sobre a dúvida colocada pelo colega e aplicaram as estratégias de mediação necessárias, relacionando, adaptando e simplificando a informação.

No terceiro momento, em que se avaliam os conhecimentos, o aprendente-líder podia apenas confirmar a resposta dos colegas caso estivesse correta e bem justificada, ou pedia para a desenvolverem, reformularem, ou esclarecerem através de exemplos com o objetivo de que formassem a regra gramatical em contraste com a sua língua materna. Consequentemente, na resposta à primeira pergunta dos exemplos, foi pedido aos aprendentes que discorressem sobre a diferença de significado que pode existir na mesma frase utilizando uma preposição ou outra com o verbo *ir*, além de se pedir que traduzissem essas frases para espanhol com o intuito de aprofundar a explicação. No caso da segunda pergunta dos exemplos, a tradução de frases já não foi tão pertinente para a resposta, pois não implica a reflexão sobre a incorreção semântica numa frase gramaticalmente correta.

Após obter a resposta correta e devidamente justificada, o aprendente-líder dava e/ou pedia outros exemplos para se certificar de que tinham compreendido a regra, agindo como mediador para ou entre os colegas dos conceitos gramaticais que

tinha estudado. Assim, os colegas, além de explicarem a regra gramatical da língua portuguesa, comparavam-na com a língua espanhola, oferecendo exemplos em português e a sua respetiva tradução em espanhol para esclarecerem o contraste das regras gramaticais. Nesta fase, caso houvesse erros nas respostas, o aluno que estava a dirigir a interação deveria promover a correção através de explicações e exemplos dele ou dos colegas, dado que tinha preparado a resposta e estava munido de exemplos para facilitar a compreensão dos colegas, podendo resolver as dúvidas que surgissem. Nestas interações, a professora só intervinha, excecionalmente, caso lhe fosse solicitado algum esclarecimento por haver uma questão, possivelmente nova, que não tivesse ficado clara.

4. Resultados: a mediação como contributo para a coconstrução do conhecimento

O principal objetivo da experiência didática desenvolvida na disciplina de *Estudo Contrastivo* foi a mediação como enquadramento metodológico para guiar os aprendentes à compreensão e consequente aquisição de diversos conceitos gramaticais da fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática da língua portuguesa. Os aprendentes tornaram-se agentes desbloqueadores da comunicação entre pares, entre a professora e os colegas, ou até mesmo entre um texto e os colegas, podendo esclarecer qualquer tipo de dúvida através de diferentes estratégias para reestabelecer a comunicação e permitir a coconstrução do conhecimento. É de assinalar a função de um mediador, o qual se encarrega de promover o entendimento entre interlocutores: “En las actividades mediadoras el emisor no se preocupa por expresar sus propios significados, sino que actúa como intermediario entre interlocutores que serían incapaces de entenderse entre ellos directamente” (Arriba García & Cantero 2004: 12).

A metodologia adotada para as atividades de mediação no ensino da gramática pretendeu envolver o aprendente de tal modo que o tornasse parte do seu próprio processo de aprendizagem dentro de um “espaço para a explicitação, para o desenvolvimento de uma «tomada de consciência da aprendizagem»” (Conselho da Europa 2001: 238) da língua. Neste espaço envolvente, integrador e de explicitação consciente para o aprendente-mediador, teve lugar a reflexão meta e interlinguística mediante um trabalho colaborativo de análise contrastiva em que, além de se desenvolverem as competências cognitiva e comunicativa, adquiriu destaque a competência mediadora. O aprendente foi convertido em mediador permanente, exercendo de “mediador, quer como actividade educativa ou como forma de ajudar outro aluno” (Conselho da Europa 2001: 90) na construção do conhecimento gramatical contrastivo para a aprendizagem da LE, abrangendo esta abordagem, também, uma vertente no cuidado de uma competência social necessária para uma formação completa do estudante universitário. A nível linguístico, a mediação

conduziu, naturalmente, ao desenvolvimento da competência tradutora devido à necessidade de compreensão de conceitos gramaticais: “la incorporación de la traducción pedagógica en la clase de lengua extranjera [...] es un ejercicio que sirve para captar el funcionamiento de cada lengua y evitar interferencias” (Santos 1993: 61). Assim sendo, as estratégias e as tarefas realizadas para o ensino da gramática, apesar da sua vertente social e comunicativa, deram mais relevo ao desenvolvimento da competência mediadora e da competência tradutora devido à própria natureza dos objetivos da disciplina em que se realizaram as atividades de mediação.

