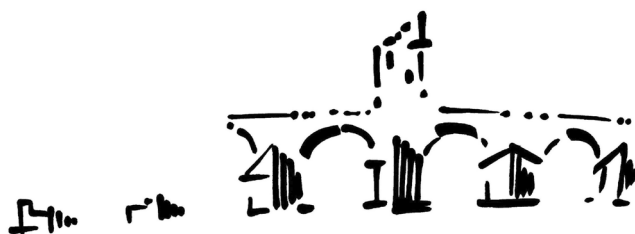


Limite

Revista de Estudios Portugueses y de la Lusofonía

VOL. 19.1 / 2025



2025

Limite. Revista de Estudios Portugueses y de la Lusofonía

Revista científica de carácter anual sobre estudios portugueses y lusófonos, promovida por el Área de Filologías Gallega y Portuguesa (UEx) en colaboración con la SEEPLU.
<https://revista-limite.unex.es/index.php/limite>

CONSEJO DE REDACCIÓN

Director – Juan M. Carrasco González

Secretaría – M^a Jesús Fernández García: limite@unex.es

VOCALES

Ana Belén García Benito (Universidad de Extremadura)

Carmen M^a Comino Fernández de Cañete (Universidad de Extremadura)

Christine Zurbach (Universidade de Évora)

Guillermo Vidal Fonseca (Universidad de Extremadura)

Julie M. Dahl (University of Wisconsin-Madison)

Luisa Trias Folch (Universidad de Granada)

M^a da Conceição Vaz Serra Pontes Cabrita (Universidad de Extremadura)

Maria Luísa Trindade Madeira Leal (Universidad de Extremadura)

Iolanda Ogando (Universidad de Extremadura)

Teresa Araújo (Universidade de Lisboa)

Teresa Nascimento (Universidade da Madeira)

COMITÉ CIENTÍFICO

Ana Luísa Vilela (Universidade de Évora)

Ana Maria Martinho (Universidade Nova de Lisboa)

António Apolinário Lourenço (Universidade de Coimbra)

Antonio Sáez Delgado (Universidade de Évora)

Cristina Almeida Ribeiro (Universidade de Lisboa)

Gerardo Augusto Lorenzino (Temple University, Philadelphia)

Hélio Alves (Universidade de Lisboa)

Isabelle Moreels (Universidad de Extremadura)

Ivo Castro (Universidade de Lisboa)

José Augusto Cardoso Bernardes (Universidade de Coimbra)

José Camões (Universidade de Lisboa)

José Cândido Oliveira Martins (Universidade Católica Portuguesa – Braga)

José Muñoz Rivas (Universidad de Extremadura)

Maria Carlota Amaral Paixão Rosa (Universidade Federal do Rio de Janeiro)

M^a Filomena Candeias Gonçalves (Universidade de Évora)

M^a da Graça Sardinha (Universidade da Beira Interior)

M^a Graciete Besse (Université de Paris IV-La Sorbonne)

Maria Helena Araújo Carreira (Université de Paris 8)

Olga García García (Universidad de Extremadura)

Olívia Figueiredo (Universidade do Porto)

Otília Costa e Sousa (Instituto Politécnico de Lisboa)

Paulo Osório (Universidade Aberta)

Xosé Henrique Costas González (Universidade de Vigo)

Xosé Manuel Dasilva (Universidade de Vigo)

EDICIÓN

Servicio de Publicaciones. Universidad de Extremadura

Plz. Caldereros, 2. C.P. 10071 – Cáceres. Tfno. 927 257 041

<http://www.unex.es/publicaciones> – e-mail: publicac@unex.es

© Ilustración de la portada: Miguel Alba. Todos los derechos reservados.

<https://doi.org/10.17398/1888-4067>; <https://revistalimite.unex.es/>

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=13003>

REPRODUCCIONES Y DERECHOS DE AUTOR:

Limite se encuentra bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 International (CC BY40).

DEPÓSITO LEGAL: CC-973-09 **I.S.S.N.:** 1888-4067 **E-ISSN:** 2253-7929

FOTOCOMPOSICIÓN E IMPRESIÓN: EDITORIAL SINDÉRESIS

La Universidad de Extremadura, a los efectos previstos en el artículo 32.1, párrafo segundo del vigente TRLPI, se opone expresamente a que cualquiera de las páginas de Limite, o partes de ellas, sean utilizadas para la realización de resúmenes de prensa. Cualquier acto de explotación (reproducción, distribución, comunicación pública, puesta a disposición, etc.) de la totalidad o parte de las páginas de Limite precisará de la oportuna autorización, que será concedida por CEDRO mediante licencia dentro de los límites establecidos en ella.

Limite

Revista de Estudios Portugueses y de la Lusofonía

VOL. 19.1 – Año 2025

*Negociar sentidos, construir significados:
Mediación y postliteratura / Mediação e pós-literatura*

Coordinación

Ana Belén García Benito y Iolanda Ogando González
(Universidad de Extremadura)



Bases de datos y sistemas de categorización donde está incluida la revista:

ISOC y DICE (Consejo Superior de Investigaciones Científicas), Scopus, Dialnet, Latindex, CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas).



Juan M. Carrasco González, director de la revista, tiene el placer de anunciar que *Limite. Revista de Estudios Portugueses y de la Lusofonía* ha sido aceptada para su indexación en el Emerging Sources Citation Index, la nueva edición de Web of Science. Los contenidos de este índice están siendo evaluados por Thomson Reuters para su inclusión en Science Citation Index Expanded™, Social Sciences Citation Index®, y Arts & Humanities Citation Index®. Web of Science se diferencia de otras bases de datos por la calidad y solidez del contenido que proporciona a los investigadores, autores, editores e instituciones. La inclusión de *Limite. Revista de Estudios Portugueses y de la Lusofonía* en el Emerging Sources Citation Index pone de manifiesto la dedicación que estamos llevando a cabo para proporcionar a nuestra comunidad científica con los contenidos disponibles más importantes e influyentes.

Limite

Revista de Estudios Portugueses y de la Lusofonía

Vol. 19.1 – 2025

*Negociar sentidos, construir significados:
Mediación y postliteratura / Mediação e pós-literatura*

SUMARIO / SUMÁRIO

Ana Belén García y Iolanda Ogando – Presentación/Apresentação 11-26

I. Mediación y (pos)literatura / Mediação e pós-literatura

María Isabel Rodríguez Ponce – Mediación y (pos)literatura en la enseñanza de lenguas: trayectoria y desafíos 29-44

Alberto Escalante y Ana Alicia Manso – Literatura juvenil de misterio en el aula de ELE: una propuesta de mediación lectora y cultural con *Los misterios de Homero Polar* 45-64

Micaela Ramon – Mediação linguística e literária e aprendizagem de português, língua pluricêntrica. Considerações, desafios e propostas de atuação didática. 65-79

Elisa Serra Porteiro – Canon cultural y mediación en el aula de ELE: un acercamiento desde la pedagogía lúdica 81-98

Virgilio Tortosa Garrigos – Mediación posliteraria ibérica. Apuntes a propósito de la novela gráfica 99-116

Jon Martin Etxebeste – El efecto de los Premios Euskadi como mediadores de la literatura vasca 117-135

Oiane Calvo Ugarte – Paseo de la Poesía: un recorrido literario en el Campus de Bizkaia de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) 137-150

II. Mediación y literatura /Mediação e literatura

Inés Guerrero Espejo – Mediación, literatura y competencia pluricultural en la enseñanza de LE 153-172

Camila Solino Rodrigues – Textos literários e atividades de mediação no ensino de PLE 173-188

Ana Rita Carrilho – Mediação linguística e desenvolvimento da competência comunicativa: uma proposta de atividades em torno de um conto popular na aula de PLE 189-200

Mariana Killner – Cantores populares e discurso *honoris causa*: pela legitimação de canções como expressão cultural em Língua Portuguesa 201-212

Testimonios / Testemunhos

- Miren Maite Billelabeitia** – Los Esteban Urkiaga, Lauaxeta. Caminar la literatura. Un itinerario literario por la vida y la obra del poeta con jóvenes lectores. 215-238

Varia

- Telmo Móia** – Orações relativas restritivas combinadas com as expressões de quantificação universal *tudo* e *todos* 241-261

Reseñas / Recensões

- José Vieira** – Tânia Ganho, *O Meu Pai Voava*, D. Quixote, 2024, 189 pp. 265-268
- Juan M. Carrasco González** –Carlos Pazos-Justo, Santiago Pérez Isasi, Inês Gusman (eds.), *Espanha e nós. Visões atuais sobre as relações Hispano-Portuguesas*. Lisboa, Edições Colibri, 2025, 274 pp. 297-271

- Normas de publicación / Normas de publicação** 273-279

Limite

Revista de Estudios Portugueses y de la Lusofonía

Vol. 19.1 – 2025

Negotiating Meaning, Constructing Knowledge: Mediation and Postliterature

SUMMARY

Ana Belén García y Iolanda Ogando – Preface 11-26

I. Mediation and Post-literature

María Isabel Rodríguez Ponce – Mediation and (post)literature in language teaching: background and challenges 29-44

Alberto Escalante y Ana Alicia Manso – Detective young adult fiction in SFL classroom: cultural and reading mediation based on the saga *Los misterios de Homero Polar* 45-64

Micaela Ramon – Linguística and literary mediation and the learning of Portuguese as a pluricentric language: Considerations, challenges and didactic approaches 65-79

Elisa Serra Porteiro – Cultural canon and mediation in the EFL classroom: A playful-pedagogy approach 81-98

Virgilio Tortosa Garrigos – Iberian post-literary mediation. Notes on the graphic novel. 99-116

Jon Martin Etxebeste – The effect of the Euskadi Awards as mediators of Basque literature 117-135

Oiane Calvo Ugarte – Paseo de la Poesía –Poetry Walk–: a literary pathway on the Bizkaia Campus of the University of the Basque Country (UPV/EHU) 137-150

II. Mediation and Literature

Inés Guerrero Espejo – Mediation, literature and multicultural competence in FL teaching 153-172

Camila Solino Rodrigues – Literary texts and mediation activities in PFL teaching 173-188

Ana Rita Carrilho – Linguistic mediation and communicative competence development: a proposal of activities around a folktale in the Portuguese Foreign Language class 189-200

Mariana Killner – Popular musicians and *honoris causa* discourse: for the acceptance of songs as a form of cultural expression in Portuguese language 201-212

Reflections

- Miren Maite Billelabeitia** – Esteban Urkiaga, Lauaxeta. Walking through Literature. A literary journey through the poet's life and work with young readers 215-238

Varia

- Telmo Mória** – Restrictive relative clauses combined with the universally quantified expressions *tudo* 'everything' and *todos* 'everybody' / 'all' 241-261

Book Reviews

- José Vieira** – Tânia Ganho, *O Meu Pai Voava*, D. Quixote, 2024, 189 pp. 265-268

- Juan M. Carrasco González** – Carlos Pazos-Justo, Santiago Pérez Isasi, Inês Gusman (eds.), *Espanha e nós. Visões atuais sobre as relações Hispano-Portuguesas*. Lisboa, Edições Colibri, 2025, 274 pp. 269-271

- Standards of publication** 273-279

Presentación

Apresentação

Lo que queda del texto: mediación lingüística y cultural a partir de la (pos)literatura¹

The Remains of the Text: Linguistic and Cultural Mediation through (Post)Literature

Ana Belén García Benito
Universidad de Extremadura
agbenito@unex.es
orcid.org/0000-0002-9524-1717

Iolanda Ogando González
Universidad de Extremadura
iolanda@unex.es
orcid.org/0000-0001-7895-454X

Actualmente, el concepto de mediación tiende a ser asociado a contextos en los que una tercera parte interviene para facilitar la comunicación o el entendimiento entre otras dos: desde la resolución de conflictos políticos, diplomáticos o laborales² hasta la traducción interlingüística e intercultural, la mediación implica la construcción de puentes entre interlocutores.

Sin embargo, más allá de estos ámbitos, la mediación constituye también un concepto clave en el ámbito educativo, especialmente a partir de las teorías del desarrollo cognitivo de Vigotsky. Los estudios de psicología y pedagogía revelan que cualquier forma de conocimiento implica mediación y esta se realiza a través de la lengua, de ahí que como artefacto cultural la lengua sea el principal instrumento de mediación. Por lo tanto, según Vigotsky (1986), el aprendizaje se produce en una relación de interdependencia entre el nivel individual y el colectivo, entre el cognitivo y el social. Su propuesta sobre la Zona de Desarrollo Próximo (1986) subraya la importancia de la interacción social y del papel mediador de padres y madres, docentes y, en general, de toda la sociedad, así como de los instrumentos físicos y simbólicos esenciales para el aprendizaje, entre los cuales ocupa un lugar privilegiado el lenguaje.

¹ Este artículo es el resultado del trabajo desarrollado en el marco del proyecto de I+D+i *Literatura & Cía: Canon, mediación y branding en los sistemas posliterarios ibéricos (ss. XX-XXI)* –CALIBRAM– (PID2021-127608NB-I00), financiado por el MICIU/AEI/10.13039/501100011033/FEDER, UE. Para más información puede consultarse la web: <http://www.brandingthecanon.com>

² La figura del mediador profesional hace tiempo que goza de reconocimiento en el ámbito del derecho, de la diplomacia, de la política y más recientemente en contextos escolares o sociosanitarios.

En este sentido, en las últimas décadas del siglo XX comenzaron a aparecer voces que partían de la relevancia de la lengua en la mediación para situar esta actividad de enseñanza-aprendizaje en el centro mismo de los procesos de adquisición de los idiomas. En esta línea, diversos investigadores, entre los que tuvieron especial relevancia los trabajos de Morgan & Cain (2000), Michael Tomasello (1999 y 2003) y, fundamentalmente, James P. Lantolf, bien en trabajos individuales (1994, 2006) o en trabajos compartidos (Lantolf & Pavlenko 1995, Lantolf & Thorne 2006), han colocado el foco en el hecho de que la lengua no es solo un medio de comunicación, sino también un sistema de valores, representaciones y significados profundamente marcados por la cultura que la produce. Esta perspectiva parte de la idea de que la mediación tiene un origen sociocultural, es decir, se produce en la interacción con los otros, siendo estos otros un variado conjunto de agentes que pueden responsabilizarse de los procesos de parentalidad, docencia, construcción de significados o establecimiento de puentes de comunicación y entendimiento, y se revela como central en la comprensión, pensamiento, construcción de sentidos y colaboración (Lantolf e Poehner 2014).

De este modo, la mediación lingüística y cultural constituye uno de los pilares fundamentales en los procesos educativos contemporáneos, especialmente en el ámbito de las lenguas extranjeras (LE). Debemos tener en cuenta, no obstante, que en este ámbito la acepción de “mediador” no es la del mediador profesional, sino la de un hablante/estudiante envuelto en procesos informales de mediación (Silva 2024). De ahí que la inclusión de la mediación en los currículos y en las aulas de LE no debe ser entendida como parte de la formación específica de los profesionales mediadores, sino como parte integrante del desarrollo de la competencia comunicativa general de todos los hablantes. De todos modos, lejos de constituir una práctica auxiliar o periférica, la mediación ocupa un lugar central en la configuración del proceso de enseñanza-aprendizaje: partiendo de la concepción de que el conocimiento se construye dentro de prácticas culturales y simbólicas, se entiende que es la actividad mediadora la que permite no solo transmitir información, sino también construir sentidos compartidos, establecer vínculos entre individuos y culturas, y facilitar la comprensión de realidades diversas.

Así, se concibe la mediación no como un mero recurso técnico, sino como una práctica situada, enraizada en contextos socioculturales concretos y atravesada por relaciones de poder, afectividad e identidad. Por ello, la mediación lingüística y cultural no puede desligarse de su dimensión contextual: cada práctica de mediación está atravesada por los códigos, normas y formas de vida que estructuran la experiencia de los hablantes. En este diálogo con el otro, el aprendiente no solo recibe información, sino que participa activamente en la construcción del sentido, apropiándose progresivamente de los elementos simbólicos que su cultura valora.

Es en este marco en el que se ha desarrollado el concepto de mediación en el ámbito de las lenguas, y en particular de las literaturas extranjeras, en el último cuarto de siglo. Debemos tener en cuenta que la presencia de la mediación en el ámbito de la enseñanza de lenguas no se aborda hasta la última década del siglo XX, lo cual no significa que la mediación no estuviera presente anteriormente en las clases de lenguas extranjeras, tanto en su dimensión cognitiva como en la comunicativa. Sin embargo, su sistematización se inicia especialmente a partir de su incorporación —si bien sin un desarrollo completo— al repertorio de aspectos implicados en el aprendizaje y uso de idiomas del *CEFR* (2001) como parte del modelo de cuatro modos de comunicación interrelacionados: comprensión, expresión, interacción y mediación, alejándose de la concepción de la lengua como adquisición y ejecución de cuatro destrezas —comprensión auditiva/lectora, expresión oral/escrita.

