

Mediação linguística e desenvolvimento da competência comunicativa: uma proposta de atividades em torno de um conto popular na aula de PLE

Linguistic mediation and communicative competence development:
a proposal of activities around a folktale in the Portuguese
Foreign Language class

Ana Rita Carrilho
Universidade da Beira Interior
arsac@ubi.pt
orcid.org/0000-0002-6925-6990

Fecha de recepción del artículo: 01-04-2025

Fecha de aceptación del artículo: 28-06-2025

Resumo

Há muito tempo que se reconhece que os professores abraçam a tarefa de mediadores linguísticos e culturais, comprometidos com o desenvolvimento de competências linguísticas e culturais por parte dos seus alunos, atividade que encontra reforço no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa, 2001), onde é sublinhado o contributo das atividades de mediação linguística para uma competência comunicativa efetiva. O trabalho que se apresenta resultou do desafio colocado a um grupo de alunos de Português Língua Estrangeira (PLE), nível B1, convidados a assumir o papel de mediadores linguísticos durante as atividades de análise de um conto popular, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento da sua competência comunicativa. É igualmente registada a apreciação que os participantes fizeram das atividades levadas a cabo em sala de aula.

Palavras-chave: mediação linguística – aprendizagem de línguas – competência comunicativa – contos e lendas na sala de aula.

Abstract

It has long been recognised that teachers embrace the role of linguistic and cultural mediators, promoting students' active development of linguistic and cultural skills, a practice that is reinforced in the Common European Framework of Reference for Languages (Council of Europe, 2001), in which is highlighted the contribution of linguistic mediation activities towards effective communicative competence.

The present work is the result of a challenge posed to a group of Portuguese as a Foreign Language (PLE) students, level B1, who were invited to take on the role of linguistic mediators throughout the analysis of a folktale, with the aim of contributing to the development of a

communicative competence. It is also presented the participants' assessment of the activities that were carried out in the classroom.

Keywords: linguistic mediation – language learning – communicative competence – tales and legends in the classroom.

1. Introdução

Ainda que mediação linguística seja definida como o ato de transformar ou adaptar um texto (escrito ou oral) com o objetivo de o tornar compreensível junto de interlocutores que não partilham a mesma língua e cultura, o conceito não se encontra ainda totalmente aclarado (Alcaraz-Mármol 2019, De Arriba García & Cantero Serena 2004, Gerolimich 2020). Este é marcado por um forte caráter transdisciplinar (Londei 2020) e é, várias vezes, sobreposto ao de mediação cultural, prática compreensível se se tomar em conta, na senda de Hymes (1971), que o desenvolvimento de uma competência comunicativa efetiva envolve a identificação de uma ligação direta entre língua e cultura.

No que concerne ao ensino e aprendizagem de línguas, é amplamente assumido que os processos de comunicação linguística envolvem tarefas de planeamento, organização, compreensão e interpretação, cujo sucesso depende do reconhecimento dos contextos de uso e da negociação de significados. Ser proficiente numa nova língua implica, numa primeira fase, ativar de forma explícita e deliberada uma série de habilidades que permitem avaliar e negociar o sentido e encontrar coerência nos enunciados produzidos em diferentes situações comunicativas. No ensino formal de línguas, são os professores que assumem o papel de mediadores linguísticos e culturais, promovendo a compreensão, a interpretação e a adequação, com o objetivo de guiar os seus alunos em direção a uma competência comunicativa bem-sucedida. Neste sentido, no *Quadro Europeu Comum de Referência* (QECR) (Conselho da Europa 2001), as atividades de mediação linguística são apontadas como uma prática que contribuirá para o progresso de uma competência comunicativa efetiva.

