

Estratégias de mediação no ensino-aprendizagem de Português como Língua Segunda e Estrangeira: contributo para um inventário linguístico

Mediation Strategies in teaching Portuguese as a Second and Foreign Language: Contribution to a Linguistic Inventory

Susana Rocha da Silva
Università degli Studi di Parma
susana.colacorochadasilva@unipr.it
orcid.org/0009-0007-8691-5154

Fecha de recepción: 24-09-2025

Fecha de aceptación: 09-10-2025

Resumo

Este artigo explora a promoção de competências estratégicas de mediação no ensino-aprendizagem de Português como Língua Segunda e Estrangeira (PLS/PLE), a partir do constructo do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Volume Complementar (QECR-VC, Conselho da Europa 2020). A partir da abordagem da pragmática, o estudo centra-se na identificação de marcadores discursivos e realizações linguísticas de funções que sustentam estratégias de mediação. Propõe-se um esboço de modelo que articula funções pragmáticas – a partir do Referencial Camões PLE (Camões I.P 2017) – com as estratégias mediadoras do QECR-VC, defendendo-se a necessidade de instrumentos que auxiliem docentes no ensino e avaliação de competências neste domínio. Este trabalho constitui uma etapa inicial de uma investigação-ação que visa o desenvolvimento de competências mediadoras de forma transparente e eficaz no ensino-aprendizagem de PLS/PLE.

Palavras-chave: estratégias de mediação – marcadores discursivos – funções pragmáticas – Referencial Camões PLE – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Volume Complementar (QECR-VC)

Abstract

The current paper deals with the development of strategic mediation skills within the context of teaching and learning Portuguese as a Second and Foreign Language (PSL/PFL), drawing on the framework provided by the *Common European Framework of Reference for Languages - Companion Volume* (CEFR-CV, Council of Europe 2020). Through a pragmatic standpoint, the research identifies discourse markers and linguistic realizations that support mediation strategies. The article proposes a preliminary model that aligns pragmatic functions – outlined in the *Referential Camões PLE* (Camões I.P. 2017) – with the mediation strategies defined in the CEFR-CV, emphasizing the need for practical tools to assist educators in teaching and evaluating this competence. This work constitutes an

initial phase of an action-research project aimed at fostering mediation competencies in a transparent and pedagogically effective way for PSL/PFL learners.

Keywords: mediation strategies – discourse markers – pragmatic functions – Referencial Camões PLE – Common European Framework of Reference for Languages - Companion Volume (CEFR-CV).

1. Introdução

A mediação tem assumido uma importância crescente no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (LE), impulsionada pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Volume Complementar (QECR-VC) (Conselho da Europa 2020), que ampliou e aprofundou o conceito de mediação, definindo-a como um quarto modo de comunicação (a par da recepção, produção e interação) presente no uso quotidiano da língua. Neste modo de comunicação, o falante atua como intermediário, criando pontes entre polos que não podem comunicar ou compreender-se diretamente. Esta ação mediadora pode ter como objetivo (i) facilitar o acesso e compreensão de um texto por parte do seu destinatário (mediação de textos); (ii) contribuir para a coconstrução de significados e para que outros tenham acesso a novos significados (mediação de conceitos); e (iii) facilitar a comunicação entre interlocutores (mediação da comunicação). A realização de atividades de mediação pode implicar o recurso a estratégias de mediação, que representam a forma concreta – resumo, paráfrase, simplificação da linguagem, etc. como a informação é processada e transmitida em função do objetivo comunicativo, do(s) interlocutor(es) e do contexto comunicativo.

Este avanço teórico e prático oferece um referencial essencial para integrar a mediação nos currículos, práticas pedagógicas, e processos de avaliação, permitindo uma abordagem mais sistemática e consciente das competências mediadoras em LE. Em particular, a integração de estratégias de mediação nas práticas didáticas e na avaliação em LE tem-se revelado uma área pouco explorada, sendo centrais as pesquisas de Stathopoulou (2014, 2015, 2019) sobre estratégias a que os aprendentes recorrem na realização de tarefas de mediação interlinguística.

A eficácia da promoção das estratégias de mediação em contexto de ensino-aprendizagem de LE depende, a nosso ver, da articulação entre os esquemas conceptuais e operacionais apresentados no QECR-VC e as realizações linguísticas concretas que possibilitam, introduzem, ou sinalizam o efetivo recurso a essas estratégias.

São, portanto, fundamentais os instrumentos que auxiliem os docentes na planificação, desenho e implementação de tarefas ou atividades didáticas e, entre estes, os inventários de realizações linguísticas baseados na abordagem da pragmática, que permitem identificar as realizações linguísticas mais relevantes para as funções comunicativas que se pretende promover. Inventários de marcadores discursivos, atos de fala, funções pragmáticas (e correspondentes realizações linguísticas), e de “gambits” ou “chunks”, ou seja, pedaços de discurso pré-fabricado, compostos por expressões fixas ou semi-fixas, memorizadas e ativadas pelos aprendentes como “blocos” de palavras, ou “unidades prontas” que economizam esforço cognitivo, permitindo maior foco na atividade e estratégia de mediação, por natureza complexa, são, a nosso ver, ferramentas fundamentais para guiar os docentes na promoção consciente e transparente de estratégias de mediação, e para o consequente desenvolvimento das competências mediadoras dos aprendentes.

Os modelos interacionais, ou de uso da língua em interação, contemplando já uma considerável base de ações relevantes para o uso da língua em mediação, não cobrem completamente as especificidades da mediação, pelo que é necessário, a nosso ver, um novo olhar que articule mais diretamente os esquemas conceptuais para a mediação apresentados no QECR-VC e as funções e realizações linguísticas concretas correspondentes.