Con su incorporación en el *CEFR* (2001) se define como una actividad que permite solventar problemas de comunicación tanto entre lenguas como entre variedades o registros de una misma lengua, capacidad que no solo le otorga una enorme relevancia, sino que se imbrica de lleno en la concepción del estudiante de lengua como un agente social. Sin embargo, como es sabido, esta centralidad no fue entendida ni aplicada durante años, precisamente por la desigualdad con que la mediación era tratada en el *CEFR* en comparación a las otras actividades (Piccardo 2012). Es importante considerar, además, que en los casos pioneros en los que la mediación entró en consideración en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los idiomas, lo hizo mediante su carácter traductor, por lo tanto, atendiendo y destacando fundamentalmente su carácter interlingüístico (North & Docherty 2016).

Como apuntábamos, en los años inmediatamente posteriores a la primera publicación del *CEFR*, varios investigadores e investigadoras, conscientes del carácter incompleto de esa perspectiva, se esforzaron en realizar propuestas que partían de la perspectiva vygotskyana del concepto de mediación como proceso en el que el ser humano adquiere y/o enseña diversas herramientas simbólicas con el objetivo de comprender y manejar el mundo que lo rodea, ámbito en el que tiene una especial relevancia la lengua. De este modo, acercándose a investigaciones pioneras como las de Tomasello (1999 y 2003) respecto a la reflexión sobre la mediación cognitiva en el aprendizaje de la lengua, o las teorías socioculturales de Lantolf (1994; 2006) en su relación con el aprendizaje de las lenguas no maternas, surgieron varias propuestas que fueron ampliando las prácticas de mediación del *CEFR* concediendo una especial atención al carácter de la mediación como “reducer of distance” (Coste & Cavalli 2015: 27), es decir, entendiéndola como el proceso mediante el cual el agente mediador, cuya importancia se diluye en aras del objetivo comunicativo, se esfuerza para suplir un vacío que impide la comprensión, sea interpersonal, sea individual, en relación al mundo (Coste & Cavalli 2015; North & Docherty 2016; Dendrinos 2024).

Así pues, en la medida en que se afirma la concepción de la mediación como la actividad que permite establecer vías de comunicación lingüística, cultural y social entre grupos cuya diversidad puede radicar en la edad, el nivel socioeducativo u otros factores culturales (Piccardo 2012), se va reconociendo su papel crucial en el espacio educativo de las lenguas extranjeras (Coste & Cavalli 2015; Beacco *et al.* 2016). En consecuencia, durante el desarrollo del *CEFR-CV* (2018 y 2020) se reencuadra la concepción de la mediación en un entendimiento más general de la actividad como la herramienta que permite “to enact communication in social interaction” (Leung 2022: 79) y trabajar para la “(co-)construction of meaning and knowledge” (North 2022: 39). Es decir, se otorga primacía al carácter articulador del conocimiento.

Según la definición del *CEFR-CV*

[i]n mediation, the user/learner acts as a social agent who creates bridges and helps to construct or convey meaning, sometimes within the same language, sometimes across modalities (e.g. from spoken to signed or vice versa, in cross-modal communication) and sometimes from one language to another (cross-linguistic mediation). The focus is on the role of language in processes like creating the space and conditions for communicating and/or learning, collaborating to construct new meaning, encouraging others to construct or understand new meaning, and passing on new information in an appropriate form. The context can be social, pedagogic, cultural, linguistic or professional. (2020: 90)

Así pues, la mediación se mueve en torno a tres ámbitos principales: la facilitación de la comunicación y el entendimiento ENTRE personas —mediación de tipo comunicativo, social—, la gestión y participación en la creación de nuevos significados, de conocimiento, CON otras personas —mediación de tipo cognitivo, relacional—, y la provisión de información nueva PARA otras personas —mediación de tipo textual, informativo—, asumiendo un marcado carácter social, ya que se centra en el papel de los usuarios de la lengua en sus interacciones y relaciones con otras personas. La otredad subyacente (Coste & Cavalli 2015) puede ser de tipo lingüístico, pero también cultural, cognitiva, social, relacional, etc.

A través de la mediación, las lenguas sirven para crear un espacio pluricultural para comunicarse y aprender, reducir bloqueos/tensiones afectivas, tender puentes hacia lo nuevo/lo otro, (co)construir significado, transmitir información (y simplificarla, añadirle detalles, ilustrarla o adaptarla) y actuar como intermediario (Piccardo 2018), de ahí que, ante los elementos de otredad que encontramos en la comunicación o el aprendizaje, nos comportemos como mediadores interculturales. Con el objetivo de reducir la otredad textual o conceptual trasladamos nuestros conocimientos, habilidades y actitudes desde situaciones conocidas a la nueva situación, bien entre diferentes culturas o lenguas, bien en una misma lengua entre diversas variedades (geográficas/diatópicas, socioculturales/diastráticas, históricas/diacrónicas), modalidades

(escrita, oral, signada, intermodal) y registros (variedades funcionales/diafásica) e incluso entre combinaciones de todas ellas. En definitiva, creamos comportamientos y formas de verbalización nuevas *ad hoc* basadas en nuestros respectivos repertorios plurilingües y pluriculturales para adaptarnos y negociar la otredad. En esto consiste precisamente el carácter plurilingüe y pluricultural de la mediación de textos, de conceptos y de la comunicación. Vemos así que la mediación gana centralidad en la enseñanza-aprendizaje de LE como consecuencia de la evolución del propio uso de la lengua:

Sencillamente, porque la manera en que nos comunicamos haciendo uso de la lengua ha evolucionado y, aunque muchas de las prácticas de mediación ya se empleaban antes, la configuración social actual - usuarios plurilingües, situaciones de comunicación multilingües -, las modalidades de comunicación - multimodalidad, interacción en línea, etc. - y la creciente atención a otras competencias de los aprendientes - competencia existencial, afectividad, habilidades sociolingüísticas, dimensión cognitiva y de aprendizaje de contenidos, etc. - hacen que la mediación cobre un papel central en los procesos de uso de las lenguas extranjeras (Sánchez Cuadrado 2022: 37).

Por otro lado, como apunta Silva (2024), en las sociedades globalizadas actuales, marcadas por la diversidad lingüística y cultural, a la vez que por una creciente multimodalidad y transmedialidad comunicativa —puesto que la lengua se utiliza cada vez más en ambientes virtuales o a través de diversos canales (Finn *et al.* 2024)—, estamos abocados a mediar en todos los contextos, tanto públicos como privados.

Conscientes de que la dimensión poliédrica de la mediación —un paraguas que da cabida a numerosos aspectos implicados en el aprendizaje y uso de las lenguas extranjeras— constituye su mayor potencial metodológico, porque permite atender a cuestiones fundamentales como la variabilidad lingüística y modal en las actividades comunicativas, la construcción de significado y conocimiento, la atención a la afectividad interpersonal o la dimensión social del aprendizaje (Sánchez Cuadrado 2022), hemos reunido un significativo número de artículos dedicados a la reflexión sobre algunos aspectos clave de la mediación aplicada a la enseñanza de lenguas, literatura y culturas, de cuya calidad y cantidad resulta este número de la revista *Limite* en dos volúmenes.

Para ello, hemos partido de dos premisas evidentes: la primera, el carácter no prescriptivo asumido desde el *CEFR*, que nunca se propone como un decálogo acabado, sino como un documento de partida con sugerencias y orientaciones que habrán de adaptarse a la realidad de las aulas y las lenguas: son los mismos responsables del *CEFR* los que nos piden que sigamos reflexionando, probando y mejorando las propuestas del marco, de manera que podamos proponer nuevos descriptores o plan-tear lagunas y espacios de aplicación, tal como se ha seguido proponiendo desde el

Consejo de Europa (Council of Europe 2022; Dendrinós 2024). La segunda, siendo la actividad con un desarrollo más reciente, la mediación necesita seguir siendo testada y estudiada en diversos ámbitos.

En consecuencia, los dos volúmenes que conforman el número 19 de la revista *Limite* ofrecen un conjunto de contribuciones articuladas en torno a un eje común: la exploración de las potencialidades de la mediación en los ámbitos lingüístico y literario, tanto desde una perspectiva didáctica como en el marco de investigaciones de corte más estrictamente académico. Nos centraremos a continuación en las posibilidades que brinda la aplicación de la mediación lingüística y cultural en el ámbito literario, eje temático que vertebra este primer volumen.

Nos acercamos a las potencialidades y características de la mediación de y con literatura: es innegable que la introducción de los textos creativos (en otras palabras, textos culturales) reconocidos y descritos en el volumen complementario es ya en sí una gran noticia. No obstante, parece que esa incorporación sigue todavía muy ligada a prácticas un tanto tradicionales para responder a la realidad en la que hoy se inscriben la literatura y los diversos fenómenos culturales asociados a ella (Santos Unamuno 2018, 2025). De hecho, los descriptores para la mediación en el *CEFR-CV* (2020) se limitan a una actividad de respuesta personal y al análisis formal o interno de los textos. Esto, a nuestro parecer, no refleja todas las potencialidades del texto literario (y cultural) en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la literatura señalado por Kramsch (2006). En otras palabras, creemos que es ineludible la consideración de la literatura como un discurso mediador que va más allá de las propuestas hechas en el documento orientador del Consejo de Europa (Ogando 2022).

Explorar las potencialidades de la mediación con y de la literatura va al encuentro de la constatación de que la mediación no es un mecanismo universal ni neutro, sino que tiene un origen profundamente sociocultural, que determina tanto sus formas como sus funciones. Como ya señaló Vygotsky, la actividad mental se transforma radicalmente cuando el individuo incorpora herramientas simbólicas creadas por su cultura (Wertsch 1988). De ese modo, en línea con el enfoque sociocultural en la enseñanza de L2 (Lantolf 1994; Lantolf & Pavlenko 1995; Lantolf & Thorne 2006; Lantolf & Poehner 2014), debemos tener en cuenta que el pensamiento —y el aprendizaje— se reorganizan cuando se realizan a través del lenguaje, la escritura o las imágenes, es decir, a través de medios culturalmente determinados.

Por ello, comprender una lengua es también comprender los marcos simbólicos y los códigos retóricos con los que una comunidad construye el mundo (Morgan & Cain 2000; Gautheron-Boutchatsky *et al.* 2004). En este proceso, el lenguaje no es solo medio de comunicación, sino herramienta cultural, cargada de valores, significados y formas de interacción. Incluso en contextos formales como el aula, el lenguaje activa sentidos que remiten a prácticas sociales específicas: docente y estudiantes se

ven inmersos en una red de significados culturales, visibles en lo que se dice, pero también en cómo se dice (Byram 1988).

Así pues, la participación en prácticas social y culturalmente organizadas, así como la exposición constante a herramientas simbólicas, incide cualitativamente en el desarrollo cognitivo a lo largo de la vida, ya que, como apunta Smagorinsky (2011: 124): “[c]ulture (...) provides the basis for meaning, serving to mediate the development of (...) higher mental processes”.

Los significados culturalmente contruidos median la relación del individuo con el mundo, lo que convierte a la mediación en un proceso clave para la comprensión del otro y para la construcción del conocimiento, por lo que “[a]n awareness of these schemes of representation facilitates comprehension, the recognition of the Other. This is one of the objectives of mediation” (Gautheron-Boutchatsky *et al.* 2004: 171).

De este modo, atribuir sentido a los objetos o a las experiencias no es un acto neutro, sino que está condicionado por sistemas de representación simbólica que varían según el contexto cultural (Gautheron-Boutchatsky *et al.* 2004). Por lo tanto, la actividad mediadora no puede desvincularse del contexto cultural, ya que es en el cruce entre prácticas, situaciones y estructuras simbólicas donde se genera el sentido.

En este entramado de relaciones simbólicas y culturales, la literatura se presenta como una forma particularmente interesante en los procesos de mediación social y cultural, constituyendo un óptimo *cultural amplifier* (en el sentido otorgado por Lantolf 2006: 70). Como práctica semiótica, social e histórica que media entre el pasado y el presente, entre las instituciones culturales y los sujetos lectores, la literatura adquiere su particular espacio en los procesos de mediación sociocultural por su naturaleza discursiva y su inserción en configuraciones sociohistóricas, que la convierten en un dispositivo privilegiado para la construcción de la memoria cultural (Koffeman & Secardin 2020; Erll 2011).

En consecuencia, los textos literarios no circulan en vacío, aislados de contexto: su sentido está condicionado por los “prismas” mediadores que se interponen entre el texto, el contexto y los lectores. Estos dispositivos —instituciones, géneros, valores— son parte fundamental del proceso de mediación cultural, y revelan hasta qué punto la literatura es también una forma de acción social situada (Viala 1988).

En este sentido, la literatura actúa no solo como archivo simbólico, sino como agente activo de remediación histórica: transmite, transforma y reconfigura los relatos del pasado. No se limita a representar la historia, sino que participa en su configuración narrativa y afectiva, dotando de sentido a la experiencia colectiva (Rigney & Leerssen 2014). Puede señalarse así que la memoria literaria se realiza en un doble

movimiento de causa y consecuencia: preserva y resignifica, recuerda y reinterpreta. En este proceso, intervienen mediaciones múltiples: los discursos críticos, las políticas educativas, las industrias culturales y los repertorios simbólicos que cada comunidad activa en su relación con el pasado (Erll & Rigney 2009).

Pero si esta mediación de y con la literatura es ya de por sí interesante, su potencial académico nos parece todavía mayor si tenemos en cuenta que podemos utilizar los instrumentos de la mediación (como la contextualización, la interpretación compartida, la activación de experiencias previas o la conexión con otros discursos) para analizar críticamente los mecanismos de selección, preservación y persistencia que sostienen los diversos cánones literarios a través de los regímenes descritos por Santos Unamuno (2018 y 2025). Esta perspectiva permite abordar fenómenos como la circulación simbólica, la legitimación institucional de las obras o las formas de apropiación del lector desde una mirada compleja, crítica e intercultural.

Dos conceptos resultan clave en este acercamiento: el de remediación y el de paisaje literario.

Para abordar el primero, nos remitimos a la noción desarrollada por Bolter y Grusin, quienes sostienen que, en el contexto cultural e histórico actual, todos los medios operan como formas de remediación, ya que responden a otros medios, los reformulan y compiten con ellos (1999: 45 y 55). En esta misma línea, Erll y Rigney subrayan la pertinencia del concepto para los estudios sobre los procesos de configuración de la memoria cultural, al afirmar que “there is no mediation without remediation: all representations of the past draw on available media technologies, on existent media products, on patterns of representation and medial aesthetics” (2009: 4).

La alusión a los *patterns of representation* resulta especialmente significativa, pues remite a una práctica central en los procesos de mediación lingüística (Lantolf & Thorne 2006) que también se reproduce en fenómenos posliterarios. Estos últimos se configuran mediante mecanismos de selección y reutilización que operan como estrategias específicas de mediación cultural, entre las que pueden señalarse la eponimia, la esloganización, el *hashtagging* o el *emplotment*. Desde esta perspectiva, el proceso de selección y antologización literaria puede entenderse como una herramienta destinada a mediar —y preservar— el canon, transformando la literatura, vasta y compleja, en un repertorio de patrones visuales y lingüísticos que funcionan como expresiones formulaicas. Estas fórmulas se fijan, se transmiten y circulan en forma de fragmentos, lo que facilita su memorización, su reconocimiento, su imitación y, por supuesto, su transformación, ya sea mediante la alteración de la propia expresión formulaica o mediante su inserción en contextos completamente nuevos.

En este marco, el paisaje literario (PLit) (García Benito y Ogando González 2024) adquiere una relevancia particular como herramienta de mediación sociocultural. Debemos tener en cuenta que una parte significativa de la banalización de la literatura se produce precisamente a través de mecanismos de mediación simbólica y lingüística en el paisaje literario (PLit), asociados a las prácticas de transformación del espacio urbano que se intensifican a partir del siglo XVIII. En la medida en que estas prácticas, sus agentes y sus resultados están sujetos a dinámicas históricas, tanto el sistema literario como sus relaciones internas y, en particular, su inscripción en el paisaje literario evidencian los cambios en las formas en que la sociedad se aproxima a la literatura o se apropia de ella.

De este modo, el PLit, en tanto que lienzo y escenario, refleja los procesos de transmisión, conservación y/o transformación de sistemas simbólicos complejos, mediados en el espacio público a través de signos literarios. Estos signos se configuran principalmente mediante estrategias posliterarias, que operan como mecanismos de mediación (institucional en muchos casos, pero no solo) de la obra, la autoría o la recepción literarias hacia la sociedad en general. Es decir, el PLit no solo inscribe la literatura en lo visible y cotidiano, sino que también la enseña y la preserva, permitiendo su apropiación colectiva. En este sentido, no solo constituye un objeto de análisis, sino también una herramienta de mediación que organiza, selecciona y transmite conocimientos.

En este proceso, resulta clave reconocer que la mediación no se limita a la decodificación de un texto, sino que implica la creación de un espacio de encuentro entre distintas culturas, saberes y experiencias, algo de lo que puede beneficiarse especialmente la enseñanza de lenguas, culturas y literaturas. Así, la introducción de los fenómenos posliterarios en los procesos de enseñanza-aprendizaje, con especial atención a su carácter de (re)mediación en el PLit, permitiría convertir el aula en un lugar de exploración, en el que se cruzan discursos, se confrontan valores y se negocian sentidos. Este espacio de mediación —lingüística, cultural, simbólica— permite trabajar no solo la mediación de textos, sino también la mediación de conceptos, de visiones del mundo, de experiencias plurales, algo especialmente valioso para el desarrollo de la competencia pluricultural (Coste, Moore & Zarate 2009; *Beacco et al.* 2016), ya que favorecen no solo la comprensión de otras culturas, sino también la aceptación de su legitimidad y la reflexión sobre la propia.