Ao longo das tarefas de análise contrastiva em trabalho colaborativo para a construção do conhecimento, em primeiro lugar, conforme se indica no *QECR*, foram fornecidos materiais produzidos não só pelo professor como também pelos aprendentes (Conselho da Europa 2001: 87), além de se obterem produtos de aprendizagem que representaram a tomada de consciência, a melhoria das competências e a reflexão (Conselho da Europa 2001: 87) sobre os conceitos analisados e mediados. É de salientar os trabalhos orais das perguntas específicas sobre possíveis dúvidas de hispanofalantes que permitiram consolidar e até aprofundar os conteúdos estudados, bem como os trabalhos escritos também sobre essas dúvidas, os quais foram disponibilizados na plataforma da disciplina a pedido dos alunos de modo a poderem consultar para estudar. Por conseguinte, os aprendentes forneceram os seus produtos de aprendizagem, disponibilizando o seu próprio conhecimento aos colegas, o que conduziu à coconstrução de conhecimento explícito através de trabalhos escritos e orais. Com efeito, durante os trabalhos orais sobre um ítem gramatical previamente preparado, em que o aprendente liderava o trabalho de grupo, gerindo a interação, e facilitando e fomentando o discurso para a construção do conhecimento, a mediação permitiu também a avaliação de conceitos.

Em segundo lugar, verificámos que, no primeiro tipo de atividades, a professora foi mediadora dos conceitos, criando atividades de mediação de modo a que todos participassem na construção do conhecimento através de reflexões metalinguísticas que aprofundassem e consolidassem os conhecimentos gramaticais. No segundo tipo de atividades, a professora colocou-se à margem, observando e avaliando apenas a interação colaborativa entre pares, liderada por um estudante que tinha preparado com a ajuda da professora, previamente e por escrito, as dúvidas lançadas. Isto, porque as perguntas das interações orais foram retiradas dos trabalhos escritos sobre fonologia, morfologia, sintaxe e semântica realizados ao longo do semestre. Nestes trabalhos, cada aluno redigiu perguntas que expressassem dúvidas concretas e prováveis de um hispanofalante e as respetivas respostas na LE, usando a LM só quando pertinente, ou seja, para traduzir o *corpus* usado na explicitação da questão gramatical visto a resposta exigir uma explicação contrastiva. O facto de dedicarem os trabalhos à resolução das suas próprias dúvidas ou até dos colegas, dificuldades reais como aprendentes hispanofalantes, tornou a aprendizagem num

desafio pessoal, envolvendo o aprendente completamente no processo de aprendizagem. Assim, as atividades desenvolvidas perconizaram uma aprendizagem baseada nas necessidades dos aprendentes, tornando-se as interações em necessidades comunicativas que “son el principal motor para el aprendizaje” (Sánchez Cuadrado 2022: 24).

Em terceiro lugar, os aprendentes foram capazes de construir o seu próprio conhecimento através da interação colaborativa, de partilha e reflexão entre pares, a qual provocou o surgimento de novas dúvidas levantadas ao professor ou entre pares tal como era previsto. Esta análise meta e interlinguística conduziu a uma compreensão mais aprofundada dos conceitos gramaticais não só da língua estrangeira, mas também da sua língua materna ao serem obrigados a refletir sobre questões da sua própria gramática, que problematizaram em contraste com a língua portuguesa.

Em quarto lugar, foram capazes de mediar para formularem diferenças entre a gramática da língua meta (português) e da língua materna (espanhol). Deste modo, simplificaram a informação complexa, parafraseando, ampliando ou resumindo as explicações gramaticais, orais e escritas, oferecidas, em português, pela professora e pelos documentos escritos que consultaram. Ao terem um papel intrínseco de mediadores, assistimos a uma tradução espontânea e, outras vezes, preparada quando a professora a solicitava no que se referia a certas questões gramaticais sem uma correspondência direta entre a L1 e a LE, por exemplo, no caso do Pretérito Perfeito Simples e Composto do Indicativo, Infinitivo Pessoal, ou verbos com regência preposicional diferente (ajudar, convidar, ver, etc.).

Em quinto lugar, os aprendentes adotaram estratégias de comunicação nas atividades de mediação, aplicando princípios cognitivos, pois planearam a explicitação dos conceitos gramaticais, executaram a construção de conhecimento ao aplicarem as regras, testaram a compreensão com outros exemplos comunicativos e significativos, e foram capazes de reparar através da autocorreção após uma explicação mais aprofundada. Tendo em conta que a língua materna de um dos aprendentes não era o espanhol, às vezes, foi realizada uma explicitação gramatical desde a sua perspetiva, por um lado, partilharam-se as diferenças entre o esloveno, o português e o espanhol, o que possibilitou o aprofundamento dos conceitos e o esclarecimento de dúvidas. Por outro lado, expuseram-se algumas regras gramaticais de dois pontos de vista, quer do falante de espanhol como língua estrangeira, quer dos falantes de espanhol como língua materna, tornando-se esta experiência de aprendizagem ainda mais enriquecedora. Deste modo, abraçou-se a internacionalização do ensino e promoveu-se a inclusão numa sala de aula com um contexto multilíngue, tendo-se permitido o uso do espanhol na interação e a partilha do contraste gramatical de outra língua estrangeira que a maioria desconhecia.

Por último, observou-se que os alunos envolvidos nesta experiência didática se destacaram na disciplina de língua do semestre seguinte (Português IV) por serem capazes de explicitar as regras gramaticais e aplicá-las num contexto de uso comunicativo adequadamente, demonstrando que as atividades, sobretudo, de mediação cognitiva e comunicativa criaram um espaço real para a construção efetiva do conhecimento.