O presente artigo configura-se como uma etapa inicial de uma pesquisa de investigação-ação, cujo objetivo é planejar, desenhar e implementar tarefas pedagógicas centradas na promoção explícita e transparente de estratégias de mediação no ensino de PLS/PLE. A investigação incidirá não apenas sobre as formas de ensinar estas estratégias, mas também sobre como as avaliar de maneira clara e objetiva.

Nesta fase preliminar, procura-se estabelecer as bases teóricas e metodológicas para a referida intervenção didática, através da delimitação de um conjunto representativo de itens linguísticos que possam ser integrados no processo de ensino-aprendizagem, promovendo competências mediadoras de forma mensurável, seja em produtos finais, como textos e apresentações, ou nos próprios processos de mediação em interação, como discussões ou tarefas colaborativas em sala de aula.

Entre as questões centrais que orientam este estudo estão: Que marcadores discursivos são mais relevantes para a realização de estratégias de mediação? Que funções, e correspondentes realizações linguísticas, estão implicadas na realização dessas estratégias?

O objetivo não é, naturalmente, propor um inventário exaustivo de itens linguísticos para a mediação, mas identificar, a partir de inventários baseados na abordagem da pragmática, as realizações linguísticas mais prototípicas e produtivas para sustentar e viabilizar as estratégias de mediação. No âmbito deste estudo, assume

particular relevância o Referencial Camões PLE, enquanto recurso e instrumento orientador do ensino-aprendizagem de PLE.

Esta pesquisa, preparatória para a intervenção pedagógica, busca sistematizar recursos e estratégias que auxiliem os docentes, abordando lacunas ainda existentes no ensino-aprendizagem da mediação em PLS/PLE. Em última análise, pretende-se oferecer uma reflexão crítica e uma base prática que favoreçam futuras intervenções pedagógicas centradas na promoção de competências mediadoras.

O presente artigo está organizado em cinco partes. Após a Introdução, na segunda parte é descrito o esquema conceptual do QEER-VC relativo às estratégias de mediação e é feita a descrição de cada uma das cinco estratégias, salientando, por fim, o carácter aberto deste esquema e algumas questões relativas à operacionalização deste constructo na prática pedagógica. A terceira parte é dedicada aos marcadores discursivos, nomeadamente, à delimitação de um núcleo com relevância específica para as estratégias de mediação. Na quarta parte, articula-se o conteúdo pragmático – funções e realizações linguísticas – do Referencial Camões PLE (Camões I.P. 2017) com as estratégias de mediação do QEER-VC (Conselho da Europa 2020), propondo-se um esquema de correspondências entre os dois, e defendendo-se os benefícios e potencialidades dos inventários de expressões, também apresentadas como “gambits” ou “chunks”, para o ensino-aprendizagem de estratégias de mediação. Por fim, nas observações finais, identificam-se limitações desta fase inicial de pesquisa e linhas para futuras pesquisas.

2. Estratégias de mediação no QEER-VC

O QEER-VC (Conselho da Europa 2020) realizou uma profunda ampliação e aprofundamento da noção de *mediação*, refletida na introdução de um esquema de catorze atividades e de cinco estratégias de mediação com escalas de descritores por níveis de proficiência, como as já existentes para os restantes modos de comunicação, nomeadamente, receção, produção e interação. Este novo quadro operativo revela-se decisivo para que os agentes envolvidos no ensino/aprendizagem de LE (docentes, como também profissionais envolvidos na criação de manuais didáticos ou na avaliação e certificação de competências linguísticas) possam integrar a mediação nos currículos, nas práticas didáticas e na avaliação das LE. As escalas de descritores por níveis de proficiência consentem a promoção de forma progressiva, calibrada e transparente de atividades e estratégias de mediação e, portanto, a promoção de uma competência global em mediação, parte integrante da competência linguístico-comunicativa global dos aprendentes.

Conforme descrito no QECR-VC (Conselho da Europa 2020: 117-122), as estratégias de mediação podem ser compreendidas como os métodos utilizados pelo falante/aprendente para esclarecer significados e promover a compreensão (Conselho da Europa 2020: 17). Ao transitar entre indivíduos, textos, géneros discursivos, línguas, variedades linguísticas ou modalidades, o falante/aprendente, após interpretar o conteúdo original, processa-o, adaptando-o ao contexto e à finalidade da situação comunicativa. Nesse processamento, as estratégias de mediação assumem o papel de estratégias comunicativas, ou ainda, *performance strategies*, caracterizando-se como:

(...) ways of helping people to understand, during the actual process of mediation. They concern the way source content is processed for the recipient. For instance, is it necessary to elaborate it, to condense it, to paraphrase it, to simplify it, to illustrate it with metaphors or visuals? (Conselho da Europa 2020: 117-118)

Assim, a estratégia adotada pelo falante/aprendente reflete a forma específica como transforma e transmite a informação quando leva a cabo uma determinada atividade de mediação.

O QECR-VC apresenta cinco “novas” estratégias de mediação, exclusivamente para a fase de *execução*, como ilustrado na tabela:

	Reception	Production	Interaction	Mediation
Planning	Framing	Planning	N/A	
Execution	Inferring	Compensating	Turntaking Co-operating	Linking to previous knowledge Adapting language Breaking down complicated information Amplifying a dense text Streamlining a text
Evaluation and Repair	Monitoring	Monitoring and self-correction	Asking for clarification Communication repair	

Fig. 1: Estratégias linguístico-comunicativas no QECR-VC
(Conselho da Europa 2020: 35)

As cinco estratégias de mediação¹ agrupam-se sob dois objetivos. Sob o objetivo de “explicar um novo conceito”, agrupam-se três estratégias, a saber, “Relacionar com o conhecimento prévio”, “Adaptar a linguagem” e “Simplificar informação complexa”. Sob o segundo objetivo, o de “simplificar um texto”, agrupam-se as estratégias “Ampliar um texto denso” e “Condensar um texto”.