En suma, consideramos que trabajar con las muestras posliterarias desde una perspectiva de mediación permite no solo reforzar las competencias lingüísticas y culturales de los aprendientes, sino también formarlos como sujetos críticos, autónomos y capaces de actuar en entornos sociales y simbólicos complejos. Por ello, y aunque permanecemos alineadas con los planteamientos estructurales del *Volumen Complementario* del *CFER* (2020), que incorpora descriptores vinculados a la mediación de

textos creativos, consideramos que la literatura no debe ser tratada solo desde la respuesta personal o el análisis formal, sino también desde su capacidad para articular discursos culturales que se proyectan más allá del texto. En otras palabras, aplicar las estrategias de mediación a la posliteratura puede orientarse a interpretar y contextualizar elementos (para)textuales, a relacionarlos con marcos culturales más amplios y a activar procesos de negociación simbólica que favorezcan la participación activa del estudiante en su propio proceso de aprendizaje.

Teniendo esto en cuenta, en el presente volumen reunimos doce trabajos que se proponen reflexionar y profundizar en la relación entre literatura, posliteratura y mediación, entendida esta como una vía de actualización y/o complementación de los procesos de enseñanza-aprendizaje e investigación en los ámbitos de la lengua, la literatura y la cultura.

Dado que partimos del trabajo desarrollado en el marco de *Literatura & Cia: Canon, mediación y branding en los sistemas posliterarios ibéricos (ss. XX-XXI)* –CA-LIBRAM– (PID2021-127608NB-I00, proyecto financiado por el MICIU/AEI/10.13039/501100011033/FEDER, UE), el volumen se abre con una **primera sección dedicada a explorar la relación entre mediación y posliteratura**. Esta primera parte reúne siete contribuciones elaboradas por miembros del proyecto o colaboradores estrechamente vinculados, quienes, a lo largo de los tres últimos años, han trabajado en el análisis y la delimitación de este terreno complejo, abierto a partir de la formulación de los usos posliterarios y los regímenes de preservación canónica propuestos por Santos Unamuno en 2018.

Iniciamos la sección con el artículo de **M^a Isabel Rodríguez Ponce**, quien, en un esfuerzo por superar el tratamiento aún limitado concedido a la mediación en el *CEFR* (2001) y el *CEFR-VC* (2020), propone ir más allá de las habituales mediación lingüística y mediación de textos, defendiendo la reintegración del trabajo con literatura en la enseñanza de lenguas utilizando el potencial de las manifestaciones posliterarias. Tras realizar una revisión sobre la noción de mediación en la enseñanza de lenguas y en las últimas revisiones del *CEFR*, postula una nueva forma de mediación lingüística a través de la posliteratura y ofrece un catálogo de recursos para crear actividades de mediación posliteraria en las aulas de L1 y L2.

A partir de un estudio de caso, el de la adaptación para estudiantes de español (texto modulado) de la novela infantojuvenil *El misterio del capirote asesino* (2006) de Carlos Puerto, **Alberto Escalante Varona** y **Ana Alicia Manso Flores** exploran las potencialidades didácticas de la mediación como proceso didáctico de interacción significativa entre profesores y estudiantes en la enseñanza de lenguas y literaturas. El texto, adscrito a dos sistemas literarios periféricos —el de la novela infantojuvenil y el de la ficción detectivesca— se revela como un instrumento especialmente adecuado para un público lector joven y estudiante de lenguas extranjeras, tanto por la idoneidad

—de acuerdo con el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*— de los referentes culturales que contiene, como por el ejercicio de mediación literaria que supone la adaptación.

La propuesta didáctica de **Micaela Ramon** a partir del poema *Namoro*, del angoleño Viriato da Cruz, musicado por Fausto Bordalo Dias, vincula la relevancia de la mediación lingüística y literaria como estrategia didáctica para promover la comprensión intercultural y el desarrollo de competencias comunicativas y de interpretación en contextos plurilingües, con el potencial de los textos literarios para estimular la reflexión crítica, la empatía y la multiplicidad de voces y de culturas. La intersección entre literatura, música y mediación se revela particularmente rica no solo para ampliar las competencias lingüísticas de los estudiantes, sino también para sensibilizarlos respecto a la diversidad cultural e identitaria de los espacios lusófonos.

A su vez, **Elisa Serra Porteiro**, comparte una experiencia de mediación en aula universitaria de ELE en contexto educativo irlandés desde un enfoque metodológico lúdico y performativo. Implementando actividades en torno a Rosalía de Castro como figura icónica del sistema literario gallego, muestra cómo los estudiantes desarrollan habilidades de comunicación interlingüística e intercultural en el aula, a la vez que reflexionan sobre aspectos como la (in)visibilización, la iconización, los sesgos de género o la memoria histórica. La incorporación de la mediación al aula de LE, concluye, abre nuevas posibilidades metodológicas y supone la oportunidad de reivindicar las competencias interculturales y el valor de la experiencia plurilingüe.

Los últimos tres artículos de la sección abandonan el espacio estrictamente didáctico para acercarse a fenómenos de mediación posliteraria. Así, a partir del estudio de la novela gráfica como actualización del cómic, **Virgilio Tortosa Garrigos** reflexiona sobre la posliteratura con el objetivo de comprender el nuevo escenario en el que los mediadores grafo-icónicos la sitúan. La experiencia mediada de la literatura a través de la novela gráfica—obras, biografías de escritores elevados a leyenda por sus vidas trágicas— constituye en la actualidad un filón de mercado. Incorporando formas del yo en el contar, la novela gráfica converge de manera especial con la literatura potenciando la trama, complicando la estructura y los personajes, además de todos los recursos que le proporciona la técnica literaria, concluyendo que no se trata en sí de historias literarias ilustradas, sino de integración del componente literario en la ilustración, dada la hibridación entre las posibilidades literarias de las viñetas y la ilustración de su capacidad narrativa. Imagen y trama conviven en igualdad en la construcción del discurso.

De manera similar, **Jon Martin Etxebeste** analiza el papel de los premios literarios en la configuración del sistema literario vasco como mediadores en la consideración de los autores, en la legitimación de las obras y en la construcción del canon. Con base en un estudio cuantitativo de los ganadores del Premio Euskadi en la

categoría “literatura vasca para adultos”, considera dimensiones como la visibilidad, el prestigio, las ventas, las oportunidades laborales, las traducciones, la internacionalización e incluso factores personales como la presión percibida tras el galardón, concluyendo que los premios actúan como mecanismos de consagración que otorgan visibilidad, prestigio y relevancia cultural, especialmente en literaturas minoritarias como la vasca, aunque sin repercusiones significativas de carácter global.

Finalmente, la descripción y análisis realizada por **Oihane Calvo Ugarte** de *El Paseo de la Poesía* en Bilbao –compuesto por 41 losetas con poemas de autores y autoras de la literatura universal en varios idiomas–, inaugurado en 2012 en el Campus de Bizkaia de la UPV/EHU constituye un ejemplo perfecto de utilización del paisaje literario en modo venalizador con el doble objetivo de, por un lado, mostrar una identidad distintiva de la universidad y por otro, prestigiar un espacio público, a través de una imagen culturalmente atractiva.

La **segunda sección** del volumen, centrada en la **relación entre mediación y literatura**, cuenta con cuatro trabajos que encaran la ardua tarea de seguir desarrollando el concepto de mediación en el ámbito del texto literario.

En primer lugar, **Inés Guerrero Espejo** analiza los presupuestos sobre la mediación de textos creativos del *CEFR* en su *Volumen Complementario* de 2020 a través de dos propuestas didácticas para la clase de español como lengua extranjera: “De cuento” B1 y “Cuento de Ana María Shua” B2, C1. En estas propuestas, literatura y mediación van de la mano en el proceso de adquisición de la competencia pluricultural —la literatura como encuentro intercultural y la mediación como constructo que lo hace posible—, demostrando la dimensión de la literatura como espacio que supera lo estético y evidenciando su potencial para la enseñanza de lenguas, en la medida en que contribuye a la construcción de la competencia léxico-gramatical, discursiva, cultural, sociocultural e intercultural.

A continuación, contamos con el trabajo de **Camila Solino Rodrigues**, que, con el propósito de determinar si diversas propuestas didácticas que utilizan textos literarios para la enseñanza de PLE integran o no actividades de mediación de textos, analiza un corpus de 18 trabajos —artículos y tesis fundamentalmente— publicados entre 2001 y 2023, concluyendo que 9 de ellos proponen actividades de mediación textual consistentes en: procesar un texto, traducir un texto escrito, expresar una respuesta personal a textos creativos y analizar y criticar textos creativos.

También en ámbito de enseñanza de PLE, **Ana Rita Carrilho** se cuestiona sobre las dificultades de los estudiantes para el desarrollo de estrategias de mediación lingüística a partir de un cuento popular *A lenda do galo de Barcelos*. Mediante una serie de actividades de trabajo en torno a ese texto, los estudiantes asumen el papel de mediadores lingüísticos, adquiriendo un estatus activo en los actos comunicativos que

implican la lengua que están aprendiendo, así como la autorregulación efectiva del aprendizaje, todo lo cual redundará en una competencia comunicativa más sólida.

Por último, **Mariana Killner** describe una experiencia de mediación desarrollada en el aula de portugués en ámbito universitario gallego con estudiantes Erasmus, con el objetivo de reflexionar sobre el necesario reconocimiento del género canción y otros géneros derivados como expresión de la cultura brasileña. Analizando el discurso de Caetano Veloso en la Universidad de Salamanca con motivo de su investidura *honoris causa*, propone la mediación de este tipo de textos y prácticas —como exponentes del patrimonio cultural en portugués— para comprender el país y la alfabetización de su sociedad.

Cerramos este monográfico dedicado a la mediación y a la (pos)literatura con una sección de **Testimonios**, en la que tenemos la suerte de contar con la reflexión sobre los diferentes modos de enseñanza y mediación de la literatura de **Miren Billelabeitia**. La autora nos describe el itinerario literario sobre el poeta Lauaxeta realizado por sus estudiantes de 4º de ESO durante los cursos 2010-2011 y 2011-2012 adaptando el proyecto Callejeros Literarios, en una propuesta que recorre su casa familiar, el colegio en el que comenzó sus estudios, los lugares que inspiraron algunos de sus poemas o se relacionan con sus artículos, las tradiciones reflejadas en sus versos, el cementerio donde reposan sus restos, etc. El itinerario —compuesto por 10 lugares-estaciones— ofrece una ruta digital en su pueblo natal que, posteriormente, fue realizada a pie por estudiantes y vecinos de Munguía en diferentes fechas, mostrando a la profesora responsable de su ejecución las potencialidades de la posliteratura para trabajar literatura en educación secundaria, y a sus alumnos y vecinos del pueblo la posibilidad de revivir los lugares del poeta.

Concluimos esta introducción expresando nuestra profunda satisfacción y gratitud por poder presentar este volumen, que ha sido posible gracias al entusiasmo y compromiso de muchas personas. En primer lugar, queremos agradecer al equipo editorial de la revista *Limite* por acoger con generosidad un número singular como este, y por comprender que la novedad del enfoque propuesto hacía especialmente pertinente abrir el debate desde una perspectiva ibérica amplia, que no se limitase al ámbito portugués, sino que integrase la diversidad de los sistemas literarios de la península. Queremos asimismo transmitir nuestro agradecimiento al Área de Filologías Gallega y Portuguesa de la Universidad de Extremadura, a la cual pertenecemos, por el apoyo prestado. Agradecemos también a los autores y autoras por sus valiosas contribuciones, que permiten trazar un mapa plural y riguroso de los vínculos entre literatura, mediación y prácticas posliterarias. Por último, reconocemos el papel fundamental del proyecto de investigación *Literatura & Cía* (CALIBRAM), que ha proporcionado el marco teórico y metodológico desde el cual seguir explorando la pertinencia de la mediación no solo en el ámbito lingüístico, sino —y sobre todo— en el literario.

Bibliografía

- Bolter, Jay David & Grusin, Richard (1999): *Remediation. Understanding the New Media*, [s.l.], MIT Press.
- Byram, Michael (1988): "Foreign language education and cultural studies", *Language, Culture and Curriculum*, 1(1), pp. 15–31. Disponible en <https://doi.org/10.1080/07908318809525025>
- Beacco, Jean-Claude, Byram, Michael, Cavalli, Marisa, Coste, Daniel, Cuenat, Mirjam Egli, Goullier, Francis & Panthier, Johanna (2016): *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*, Strasbourg, Council of Europe Publishing.
- Council of Europe (2020): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, Strasbourg, Council of Europe Publishing. Disponible en www.coe.int/lang-cefr
- Council of Europe (2022). *Enriching 21st Century Language Education: The CEFR Companion Volume in practice*. Council of Europe Publishing.
- Coste, Daniel, Moore, Danièle & Zarate, Geneviève (2009): *Plurilingual and pluricultural competence*, Strasbourg, Language Policy Division, Council of Europe.
- Coste, Daniel & Cavalli, Marisa (2015): *Education, mobility, otherness – The mediation function of schools*, Strasbourg, Council of Europe Publishing.
- Dendrinós, Bessie (2024): "Introduction and critical review the key concepts in this volume. Mediation and plurilingualism", en Dendrinós (ed.), *Mediation as Negotiation of Meanings, Plurilingualism and Language Education*, Oxon & New York, Routledge, pp. 1-25.
- Erll, Astrid & Rigney, Ann (2009): "Introduction: Cultural Memory and its Dynamics", en Erll & Rigney (eds.), *Mediation, remediation, and the dynamics of cultural memory*, Berlin, Walter de Gruyter, pp. 1-11.
- Finn, Ed; Beard, Bob; Eschrich, Joey & Wylie, Ruth (eds.) (2024). *Imagining transmedia*. MIT Press.
- García Benito, Ana Belén & Ogando González, Iolanda (2024): "Del paisaje lingüístico al paisaje literario. Aproximaciones para proponer un nuevo concepto a partir de la literatura portuguesa", *Limite. Revista de Estudos Portugueses y de la Lusofonía*, 18, pp. 167-194. DOI: <https://doi.org/10.17398/1888-4067.18.167>
- Gautheron-Boutchatsky, Christina; Kok Escalle, Marie-Christine (eds.), Androulakis, Georges & Rieder, Karl (2004): "Representations of the concept of otherness in advertising and cultural mediation", en Zarate et al. (eds.), *Cultural mediation in language learning and teaching*, Strasbourg, Council of Europe Publishing, pp. 155-179.
- Koffeman, Maaïke & Sécardin, Olivier (2020): "INTRODUCTION : Pour une généalogie socio-critique de la médiation littéraire", *RELIEF – Revue électronique de littérature française*, 14(2), pp. 1-9. DOI: <https://doi.org/10.18352/relief.1090>
- Kramsch, Claire (2006): "From Communicative Competence to Symbolic Competence", *The Modern Language Journal*, 90, pp. 249-252.

- Lantolf, James P. & Pavlenko, Aneta (1995): "Sociocultural Theory and Second Language Acquisition", *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, pp. 108-124.
- Lantolf James P. and Poehner Matthew E. (2014), *Sociocultural theory and the pedagogical imperative in L2 education: Vygotskian praxis and the research/practice divide*. New York: Routledge.
- Lantolf, James P. & Thorne, Steven L. (2006): *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*, Oxford, Oxford University Press.
- Lantolf, James P. (1994): "Sociocultural Theory and Second Language Learning: Introduction to the Special Issue", *The Modern Language Journal*, 78(4), pp. 418-420.
- Lantolf, James P. (2009): "Second language learning as a mediated process", *Language Teaching*, 33, pp. 79-96. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444800015329>
- Lantolf, James P. (2006): "Sociocultural Theory and L2. State of the Art", *SSLA*, 28, pp. 67-109. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0272263106060037>
- Leung, Constant (2022): "Action-oriented Plurilingual Mediation: A Search for Fluid Foundations", en North, B., Piccardo, E., Goodier, T., Fasoglio, D., Margonis-Pasinetti, R. & Rüschoff, B. (eds.), *Reflecting on the Common European Framework of Reference for Languages and its Companion Volume*, Strasbourg, Council of Europe, pp. 78-92.
- Morgan, Carol & Cain, Albane (2000): *Foreign Language Culture Learning from a Dialogic Perspective*, Clevedon, Multilingual Matters.
- North, Brian & Docherty, Claire (2016): "Validating a set of CEFR illustrative descriptors for mediation", *Research Notes*, 63, pp. 24-29.
- North, Brian & Piccardo, Enrica (2016): *Developing Illustrative Descriptors of Aspects of Mediation for the CEFR*, Strasbourg, Council of Europe.
- North, Brian (2022): "The CEFR Companion Volume Project: What Has Been Achieved", en Little, D. & Figueras, N. (eds.), *Reflecting on the Common European Framework of Reference for Languages and its Companion Volume*, Bristol, Multilingual Matters, pp. 34-46.
- Ogando González, Iolanda (2022): "'Levar os Buzzfeed às aulas de literatura': listas e cânone literário para a mediação linguística e cultural em âmbito de português como língua estrangeira", *Revista Galega de Filoloxía*, 23, pp. 74-92.
- Piccardo, Enrica (2012): "Médiation et apprentissage des langues: pourquoi est-il temps de réfléchir à cette notion?", *Études de Linguistique Appliquée*, 167, pp. 285-297.
- Piccardo, Enrica (2018): "Plurilingual and Pluricultural Competence in the CEFR", *Webinar on the CEFR Companion Volume. Practical Considerations for Implementation*, 30/01/2018, Council of Europe. Disponible en <https://vimeo.com/272757468>
- Rigney, Ann & Leerssen, Joep (2014): "Introduction. Fanning out from Shakespeare", en Rigney, A. & Leerssen, J. (eds.), *Commemorating Writers in Nineteenth-Century Europe: Nation-Building and Centenary Fever*, London, Palgrave Macmillan, pp. 1-23.
- Rigney, Ann (2009): "The Dynamics of Remembrance: Texts Between Monumentality and Morphing", en Erll, A. & Nünning, A. (eds.), *Cultural Memory Studies: An International and Interdisciplinary Handbook*, Berlin, Walter de Gruyter, pp. 345-356.