Perante este contexto, colocámo-nos a questão “Como poderá o professor de língua despertar para o desenvolvimento autónomo de estratégias de mediação linguística, essenciais a uma boa competência comunicativa?”, o que imediatamente deu origem à proposta de desafiar os alunos, com o apoio da professora, a desenvolver

atividades de produção e interação que conduzissem à interpretação plena de um texto, mais concretamente de um conto popular, assumindo eles mesmos o papel de mediadores, tudo com o objetivo de estabelecer relações linguísticas e culturais entre os vários elementos da turma. Foi então planejado um conjunto de atividades que encontra base no quadro de estratégias de mediação proposto no QECR (Conselho da Europa 2001), nos descritores patentes no volume complementar do QECR (North, Piccardo & Goodier 2018) e na tipologia de micro-habilidades de mediação explanadas por Cantero Serena e De Arriba García (2004), para depois ser aplicado em contexto formal de ensino de Português Língua Estrangeira e, conseqüentemente, registadas as perceções dos participantes. É esta a proposta que preenche as linhas que se seguem, partindo da convicção de que uma intervenção mais ativa dos alunos na condução de atividades de mediação concorre para a autorregulação e otimização do seu próprio processo de aprendizagem de língua.

2. Perspetivas sobre mediação linguística e desenvolvimento de uma competência comunicativa

Como foi referido anteriormente, neste trabalho tomam-se como pontos de referência as propostas do QECR (Conselho da Europa 2001), do seu volume complementar (North, Piccardo, & Goodier 2018) e de Cantero Serena e De Arriba García (2004), observadas como linhas norteadoras de um conjunto de atividades explicitadas mais adiante.

No que toca ao QERC, as atividades de mediação são reconhecidas enquanto destrezas essenciais ao "funcionamento linguístico normal das nossas sociedades" (Conselho da Europa 2001: 36), pelo que são salientadas enquanto conjunto de habilidades inerentes ao ato comunicativo, a par das competências de receção, produção e interação. No documento, as estratégias de mediação são apresentadas e explicitadas de modo a facilitar a sua adaptação e adoção em contextos formais de ensino de línguas, pelo que tanto professores como criadores de materiais didáticos poderão conduzir, de forma mais abalizada, os aprendentes de línguas a tomar a mediação como uma abordagem que ultrapassa a tradução e que lhes permitirá contornar variadas dificuldades de compreensão, ou seja, como um valioso contributo ao desenvolvimento da sua competência comunicativa. Neste sentido, deverá considerar-se que o processo de desenvolvimento de estratégias de mediação contempla, idealmente, quatro etapas: 1) planeamento, 2) execução, 3) avaliação e 4) reparação. Na primeira etapa, planeamento, é essencial prever quais serão as necessidades e dificuldades do(s) interlocutor(es) e selecionar os recursos que melhor cumprirão a tarefa de mediar. De seguida, durante a etapa de execução, deverão ser aplicadas as técnicas e os recursos previamente selecionados, sempre com espaço para a reformulação e contorno da ambiguidade ou da incerteza. Segue-se a fase da

avaliação, onde deverá ser apreciado o grau de conformidade do(s) interlocutor(es), assim como a adequação e coerência, resultando, sempre que necessário, na última etapa, a reparação, que poderá consistir na adoção de outras estratégias comunicativas ou de outros recursos. Como se pode constatar através desta breve descrição, as diferentes fases do processo de emprego de estratégias de mediação em muito espelham as etapas da interação, pelo que será acertado assumir que a mediação comporta um forte contributo para o desenvolvimento de uma competência comunicativa. Neste sentido, acrescentam-se ainda os descritores presentes no volume complementar do QECR (North, Piccardo & Goodier 2018), no qual a mediação é reconhecida como um procedimento que permite criar condições de cooperação entre interlocutores na construção de significados, nos mais variados contextos de comunicação, e que exige o desenvolvimento de competências sociais e culturais. A aplicação destes descritores no ensino formal de línguas concorre para que este se desenvolva de um modo sistemático ao longo dos níveis de proficiência linguística.