Para cada uma das cinco estratégias é apresentada uma escala com descritores por nível de proficiência. Contudo, dada a natureza complexa dos processos envolvidos (North & Piccardo 2016: 31), só a partir do nível B1 é expectável que o aprendente use de forma consistente o conjunto destas estratégias. Como ilustrado na tabela seguinte, nenhuma das cinco estratégias apresenta descritores para o nível Pré-A1 ou A1, e apenas duas estratégias apresentam descritores para o nível A2.

	Estratégias para explicar um novo conceito			Estratégias para simplificar um texto	
	Relacionar com o conhecimento prévio	Adaptar a linguagem	Simplificar informação complexa	Ampliar um texto denso	Condensar um texto
C2					
C1					
B2					
B1					
A2	*		*	*	
A1	*	*	*	*	*
Pré-A1	*	*	*	*	*

* descritor não disponível.

Fig. 2: Descritores de estratégias de mediação segundo os níveis de proficiência (elaboração nossa, com base no QECR-VC, Conselho da Europa 2020: 117-122).

¹ Em face de não estar ainda disponível a versão oficial em língua portuguesa do QECR-VC (Conselho da Europa 2020), todas as denominações relativas à secção de mediação deste documento quadro são traduções nossas, tendo como referência também as versões italiana e espanhola deste documento, disponíveis em <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/cefr-companion-volume-and-its-language-versions> [acedido 08-08-2025].

2.1. Estratégias para explicar um novo conceito

2.1.1. Relacionar com o conhecimento prévio

Recorrendo a esta estratégia, o falante/aprendente mediador “pode explicar novas informações recorrendo a comparações, descrevendo como essas informações se relacionam com algo que o interlocutor já conhece, ou ajudando o interlocutor a ativar conhecimento prévio” (Conselho da Europa, 2020: 118; tradução nossa).

O QECR-VC especifica ainda que as conexões estabelecidas pelo falante/aprendente podem ser feitas com outros textos ou materiais ou com conhecimentos gerais sobre o mundo.

A progressão ao longo da escala de proficiência é também, no QECR-VC, ilustrada focando, no nível B1, a capacidade para fazer comparações com experiências cotidianas familiares; no nível B2, a capacidade de dar explicações claras das conexões; no nível C2, a capacidade de fornecer definições espontâneas e detalhadas de conceitos complexos, articulando-os de maneira fluida com conhecimentos anteriores do interlocutor.

2.1.2. Adaptar a linguagem

Na passagem de um texto, género ou registo para outro, o falante/aprendente “pode precisar de realizar alterações no uso da língua, estilo e/ou registo (...) através da inclusão de sinónimos, símiles, simplificação ou paráfrase.” (Conselho da Europa, 2020: 118; tradução nossa).

Do nível A2 ao B1, o aprendente recorre a paráfrases e simplificações; no nível B2 acresce a capacidade de parafrasear conceitos complexos e técnicos através de uma adaptação consciente da linguagem; e nos níveis C1 e C2, a capacidade de transmitir conceitos técnicos e complexos através de géneros ou registos diferentes.

2.1.3. Simplificar informação complexa

A ação de “dividir informações complexas nas suas partes constituintes, e mostrar como as partes se relacionam formando um todo” (Conselho da Europa, 2020: 118; tradução nossa) corresponde ao processo de simplificar informação complexa.

Na progressão na escala de proficiência, aumenta a complexidade dos textos de partida: no nível B1, os textos são informativos ou instrucionais e no nível B2 veiculam processos ou temas mais complexos. Nos níveis C1 e C2 acresce a capacidade de reforçar, recapitular, e incentivar a exploração de diferentes formas de analisar um tema.

2.2. Estratégias para simplificar um texto

2.2.1. Ampliar um texto denso

Considerando que a densidade de informação constitui um obstáculo para a compreensão, a ampliação de um texto denso consiste na estratégia de “expansão do texto de partida por meio da inclusão de informações úteis, exemplos, detalhes, informações de contexto, raciocínio e comentários explicativos” (Conselho da Europa, 2020: 121; tradução nossa).

Nos níveis B1 e B2, o aprendente inclui, portanto, repetições e exemplos adicionais; nos níveis mais avançados é capaz de elaborar e explicar fornecendo detalhes adicionais.

2.2.2. Condensar um texto

Esta ação, designada na versão inglesa como *Streamlining a text*, consiste no processo oposto ao anteriormente descrito: visa reduzir um texto à sua mensagem essencial, ou seja, “expressar as mesmas informações de forma mais económica, eliminando repetições e digressões, e excluindo partes do texto fonte que não adicionem informações novas relevantes”, ou ainda “reagrupar as ideias do texto fonte para destacar ideias-chave, tirar conclusões ou compará-las e contrastá-las.” (Conselho da Europa, 2020: 121; tradução nossa).

Nos níveis mais elementares, sublinhar ou fazer notas nas margens podem ser técnicas para captar a mensagem principal; no nível B2, o aprendente é capaz de editar o texto fonte removendo partes irrelevantes ou repetições. Nos níveis mais avançados, o aprendente é capaz de reformular o texto-fonte adaptando-o completamente ao objetivo e/ou destinatário.