- Sánchez Cuadrado, Adolfo (2022): "El concepto de mediación aplicado a la enseñanza de lenguas", en Sánchez Cuadrado, A. (coord.), *Mediación en el aprendizaje de lenguas. Estrategias y recursos*, Madrid, Anaya, pp. 11-39.
- Santos Unamuno, Enrique (2018): "La literatura como patrimonio: del 'nation building' al 'nation branding'", *Tropelías. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, 4, pp. 116-137.
- Santos Unamuno, Enrique (2025): "La condición posliteraria y la persistencia de lo hipercanónico: hipótesis de trabajo para una agenda de investigación sobre los regímenes modernos de preservación canónica", *Revista de Literatura*, 87(173), pp. 1-27. DOI: <https://doi.org/10.3989/revliteratura.2025.01.1346>
- Silva, Susana (2024): *A mediação lingüística no ensino-aprendizagem de PLE*, Relatório de estágio no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda / Língua Estrangeira, Faculdade de Letras, Universidade do Porto.
- Smagorinsky, Peter (2011): *Vygotsky and Literacy Research. A Methodological Framework*, Rotterdam, Sense Publishers.
- Tomasello, Michael (1999): *The Cultural Origins of Human Cognition*, Cambridge/London, Harvard University Press.
- Tomasello, Michael (2003): *Constructing a Language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition*, Cambridge/London, Harvard University Press.
- Viala, Alain (1988): "Prismatic Effects", *Critical Inquiry*, 14(3), *The Sociology of Literature*, pp. 563-573.
- Vygotsky, Lev S. (1986), *Thought and language*. Cambridge MA: MIT Press.
- Wertsch, James V. (1988 [1985]): *Vygotsky y la formación social de la mente*, Barcelona, Paidós.

I. Mediación y (pos)literatura

I. Mediação e pós-literatura

Mediación y (pos)literatura en la enseñanza de lenguas: trayectoria y desafíos

Mediation and (post)literature in language teaching: background and challenges

María Isabel Rodríguez Ponce
Universidad de Extremadura
mirponce@unex.es
orcid.org/0000-0003-3723-1892

Fecha de recepción del artículo: 10-02-2025

Fecha de aceptación del artículo: 24-03-2025

Resumen

Este artículo reflexionará sobre el alcance del concepto de mediación en la enseñanza de lenguas (L1 y L2), más allá de la estricta mediación lingüística e intentando superar el todavía deficitario y canónico tratamiento de la mediación contemplado por el MCERL, tanto en su versión original (2001) como en sus volúmenes complementarios más recientes (v. g., 2020). Si en estos últimos la enseñanza de la literatura en idiomas se inserta habitualmente en la categoría de mediación de textos, nuestra propuesta, articulada desde el proyecto de investigación CALIBRAM¹, persigue la reincorporación de la enseñanza de la literatura en lenguas a través de manifestaciones posliterarias imbricadas en la noción de paisaje literario y en el desarrollo de los regímenes de preservación de la literatura.

Palabras clave: mediación lingüística – enseñanza de lenguas – (pos)literatura – paisaje literario.

Abstract

This contribution will reflect on the scope of the concept of mediation in language teaching (L1 and L2), going beyond strict linguistic mediation and trying to overcome the still deficient and canonical treatment of mediation contemplated by the CEFR, both in its original version (2001) and in its most recent complementary volumes (v. g., 2020). If in the latter, the teaching of literature in languages is usually inserted in the category of text mediation, our proposal, articulated from the CALIBRAM research project, pursues the reincorporation of the teaching of literature in languages through post-literary manifestations imbricated in the notion of literary landscape and in the development of the regimes of preservation of literature.

Keywords: linguistic mediation – language teaching – (post)literature – literary landscape.

¹ Literatura & Cía: canon, mediación y branding en los sistemas (pos)literarios ibéricos, ss. XX-XXI, PID2021-127608NB-I00, financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033/ y por FEDER/UE. IP: Iolanda Ogando González y Enrique Santos Unamuno. <https://brandingthecanon.com/>.

1. Introducción: la mediación y sus adjetivos

Para plantear la trayectoria del concepto de mediación, resulta preferible ubicarse en primer lugar en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas, que es su contexto más habitual, pero no el único, ya que también es muy importante en lenguas maternas. La mediación se convierte en una herramienta esencial cuando surgen dificultades comunicativas, problemas o conflictos cotidianos que hay que resolver. Por eso la mediación supone un trasvase constante entre lo individual y lo social: solo puedo resolver mis dificultades en la interacción comunicativa con otras personas: ahí es donde construimos o co-construimos el sentido (Mendizábal de la Cruz 2022: 78). En estos mismos términos se expresan claramente North y Piccardo (2022: 32-33, 1.4.3) en el trabajo de conjunto de North et al. sobre el volumen complementario del MCERL de 2020, ya que el Marco original de 2001 no desarrolla realmente la mediación. De hecho, estas recientes enmiendas constituyen un intento de justificar ese olvido, poniendo el acento en el carácter mediador del lenguaje ya desde su propia construcción cognitiva y, según algunas opiniones (Martín-Macho y Guadanillas 2022: 10), reinterpretando la mediación con un enfoque más dinámico y más orientado a la función social y cultural de la lengua.

Resulta evidente que existe una vertiente primaria de la mediación vinculada a lo social, y esto se observa de manera clara en sus precedentes relacionados con la movilidad (Mendizábal de la Cruz 2022: 79) y con los flujos migratorios de grupos humanos, sobre todo desde los años 90 del siglo XX (Trovato 2016). Sin embargo, en la enseñanza de idiomas este aspecto social de la mediación se ha visto totalmente opacado por lo lingüístico, quizás porque la parte lingüística es la más concreta y la más fácilmente aprehensible de este fenómeno. De hecho, un autor como Trovato, citando a Blini (2009: 46-47) en diferentes ocasiones (Trovato 2013: 249, 2015: 69, 2016), expone el nivel de confusión en la definición y la nomenclatura de estos conceptos, e incide en cómo el sintagma “mediación lingüística y cultural” se ha utilizado algo irreflexiva y automáticamente, por ejemplo, en Italia, donde han proliferado las titulaciones universitarias sobre este contenido, cuando ambas realidades poseen su caracterización particular y distintiva.

Es decir, parece que la designación “mediación cultural” se asocia a la vertiente social y burocrática de la mediación, mientras que lo que se ha desarrollado en el ámbito lingüístico-filológico, específicamente en relación con la enseñanza de idiomas, es un concepto de mediación lingüística que se ha asentado con mucho vigor, que dificulta de forma considerable cualquier desplazamiento de perspectiva y que propicia constantemente la confusión con lo cultural o intercultural.

2. El concepto de mediación lingüística en la enseñanza de lenguas

Aunque resulta inexacto identificarla con la traducción, ya que la mediación es siempre una actividad más amplia y compleja (Mendizábal de la Cruz 2022: 84), lo cierto es que la mediación lingüística se identifica generalmente con la traducción y la interpretación (es lo que hace el Marco de 2001), hecho que se refleja en uno de los principales binomios de esta actividad: la mediación escrita y la mediación oral.

De hecho, siempre tomando como referencia un contexto plurilingüe y pluricultural, Cantero y De Arriba (2004: 19) proponen una competencia mediadora (lingüística) como subcompetencia dentro de la competencia comunicativa, en pie de igualdad con las competencias lingüística, discursiva y sociocultural. Además, en el contexto de las cuatro destrezas básicas, la mediación se entiende como una “microhabilidad” secundaria que intersecciona con ellas (Cantero y De Arriba 2004: 11). Según Cantero y De Arriba (2004: 13), las microhabilidades mediadoras se dividen en orales (resumir/sintetizar, parafrasear, apostillar, intermediar, interpretar, negociar); y escritas (resumir/sintetizar, parafrasear, citar, traducir, apostillar, adecuar).

Basándose en esta distinción, Trovato (2013: 250-251) genera una tipología de actividades más específica, consistente en tipologías de mediación oral (de mayor a menor grado de formalidad: interpretación de conferencias, interpretación de enlace o bilateral, interpretación informal); y tipologías de mediación escrita (traducción pedagógica, traducción especializada, resumen de textos y paráfrasis). Se supone que estas habilidades de mediación se vuelven más complejas y sofisticadas a medida que se avanza en los niveles (A, B, C), según el MCERL (Mendizábal de la Cruz 2022: 83).

Sin embargo, el enfoque de la mediación lingüística que se acaba de describir puede resultar algo restrictivo y quedarse corto en los intercambios comunicativos reales ya que, como señalan Bazocchi y Capanaga (2006: 75, en Trovato 2015: 74), para llegar a una mediación realmente efectiva, ni siquiera basta con un buen conocimiento idiomático, al superar ampliamente esta tarea el hecho meramente lingüístico, por lo que se hace imprescindible la aplicación de una perspectiva intercultural, sobre todo en el ámbito de la enseñanza de LE.

3. El concepto de mediación en las últimas revisiones del MCERL. Mediación y literatura

Las revisiones recientes del Marco (2018, 2020) han redefinido y ampliado su perspectiva sobre la mediación. Como señalan North y Piccardo (2022: 32-33), las actividades de mediación se vehiculan en tres macrocategorías: mediación de un texto, mediación de conceptos y mediación de la comunicación, con varias escalas de descriptores en cada caso. Por otra parte, algunos análisis de los volúmenes complementarios del MCERL han destacado la mediación a partir de obras literarias como una de sus aportaciones novedosas (Martín-Macho y Guadanillas 2022: 10). En este sentido, se observa

que la categoría donde la literatura encuentra una inserción más habitual es la mediación de textos, como ha sucedido tradicionalmente en la docencia de la literatura.

North y Piccardo (2022: 32-33) aclaran cómo se desgrana y aplica mediante descriptores concretos la mediación de textos desde este punto de vista, y aquí sí que se encuentran alusiones directas a la mediación a través de textos literarios (creativos), como la “expresión de una respuesta personal a textos creativos”, o el “análisis y crítica de textos creativos”. Las actividades de mediación propuestas en el volumen de North et al. que se centran en la literatura (caps. 7 y 8) se encuadran por supuesto en la mediación de textos, y su enfoque parece bastante canónico.

Resulta muy interesante revisar estas propuestas para valorarlas como un punto de partida para nuestro objetivo, la mediación con manifestaciones posliterarias. En el capítulo 7 de North et al., titulado “El sexto sentido para la literatura...”, Nuvoloni y Zanetti (2022: 117-128) explican cómo conciben el enfoque mediador de la literatura y su metodología. Las autoras utilizan, entre otros, recursos como la lectura del texto, la identificación de la reacción personal, la lluvia de ideas y el debate, la reproducción de un texto similar desde una perspectiva personal, la elaboración de una ficha de trabajo con los resultados del análisis, y también tareas de evaluación y auto-evaluación. Las escalas de descriptores que emplean para B2 son las anteriormente referidas a los textos creativos, literatura incluida. En el capítulo 8, Nadia Prioni (2022: 129-142), en un contexto similar (Italia), y centrándose en el análisis de literatura y cine, aborda para unos niveles entre A2 y C1 las escalas de descriptores ya mencionadas, aplicando técnicas como el trabajo por tareas en grupos pequeños y la evaluación en forma de entrevista, presentación y prueba escrita.

Si se comparan las conclusiones de estos capítulos 7 y 8, se hallan algunas ideas clave coincidentes. Para empezar, se admite claramente que no puede desvincularse el aprendizaje de L1 y de L2 de la competencia literaria. Por otra parte, se reconoce el valor básico de la literatura como doble mediadora: primariamente, con la propia interioridad personal, y, secundariamente, con el contexto, ya sea académico o no, y en distintos grados de formalidad. Asimismo, se pondera el papel de la literatura como activadora del espíritu crítico, y el extraordinario aumento de la motivación que supone modificar el acercamiento pedagógico a esta materia: es decir, el viaje del alumnado desde el escepticismo hacia el verdadero interés por la literatura.

4. Una nueva mediación en idiomas a través de la literatura

En uno de sus estudios, Iolanda Ogando González describe un panorama en el que, específicamente desde el último cuarto del siglo XX, la literatura prácticamente desapareció de la docencia de LE, y en parte también de L1 (Ogando 2019: 212-213). Entre las razones de esta pérdida de crédito de la literatura en las aulas, según los

expertos y expertas, pueden estar un enfoque excesivamente academicista, la extensión o la temática de los textos literarios; o la falta de representatividad de esos textos con respecto a la sociedad o a la cultura (Ogando 2019: 213-214).

Ogando agrupa las razones por la que es pertinente y deseable incorporar la literatura a la docencia de lenguas (1 y 2) en razones lingüísticas, pedagógicas, psicológicas e interculturales. En cada grupo me gustaría destacar y matizar las que, en mi opinión, están más directamente imbricadas con la mediación (pos)literaria, entendiendo la posliteratura, o mejor la condición posliteraria, en el sentido establecido por Santos Unamuno (2025, en prensa: 5): se trata de una “coyuntura cultural (...) que ha repercutido de forma evidente en el universo de las prácticas literarias, ya sea en el plano de la producción (...), ya en el del la circulación y el consumo (lo cual nos sitúa más allá de los soportes y formatos librescos, así como en el seno de prácticas de recepción que no se reducen a la lectura integral e intensiva de textos literarios impresos y/o en formato digital)”.

Entre las razones lingüísticas de incorporación de la literatura a la docencia de lenguas, están lo motivadores que pueden resultar en el proceso de enseñanza-aprendizaje los usos literarios considerados “desviados” de la lengua común o problemáticos (Ogando 2019: 218). Es de sobra conocida la variabilidad en los procesos de enseñanza/aprendizaje de lenguas, lo costosa que es la motivación, y lo fácil que es que dichos procesos se ralenticen o paralicen por falta de la motivación adecuada. En este sentido, los usos posliterarios tienen un protagonismo nuclear.

Entre las razones pedagógicas, la literatura favorece el avance en la competencia lectora del alumnado por la mejora de la cohesión textual que supone (Ogando 2019: 221). Efectivamente, en los desarrollos pedagógicos más recientes sobre este asunto, los avances en competencia lectora se consideran formación en mediación (Quiles y Martos 2018: 39). Asimismo, se incide en la capacidad de la literatura para reforzar el espíritu crítico (Ogando 2019: 221-222), en la línea señalada por las actividades de mediación literaria basadas en la última versión del MCERL.

Entre las razones psicológicas se señala la utilidad de la literatura para modificar la dinámica de las clases, es decir, es un recurso en sí misma para romper con el enfoque academicista de su docencia; por otra parte, es valorada simplemente por el placer estético que produce (Ogando 2019: 223). Este último aspecto no es baladí en el caso de las manifestaciones posliterarias, que pueden llegar a tener un gran componente lúdico y suelen estar unidas a un valor de mercado y de consumo, otro placer, tanto histórico como especialmente contemporáneo.

Entre las razones interculturales, la literatura ayuda a comprender la complejidad de los sistemas simbólicos asociados a una LE (Ogando 2019: 223). El texto literario se constituye como lugar de reflexión colectiva sobre la naturaleza humana (Ogando 2019: 224) y como fuente de aprendizaje de los estereotipos y prejuicios de

una determinada identidad social y cultural. Esto entronca con la concepción del profesorado de LE como mediador en la socialización cultural de su alumnado (Ogando 2019: 226).

En este punto hace su aparición inevitable el concepto de canon. El canon literario, los clásicos de una literatura nacional, presenta aspectos positivos para ser enseñado en las clases de lengua, porque forma parte esencial de los discursos configuradores de la identidad colectiva, nacional (Ogando 2019: 228). Como sucede en la investigación de Ogando, y en otras relacionadas con este asunto, enseguida surge la preocupación sobre cómo enfocar el patrimonio literario desde esta nueva perspectiva de enseñanza. Palmer (2020: 48) nos aclara que no concibe ese patrimonio como la literatura clásica de una sociedad-cultura, sino como un “bien cultural inmaterial” equiparable a monumentos, pinturas, etc. Se trata de un concepto más amplio y flexible que se refiere no solo a los textos en sí, “...sino a su recepción y a su aparición una y otra vez en distintas manifestaciones culturales, en el imaginario del hablante (Martínez Ezquerro, 2019a)” (Palmer 2020: 48).