5. Considerações finais

Indubitavelmente, as tarefas orais em atividades metalinguísticas privilegiam a mediação de conceitos, a qual tem lugar de um modo espontâneo e permanente dado o sentido real que apresenta. Esta circunstância resulta numa interação colaborativa plurilingue e muito efetiva em que os aprendentes são capazes de compreender e apreender a gramática portuguesa num trabalho consistente e cooperativo mediante o uso da língua materna quando facilitador do conhecimento.

A mediação com, para e entre colegas numa atividade metalinguística, a partir da dúvida ou do erro real dos próprios aprendentes, é imprescindível para uma aquisição mais célere de novos conhecimentos e para não deixar fossilizar alguns desvios linguísticos. O professor deve apostar em tarefas de mediação, pois converte o aprendente em agente ativo da sua própria aprendizagem, coloca o foco nos aprendentes e nas suas necessidades, tornando-se estes mais responsáveis e conscientes do seu processo de aprendizagem. Também oferece ao professor a possibilidade de resolver obstáculos que tinham passado despercebidos ou que possam ir surgindo ao se aprofundarem os conhecimentos durante as reflexões realizadas e mediadas nas interações colaborativas.

O facto de se criar um espaço de mediação da gramática para a sua explicitação promove uma situação em que ninguém sente sequer receio em participar, visto o uso da língua materna ser permitido e o aprendente-mediador se sentir parte do seu próprio processo de aprendizagem, possibilitando a resolução de dúvidas linguísticas entre pares, a entajuda e a coconstrução do conhecimento. Em suma, a mediação aplicada ao estudo da gramática da língua estrangeira em contraste com a língua materna permite o desenvolvimento de diversas competências, isto é, a cognitiva e a social, além da linguística e até da tradutora, numa interação que pretende expressar uma intenção comunicativa real, dentro da sala de aula, no âmbito da aquisição de conceitos sobre regras gramaticais, tendo em conta a sua aplicação. Ainda que esta experiência didática descreva atividades de mediação numa disciplina apenas de gramática, seria de louvar e perfeitamente plausível a aplicação desta metodologia em qualquer contexto relativo ao ensino gramatical realizado nas aulas de LE.

6. Bibliografia

- Arriba García, Clara De & Cantero Serena, Francisco José (2004): “La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas”, *Didáctica. Lengua y Literatura*, 16, pp. 9-21. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0404110009A>
- Carvalho, Cecília (2022): “O lugar da primeira língua (L1) em aula de segunda língua/língua estrangeira: reflexões para o ensino de português para estrangeiros”, *Revista De Estudos De Português Língua Internacional*, 1(1), pp. 80-90. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/repli/article/view/68627>
- Conselho da Europa (2001): *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, Porto, Edições ASA.
- Consejo de Europa (2020): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*, Estrasburgo, Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. www.coe.int/lang-cefr
- Durão, Adja Balbino de Amorim Barbieri (2007): *La Interlengua*, Madrid, Arco Libros.
- García Benito, Ana Belén (2019): “Vuelta a escena de la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras: experiencia en PLE”, *Hermeneus. Revista de Traducción e Interpretación*, 21, pp. 197-234.
- Guerrero García, Sandra, Moreno Jaén, María & Castañeda Castro, Alejandro (2022): “Desarrollo de la competencia gramatical mediante actividades de gramática cognitiva y mediación”, en A. Sánchez Cuadrado (coord.), *Mediación en el aprendizaje de lenguas. Estrategias y recursos*, Madrid, Anaya, pp. 155-188.
- Hurtado Albir, Amparo (2011): *Traducción y traductología: Introducción a la traductología*, Madrid, Cátedra.
- Naciones Unidas (2015): *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/#>
- Noronha, Fátima & Conceição, Manuel Célio (2020): “Discursos de especialidade e recursos terminológicos: mediação e dinamismo”, en M. C. Conceição & M. T. Zanola (orgs.), *Terminologia e mediação linguística: métodos práticas e atividades*, Faro, Universidade do Algarve editora, pp. 61-73.
- Piñel López, Rosa & Moreno, Consuelo (1996): “La lingüística contrastiva y el análisis de errores en la enseñanza del uso del adjetivo a alumnos de lengua materna alemana”, en S. Montesa Peydró & P. Gomís Blanco (dirs. congr.), *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I: actas del quinto Congreso Internacional de ASELE*, Málaga, Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera - ASELE, pp.119-126.
- Sánchez Cuadrado, Adolfo (2022): “El concepto de mediación aplicado a la enseñanza de lenguas”, en A. Sánchez Cuadrado (coord.), *Mediación en el aprendizaje de lenguas. Estrategias y recursos*, Madrid, Anaya, pp. 11-39.

- Santos, Isabel (1993): *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*, Madrid, Editorial Síntesis.
- Trujillo, A. M. (2021): “Metodologias do ensino da literatura”. *Travessias*, Cascavel, v. 15, n. 1, pp. 139-155. <https://doi.org/10.48075/rt.v15i1.25421>
- Vázquez Cuesta, Pilar & Luz, Maria Albertina Mendes da (1971): *Gramática portuguesa*, Madrid, Gredos.