2.3. Conceitos-chave das estratégias de mediação

Na tabela seguinte sintetizam-se os conceitos-chave de cada uma das cinco estratégias:

Objetivo	Estratégia de mediação	Conceitos-chave
Explicar um novo conceito	Relacionar com o conhecimento prévio	• ativar conhecimento prévio (fazer perguntas) • comparar, fazer remissões • dar exemplos e definições/descrições
	Adaptar a linguagem	• parafrasear e usar sinónimos • adaptar o estilo/registo • simplificar, explicar (termos técnicos)
	Simplificar informação complexa	• segmentar a informação intrincada em unidades mais curtas (transformar um processo numa série de passos ou um texto num elenco) • separar a informação principal
Simplificar um texto	Ampliar (expandir) um texto denso	• incluir exemplos, pormenores • incluir informação de background • incluir comentários e explicações
	Condensar um texto (<i>streamlining</i>)	• eliminar repetição e redundância • excluir informação • realçar pontos importantes

Fig. 3: Conceitos-chave das estratégias de mediação (elaboração nossa, com base no QECR-VC, Conselho da Europa 2020: 117-122).

2.4. A natureza aberta do esquema de estratégias de mediação do QECR-VC

Convém sublinhar a natureza aberta deste esquema, bem como a possibilidade de considerar, na realização de atividades de mediação, também outras estratégias, nomeadamente de interação, como (i) *Tomar a palavra (tomar vez)* e (ii) *Cooperar* – presentes no QECR (Conselho da Europa 2001: 125-128; Conselho da Europa 2020: 87-88) –, bem como (iii) *Pedir esclarecimentos* (Conselho da Europa 2020: 89) já que a mediação ocorre frequentemente em interação. Da mesma forma, pode ser pertinente considerar estratégias de receção e produção sempre que uma parte da tarefa de mediação exija compreensão ou produção escrita ou oral.

A natureza aberta do esquema de estratégias de mediação do QECR-VC foi sublinhada por Sanchez Cuadrado (2022). De facto, o QECR-VC não só é omissa no que diz respeito às estratégias para as fases de *planeamento*, *avaliação* e *reparação* da comunicação (as estratégias elencadas no QECR de 2001 podem, em parte, colmatar

esta omissão), como parecem mais vocacionadas para atividades de mediação de textos e de mediação de conceitos, e menos para atividades de mediação da comunicação, como reconhecido por North & Piccardo (2016: 28) ao afirmar que se referem sobretudo à mediação cognitiva (por oposição a uma mediação relacional²). Como referido por Sánchez Cuadrado (2022: 23), as estratégias de mediação mais adequadas a cada tipo de atividade devem ser procuradas não apenas entre o elenco sintético de cinco estratégias proposto na secção 3.4.2. *Mediation Strategies* do QEER-VC (Conselho da Europa 2020: 117-122), mas tendo em consideração toda a secção dedicada à mediação.

Num panorama em que estudos acerca do recurso a estratégias de mediação por parte dos aprendentes de LE na realização de atividades de mediação são ainda incipientes importa salientar a pesquisa de Stathopoulou (2015, 2019) sobre estratégias de mediação.

2.5. Promoção de estratégias de mediação no ensino-aprendizagem das LS/LE

A medida segundo a qual o aprendente recorre às referidas estratégias é observável e avaliável na sua produção (escrita ou oral). Tomemos como exemplo uma tarefa de mediação interlinguística de nível B1 desenvolvida pelo projeto METLA³ – *Airport instructions; Giving instructions in text messages and emails* –, atividade de mediação baseada na escala de atividades *transmitir informação específica (mediação de textos)* e envolvendo diversas estratégias de mediação, nomeadamente, estratégias para explicar um novo conceito – *relacionar com o conhecimento prévio; adaptar a linguagem; simplificar informações complexas* – e estratégias para simplificar um texto – *condensar um texto*.

Se algumas destas estratégias são identificáveis no produto final observando o conteúdo informacional, outras podem ser identificáveis através de formas linguísticas que antecedem ou acompanham o conteúdo proposicional, o significado, que é o fulcro do texto-alvo segundo a abordagem comunicativa. Ou seja, o processo de

² Para uma definição de mediação cognitiva e mediação relacional, ver QEER-VC (Conselho da Europa 2020: 245) e Coste e Cavalli (2015).

³ A tarefa, uma variante da intitulada *Airport Instructions (Task 9)*, está disponível na plataforma do projeto METLA (*Mediation in Teaching, Learning and Assessment*), acedida em 4 de agosto de 2025, no endereço: <https://www.ecml.at/en/ECML-Programme/Programme-2020-2023/Mediation-in-teaching-and-assessment/materials>. Esta plataforma, desenvolvida no âmbito do projeto METLA apoiado pelo *European Centre for Modern Languages* (ECML) do Conselho da Europa, tem como objetivo explorar e disseminar práticas inovadoras para a promoção da mediação interlinguística. Além de oferecer materiais para aprofundamento teórico e um guia prático (Cfr. Stathopoulou et al. 2023) para a integração de tarefas de mediação nas práticas pedagógicas, a plataforma disponibiliza uma base de dados aberta com tarefas de mediação interlinguística. Esses recursos desenhados para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras no nível secundário podem ser adaptados a diferentes objetivos e contextos educativos.