Por lo tanto, el canon literario funcionará adecuadamente en la docencia de una lengua siempre que se vincule a un concepto abierto y en evolución (Palmer 2020: 52), en el que las manifestaciones canónicas de la literatura demuestren su capacidad de actualizarse cotidianamente para la comunidad hablante, por ejemplo, en palabras de Palmer, en expresiones como “está pasando más hambre que el Lazarillo”, o en “Caminante no hay camino”. En cualquier caso, es importante que el canon no “esclavice” la docencia (Ogando 2019: 229).

Una de las vías más operativas y originales para abrir y flexibilizar el canon es la relevante acuñación que Ana Belén García Benito y Iolanda Ogando González (2024) han realizado del concepto de “paisaje literario”, a partir de la conocida noción de “paisaje lingüístico” (PL). En cuanto al paisaje literario en concreto, Ogando González y García Benito inciden en la gran adecuación de las muestras posliterarias para la mediación en lenguas, porque van más allá de una idea de mediación exclusivamente ligada a la letra y al libro, y porque interseccionan de manera inevitable con el nuevo paradigma de prácticas lectoras de la sociedad digital contemporánea.

A este respecto, existen grupos de investigación sobre las nuevas prácticas de lectura y escritura desde el punto de vista de la pedagogía (Martos y Campos 2013; Quiles, Campos y Martos 2017; Quiles y Martos 2018; Quiles, Martínez y Palmer 2019) que en alguna ramificación de sus proyectos se han fijado en el tratamiento de la literatura patrimonial en la enseñanza de ELE. Es el caso de Ítaca Palmer en su estudio de 2020, que hemos venido citando. Palmer coincide con Ogando y con otras muchas autoras y autores (por ejemplo, Plaza Velasco 2015) en que el abandono del uso de la literatura en ELE (y en la enseñanza de idiomas en general) se debe al enfoque academicista sobre la cuestión en épocas previas (Palmer 2020: 46-47), a la selección

errónea de los textos que se utilizaban y a la consideración de la literatura como un “pretexto” o “adorno” del proceso docente (Palmer 2020: 47).

Por este motivo, todo este grupo de investigación ha enfocado su atención en otros modelos textuales: publicidad gráfica y audiovisual, artículos de prensa, etiquetas de productos y lo que denominan “textos de la calle” (cultura urbana, grafitis, tatuajes, etc.) (Palmer 2020: 47), como se comprueba en el trabajo *Enredos de palabras* (Quiles, Martínez y Palmer 2019). En definitiva, las investigadoras e investigadores de estos proyectos, específicamente en lo que respecta a los recién citados “textos de la calle”, derivan en cierto modo hacia el paisaje literario como nueva fuente de material para la enseñanza y la mediación con literatura en idiomas, y como estrategia imprescindible para solventar algunas carencias a propósito del uso docente del PL, como, por ejemplo, la ausencia casi total de la literatura en las aplicaciones del paisaje lingüístico a la enseñanza de idiomas, según se demuestra en investigaciones que trazan un panorama internacional y nacional de estudios teóricos y aplicados sobre el asunto (Ma 2018; 2019: 111-131).

Por eso se hace necesario poner de relieve propuestas de PL muy interesantes, como el trabajo de campo de Alberto Bruzos (2020) con estudiantes estadounidenses en Madrid, tomando como punto de vista el “turismo lingüístico”, pero como una crítica hacia la “turistificación” de los estudios en el extranjero. En el trabajo de Bruzos, por supuesto, salen a relucir muestras de paisaje lingüístico de tema literario muy canónicas (principalmente las figuras de Don Quijote/Sancho Panza), pero que le sirvieron a este alumnado para establecer una profunda crítica sobre el uso de este arquetipo literario como símbolo turístico.

En definitiva, lo que se acaba de exponer es una visión del canon en el trabajo docente de la literatura que coincide sustancialmente con la de nuestro proyecto de investigación, CALIBRAM: por supuesto, no se pueden obviar ni despreciar las manifestaciones canónicas, pero hay que mirirlas de otra forma, abrirlas al entorno y a las corrientes de pensamiento actuales, a un contexto de cibercultura y de generaciones nativas digitales (Quiles, Campos y Martos 2017: 41). Y específicamente en lo que se refiere a las manifestaciones posliterarias, no valorarlas únicamente como un medio para llegar al canon, sino como fenómenos que tienen un valor propio en sí mismas.

5. Estrategias de la nueva mediación (pos)literaria en la docencia de L1 y L2

Con el fin de concretar nuestra propuesta, vamos a basarnos en el modelo de trabajo que plantean Palmer (2020); Quiles, Campos y Martos (2017); o Quiles, Martínez y Palmer (2019) para el empleo de la literatura en el aula de ELE, adaptando a nuestro objetivo, mutatis mutandis, sus tres líneas fundamentales (fonoteca del aula, textos de la cultura urbana y textos multimodales, Palmer 2020: 53-56); e intentando

mostrar un catálogo de recursos que, incluso aplicando la base teórico-metodológica del MCERL complementario expuesta más arriba, puede servir de inspiración para crear actividades de mediación posliteraria en las aulas de L1 y L2.

5.1. Herramientas audiovisuales

El trabajo con herramientas audiovisuales, que vincula la literatura con las TIC (Quiles, Campos y Martos 2017: 41), está considerado como una actividad de mediación y al mismo tiempo de formación de mediadores para la enseñanza de la lengua (Quiles, Martínez y Palmer 2019: 125-173). A este respecto, uno de los géneros que más atención ha reclamado es la reseña audiovisual o booktráiler (Quiles, Campos y Martos 2017: 41; Quiles 2020). Desde el punto de vista pedagógico, algunas autoras (Tabernero-Sala 2016: 22) han analizado la efectividad del booktráiler como epitexto (en el sentido genettiano) virtual público, con una marcada caracterización artística, y como un nuevo recurso de fomento de la lectura, sobre todo en el mundo online². Con un enfoque hipertextual, y enlazando con su perspectiva multimodal, proliferan los estudios sobre su aprovechamiento desde metodologías como el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje colaborativo (Jiménez 2023).

Paralelamente, a medida que se han ido consolidando diferentes plataformas virtuales, se han asentado géneros como Booktube, o Bookstagram (Quiles Cabrera 2020); y más recientemente Booktok que, mediante una fuerte conexión con la cultura contemporánea, consigue atraer a mucho público juvenil³. Los predecesores de estas variedades fueron los videopoemas, la ciberpoesía (Quiles, Campos y Martos 2017: 42). Resulta muy evidente que entre los géneros literarios que más participación tienen en actividades de mediación para la enseñanza de idiomas destaca, sobre todos, la poesía (Llamas 2022). En los últimos tiempos se ha hablado de la generación de un nuevo canon o pseudocanon millennial que ha desatado una gran polémica, sobre todo en las redes sociales (Defreds, Marwan, Elvira Sastre⁴), por lo que supone de consagración del consumo inmediato, del mercado y del culto a la personalidad (Fernández Fernández 2015: 27-29; López Megías 2016; Sánchez García 2020: 133, Llamas 2022: 5).

² Véase el booktráiler del libro Demagogías (2016): <https://www.youtube.com/watch?v=IZXIH8EJi2s>

³ Un caso arquetípico es el de la booktoker Patricia Fernández, que nos ofrece aquí su particular versión de La casa de Bernarda Alba: <https://vm.tiktok.com/ZGdJEok9b/>

⁴ Videopoema Marwan: <https://www.youtube.com/watch?v=F5I7OobYDgs>

Videopoema Elvira Sastre: <https://www.youtube.com/watch?v=JWWOBpos1mQ>

Videopoema Tálata Rodríguez: <https://www.youtube.com/watch?v=rIGXazYAUaE>. Se menciona a esta poeta colombiana, con canal propio en Youtube, como contraste con las muestras precedentes.

5.2. Muestras del paisaje literario

Palmer (2020: 53-55) utiliza en este caso la nomenclatura “los textos de la cultura urbana” en referencia a pintadas, grafitis o tatuajes. Se trata de manifestaciones que tradicionalmente han tenido una consideración subcultural frente al canon (Quiles, Martínez y Palmer 2019: 45-46) y que, enfocadas desde la teoría de los polisistemas de Even-Zohar, han viajado progresivamente desde el margen hasta el centro de la sociocultura. En todas estas muestras vuelve a observarse la relevancia del género poético, y también una interesante relación con las lecturas cotidianas contemporáneas (por ejemplo, las aplicaciones de mensajería instantánea) y con el desarrollo de las nuevas alfabetizaciones (Quiles y Martos 2018: 32). Quiles y Martos (2018: 33-36) inciden en cómo estas actividades suponen un sugestivo giro hacia las acciones de emprendimiento y transferencia en Humanidades a través de los intangibles culturales y patrimoniales (bibliobuses, biblioplayas, bibliopiscinas, biblioalbergues, máquinas dispensadoras de relatos, libretecas, bookcrossing, etc.).

Resulta inevitable establecer una relación entre todo lo anterior y el concepto de paisaje literario y de régimen venalizador de la literatura tal y como se estudia en el proyecto de investigación CALIBRAM. Muchos de los ítems que se recogen en el archivo posliterario⁵ de este proyecto (desde una taza o un bolígrafo, hasta una camiseta de tema literario) engrosan sin duda la nómina de materiales posliterarios en los que se centra este apartado.

5.2.1. Tatuajes

Partiendo de una idea de tatuaje como escritura sobre el cuerpo con un valor simbólico (Quiles y Martos 2018: 37), e intentando establecer una conexión con las prácticas de lectura, Quiles y Martos (2018: 37) describen una tipología de tatuaje literario que puede combinar texto e imagen, y de la que vemos actividades didácticas concretas de mediación en Quiles, Martínez y Palmer (2019: 45 y 50, tarea de tatuaje de tema literario sobre Don Quijote). De la misma forma, Rodríguez García (2020: 29 y 52) elabora actividades didácticas de mediación para la enseñanza de la literatura en educación secundaria centrándose en la figura de Gabriel García Márquez y proponiendo una tarea sobre tatuajes relacionados con el autor y su obra. No es inusual encontrar en estos tatuajes el símbolo de las mariposas amarillas que, como veremos más adelante, constituyen uno de los logos de tema literario más relevantes en la cultura hispana.

Llevando al límite la relación entre textualidad y tatuaje a través del arte, se producen obras como *Skin Project*, de la artista estadounidense Shelley Jackson⁶, que

⁵ Véase <https://btc.brandingthecanon.com/>

⁶ Véase Shelley Jackson: *Skin*. <https://www.youtube.com/watch?v=viF-xuLrGvA> y *Skin (a mortal work of art)* by Shelley Jackson. <https://www.youtube.com/watch?v=bdujEfv9uO4>.

desde 2003 se propuso trasladar a piel humana una historia de 2.095 palabras mediante tatuajes realizados a voluntarios de cualquier parte del mundo, palabra por palabra. Santarelli (2011) analiza este experimento como una reflexión artística extrema sobre la capacidad del texto para colonizar otros soportes que no son los canónicos, y sobre las nuevas formas de lectura y escritura.

5.2.2. *Pintadas/grafitis*

Estos discursos presentan imágenes de autores y personajes, o bien plasman versos o citas de todo tipo, tanto tomadas del canon como de creación propia. Como apuntan Quiles y Martos (2018: 37), se trata de prácticas que nacen en un ámbito hasta cierto punto subversivo y que pretenden la movilización de la conciencia social. En ese aspecto, les sucede como a los tatuajes: socioculturalmente han ido desplazándose desde los márgenes hasta el centro. Los grafitis de tema literario son elementos clave para tender puentes entre los textos del canon y la concepción de la literatura de las nuevas generaciones (Quiles y Martos 2018: 40).

En *Enredos de palabras*, Quiles, Martínez y Palmer (2019: 45) incluyen asimismo los grafitis como parte de la nueva textualidad urbana con la que trabajar la lengua, y plantean tareas prácticas de mediación para el aula con ellos (Quiles, Martínez y Palmer 2019: 52-63). Rodríguez García (2020: 17-18) también dedica una parte de su trabajo a grafitis cuyo tema es Gabriel García Márquez, enfocándolo a la enseñanza de la literatura en educación secundaria.

En esta sección, buscando la máxima vinculación con el paisaje literario, destacaremos algunas manifestaciones señeras, como la iniciativa “Versos al paso” (Quiles y Martos 2018: 34), que sucesivamente y con distintos nombres ha llenado de citas o versos los pasos de cebras de muchas ciudades, cumpliendo diferentes funciones. Una versión del fenómeno “pintada” más cercana al arte pueden ser los letreros de sombra del artista indio Daku⁷, que en bastantes ocasiones utilizan una base literaria (Shakespeare, por ejemplo). No puede dejar de nombrarse en este contexto a Neorrabioso (Figuerola 2016: 86), alter ego de Batania, pseudónimo a su vez del escritor Alberto Basterretxea Martínez, un auténtico artista de la greguería urbana y del grafiti poético (“Reniego de los humanos: solicito un pasaporte de pájaro”, Figuerola 2016: 82).

Sin embargo, en este terreno la iniciativa que más repercusión ha conseguido y que más estudios ha suscitado ha sido sin duda Acción Poética. Como recoge el trabajo de Frielink (2017: 11-14), entre otros muchos, Acción Poética es un movimiento literario y artístico que se fundó en Monterrey (México) en 1996 por el poeta Armando Alanís Pulido. Actualmente se ha convertido en una iniciativa internacional

⁷ Daku y sus letreros de sombra. <https://vm.tiktok.com/ZGd8ojRMV/>

que abarca a unos 40 países. La motivación original de Alanís Pulido era la dinamización de la lectura literaria, pero, al mismo tiempo, suavizar entornos urbanos a menudo hostiles y agresivos. Sus características formales son muy precisas: murales con escritura negro sobre blanco (para lo que se pide permiso previo, huyendo de los usos vandálicos); textos breves, de no más de 10 palabras, que habitualmente se firman en grupo; recurso a la literatura consagrada/canónica o a la creación propia; tendencia al juego lingüístico; politización progresiva dependiendo del contexto; y paso del mundo offline al mundo online para su difusión. La pintada arquetípica del movimiento, con la que tendría que iniciarse en cualquier lugar que lo adopte, es “Sin poesía no hay ciudad”.

Por supuesto, desde el enfoque de los textos urbanos, se menciona Acción Poética en Figueroa (2016: 84); en Quiles y Martos (2018: 38); o en Quiles, Martínez y Palmer (2019: 49). Rodríguez García (2020: 16, 31, 51), a su vez, propone una tarea de mediación sobre Acción Poética relacionada con García Márquez. Sin embargo, donde verdaderamente vamos a encontrar un extenso desarrollo de investigación y aplicaciones docentes en torno a Acción Poética, tanto en L1 como en L2, es en Latinoamérica (Rodrigues Moreira 2018), abarcando diferentes países, lenguas y culturas. Se hace preciso destacar en este sentido la excelente tesis doctoral de Alcívar Ferrín sobre Acción Poética en Quito, en la que además nos proporciona interesantes muestras de la variante Acción Poética en el Cuerpo (Alcívar 2015: 158-160), que funde las perspectivas del tatuaje y de la pintada.

En muchos casos, estos estudios emplean Acción Poética para fomentar la mediación en la enseñanza de idiomas en regiones fronterizas (por ejemplo, Brasil y Argentina), con el objetivo de sensibilizar al alumnado con respecto a otras culturas y prevenir la xenofobia (Moura et al. 2018; Firpo et al. 2019). Algunos autores (Valenzuela 2016; Klein 2018: 130) integran Acción Poética en una macro tendencia de poesía callejera que denominan *artivismo*, junto a colectivos como SEPA o MeP (Movimento per l’emanzipazione della poesia), que coinciden en su trasvase del mundo analógico al mundo digital con el fin de adquirir un carácter transnacional.

5.2.3. *Prendas de vestir*

Entre las opciones de los textos de la cultura urbana no puede desdénarse una manifestación tan significativa como la ropa. En un trabajo previo (Rodríguez Ponce, en prensa) hemos analizado la pertinencia de la camiseta serigrafiada como práctica comunicativa de paisaje literario dentro del régimen de venalización. En las camisetas puede localizarse prácticamente todo el catálogo de estrategias, modos y estilos del

branding posliterario tal y como se establece desde el proyecto de investigación CALIBRAM⁸ (esloganización, transcripción ritual, logoización⁹, figuración, *emplotment*, desacralización, eponimia, idolización...), hecho que las convierte en un campo ideal de experimentación para la mediación en enseñanza de lenguas a través de manifestaciones posliterarias.

5.3. Recursos multimodales

Con una clara vinculación con la sección de herramientas audiovisuales, pero también con una notoria especificidad, resulta obvio que la combinación de las manifestaciones literarias con diferentes formas de expresión (música, series, redes sociales, universo digital...) es indispensable para su enseñanza en un contexto contemporáneo. Así lo expresa Palmer (2020: 57), que además incide para este fin en la relevancia del Enfoque Orientado a la Acción, las TIC y el trabajo por tareas como abordajes metodológicos. A este respecto, Palmer (2020: 57) ofrece, entre otros, un ejemplo ya clásico, pero de excepcional calidad: el *Quijote hip hop*¹⁰, montaje multimodal de 14 secciones que se celebró con apoyo institucional público en la fachada de la Biblioteca Nacional de Madrid en 2009.