Na senda do exposto nas duas obras anteriores, Cantero Serena e De Arriba García (2004) defendem que o desenvolvimento de micro-habilidades de mediação no contexto de ensino formal de línguas permite não só desenvolver uma competência de mediação, como também uma competência comunicativa. Os autores advogam que a prática explícita de um conjunto de atividades específicas, próprias da mediação linguística, conduzirá não só à criação de uma competência mediadora, mas, acima de tudo, ao uso da língua-alvo nos mais diversos contextos comunicativos, marcados pela existência de variedades socioculturais e pela diversidade de registos. Concordando com os autores citados, as micro-habilidades consistem em atividades quotidianas inseparáveis de qualquer ato comunicativo e que os falantes aplicam de forma mais ou menos explícita, com mais ou menos proficiência, mas que permitem “poner en contacto a otros hablantes de diversos idiomas dialectos registros o niveles lingüísticos” (Cantero Serena & De Arriba García 2004: 10). Entre as atividades mencionadas pelos referidos autores, todas passíveis de ser trabalhadas em sala de aula e distribuídas entre mediação pessoal e mediação textual, destacam-se aqui os atos de parafrasear, comentar e anotar (na mediação textual), interpretar, adequar, resumir e o próprio ato de intermediar, que consiste na negociação de sentidos e intenções, pois foram estas as micro-habilidades mais trabalhadas durante a unidade didática que se apresenta a seguir, por se considerar que seriam as que mais se ajustavam ao conteúdo textual a explorar e as que os alunos poderiam reconhecer como atividades definidoras da sua competência comunicativa.

3. Proposta de atividades de mediação em torno de um conto popular na aula de PLE

No que se refere especificamente ao presente trabalho, é exposto um conjunto de atividades que foram desenvolvidas em torno de um conto tradicional na aula de PLE, mais especificamente, uma adaptação da lenda do Galo de Barcelos. As propostas incidiram sobre competências de receção, produção e interação linguística, às quais foi acrescentada, de forma explícita, a dimensão da mediação linguística.

O perfil linguístico de cada um dos participantes, detalhado mais adiante, e o nível de língua portuguesa que se encontravam a frequentar facilitaram que todos os participantes assumissem a função de mediadores linguísticos durante a realização de um conjunto de atividades¹.

Na preparação e elaboração dos vários exercícios alvo de apreciação deste trabalho, foram tidas em conta as estratégias de mediação patentes no QECR (Conselho da Europa 2001: 129-130), voltadas para potenciais dificuldades de receção e interpretação que advêm da complexidade do processo comunicativo, mas também da limitação de verter em materiais didáticos as diferentes etapas e atividades comunicativas que envolvem a mediação linguística.

3.1. O conto popular na sala de aula de línguas

O pano de fundo para o desenvolvimento de atividades de mediação em sala de aula foi uma ficha de trabalho dedicada à *Lenda do Galo de Barcelos*, conto popular português onde são exaltados o valor da justiça e o combate ao preconceito e que acompanha um dos símbolos mais reconhecidos da iconografia portuguesa.

Há muito que se reconhece que os contos tradicionais constituem matéria de interesse na lecionação de qualquer língua, junto de qualquer faixa etária, proporcionando contexto a todo um “saber natural do povo, fruto de conhecimentos depurados ao longo dos tempos, directamente transformados em cultura” (Moreira, 2006: 3). Por este motivo, esta é, na nossa opinião, uma oportunidade perfeita para explorar atividades de mediação que promovam não só a tomada de consciência dos aprendentes para o valor do desenvolvimento de estratégias de mediação na promoção de uma competência comunicativa, mas também para o estabelecimento de pontes linguísticas e culturais. A leitura durante a aprendizagem de uma língua estrangeira auxilia tanto a construção de potenciais leitores, como o próprio saber linguístico (Alarcão 2019), somando-se que a adoção de contos populares no contexto da sala de aulas de línguas permitirá que sejam adquiridos vários conceitos e referentes culturais, o que sedimentará uma desejável abordagem intercultural.

¹ Importa esclarecer que, para o efeito de simplificação da exposição, os termos *atividade*, *tarefa* e *exercício* serão utilizados de forma comutativa, sem nos adentrarmos em questões taxinómicas.