adaptar a linguagem pode ser realizado – e ser visível na produção final do aprendente – através das escolhas lexicais operadas; por exemplo, no uso de paráfrases e sinónimos de uso mais comum em substituição do léxico mais especializado, técnico, ou de uso menos comum presente no texto-fonte; na transformação de um registo formal no texto-fonte para um registo familiar no texto-alvo, etc. Mas também pode ser realizado – e ser observado – por meio da presença de expressões linguísticas específicas que acompanham as alterações realizadas. As realizações linguísticas que denotam as estratégias de mediação implicadas, são, a nosso ver, indicadores valiosos para compreender as intenções comunicativas subjacentes e os processos cognitivos acionados pelo aprendente no papel de mediador. Podem revelar, por exemplo, o esforço consciente de simplificação, adaptação ou reformulação, evidenciando as escolhas estratégicas conscientemente efetuadas pelo aprendente. Assim, as realizações linguísticas funcionam não apenas como marcas da estratégia empregada, mas também como pistas que permitem identificar o nível de consciência do mediador em relação ao público-alvo e ao contexto comunicativo. Esses elementos tornam-se indispensáveis para a análise das práticas de mediação, especialmente no que toca à avaliação da eficácia e adequação das estratégias utilizadas no processo de adaptação intralinguística. Por outro lado, dada a sua relevância, é de fundamental importância que o docente prepare uma abordagem pedagógica que antecipe estas expressões linguísticas, para que um verdadeiro processo de ensino-aprendizagem de competências estratégicas de mediação possa, efetivamente, ter lugar, de forma transparente, consciente e eficaz.

3. Marcadores discursivos para estratégias de mediação

Sendo os marcadores discursivos definidos com base na função que desempenham em termos de coesão e coerência do texto e, portanto, em termos pragmáticos, são de primária relevância para a promoção de estratégias de mediação que envolvem, como referido, operações de organização do discurso e regulação da comunicação.

Conforme assinalam Macário Lopes & Carrilho (2021) os marcadores discursivos são um conjunto heterogêneo de palavras e locuções pertencentes a classes diversas, cruciais para a sinalização de diferentes tipos de conexões entre enunciados:

Sendo a conectividade a propriedade que configura o denominador comum dos diversos membros da categoria, assume-se que há MD que estabelecem conexões a nível local, entre enunciados adjacentes, e MD que estabelecem conexões no plano mais global da estrutura temático-informacional e material do texto. Assume-se ainda que as conexões codificadas pelos MD são de natureza distinta consoante o domínio do texto em que operam. Assim, como adiante se verá, há MD que sinalizam

conexões entre os conteúdos dos enunciados que articulam (por exemplo, os consequenciais), outros que envolvem o domínio dos atos de fala (por exemplo, os explicativos), outros ainda que operam no domínio da organização temático-informacional do texto (por exemplo, os marcadores de (introdução ou mudança de) tópico e os ordenadores). (Macário Lopes & Carrilho 2021: 2685)

Ademais, os marcadores discursivos revelam uma forte polifuncionalidade sincrónica, sendo a sua interpretação fortemente condicionada pelo contexto discursivo em que ocorrem. Para além disso, partilham um conjunto de características comuns, que os distinguem de outras unidades linguísticas: não têm posição fixa no enunciado; do ponto de vista semântico, não contribuem para o conteúdo proposicional do enunciado; do ponto de vista morfológico, são unidades invariáveis (ou sintagmas cristalizados); muitos resultam de processos de gramaticalização; e são prosodicamente marcados por pausas.

Segundo a classificação dos marcadores discursivos (assente numa definição prototípica, considerando elementos mais centrais e representativos da função e outros mais periféricos) em Macário Lopes & Carrilho (2021), assumimos como mais relevantes para uma promoção em contexto didático das cinco estratégias específicas de mediação os marcadores discursivos de três categorias:

(i) marcadores elaborativos, que conectam enunciados como “elementos quase paralelos no desenvolvimento do texto” (Macário Lopes & Carrilho 2021: 2685);

(ii) marcadores de reformulação e de síntese⁴, que organizam a estrutura textual “sinalizando quer um retorno sobre o dito, para o clarificar ou sumariar, quer uma estratégia de planificação” (Macário Lopes & Carrilho 2021: 2693).

(iii) marcadores de tópico, que “Mais do que marcar um nexos local entre dois enunciados adjacentes, (...) sinalizam conexões ao nível global do texto, no plano da sua estruturação temática” (Macário Lopes & Carrilho 2021: 2696).

Segue o inventário de marcadores discursivos das categorias selecionadas, a partir de Macário Lopes & Carrilho 2021: 2680-2698):

- **Marcadores discursivos elaborativos**

Palavras ou sintagmas como: “e”, “e, mais”, “da mesma maneira”, “de igual modo”, “do mesmo modo”, “a saber”, “(mais) concretamente”, “designadamente”, “em particular”, “nomeadamente”, “por exemplo”, “além disso”, “mais”, “também”, “de facto”, “com efeito”, “efetivamente”, “na verdade”.

⁴ Excluímos os marcadores discursivos ordenadores (“em primeiro lugar”, “em segundo lugar”, “a seguir”, “por último” etc.), pela sua função mais específica de “mera” planificação textual, ainda que marcadores como “para concluir” aí incluídos possam ter uma função além da mera ordenação das partes do enunciado.

- **Marcadores discursivos de reformulação**

Para reformulação parafrástica (numa definição ou glosa, marcando uma equivalência exata dos enunciados conectados), ou de natureza clarificadora, expressões como: *“quer dizer”, “ou seja”, “isto é”, “noutros termos”, “(ou) dito de outro modo”, “(ou) por outras palavras”*.

Para reformulação de natureza corretiva ou retificativa, expressões como: *“aliás”, “ou antes”, “(ou) mais corretamente”, “(ou) mais exatamente”, “(ou) mais precisamente”, “(ou) melhor”*; mas também *“quer dizer”, “ou seja”, “isto é”*.