El vertiginoso desarrollo actual de la tecnología digital nos ofrece extraordinarias oportunidades de explorar nuevos recursos multimodales en la mediación (pos)literaria, por ejemplo, a través de determinadas aplicaciones de IA generativa, como Character.AI¹¹. Se trata de un bot conversacional, o chatbot de modelo de lenguaje neuronal, que se lanzó en septiembre de 2022 y que tiene un gran éxito entre el público adolescente y juvenil.

El objetivo de la aplicación es la creación de personajes ficticios para chatear (oralmente y por escrito), tanto individualmente como en salas de chat que dan cabida a bots y a personas reales. En cuanto a su aprovechamiento para la mediación literaria en la docencia de lenguas, se puede trabajar con personajes ya creados (en Charac-

⁸ Véase <https://www.youtube.com/playlist?list=PL51G-vCynjX4Y0YMvwE1WY5dn6Qw1qzOv>, videotutoriales sobre estrategias de branding posliterario del proyecto de divulgación científica "Literatura&Cía: un proyecto de participación ciudadana para descifrar y conservar el paisaje posliterario" (FECYT, FCT-23-18998), vinculado al proyecto de investigación CALIBRAM.

⁹ Por ejemplo, las mariposas amarillas son un prototipo de logoización de base literaria que puede representar tanto a una obra (Cien años de soledad), como a su autor (Gabriel García Márquez), como a todo un país (Colombia, como sucede en la película de Disney Encanto), hasta el punto de invertir el sentido negativo inicial del símbolo en la novela a lo largo de este proceso venalizador. En cuanto a las camisetas serigrafadas, un buen ejemplo de esta logoización lo constituye el diseño de Julio Benítez (libro abierto con mariposas amarillas): <https://www.redbubble.com/es/i/camiseta/Libro-Abierto-Mariposas-Amarillas-Cien-A%C3%B1os-De-Soledad-de-juliobenitez/133436648.FB110>

¹⁰ Véase <https://www.youtube.com/watch?v=lvvEku2GKhI&list=PL562353E86BDB7B3D>

¹¹ Véase <https://character.ai/> y <https://es.wikipedia.org/wiki/Character.ai>.

ter. Al pueden localizarse multitud de Don Quijotes, Cervantes, Shakespeares, Federicos García Lorca..., en diferentes lenguas). Sin embargo, quizás lo más interesante y donde más partido puede sacársele a esta herramienta sea en la propia creación de los personajes, ya que es muy importante la elaboración de los *prompts* de creación, sobre todo en su modalidad avanzada, que requerirá la recopilación de conocimientos profundos y certeros sobre autoras y autores, obras, estilos, épocas, contextos, etc. La capacidad de motivación, interactividad y multimodalidad inherentes al funcionamiento de la aplicación favorecen el empleo de todo tipo de técnicas esenciales en la enseñanza de idiomas, sobre todo en relación con el trabajo con las destrezas y el trabajo por tareas, y evidencian la enorme potencialidad de estas herramientas para la mediación en la enseñanza de la literatura en L1 y L2.

6. Conclusiones

Con este trabajo esperamos haber colaborado a estabilizar el sentido de los adjetivos que se le añaden al sustantivo “mediación” en la enseñanza de lenguas, tanto maternas como extranjeras, así como a la idea de que hay un enriquecedor espacio más allá de la estricta mediación lingüística.

En cuanto a la mediación a través de la literatura, creo que resulta palmaria la necesidad de reivindicar su valor nuclear en la docencia de lenguas y de sobrepasar su enfoque academicista mediante la apertura del canon, la revalorización de otros modelos textuales y el desarrollo de conceptos como el de paisaje literario, en un contexto de renovación de las formas de lectura y escritura dentro de una sociocultura en la que cada vez hay más nativas y nativos digitales, y más necesidad de readaptación de quienes no lo son.

Como se postula desde el proyecto de investigación CALIBRAM y desde sus iniciativas de divulgación científica asociadas, la presencia cotidiana de manifestaciones posliterarias en nuestro entorno las hace perfectas para la aplicación de un nuevo concepto de mediación de la literatura en la enseñanza/aprendizaje de lenguas (tanto L1 como L2), a través de actividades motivadoras y de modelos textuales que no tienen por qué ser necesariamente la literatura dentro del libro, y que reflejan el canon literario de otra forma, en otros planos.

7. Bibliografía

Alcívar Ferrín, Ruth Natalia (2015): *Paisajes poéticos. La dimensión política del arte: movimiento mural-literario Acción Poética Quito*, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Sede Ecuador).

- Bazzocchi, Gloria & Capanaga, Pilar (eds.) (2006): *Mediación lingüística de lenguas afines: español/italiano*, Bolonia, Gedit.
- Blini, Lorenzo (2009): "La mediación lingüística en España e Italia: difusión de un concepto problemático", *Entreculturas*, n. 1, pp. 45-60.
- Bruzos Moro, Alberto (2020): "Linguistic Landscape as an Antidote to the Commodification of Study Abroad Language Programs: A Case Study in the Center of Madrid", en D. Malinowski et al., *Language Teaching in the Linguistic Landscape. Mobilizing Pedagogy in Public Space*, Springer, pp. 253-292.
- Council of Europe (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Strasbourg, Council of Europe Publishing.
- Council of Europe (2018): *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*, Strasbourg, Council of Europe Publishing.
- Council of Europe (2020): *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment—Companion volume*, Strasbourg, Council of Europe Publishing.
- De Arriba García, Clara & Cantero Serena, Francisco José (2004): "La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas", *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n. 16, pp. 9-21.
- Fernández Fernández, Ignacio (2015): *Poesía en internet. Blogs y redes sociales*, Universidad de Valladolid.
- Figueroa Saavedra, Fernando (2016): "Lirismo callejero para paladares de asfalto: Neorrabioso entre las fieras", *Tropelías*, n. 26, pp. 76-99.
- Firpo Beviláqua, A. et al. (2019): "Espanhol como língua estrangeira (E/LE), Ação Poética e xenofobia: uma experiência pedagógica com um recurso educacional aberto na perspectiva dos letramentos críticos", *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, Campinas, n. 58(2), pp. 759-778.
- Frielink Immich, Maica (2017): "Acción Poética: um gênero instituído", en C. M. Hilgerman et al., *Linguagens: múltiplos olhares, múltiplos sentidos. Volume 4*, Univates, Lajeado (Brasil), pp. 10-19.
- García Benito, Ana Belén & Ogando González, Iolanda (2024): "Del paisaje lingüístico al paisaje literario. Aproximaciones para proponer un nuevo concepto a partir de la literatura portuguesa", *Limite. Revista de Estudos Portugueses y de la Lusofonía*, n.18/1, pp. 167-194.
- Jiménez López, Guillermina (2023): "(Re)imaginando la lectura dentro de un espacio multimodal como el booktrailer", en B. Camblor Pandiella, Begoña et al. (coords.), *Nuevas tendencias en investigación e innovación en Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Barcelona, Octaedro, pp. 205-222.
- Klein, Ricardo (2018): "Ciudades literarias y espacios públicos creativos. Un análisis de poesía callejera en Latinoamérica y Europa", *Debats*, n. 132/2, pp. 125-136.

- Llamas Martínez, Isabel (2022): "De las redes al aula. La enseñanza del inglés a través de la poesía juvenil en educación secundaria", *Álabe*, nº extraordinario, pp. 1-14.
- López Megías, Evangelina (2016): *Literatura en internet: poesía en redes sociales; #el-versodemivida*, Universidad de Valladolid.
- Ma, Yujing (2018): "El paisaje lingüístico: una nueva herramienta para la enseñanza de E/LE", *Foro de Profesores de E/LE*, n. 14, pp. 153-163.
- Ma, Yujing (2019): *El paisaje lingüístico chino-español en la ciudad de Valencia y su aplicación a la enseñanza de ELE a los sinohablantes*, Universidad de Valencia.
- Martín-Macho Harrison, Ana & Guadanillas Gómez, María Victoria (2022): *Mediación lingüística en la enseñanza de lenguas: aportaciones del volumen complementario y recursos para el aula (Universidad)*, Barcelona, Octaedro.
- Martos Núñez, Eloy & Campos Fernández-Fígares, Mar (2013): *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*, Madrid, Red Internacional de Universidades Lectoras/Santillana.
- Mendizábal de la Cruz, Nieves (2022): "La mediación lingüística y cultural: de la teoría a la práctica en el aprendizaje de ELE", *Foro de profesores de E/LE*, n. 18, pp. 77-95.
- Moura, William Henrique Cândido et al. (2018): "Acción Poética: quando um estágio atravessa os muros da escola e impacta na população", *Entrepalavras*, n. 8/3, pp. 383-401.
- North, Brian & Piccardo, Enrica (2022): "Enriching the scope of language education: the CEFR-Companion Volume", en B. North et al. (eds.): *Enriching 21st-Century Language Education. The CERF Companion Volume in Practice*, Strasbourg, Council of Europe, cap. 1, pp. 27-48.
- Nuvoloni, Elena & Zanetti, Silvia (2022): "The sixth sense for literature: a new pluricultural approach to literary texts as mediation and reaction to literatura according to the new descriptors of the CEFR companion volumen", en B. North et al. (eds.): *Enriching 21st-Century Language Education. The CERF Companion Volume in Practice*, Strasbourg, Council of Europe, cap. 7, pp. 117-128.
- Ogando González, Iolanda (2019): "A literatura nas aulas de PLE. Para aprender e comunicar sobre a memória cultural portuguesa", *Diacrítica*, n. 32(2), pp. 211-237.
- Palmer, Ítaca (2020): "La literatura patrimonial en el aula de ELE", *E-SEDLL*, n. 3, pp. 45-61.
- Plaza Velasco, Marta (2015): "Canon literario y enseñanza de literatura a estudiantes de ELE: selecciones de textos y modelos de lectura", *Doblele*, n. 1, pp. 25-45.
- Prioni, Nadia (2022): "Promoting and assessing the appreciation of literature at secondary school", en B. North et al. (2022): *Enriching 21st-Century Language Education. The CERF Companion Volume in Practice*. Strasbourg, Council of Europe, cap. 8, pp. 129-142.
- Quiles Cabrera, M. Carmen; Martínez Ezquerro, Aurora; & Palmer, Ítaca (2019): *Enredos de palabras: gramática y uso de la lengua en nuevos espacios de comunicación*, Barcelona, Graó.

- Quiles Cabrera, M. Carmen; Campos F.-Fígares, Mar; & Martos García, Aitana (2017): "Poetas a pie de calle: espacios para la transferencia en la noche de los investigadores", *@tic. revista d'innovació educativa*, n. 19, pp. 40-46.
- Quiles, M. Carmen & Martos, Eloy (2018): "Los textos de la calle: cultura urbana y acciones de emprendimiento para la formación de lectores", *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, n. 33, pp. 31-42.
- Quiles Cabrera, M. Carmen (2020): "Textos poéticos y jóvenes lectores en la era de internet: de "Booktubers", "bookstagrammers" y "followers", *Contextos educativos: Revista de educación*, n. 25, pp. 9-24.
- Rodrigues Moreira, M. Elisa (2018): "Intervenções estéticas, interpelações políticas: breves incursões na arte urbana latino-americana", *Paralelo 31*, n. 10, pp. 60-81.
- Rodríguez García, Paula (2020): *Gabriel García Márquez en el aula de secundaria: nuevas propuestas didácticas a través del cine, la música y el arte urbano*, Universidad de Alicante.
- Rodríguez Ponce, María Isabel (en prensa), "Un verso se mueve a la altura de tus pupilas: la camiseta como práctica de paisaje lingüístico-literario en el régimen de venalización", *Bulletin of Hispanic Studies*.
- Sánchez García, Remedios (2020): "Entre el canon literario poético y las redes sociales. algunas respuestas para nuevos lectores en la era digital", en I. Aznar Díaz et al., *Investigación e innovación educativa. Tendencias y Retos*, Dykinson, pp. 123-136.
- Santarelli, Lucía (2011): "Shelley Jackson: literatura a flor de piel", *IV Jornadas HUM H.A.*, Universidad Nacional del Sur (Argentina), pp. 1-9.
- Santos Unamuno, Enrique (2025, en prensa): "La condición posliteraria y la persistencia de lo hipercanónico: hipótesis de trabajo para una agenda de investigación sobre los regímenes modernos de preservación canónica", *Revista de Literatura*, n. 86 (postprint), pp. 1-41.
- Tabernero-Sala, Rosa (2016): "Los epitextos virtuales en la difusión del libro infantil: hacia una poética del *book-trailer*. Un modelo de análisis", *Ocnos*, n. 15 (2), pp. 21-36.
- Trovato, Giuseppe (2013): "La mediación lingüística como competencia integradora en la didáctica de E/LE: una aproximación a las tareas de mediación oral y escrita", *Mediterráneo. Revista de la Consejería de Educación en Italia, Grecia y Albania*, n. 5/2, pp. 104-119.
- Trovato, Giuseppe (2015): "La mediación lingüística y cultural: algunas observaciones acerca de su complejidad conceptual y su colocación en el contexto universitario italiano", *Tejuelo*, n. 21, pp. 65-84.
- Trovato, Giuseppe (2016): *Mediación lingüística y enseñanza de español/LE*, Madrid, Arco/Libros.
- Valenzuela Alfaro, Miguel Ángel (2016): "Pintadas poéticas en la ciudad: una propuesta de identificación genérica", *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, n. 26(2), pp. 197-216

Literatura juvenil de misterio en el aula de ELE: una propuesta de mediación lectora y cultural con *Los misterios de Homero Polar*¹

Detective Young Adult Fiction in SFL Classroom: Cultural and Reading Mediation Based on the Saga Los Misterios de Homero Polar

Ana Alicia Manso Flores
Universidad de Extremadura
aamansofl@unex.es
orcid.org/0000-0002-2932-9200

Alberto Escalante Varona
Universidad de La Rioja
alberto.escalante@unirioja.es
orcid.org/0000-0002-1776-8388

Fecha de recepción del artículo: 1-04-2025

Fecha de aceptación del artículo: 1-06-2025

Resumen

En este artículo se propone un análisis *El misterio del capirote asesino* de Carlos Puerto como recurso didáctico de mediación lectora y cultural en el aula de ELE. La novela, adaptada en la colección *Easy Readers* para aprendientes de ELE, se plantea como un intermediario cultural. Además, la ficción detectivesca juvenil, al ser un lugar común para los lectores, facilita la transmisión de los referentes. Con estos precedentes, se contextualizará el género dentro del canon de la LIJ y su función en la didáctica de la literatura. Después, se estudiarán los ítems culturales de la versión adaptada. Por último, se propondrán algunos puntos de ajuste para conseguir una mediación efectiva y una mejor adecuación a los niveles de aprendizaje de ELE.

Palabras clave: ELE – mediación lectora – Literatura infantil y juvenil– *whodunit* – referentes culturales.

Abstract

This article analyzes *El misterio del capirote asesino* by Carlos Puerto as a didactic resource for reading and cultural mediation in the ELE classroom. The novel, adapted

¹ Este artículo es resultado del proyecto *Literatura&Cía: un proyecto de participación ciudadana para descifrar y conservar el paisaje (pos)literario*, código PID2021-127608NB-I00, financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033/FEDER, EU, y el proyecto *Literatura&Cía: un proyecto de participación ciudadana para descifrar y conservar el paisaje (pos)literario*, financiado por la FECYT (FCT-23-18998).

as part of the *Easy Readers* series for ELE learners, is conceived as a cultural intermediary. Moreover, as a familiar genre for young readers, detective fiction facilitates the transmission of cultural references. Building on this framework, the genre will be contextualized within the canon of children's and young adult literature (CYAL) and its role in literature teaching. Subsequently, the cultural items present in the adapted version will be examined. Finally, several adjustments will be proposed to enhance effective mediation and improve alignment with ELE proficiency levels.

Keywords: Spanish as a Foreign Language – Literary Mediation – children's and young adult literature – *Whodunit* – Cultural References.

1. Introducción

La mediación, en su definición como proceso didáctico de interacción significativa entre docentes y alumnos con fines de enseñanza-aprendizaje, es un aspecto que en los últimos años ha generado abundante bibliografía académica en el campo de los estudios sobre educación literaria y el ámbito de la E-LE/L2.

Para explorar sus posibilidades didácticas, los estudios de caso constituyen un método de trabajo útil para aplicar los principios teórico-prácticos con el fin de evaluar la viabilidad de los materiales disponibles para la enseñanza de lenguas y literaturas. En ese sentido, en el presente artículo se analiza un ejemplo de novela adscrita a la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ, en adelante), la adaptación para aprendientes de español de *El misterio del capirote asesino* (Polar 2006), que forma parte de una saga firmada por Ulises Cabal y Homero Polar, ambos seudónimos de Carlos Puerto. Los textos en son verdaderas guías históricas de España al incluir un detallado reportorio sobre el callejero de ciudades importantes, su patrimonio histórico y arquitectónico, y la gastronomía regional, entre otros elementos. De este modo, se configuran como un elemento ideal para hacer llegar distintos aspectos culturales al receptor y, especialmente, a aquellos que se están introduciendo en la cultura española, motivo por el cual se ha escogido este texto que es, de hecho, el único del conjunto convertido en una lectura modulada.