3.2. Perfil linguístico dos participantes

A proposta de atividades que aqui se apresenta foi desenvolvida numa aula de Português Língua Estrangeira (PLE) de nível B1, num curso semestral lecionado no ano de 2024 na Universidade da Beira Interior (Covilhã – Portugal). Por ser um curso de PLE lecionado em contexto universitário, os inscritos eram na sua maioria alunos ou investigadores da referida instituição, à exceção de uma pessoa, residente no concelho e sem qualquer vínculo à universidade.

O número de inscritos no curso de PLE nível B1 naquele semestre era de 11 alunos, porém só 8 alunos participaram na aula dedicada ao desenvolvimento explícito de atividades de mediação linguística, fixando-se a faixa etária entre os 19 e os 63 anos.

No que diz respeito ao perfil linguístico dos participantes, e mais concretamente à sua língua materna, conviviam na sala de aula quatro línguas distintas: três falantes de espanhol, sendo dois de nacionalidade espanhola e um de nacionalidade equatoriana, três falantes de farsi, um falante de inglês e, por último, um falante de tétum, que indicou o português como sua língua segunda (L2). O perfil linguístico dos participantes mostrava-se favorável ao desenvolvimento de atividades de mediação linguística, tanto pela proximidade linguística por parte dos falantes de espanhol, como pela presença de um falante de português língua segunda, classificação que apresentamos sem mais explanação, mas com alguma reserva, pois o aluno em questão encontrava-se a frequentar o curso de PLE por verificar que necessitava de melhorar tanto a sua competência linguística como comunicativa face ao contexto imersivo em que se encontrava.

3.3. Atividades desenvolvidas em torno do conto popular

No trabalho aqui exposto, e em consonância com a proposta do volume complementar do QECR (North, Piccardo & Goodier 2018), foram realizadas, sobretudo, tarefas voltadas para a mediação de conceitos, pelo que foi incentivada a colaboração em grupo e com os colegas, bem como uma boa gestão de todas as interações durante a negociação de significados. Procurou-se, igualmente, conduzir os alunos a que atendessem ao perfil sociolinguístico de cada um e mediassem a comunicação num espaço de carácter pluricultural e de relativa informalidade.

A primeira atividade concretizada em sala de aula consistiu na visualização de um vídeo de animação intitulado *Lendas infantis – Galo de Barcelos* (Gomes, 2014), disponível online, na plataforma *Youtube*². Havendo uma grande variedade de

² É necessário ter em conta que a atividade aqui descrita teve lugar em maio de 2024 e que a disponibilidade do recurso visual adotado depende da vontade do autor que a partilhou na plataforma *Youtube*.

recursos audiovisuais disponíveis gratuitamente na internet, a seleção do vídeo recaiu sobre aquele que parecia corresponder a dois critérios previamente estabelecidos para o efeito: 1) apresentar um trabalho de animação, sem representação humana, que se pretendia sóbria e contida, com os objetivos de reduzir a existência de fatores de distração e de permitir manter o foco na narração e 2) encontrar um recurso audiovisual em que a prosódia da narração fosse o mais adequada possível ao nível linguístico dos participantes.

Após a visualização e exploração do vídeo, foi entregue aos alunos uma ficha de trabalho convencional, em formato papel, na qual figuravam uma adaptação do conto popular *A lenda do Galo de Barcelos* e quatro atividades distintas: um primeiro exercício que consistia no preenchimento de espaços com a conjugação dos verbos indicados no Pretérito Perfeito e no Pretérito Imperfeito do Indicativo, para consolidação destes tempos verbais; uma segunda atividade de explicitação do significado de onze palavras e expressões retiradas do texto, a realizar em pequenos grupos, seguida da audição do texto em análise para verificação dos verbos e interpretação do vocabulário em contexto; e, em último lugar, foi proposto um exercício de grupo que consistia na discussão da mensagem, ou “moral da história”, refletida no conto popular.