- **Marcadores discursivos de síntese**

Expressões como *“em resumo”, “em síntese”, “em suma”, “enfim”, “numa palavra”*.

- **Marcadores discursivos de tópico**

Expressões de recuperação ou retoma de elementos, ou introdução de novo tópico como *“a propósito de”, “acerca de”, “antes que me esqueça”, “com respeito a”, “em relação a”, “já agora”, “outra coisa”, “por falar em / nisso”, “quanto a”, “relativamente a”, “voltando a”, “outra coisa”*.

4. Funções e realizações linguísticas para estratégias de mediação

De acordo com o QECR (Conselho da Europa 2001) e QECR-VC (Conselho da Europa 2020), a competência pragmática, parte da competência comunicativa global do aprendente, engloba a competência funcional/acional e a competência discursiva.

O Referencial Camões PLE (Camões, I.P. 2017), documento orientador alinhado com o QECR para o ensino-aprendizagem de PLE, apresenta na secção relativa à *Componente Pragmática*, um inventário (exemplificativo, não exaustivo) de *funções comunicativas* correspondentes às “intenções comunicativas dos falantes, especificadas através de realizações linguísticas” (Camões I.P. 2017: 49).

As funções e realizações linguísticas são classificadas e apresentadas por níveis de proficiência, com base na conformidade da função ao nível. Em linha com o QECR, o Referencial Camões PLE define a competência pragmática como relativa ao “*uso funcional dos recursos linguísticos* para a realização de funções” (Camões 2017: 50), que consente aos aprendentes:

(...) reconhecer os princípios através dos quais as mensagens são (i) utilizadas para a realização de funções comunicativas (competência funcional); (ii) organizadas, estruturadas e adaptadas (competência discursiva) e (iii) sequenciadas para cumprir

propósitos interacionais e transacionais (Conselho da Europa 2001 p. 174 *apud* Camões I.P. 2017: 50).

Note-se que o Referencial Camões PLE não reflete ainda, porque o precede temporalmente, o QECR-VC e, portanto, o seu constructo de *mediação*. De facto, os propósitos principais da comunicação aí considerados são o *interacional* (estabelecer e manter contactos sociais) e o *transacional* (trocar informação). Apesar de dar eco à conceptualização pioneira (ainda que incompleta) de *mediação* como *quarto modo de comunicação* já preconizada no QECR, como se verifica pelas diversas referências à *mediação* feitas ao longo do documento, nomeadamente quando afirma que “Os conteúdos dos inventários poderão ser usados para planear atividades linguísticas de receção, de produção, de interação ou de mediação” (Camões I.P. 2017: 10), o Referencial Camões PLE, não aprofunda, tal como o QECR não o fazia, este modo de comunicação.

Como referido, este inventário apresenta categorias (também denominadas *microfunções*) “para o uso funcional de enunciados únicos ou formas linguísticas (...) em intervenções geralmente curtas em interações orais ou escritas (...)” como, por exemplo, estabelecer relações sociais, dar e pedir informações, exprimir atitudes, etc. (Camões I.P. 2017: 50). Entre as sete categorias principais em que se organizam as funções, consideram-se particularmente pertinentes para as cinco estratégias de mediação elencadas as categorias (F) *Organizar o discurso*, e (G) *Regular a comunicação*. As funções e realizações linguísticas são apresentadas numa progressão de níveis de proficiência, em relação com os contextos de comunicação/interação social e competências sociolinguísticas próprios de cada nível. É pertinente também referir, citando o documento, que

(...) alguns conteúdos gramaticais podem ser mobilizados, no inventário de funções, em níveis anteriores em relação àqueles em que são introduzidos no inventário gramatical. Nestes casos, considera-se que os aprendentes estarão a usá-los como um repertório memorizado, isto é, em bloco, para a realização de funções comunicativas, sem que se pressuponha o ensino explícito ou a aprendizagem dessas estruturas gramaticais, nesses níveis de proficiência.” (Camões I.P. 2017: 51).

Nesta primeira fase da pesquisa, vocacionada principalmente para as estratégias de mediação no contexto de atividades de *mediação de textos* e de *conceitos*, considerámos exclusivamente as funções agrupadas sob a categoria *Organizar o discurso*. Esta escolha deve-se também ao facto de, como referido, as cinco estratégias de mediação do QECR-VC se aplicarem sobretudo às atividades de *mediação de textos* e de *conceitos*. Para as atividades de *mediação da comunicação*, e, em grande medida, também para as atividades de *mediação de conceitos*, seria oportuno e produtivo incluir também a categoria *Regular a comunicação*.

Reconhecendo a redução da amplitude da pesquisa que esta escolha comporta, será oportuno, numa segunda fase, alargar a análise ao campo desta segunda categoria.