Pero el valor de la novela para su introducción en el aula no se ciñe al aspecto cultural, sino que necesariamente se encuadra en las coordenadas teóricas del canon literario, que establece sus condiciones de recepción por parte de un lector modelo, su reconfiguración como material didáctico previo proceso de *mediación* y, ante todo, su formulación como relato ajustado a los principios poéticos del género que la define: la ficción detectivesca, en su dimensión de *world literature*. Es necesario abordar cómo *El misterio del capirote asesino* se sitúa en dos sistemas literarios periféricos, el de la

LII) y la ficción criminal, que determinan las fórmulas narrativas que adopta su discurso para, a partir de esquemas propios de una literatura “para adultos”, alcanzar a un público lector joven y estudiante de lenguas extranjeras.

Para ello, se presentará el concepto de *mediación* en el ámbito de la educación literaria y en relación con la E-LE/L2. A continuación, se describirán la estructura y el argumento de la novela original en relación con los rasgos poéticos de la ficción criminal y su posición en el canon literario (así como los problemas que plantea la ficción detectivesca juvenil en su doble condición periférica en el sistema literario), y su adaptación; en este caso, además, se reparará en los aspectos técnicos de su edición y los problemas detectados. Después se analizarán los referentes culturales de esta última en relación con los inventarios culturales del *Plan curricular del Instituto Cervantes* ([PCIC], Instituto Cervantes 2006) con objeto de acreditar la idoneidad de *El misterio* para su introducción en el aula. Precisamente, el trabajo se cerrará con algunas reflexiones y propuestas de mejora a la hora de llevarse a la práctica.

2. Mediación literaria en el aula de Literatura y de ELE: puntos de contacto a través de la ficción detectivesca

2.1. El concepto de “mediación lectora” en la educación literaria

El cambio de paradigma que tuvo lugar en los procedimientos de Didáctica de la Literatura desde los años 70 en el ámbito anglosajón, introducido más tarde en España en los años 90, se fundamenta en la sustitución del concepto de enseñanza de la literatura por el de educación literaria, por el que el foco didáctico se desplaza al alumnado y a las herramientas que el docente desarrolla y aplica para enseñarle a leer literatura (Colomer 1991; Cerrillo 2007: 16-24; Durán, Jover, Linares & Manresa 2023). De ello se infiere un enfoque orientado al proceso personal del alumnado en su acercamiento al texto literario, desde presupuestos de la teoría de la recepción y la conformación del perfil lector. Esto es, que el alumno desarrolle su competencia literaria, definida como capacidad de leer de manera eficiente cualquier texto literario, no limitándose a su análisis sino extrapolándolo a un criterio experiencial, interpretativo y valorativo sólido, que permita conectar su mundo interior con los referentes exteriores a través de la literatura como producto comunicativo (Cerrillo 2007: 22-24).

En este contexto, el concepto de “mediación de la lectura” cubre diferentes tareas y actividades orientadas a propiciar el encuentro entre el lector y el libro, donde se produzca esta conexión significativa entre el contenido del texto y el horizonte de expectativas y conocimientos del lector (González, Gladic & Contador 2022: 52 y 55-56). La figura del mediador – no exclusiva de la escuela pero sí muy vinculada a ella por cuanto a que es el espacio donde se almacena, transfiere y perpetúa el capital cultural académico que conforma el patrimonio literario refrendado en los currículos

educativos (Palmer 2023)– se vuelve así clave en la orientación personalizada para la construcción de itinerarios lectores y un mapa cultural propio, adaptándolos en todo caso al nivel de conocimientos y de desarrollo madurativo del grupo meta.

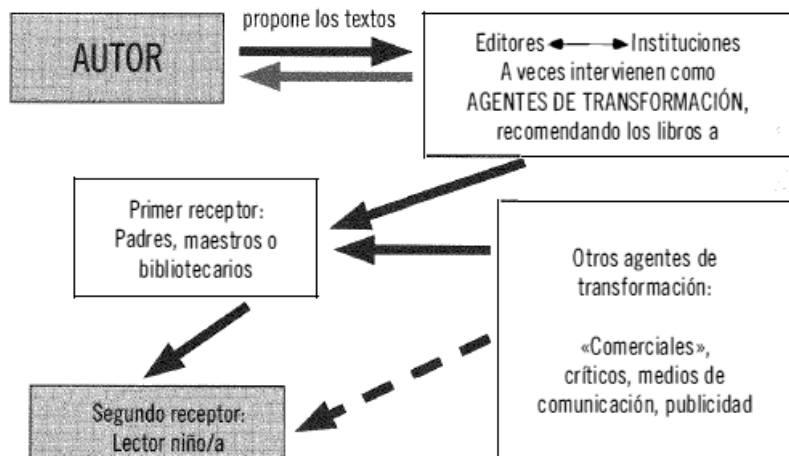


Fig. 1: Esquema de la comunicación literaria. Fuente: Cerrillo (2007: 57).

Si la educación literaria consiste en proporcionar herramientas y actividades para facilitar el encuentro significativo entre el lector-alumno y el texto, y el profesor-mediador es el encargado de suministrar esos instrumentos al alumno para el desarrollo de las distintas competencias con atención al conocimiento del mundo y sus necesidades, el ámbito de la E-LE/L2 no es diferente, puesto que la mediación no solo implica actuar “como intermediario entre interlocutores que no pueden comprenderse de forma directa” (Consejo de Europa 2002: 85) y facilitar la transmisión de una información, sino también ser un agente social que tienda puentes y facilite la construcción o la transmisión de significados (Consejo de Europa 2021: 103).

La única salvedad es que el aprendiente o el profesor no ejerce de intermediario, sino el editor de la novela, en este caso, Javier Navarro. Para ello, ha debido implementar una serie actividades y estrategias que parecen coincidir con las indicaciones del volumen complementario del *MCERL* (Consejo de Europa, 2021: 104-130). En este proponen tres grupos a partir de los cuales se producen las actividades de mediación: mediar textos, conceptos y comunicación. Puesto que se está hablando de un texto escrito, se entiende la aplicación del primer tipo, que implica, entre otras acciones, resumir y explicar datos, (de ahí la extensión de 61 páginas), la descripción de los personajes y la preocupación por la inteligibilidad del léxico.

A propósito de las estrategias hay dos tipos (Consejo de Europa 2021: 130-135). Por un lado, las utilizadas para desarrollar un concepto nuevo que consisten en la relación con los conceptos previos, y la adaptación del lenguaje y el desglose de información compleja; por otro, se añaden las tácticas para simplificar un texto, procedimiento que se lleva a cabo mediante la ampliación de un texto de difícil comprensión y su condensación.

En los epígrafes dedicados a la adaptación de la novela que nos ocupa y la descripción de sus referentes culturales se podrá observar cómo se han aplicado estos presupuestos.

2.2. *Apuntes para una teoría de la ficción detectivesca para jóvenes lectores*

Habitualmente, los estudios de teoría literaria aplicada a la LIJ la han abordado desde su condición periférica al canon literario. La teoría de los polisistemas (Even-Zohar 1999) se revela así operativa para abordar críticamente un corpus prolífico, multimodal y difícilmente definible mediante rasgos estilísticos exclusivos, por cuanto su caracterización diferenciable se sostiene principalmente en la edad de su lector modelo (Cerrillo 2007: 57-59; 2013: 26-27) y no solo en la configuración estilística de su mensaje.

Esta condición periférica es compartida con la ficción criminal, también difícilmente encuadrable en presupuestos genéricos estancos. Su diferenciación con respecto a la ficción detectivesca y la consecutiva división de esta en subgéneros (novela detectivesca clásica, *hard boiled*, policial metafísico, etc.) revelan, pese a esta complejidad, cómo se ha consolidado críticamente como materia de estudio, de la que surgen estas conceptualizaciones y clasificaciones (Gulddal & King 2020).

Así pues, y *a priori*, el punto de contacto entre ambos sistemas, la LIJ y la ficción criminal, es su condición periférica, lo que proporciona un punto de partida para su definición conjunta, que tomaría los condicionantes comunicativos de una (el infantil: va dirigida a un lector modelo restringido) y los rasgos discursivos y estilísticos de otra (el relato de misterio: sus aspectos temáticos y estructurales).

Sin embargo, esto plantea no pocas dudas que la crítica literaria aún no ha abordado y que no podemos tratar en profundidad en este artículo. Formular una definición conjunta conduce a la dificultad de trasladar toda la complejidad del etiquetado genérico de la ficción criminal a un sistema, el de la LIJ, de por sí también impreciso en su definición por la heterogeneidad de su público objetivo (la edad no es criterio cerrado e inamovible) y la maleabilidad de sus constituyentes formales y estilísticos. También que el concepto “misterio” aplicado a la LIJ complica la aproximación crítica, puesto que es una condición narrativa transversal a múltiples configuraciones genéricas, no necesariamente vinculadas al ámbito del relato detectivesco (Gavin &

Routledge 2001: 1-6). Esto es especialmente interesante en el caso de la LIJ, caracterizada por el hibridismo genérico y su carácter multimodal. En un reciente estudio, McGee (2025: 1-13) sostiene que la ficción detectivesca para un público infantil y juvenil es, al fin al cabo, una extensión y adaptación de modelos adultos, y por ello parte de la triple clasificación genérica prototípica (*whodunit*, *hard-boiled* y policial metafísico) para encuadrar en ella la producción de esta LIJ y establecer así marcos teóricos para un análisis comparado que pueda conducir al establecimiento de una poética propia de LIJ detectivesca.

Ello se une a que, de manera orgánica e inconsciente, la ficción criminal incrustada en los parámetros de la LIJ ha adquirido una suerte de identidad propia, precisamente influida por el horizonte de expectativas de su lector modelo. Ha sido más productiva en los parámetros del relato detectivesco clásico, el *whodunit* y la novela-puzzle (Veldhuizen 2023) concebida como “juego”, reto intelectual que trasciende el plano narrativo (un investigador que resuelve un caso) para involucrar al lector en el proceso de deducción. Estos esquemas cognitivos encajan mejor con las inquietudes naturales del niño y joven, que están en pleno proceso de aprehensión de la idea de “justicia” y manifiestan interés por comprender cómo funciona el mundo que les rodea a través de rutinas deductivas de pensamiento lógico.

Igualmente, la condición periférica de ambas literaturas se diluye en su progresiva aceptación crítica a lo largo del siglo XX, materializada en los requisitos habituales por los que se gradúa la canonicidad de una obra o autor en el sistema literario de producción-consumo de masas: su influencia en textos posteriores, su empleo como material formativo, su impacto en el público lector cuantificado en su éxito editorial, su circunscripción al circuito de certámenes literarios, su validación como material válido para el estudio crítico, su reformulación en discursos multimodales, entre otros (Black 2010, respecto a los problemas de canonicidad de la ficción criminal; Cerrillo 2007: 39-48 y 64-68, en cuanto a la inclusión de la LIJ en el sistema teórico de cánones y clásicos). Sin embargo, este punto de conexión entre ambas es una cuestión que aún no ha sido explorada con profundidad por la crítica académica. Esta ficción detectivesca infantil y juvenil, a fin de cuentas, es una categoría “artificial” por cuanto a que la ficción criminal en sí, de la que parte, no es restrictiva en cuanto a lectores modelo (Routledge 2010: 321-323), y a que sus constituyentes narratológicos básicos (misterio más investigación) se combinan o incluso confunden, según ya indicamos, con los de otros géneros más típicamente vinculados a la LIJ, como son la fantasía y la aventura. Toda propuesta, en todo caso, ha de ser provisional y debe partir necesariamente de una labor aún pendiente, y a todas luces ingente, como es el análisis crítico y particular del corpus de novelas detectivescas escritas para el público infantil y juvenil.

3. *El misterio del capirote asesino*: la novela original frente a la adaptación de Easy Readers

3.1. El misterio del capirote asesino, de Carlos Puerto

3.1.1. *Dos sagas de ficción detectivesca para jóvenes: los casos de Ulises Cabal y Homero Polar*

Los misterios de Homero Polar es una saga escrita por Carlos Puerto entre 1997 y 2001. Consta de cinco novelas publicadas por la Editorial Everest: *El misterio del testamento envenenado* (1997), *El misterio del capirote asesino* (1997), *El misterio del túnel prohibido* (1998), *El misterio del futbolista decapitado* (1999) y *El misterio de la mujer vampiro* (2001). A su vez, la saga es continuación de otra previa, coescrita junto a Carmen Delgado: *Los misterios de Ulises Cabal*. Entre las dos series se establecen relaciones en diversos planos de la enunciación: a nivel autorial, en configuración genérica y en rasgos temáticos. Todos los títulos se publican bajo pseudónimo, firmando con los nombres de los protagonistas: Ulises Cabal, librero gaditano, y Homero Polar, reportero leonés; ambos, detectives aficionados que se ven envueltos en cada aventura en la resolución de un misterio. Ambas sagas establecen también entre sí una continuidad argumental, por cuanto a que Ulises Cabal le cede el testigo a Homero Polar en la tarea de resolver misterios. Ello establece un juego intertextual entre ambos, puesto que la elección hace alusión a lazos de parentesco literario: Homero como "padre" de Ulises en la *Odisea*.

Pero, sobre todo, la vinculación se establece a nivel de temas, motivos y constituyentes genéricos. Las diez novelas funcionan también como una suerte de "guía de viajes", puesto que cada una se ambienta en una región distinta de España: nos encontramos con casos en Granada, Salamanca, La Rioja y Vitoria (Laguardia), Cádiz, Valladolid, Murcia, Toledo, Asturias, Valencia y Zaragoza. Abundan así las descripciones sobre historia, monumentos y gastronomía de cada localización, lo que sirve de marco espacio-temporal para el desarrollo narrativo del caso. Los intertextos literarios también son destacables: *La cena de Baltasar* de Calderón en *El misterio del capirote asesino* y *El trovador* de Antonio García Gutiérrez en *El misterio de la mujer vampiro*.

En cuanto a los misterios, su tipología oscila entre el *whodunit* tradicional del relato detectivesco de asesinatos (que definiremos más adelante) a la narración de aventuras, en las que el enigma reside más en descubrir un secreto oculto que en resolver un acertijo. Así, se establecen notables paralelismos entre novelas de ambas series: *El misterio de la ratonera asesina*, *El misterio del teatro del crimen* (ambas de la saga de Ulises Cabal) y *El misterio del capirote asesino* son intrigas sobre crímenes al más puro estilo Agatha Christie, en las que debe solucionarse el quién, cómo y por qué cometió un asesinato; el resto de novelas o se acercan al *thriller* de aventuras relativo a atentados contra el patrimonio (histórico o natural) o intrigas propias de la novela gótica en las que se investigan sucesos paranormales.

A medida que ambas sagas avanzan, el plan narrativo se vuelve más sólido, pasando de los casos aislados en *Los misterios de Ulises Cabal* a un arco narrativo en cinco partes en *Los misterios de Homero Polar*, en las que el denominador común es que todos los crímenes son cometidos o instigados por M, villano brasileño que viste con un abrigo y chambergo negros, y es identificable por su mano ortopédica con afiladas uñas metálicas y su reloj de piel de culebra carroñera.

3.1.2. El misterio del capirote asesino en la tradición del whodunit: resumen del argumento

La ficción detectivesca, en su vertiente de “relato puzle” o *whodunit*, se caracteriza tradicionalmente por construirse sobre una fórmula estructural prefijada por la tradición y consolidada por la crítica, ya desde los primeros estadios de canonización académica del género (Grella 1970: 30-33). Presenta un esquema fácilmente identificable y reproducible: un asesinato aparentemente irresoluble, que desafía las leyes de la lógica y constituye el elemento narrativo central, y que es resuelto racional y metódicamente por un detective que debe enfrentarse a diferentes escollos en el proceso –exceso o ausencia de pistas, sospechosos que ocultan la verdad o no tienen motivo u oportunidad aparente para cometer el crimen– hasta que, finalmente, en una dramática escena final, reúne a los sospechosos y revela la identidad del culpable.

Esta fórmula se construye en términos de “juego”, reto intelectual entre detective y criminal que se extrapola al proceso comunicativo unívoco y diferido entre autor y lector. La secuencia de la investigación ofrece la estructura de la historia, en términos de trama y forma narrativa, lo que refuerza la equiparación entre lector y detective, pues ambos cuentan con la misma cantidad de información y deben pasar, cada uno en distintos planos del hecho comunicativo literario, por los pasos de la deducción (Pyrhönen 2010: 43-44).

Si bien otras novelas de la saga de Homero Polar (y también la de Ulises Cabal) se ajustan más a rasgos característicos de la LIJ como la aplicación laxa del concepto de “misterio” y la predominancia de elementos del relato de aventuras, *El misterio del capirote asesino* sí cumple todos los tópicos y motivos del *whodunit* clásico.