Para efeitos de mediação linguística, e para acrescentar algum nível de desafio às tarefas propostas, foi indicado aos alunos que não poderiam recorrer à tradução, devendo optar por sinónimos ou pela paráfrase no momento de explicitar qualquer palavra ou expressão. Neste sentido, foram ainda incentivados a fazer uso de elementos paralinguísticos e extralinguísticos, instrução que figurava no enunciado do segundo exercício, onde se lia “Com um colega, descobre o significado das palavras ou expressões seguintes. Prepara uma explicação em português e ajuda os teus colegas a compreender. Podes consultar um dicionário de língua portuguesa. Não uses dicionários de outras línguas nem tradutores. Durante a explicação, também podes usar gestos ou desenhos”. Dentro do quadro de micro-habilidades inerentes à mediação linguística proposto por Cantero Serena e De Arriba García (2004), esta atividade visava aplicar e desenvolver as habilidades de parafrasear, intermediar e adequar as seguintes palavras e expressões: a) peregrino, b) acusado, c) inocente, d) condenado, e) ter cometido um crime, f) força, g) juiz ou magistrado, h) afirmou, i) apontou, j) exclamou e k) prestes, todas retiradas da versão da lenda do Galo de Barcelos apresentada na ficha de trabalho. Durante esta atividade, procurou-se estimular o trabalho de colaboração entre os participantes, colocados na posição de negociar significados e incumbidos de registar diferentes possibilidades ou equivalências. Entre as várias interações, transcrevem-se cinco explicações que consideramos representativas do desempenho dos participantes enquanto mediadores linguísticos:

(1) peregrino

Explicação: pessoa que viaja para um santuário por causa da religião.

Neste caso foram dados exemplos de locais de peregrinação nos países de origem dos alunos, proporcionando um momento de partilha de referências culturais. Os exemplos dados foram Santiago de Compostela, em Espanha, Santuário da Virgem Maria no Monte Ramelau, em Timor, Santuário de Imam Reza em Sanabad, no Irão, Meca, na Arábia Saudita, tendo sido também mencionados Jerusalém, em Israel, e Fátima, em Portugal. Não se tratando de um comentário, esta prática corresponderá à micro-habilidade de anotar. Ainda que Cantero Serena e De Arriba García (2004) a classifiquem como uma atividade própria da mediação textual, ousamos propor que *anotar* será, neste caso, equivalente a exemplificar, atividades que os autores não indicam como práticas da mediação oral. De resto, reconhece-se que a exemplificação constitui uma estratégia sólida no momento de ilustrar ou clarificar uma dúvida.

(2) acusado

Explicação: é uma pessoa incriminada ou quando uma pessoa diz que outra pessoa fez alguma coisa. Normalmente, tem um sentido negativo.

Esta interação é aqui destacada para demonstrar que o papel de mediador não foi abandonado pela professora. Naquele momento, a professora interveio e acrescentou que *acusado* se distingue de *arguido*, palavras de uso comum nos meios de comunicação e nas redes sociais e com as quais os alunos podem ter contacto facilmente.

(3) forca

Explicação: é um instrumento que consiste numa laçada (ou uma corda com um nó) para suspender uma pessoa pelo pescoço e estrangulá-la.

Os participantes, ao explicar em que consiste uma forca e ao observar que alguns colegas não conseguiam acompanhar a explicação, fizeram uso de vários gestos, na tentativa de auxiliar os colegas na compreensão do termo. Tratou-se, portanto, de um momento em que os alunos, enquanto mediadores, passaram da execução para a avaliação, seguindo-se a remediação, através do gesto e do som, outros recursos que podem ser ativados durante o ato comunicativo. Ainda na sequência desta explicação, um dos elementos da turma selecionou uma palavra do texto em análise e o grupo participou num breve Jogo da Forca. Não sendo propriamente uma estratégia de mediação linguística, o momento foi propício ao estabelecimento de relações de cariz social mediadas por um jogo.

(4) apontou

Explicação: dirigir a atenção para alguma coisa indicando com o dedo.

Neste caso, a explicação foi imediatamente acompanhada do gesto que traduz. Este exemplo é aqui destacado, pois os participantes acrescentaram que o verbo apontar é igualmente utilizado com o significado de escrever apontamentos, mas que este significado não seria adequado ao texto. Associado à preocupação com a adequação de uso do termo, constatou-se o recurso à micro-habilidade de comentar e anotar, que, como já foi referido, Cantero Serena e De Arriba García (2004) classificam dentro da mediação textual, mas que na situação aqui apresentada se verificou durante uma atividade de mediação oral.