Apresenta-se, portanto, em seguida, uma proposta de exploração das correspondências entre as estratégias de mediação do QECR-VC e as funções relevantes codificadas no Referencial Camões PLE (Camões I.P. 2017), na categoria *Organizar o discurso*:

Estratégias de mediação para explicar um novo conceito (QECR-VC)		Funções relevantes (Referencial Camões PLE)
Relacionar com o conhecimento prévio	• ativar conhecimento prévio (fazer perguntas) • comparar, fazer remissões • dar exemplos e definições/descrições	• comparar • relatar discurso • fazer uma digressão • exemplificar, ilustrar
Adaptar a linguagem	• parafrasear e usar sinónimos • adaptar o estilo/registo • simplificar; explicar (termos técnicos)	• reformular • precisar, especificar, explicar
Simplificar informação complexa	• segmentar a informação intrincada em unidades mais curtas (transformar um processo numa série de passos ou um texto num elenco) • separar a informação principal	• sintetizar, resumir • concluir
Estratégias de mediação para simplificar um texto (QECR-VC)		Funções relevantes (Referencial Camões PLE)
Ampliar (expandir) um texto denso	• incluir exemplos, pormenores • incluir informação relevante • incluir comentários e explicações	• exemplificar, ilustrar • adicionar novo tema/assunto (mudar de tema/assunto) • fazer uma digressão • precisar, especificar, explicar
Condensar um texto (<i>streamlining</i>)	• eliminar repetição e redundância • excluir informação • realçar pontos importantes	• destacar, sublinhar

Fig. 4: Estratégias de mediação e funções linguísticas (elaboração nossa, com base no QECR-VC, Conselho da Europa 2020: 117-122, e no Referencial Camões PLE, Camões I.P. 2017).

As realizações linguísticas relativas às funções linguísticas selecionadas a partir do Referencial Camões PLE⁵ são em seguida elencadas:

- **Adicionar tema/assunto** (subcategoria do ponto 3 - *Mudar de tema/assunto*)
Expressões como *“também / e mais”, “além de”, “adicionalmente”, “além do mais”*.
- **Fazer uma digressão** (ponto 6)
Expressões como *“isso/isto lembra-me”, “isto/isso faz lembrar/recordar”, “(e) é importante que + conj. ”, “já agora / já que / agora que”, “(e) a propósito”, “aliás/de resto”, “não esquecer (imperativo)”, “diga-se de passagem”*.
- **Destacar, sublinhar** (ponto 7)
Expressões como *“e (também) é importante”, “em especial”, “principalmente/especialmente”, “não (se) poder esquecer”, “ver/olhar/reparar/notar (imperativo)”, “lembrar-se / não se esquecer (imperativo)”, “ser necessário/preciso/importante”, “sobretudo”, “ver/olhar/reparar/notar (se indeterminado)”, “ser necessário/preciso/importante + que”, “particularmente / em particular”, “nomeadamente”, “ser de + salientar/sublinhar/ notar/constatar/atentar”, “salientar/sublinhar/notar/constatar/atentar (se indeterminado)”, “ter em conta/atenção (se indeterminado)”, “há que + salientar/sublinhar/frisar/destacar/constatar /atentar em”, “ter em conta/atenção”, construção enfática “é que”*.
- **Exemplificar, ilustrar** (ponto 9)
Expressões como *“um exemplo”, “por exemplo”, “dar um exemplo”, “ser um exemplo / exemplos de”, “aqui + ter um exemplo”, “olhar/ver (imperativo) + exemplo”, “ser o caso de”, “poder ver”, “olhar/ver (conj.) + exemplo”, “servir de/como exemplo”, “tomar como exemplo”, “olhar/ver/ter/tomar + exemplo (se indeterminado)”, “a título de exemplo”, “exemplificar/ilustrar”, “eis um exemplo”, “ser exemplificativo/ilustrativo (de)”, “a título exemplificativo/ilustrativo”*.
- **Comparar** (ponto 10)
Expressões como *“ser igual a”, “como”, “mais/menos... do que”, “tão/tanto... como”, “parecer”, “fazer lembrar”, “ser idêntico/similar a”, “ser diferente de (+ por)”, “ser parecido com/semelhante a”, “parecer-se com”, “de forma*

⁵ Para uma visão do inventário das funções e realizações linguísticas organizadas por nível de proficiência e com exemplos de usos em contexto ver página web do Referencial Camões PLE em <https://www.instituto-camoes.pt/activity/centro-virtual/referencial-camoes-ple> [acedido 08-08-2025]. A numeração indicada, entre parênteses, após cada função, corresponde à dada no Referencial Camões PLE.

idêntica/semelhante/similar”, “assim/tal como”, “diferenciar-se/distinguir-se de (+ por)”, “bem como”, “conforme”, “ser a cara de”, “sair a”, “ter semelhança/pareceça (com)”, “tal (e) qual”, “sem tirar nem pôr”, “igualzinho”, “dar ares de/a”.

- **Precisar, especificar, explicar** (ponto 11)

Expressões como *“(ou) melhor”, “isto é”, “mais exatamente/precisamente/concretamente”, especificamente/concretamente”, “para especificar/precisar”, “especificando (gerúndio)”, “nomeadamente/designadamente”, “quer dizer”, “passar a explicar”, “de maneira mais precisa/específica”, “isso quer dizer que”, “para situar (melhor)”.*

- **Reformular** (ponto 12)

Expressões como *“não”, “ou melhor”, “querer dizer”, “mais corretamente”, “por outras palavras”, “quer (isto) dizer”, “ou seja”, “ou antes”, “melhor dizendo/dizendo melhor”, “(dito) de outro modo/maneira”, estrutura clivada “querer dizer”, “digo”, “minto”.*

- **Relatar o discurso** (ponto 13)

Expressões como *“na opinião de”, “como + dizer”.*

Estruturas de citação como *“dizer (sempre)”, “citar”, “já + dizer”, “nas palavras de”, “ipsis verbis”.* Estruturas de discurso indireto como *“GN + dizer/contar/perguntar/responder”, “GN + contar/informar”, “GN + pedir + para + oração inf.”, “GN + afirmar/declarar/anunciar”, “GN + pedir/solicitar + que + conj.”, “GN + indagar/interrogar/retorquir/replicar”.*

Estruturas de paráfrase como *“GN + achar/pensar/acreditar (afirm.) + que”, “(tal) como + contar/informar/referir + GN”, “de acordo com / segundo”.*