(5) prestes

Explicação: Quase, quase, quase a acontecer, ou quando alguma coisa está a ponto de acontecer.

Nesta explicação destacou-se o uso repetitivo e sobretudo expressivo do advérbio *quase*, que não só facilitou a compreensão como também proporcionou um momento de descontração entre os elementos do grupo.

Como se pode observar, foi com grande receptividade, criatividade e empenho que os participantes realizaram a atividade proposta, e mostram-se capazes de aplicar as habilidades de parafrasear e intermediar em todas as situações, acrescentando-se ainda a habilidade de adequar, como demonstrado no exemplo (4).

Terminada a interação, partiu-se para a terceira tarefa na ficha de trabalho, que consistia na audição do texto, com o objetivo de verificar se os verbos previamente conjugados se encontravam corretos e, em simultâneo, reforçar as suas competências semânticas na sequência das explicações.

No último exercício da ficha de trabalho, e como foi já referido, era proposto aos alunos que expusessem, novamente em grupo, qual seria a mensagem, ou “moral da história”. Nesta etapa, os participantes já se encontravam sensibilizados para o seu papel enquanto mediadores linguísticos, pelo que procuraram explicar de forma breve e recorrer a vocabulário acessível, numa tentativa de negociar sentidos e guiar a compreensão dos restantes elementos da turma. Dentre as formulações, destacamos duas: “Quando o peregrino chegou a Barcelos, as pessoas condenaram-no por um crime porque era estrangeiro e ele foi vítima (alvo) de preconceito e acusado injustamente” e “Por causa do preconceito, ninguém quis ouvir o peregrino e por que razão ele não era o culpado”. Em bom rigor, estas formulações consistem em resumos e não na moral da história propriamente dita. Guiados na distinção entre resumo e mensagem ou moral da história, os participantes continuaram a atividade e, após serem colocadas várias hipóteses, surgiu a formulação que se assumiria, de forma unânime, como a mensagem do conto: “A ignorância não permite ser justo”. Verificou-se que todo este processo de mediação foi ao encontro do disposto no descritor *Análise*

*e Crítica de Textos Criativos (incluindo literatura)*³, patente no volume complementar do QECR (North, Piccardo & Goodier 2018: 117), pois os alunos, de nível B1, foram capazes de dotar de coerência e sentido o conto popular português à medida que, de forma autónoma, praticavam habilidades essenciais ao desenvolvimento da sua competência comunicativa em língua portuguesa.

3.4. Apreciação das atividades por partes dos alunos

No final das atividades, procurou-se aferir junto dos participantes como avaliavam a experiência de atuar enquanto mediadores linguísticos na língua que se encontravam a aprender. Os alunos, inquiridos oralmente, expressaram que explicar uma palavra era uma tarefa morosa e que a tradução seria uma prática mais imediata, porém consideraram que o desafio contribuíra para que as palavras fossem “memorizadas”⁴ com mais facilidade. Houve igualmente consenso na indicação de que recorrer a um dicionário monolíngue (online), neste caso português, os obrigou, em algumas situações, a consultar mais do que uma palavra, o que não foi apreciado como uma prática negativa e foi colocado como uma constatação. Por último, os participantes destacaram o aspeto colaborativo das atividades como uma mais-valia e expressaram que a prática de mediação linguística era por si mesma uma forma de colocar em prática, e à prova, a sua competência comunicativa em português.

4. Considerações finais

O presente trabalho desenhou-se, desde o início, como uma proposta a desenvolver em sala de aula, com o objetivo de sensibilizar os alunos a assumir o papel de mediadores linguísticos e a abandonar um possível estatuto de elementos passivos em qualquer ato comunicativo que envolva a língua-alvo. Todavia, fruto de toda a preparação investida nas atividades e da observação realizada em sala de aula, o âmbito do trabalho alargou-se à averiguação do contributo do desenvolvimento explícito de estratégias de mediação linguística no contexto formal de ensino e aprendizagem de uma língua.

Na atividade aqui apresentada, verificou-se que as tarefas de mediação, quando explicitadas e exercidas pelos próprios alunos em sala de aula, não só criam condições favoráveis à expressão e partilha de leituras pessoais, como também estimulam um sólido trabalho de colaboração em grupo e entre colegas, essencial num contexto pluricultural, multilíngue e plurilíngue como o da aula de língua estrangeira. Este aspeto leva-nos a considerar que a promoção de atividades de mediação logo a

³ Tradução nossa.

⁴ Citação da expressão utilizada pelos participantes, sem ser aqui realizada qualquer consideração relativa ao processo de aquisição.

partir dos níveis iniciais de aprendizagem de uma língua contribuirá para sensibilizar os alunos para os vários desafios e dificuldades associados ao ato comunicativo e para o que implica ser fluente numa outra língua.

A análise levada a cabo durante a aula permitiu constatar que os vários participantes aplicaram diferentes estratégias que visavam tanto o desenvolvimento da sua competência linguística, como o acompanhamento dos colegas no exercício de compreensão e negociação de significados. Este dado reveste-se de importância para os professores de línguas, mediadores linguísticos por inerência, que ao atribuir esta função aos seus alunos, de forma explícita e guiada, estarão a contribuir para o desenvolvimento da sua competência comunicativa.

8. Bibliografía

- Alarcão, Isabel (2019): “A leitura como meio de desenvolvimento linguístico: implicações para uma didáctica da língua estrangeira”, em I. P. Martins (org.), *Percursos de Investigação em Educação no CIDTFF: um itinerário pelas Lições de Agregação*. Aveiro, UA Editora, pp. 15-42.
- Alcaraz-Mármol, Gema (2019): “Developing EFL oral skills through linguistic mediation in the secondary education classroom”, *Elia: Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, n. 19, pp. 15-40.
- Cantero Serena, Francisco José & De Arriba García, Clara (2004): “Actividades de mediación lingüística para la classe de ELE”, *redELE – Revista Electrónica de Didáctica / Español Lengua Extranjera*, n. 2, pp. 19: Disponível em <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:f229483a-1f50-4b1b-921c-cd323e788d61/2004-redele-2-05cantero-pdf.pdf> [último acceso: 04-12-2024]
- Conselho da Europa (2001): *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, Aprendizagem, Ensino e Avaliação*. Porto, Edições Asa.
- De Arriba García, Clara & Cantero Serena, Francisco José (2004): “La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas”, *Didáctica (Lengua y Literatura)*, vol. 16, pp. 9-21.
- Gerolimich, Sonia (2020): “Qu’entend-on au juste par médiation linguistique?”, em M. De Gioia & M. Marcon (dir.), *L’essentiel de la médiation - Le regard des sciences humaines et sociales*. Bruxelas, Peter Lang, pp. 49-85.
- Hymes, Dell (1971): “On communicative competence”, em J.B. Pride, & Janet Holmes (eds.) (1979), *Sociolinguistics*. Londres, Penguin, pp. 269-293.
- Londei, Danielle (2020): “La transdisciplinarité d’un terme nomade comme médiation”, em M. De Gioia & M. Marcon (dir.), *L’essentiel de la médiation - Le regard des sciences humaines et sociales*. Bruxelas, Peter Lang, pp. 13-18.

Moreira, Lino (2006): “O conto tradicional português na aula: proposta de actividades”, em F. L. Viana, M. Martins & E. Coquet (eds.), *Actas do 6º Encontro Nacional (4º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Braga, Universidade do Minho, pp. 146-157.

North, Brian, Piccardo, Enrica & Goodier, Tom (2018): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Estrasburgo: Conselho da Europa. Disponível em <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>

9. Webgrafia

Gomes, Bruno (2014): “Lendas infantis – Galo de Barcelos”, *Youtube* [último acesso: 16-03-2025]
https://www.youtube.com/watch?v=GltM8ASnmSM&ab_channel=BrunoGomes