- **Sintetizar, resumir** (ponto 15)

Expressões como *“enfim”, “em síntese/resumo”, “para sintetizar/resumir”, “sintetizando/resumindo”, “para sintetizar/resumir + GN”, “sintetizando/resumindo + GN”, “em suma”, “resumindo e concluindo”.*

- **Concluir** (ponto 16)

Expressões como *“por isso / logo”, “por fim / finalmente”, “resultado”, “em conclusão”, “para concluir”, “assim”, “concluindo”, “enfim”, “por tudo isto”, “por conseguinte/consequência”, “daí que”, “posto isto”, “para culminar”, “para encerrar”, “face ao exposto”.*

5. Observações finais

Este artigo, reconhecendo os benefícios dos inventários linguísticos enquanto recurso para a planificação do processo de ensino-aprendizagem de LE, e, consequentemente, para o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa dos aprendentes, procurou destacar a importância de um inventário linguístico baseado na abordagem da pragmática, que contemple marcadores discursivos, funções comunicativas e suas realizações linguísticas, como ferramenta essencial para o ensino explícito e eficaz de estratégias de mediação.

Como demonstrado, o Referencial Camões PLE (Camões, I.P. 2017), embora, naturalmente, não reflita ainda a relevância e o constructo da mediação no QEQR-VC (Conselho da Europa 2020), apresenta um inventário de funções comunicativas com realizações linguísticas exemplificativas que podem ser tomadas em consideração para a promoção de competências em estratégias de mediação. A identificação de marcadores discursivos com funções de elaboração, reformulação, síntese, e introdução ou recuperação de tópicos, a par da identificação, no Referencial Camões PLE, de funções e correspondentes realizações linguísticas afins aos processos implicados nas estratégias de mediação, contribui para um esboço de inventário com base na pragmática, que consideramos instrumento fundamental para a planificação da intervenção pedagógica.

Todavia, ainda que seja possível encontrar neste documento orientador um significativo número de funções e realizações linguísticas pertinentes para a mediação, cremos que a promoção de estratégias de mediação em contexto de ensino-aprendizagem de PLS/PLE beneficiaria de um modelo que, não só excluísse funções não relacionadas com a mediação, como ampliasse as funções e realizações linguísticas específicas deste modo de comunicação.

Nas futuras etapas desta pesquisa prevê-se a integração de outras categorias de funções, como a de *regulação da comunicação* (Camões I.P. 2017), e o prosseguimento da construção do esquema de correspondências esboçado no modelo de articulação de estratégias e funções proposto. Numa linha de investigação promissora e ainda pouco explorada, poderão vir a identificar-se funções e realizações linguísticas não previstas no Referencial e relevantes para a mediação.

6. Bibliografia

- Camões, I.P. (2017): *Referencial Camões PLE: português língua estrangeira - níveis A1-C2*, Lisboa, Camões - Instituto da Cooperação e da Língua, I.P. Disponível em <https://www.instituto-camoes.pt/activity/centro-virtual/referencial-camoes-ple> [último acesso: 31/07/2025].
- Conselho da Europa (2001): *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Ensino, aprendizagem, avaliação*, Porto, Edições Asa. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf [último acesso: 31/07/2025].
- Conselho da Europa (2020): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume*, Strasbourg, Council of Europe Publishing (versão em língua inglesa). Disponível em <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> [último acesso: 31/07/2025].
- Coste, Daniel & Cavalli, Marisa (2015): *Éducation, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école*, Strasbourg, Conseil de l'Europe. Disponível em <https://rm.coe.int/education-mobilite-alterite-les-fonctions-de-mediation-de-l-ecole/16807367ef> [último acesso: 31/07/2025].
- Macário Lopes, Ana Cristina & Carrilho, Ernestina (2021): “Discurso e marcadores discursivos”, em Raposo, E.B.P. et al. (Coord.), *Gramática do Português*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, vol. III, 2ª ed., cap. 51, pp. 2667-2698.
- North, Brian & Piccardo, Enrica (2016): *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR*, Strasbourg, Council of Europe Publishing. Disponível em <https://rm.coe.int/168073ff31> [último acesso: 31/07/2025].
- Sánchez Cuadrado, Adolfo (Coord.) (2022): *Mediación en el aprendizaje de lenguas: estrategias y recursos*, Madrid, Anaya.
- Stathopoulou, Maria (2014): “Written mediation tasks in the Greek national foreign language exams: Linguistic analysis and description”, em Aguilar Río, J.I.; Brudermann, C.; Leclère, M. (Eds.), *Complexité, diversité et spécificité: Pratiques didactiques en contexte*, Paris, Université Sorbonne Nouvelle Paris III, pp. 248-271. Disponível em <https://shs.hal.science/halshs-01099170> [último acesso: 31/07/2025].
- Stathopoulou, Maria (2015): *Cross-Language Mediation in Foreign Language Teaching and Testing*, Bristol, Multilingual Matters.
- Stathopoulou, Maria (2019): “The reading-to-write construct across languages: Analysing written mediation tasks and performance”, *Selected Papers of ISTAL - International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics*, 23, pp. 414-428. Disponível em <https://ejournals.lib.auth.gr/thal/article/view/7357> [último acesso: 31/07/2025].

Stathopoulou, Maria; Vassallo Gauci, Patrick; Lontou, Magdalini; Melo-Pfeifer, Sílvia (2023): *Teaching Guide for foreign language teachers in primary and secondary education*, Strasbourg, Council of Europe Publishing. Disponível em <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/METLA-teaching-guide-EN.pdf> [último acesso: 31/07/2025].