La novela comienza con el “puzle”: Don Amado Funeral, miembro de la cofradía toledana de San Simeón el Estilita, es asesinado el 28 de enero de 1998, una gélida noche de invierno, en la Sala Capitular de la catedral de Toledo, durante una reunión con el resto de hermanos cofrades en la que se disponían a ensayar el auto sacramental *La cena de Baltasar*, que querían representar en las fiestas del Corpus Christi. Aunque el lugar se registra a conciencia, el arma homicida, un objeto punzante, ha desaparecido misteriosamente. Homero Polar recibe el encargo de investigar

lo ocurrido, ante la imposibilidad de la policía de resolver el crimen. El enigma está dispuesto y un detective, fuera de los estándares oficiales (policiales), entra en el juego.

Una vez en Toledo, Homero conoce los cinco sospechosos y procede a estudiar su personalidad para tratar de inferir de ella posibles motivos para el crimen: don Tirso, enigmático y austero en extremo; Mamerto, pastelero, alcohólico y fervoroso creyente en fenómenos paranormales; Casiano, carnicero, a quien Amado Funeral debía mucho dinero; Bruno, culturista, que en apariencia no tiene motivos para el crimen; y Sagrario, modista, que ha de estar oculta a ojos del público porque la cofradía solo acepta entre sus miembros a hombres.

Los escollos se suceden durante el proceso de investigación: la búsqueda de motivaciones conduce a un punto muerto, puesto que todos los sospechosos, presentes en la Sala durante el asesinato, han tenido la misma oportunidad para cometer el crimen. La resolución únicamente llega cuando Homero, con ayuda de su novia Violeta y su amigo Luisfer, comprende que la clave del enigma no reside en identificar el motivo ni en hipotetizar posibles culpables, sino en averiguar cómo y con qué se asesinó a don Amado. Y así, tras recrear el momento del crimen con los cofrades en la misma Sala Capitular (y, por tanto, escenificar el proceso causal de acontecimientos) y observar cómo cae de la frente de un cofrade una gota de sudor al suelo, llega a la solución, que revela de manera efectista al proponer una sesión de espiritismo en la que Mamerto, atemorizado por posibles represalias del Más Allá, confiesa haber asesinado a Amado Funeral apuñalándolo con un carábano de hielo que se derritió debido al calor corporal que aún emitía el cadáver.

Así, todos los elementos prototípicos están presentes: el cuarto cerrado, el arma imposible, los sospechosos que carecen de motivos y mienten durante la investigación, las pistas contradictorias, la clave fortuita que resuelve el puzzle y la revelación dramática final. El lector sigue a Homero durante el proceso detectivesco, accediendo a todas las pistas menos a la última clave: la gota de sudor, a cuya inferencia solo alcanza Homero. Esta información permite que el detective, y por tanto el autor en términos narratológicos, mantenga artificialmente el suspense e invite al lector a participar en el proceso de descubrimiento de pistas, formulación de hipótesis, resolución del enigma y reinstauración del orden justo y legal.

A este desarrollo del *whodunit* clásico se añaden otros elementos más propios de la narrativa de aventuras, con tintes folletinescos. A lo largo de la investigación, M irrumpe en varias ocasiones para robarle a Homero su llave maestra que abre todas las puertas: un regalo que heredó el periodista de Ulises Cabal. Sin embargo, las intenciones de M van más allá, pues se descubre que fue quien manipuló a Mamerto para que asesinase a Amado Funeral, en un intento de controlar la cofradía de San Simeón, al igual que lidera una secta amazónica de estilistas.

3.2. El misterio del capirote asesino, *adaptación de Easy Readers*

El misterio del capirote asesino es el único libro de la saga que se ha adaptado como lectura modulada en el ámbito de la ELE/L2. Específicamente se publicó en 2006 en Easy Readers, que pertenece al grupo editorial danés Egmont; en España se ha encargado de su edición y distribución Everest y Arcobaleno.

Lo cierto es que, aparte de la información incluida en el libro más la obtenida de los inventarios de librerías en línea, no es fácil acceder al catálogo que compone dicha colección ni obtener datos sobre sus responsables. Tan solo al consultar una web dedicada a la enseñanza del español en Suecia (Quintana 2025) se ha podido saber que su responsable es Berta Pallares Garzón, profesora de ELE en el citado país y en Dinamarca. Parece ser que desde los años 70 ha publicado diferentes adaptaciones de (generalmente) clásicos españoles como el *Quijote* (1972 y 1979) o *Las aceitunas y otros pasos* (1985), y de obras conocidas recientes (con respecto al año de su adaptación), caso de *Las ataduras* (1993) y *Réquiem por un campesino español* (1972). En cierta forma, la elección de una novelita infanto-juvenil es casi extraordinaria en su acervo de lecturas fáciles.

Las publicaciones de Easy Readers se gradúan en los niveles o las “series” A, B, C y D, según estén compuestas por un vocabulario de 600, 1200, 2000 y 2500 palabras, respectivamente. Las dos primeras se corresponden con el nivel A2, y los dos siguientes con el B1 y el B2.

En la explicación que añade la editorial dice haber simplificado el texto, para lo que incorporaría un léxico de uso frecuente basado en las indicaciones del *Centrala Ordörrådet i Spankan* (Pontoppidan-Sjovall & Gorosch 1949), el *Vocabulario Básico* de Arias, Pallares y Alegre², y de algunos “textos escolares” como *Un nivel umbral* (1979). Si se desconociese la fecha de *El misterio del capirote asesino*, estas referencias bibliográficas sugerirían un trabajo en torno a la década de los 80, realidad acorde a la etapa de los trabajos emprendidos por Pallares.

La *novelita* de Homero Polar pertenece a la serie A, por lo que, de partida, se puede esperar un producto con un vocabulario y una sintaxis simple; recuérdese, en este sentido, que la simplificación forma parte de la mediación (Consejo de Europa 2021: 111). La limitación del léxico se refleja sin duda en su extensión, un total de 61 páginas con una letra amplia al que acompañan notas al pie con explicaciones sobre vocablos e imágenes para ilustrar algunas nociones (cuestión aparte es la calidad de las descripciones), elementos que no se encuentran en el original. De igual modo, se añaden cinco actividades al final con preguntas de comprensión lectora, relación de sustantivos, relleno de huecos para trabajar los usos de *ser* y *estar*, y dos tareas de

² No se ha conseguido localizar el texto. Tal vez, se trate de un documento de uso interno, ya que la directora y profesora Berta Pallares es una de las firmantes.

creación, una con el estímulo de un diálogo de don Amado Funeral y otro sin guía donde se propone investigar sobre la Semana Santa o Toledo.

A pesar de lo obsoleto de la literatura que ha servido de base, la lectura manifiesta un cuidado en la selección léxica, ya que resulta evidente la predilección por vocablos de relativa sencillez y categoría gramaticales con mayor carga semántica. Esta circunstancia es relevante en cuanto que las palabras serán el camino para construir la interacción con el aprendiente.

Tal vez, la preocupación por el vocabulario ha ocasionado fallos de coherencia que dificultan la lectura. Curiosamente hemos localizado un artículo de los años 70 donde se critica adaptaciones literarias en ELE y, en particular, las de Easy Readers porque: “no pueden dar una idea de lo que es la obra. Además, con tanto cortar y simplificar, puede sufrir seriamente la comprensibilidad de la acción” (Kundert 1978: 146). El autor acaba el artículo apelando a las editoras para subsanar estas cuestiones, advertencia no atendida según parece.

De alguna manera se intenta compensar la supresión de texto con la presentación, antes de la lectura, de los personajes que aparecerán: Homero Polar, Luisfer, Don Braulio, Violeta, Pixi y M. Se trata de una caracterización muy básica: Homero es “detective y periodista”, tiene una llave que abre todas las puertas y un libro para ser detective; Pixi es su ardilla y es inteligente; M es el enemigo, tiene una mano con uñas metálicas y quiere la llave.

Aunque escuetas, las identificaciones son esenciales. Por ejemplo, Homero piensa que puede resolver el crimen con la ayuda de Pixi en la página 11, pero hasta la 14 no sabremos que es una ardilla si no es por la caracterización al inicio.

En este caso, que no es aislado, la información es fácilmente recuperable y no afecta al relato. La dificultad surge por los propios intertextos de la saga, pues el crimen narrado configura otro episodio del conjunto. Por citar algún caso, gracias a la descripción inicial, el lector identifica a M cuando Homero es atacado por las “uñas metálicas” (2006: 24 y 34). En una segunda ocasión, el asaltante añade un “obligado” que se repetirá al confesar Mamerto el crimen en la página 52. Esto revela una conexión, pero en ningún momento se dice que M haya hipnotizado al asesino para cometer el crimen. Tampoco se detalla por qué M habla portugués ni tampoco el interés que tiene por esta cofradía en concreto; incluso, un desconocedor de la trama podría identificar a M con la inicial de Mamerto.

Además, otros aspectos se mencionan de manera anecdótica cuando en el texto de 1998 son elementos estructuradores, consecuentemente, al suprimirlos se ve afectada la coherencia. Esto ocurre con el auto calderoniano, que en el original es el detonante de la confesión de Mamerto en la sesión de espiritismo; mientras que en Easy Readers es un ítem pasivo, una excusa secundaria que ha reunido a los cofrades

en los ensayos del auto. Así pues, el desconocimiento de M, y la supresión del auto y su función precipitan un desenlace abrupto y casi incongruente en menos de dos páginas (tiempo de duración de la sesión y la confesión).

En resumen, los fallos de coherencia y, tal vez, la excesiva preocupación por el léxico empañan el valor del texto como mediador cultural.

4. Los referentes culturales de *El misterio del capirote asesino*, de Easy Readers

La novela original de Carlos Puerto funciona como una suerte de “guía turística” por la ciudad de Toledo, lo que se materializa en sus numerosas citas a referentes culturales, que podemos clasificar en seis clases: patrimonio arquitectónico, callejero, gastronomía, clima y geografía, tradiciones, e historia y literatura. Los más frecuentes, puesto que aportan un marco espacial y conceptual a la novela, son las referencias al frío invernal de Toledo (lo que resultará crucial para la resolución del crimen, de ahí que se incida en este aspecto para que la explicación del asesinato no sea incoherente con el marco de verosimilitud construido en la narración) y los intertextos al auto sacramental *La cena de Baltasar*. Los restantes se intercalan continuamente, generando un mapa de localizaciones donde se desarrolla la acción (concentradas principalmente en el casco histórico: las calles circundantes de la catedral, de la Judería, del Pozo Amargo, del Catedral Cisneros).

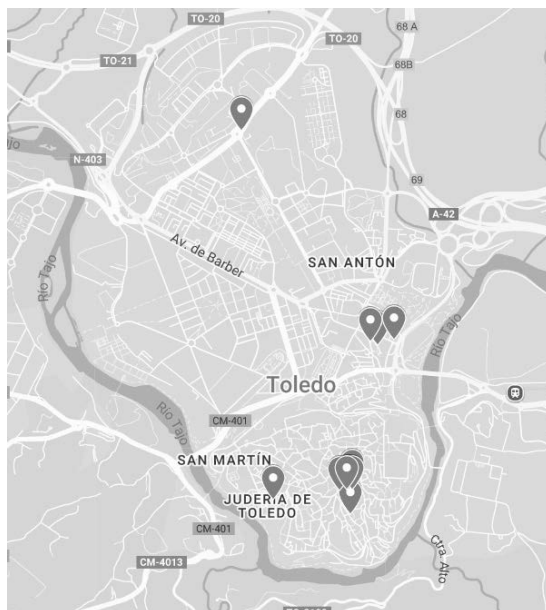


Fig. 2: Localizaciones en el argumento de la novela. Fuente: Google Maps (elaboración propia).

Estas referencias espaciales siempre van unidas a comentarios sobre patrimonio histórico (los elementos arquitectónicos y artísticos de la catedral, con especial atención al estilo renacentista y mudéjar de la Sala Capitular; Polar 1999: 6, 72 y 90) y acontecimientos o personajes del pasado (el traslado de la corte de Toledo a Madrid en 1561, el Greco, los cardenales Cisneros y Mendoza, el rey Alfonso VI y la toma de Toledo). Y destacan especialmente las menciones a la gastronomía típica de la ciudad: mazapanes de Sonseca (Polar 1999: 23, 57, 71 y 107), zurracapote (1999: 23, 107), melindres de Yepes y dormidos del Corpus (1999: 49).

Todos estos elementos caracterizan detalladamente el espacio donde se desarrollará la acción, contribuyendo a su verosimilitud, aunque sea a partir de los elementos tópicos de Toledo como enclave histórico. La adaptación de *Easy Readers*, por su parte, conserva los principales, pero deja fuera buena parte de ellos. Así, dentro de los espacios culturales descritos sobresale Toledo, donde tiene lugar la acción principal. La ciudad es una excusa perfecta para hablar de su geografía (catedral, calle del Pozo Amargo y casa de don Tirso), su tradición cultural religiosa y sus vecinos ilustres (el Greco).

A propósito de las citadas localizaciones, en primer lugar, se incluye la catedral y, en especial, la Sala Capitular, que es el escenario del crimen; también se mencionan la cripta y una de las salidas. Específicamente la Sala aparece descrita como “muy hermosa y antigua” (Polar 2006: 6), con un suelo de inspiración morisca (2006: 42) y una puerta sur que permite ir hacia otra entrada (2006: 45). Estos detalles resultan imprecisos y, para quien no conozca este tipo de arquitectura, podría ser incluso difícil de recrear.

La única mención al callejero municipal es la “calle del Pozo Amargo”, sede del local de los cofrades en el relato (2006: 18). Un lector, avisado ya por valor semiótico de los antropónimos, sospecha que “Pozo Amargo” no debe ser un lugar ameno, sino melancólico y triste. Al buscar la localización en el callejero real se encuentra que fue el escenario de una conocida leyenda toledana (Pasearte Toledo 2021): el amor imposible entre Raquel y Fernando, ella judía y él caballero cristiano; este último es asesinado por el padre de Raquel y cae al pozo; una noche Raquel estaba llorando junto al pozo y cree escuchar a Fernando, se precipita al interior y cae ahogada. Funciona, así, como un augurio de la hermandad cofrade. Nótese, además, que este alarido es el que provocará, en la adaptación, la confesión de Mamerto. De cualquier manera, tampoco se dan noticias de esta leyenda ni se incentiva a la búsqueda de este nombre en las actividades añadidas al final.

En esta línea, se menciona una ciudad más, León, lugar de residencia y de trabajo de Homero Polar. Su referencia tampoco comporta mayor relevancia, salvo que hace tanto frío como en Toledo (2006: 15) y es el refugio de Homero lejos de M.

Sobre la cultura toledana, sobresale la identificación de don Tirso con el Greco, pintor afincado en la urbe cuando esta era un centro religioso y una de las capitales más pobladas. Sin duda, por la descripción de la casa sin luz eléctrica y calefacción (también un referente cultural según el *PCIC*), casi se llega a pensar que es el verdadero artista quien ha hecho un viaje en el tiempo.

La primera referencia lo define como “muy amable y muy delgado, vestido completamente de negro” (2006: 11) y, más adelante, el narrador añade que “parece el personaje de un cuadro de El Greco” (2006: 13). Le acompañan las ilustraciones de *El caballero de la mano en el pecho*, que es una explicación para el término *cuadro* según se observa en el pie de la imagen (2006: 13), y una escena dentro de la casa con don Tirso y Homero (2006: 12), lo que en su conjunto facilita entender la descripción o evocar la pintura indicada. A excepción de la sobriedad y de la prosopografía de don Tirso, no se vuelve a mencionar al Greco.

Lo cierto es que la religiosidad tratada desde una óptica profana es el hilo conductor de este libro y de toda la saga. En el propio título ya se incluye una pista de esta orientación con el sustantivo *capirote*, el primero de una cadena nominativa que articulará el misterio: *catedral*, *cofrades*, *cirio*, *auto sacramental*, *Semana Santa*, etc. A pesar de esto, no se dedica espacio a la descripción de la festividad ni a mostrar la función de los cofrades en esta; en consecuencia, tampoco se vinculará la representación de dicho auto con el calendario religioso.

Y es que el auto de Calderón, *La cena de Baltasar*, es un elemento fundamental. El asesinato ocurre en la catedral cuando van a ensayar la pieza en su Sala Capitular, pues este iba a ser el lugar de la representación (2006: 13). Esta cuestión sustenta el misterio, incluso, porque el quinto cofrade oculta su identidad al ser una mujer y solo los hombres pueden formar parte de la Hermandad, sin embargo, ella es necesaria para elaborar el vestuario (2006: 40).

Entre tanto, Homero había oído al asesino Mamerto decir unas extrañas palabras (“He obedecido, ahora quiero ser su amigo”) y se cuestiona a sí mismo si son de Calderón (2006: 29). Ahora bien, aparte de que el auto fuera la excusa para ir a la catedral o presentar alguna incógnita que sustente la trama, no aportará mayor trascendencia a la acción, cuando, en verdad, es clave para el desenlace en el original.

Todos estos ítems aparecen recogidos en dos de los tres inventarios dedicados a la dimensión cultural del *PCIC* (Instituto Cervantes 2006), “10. Referentes culturales” y “11. Saberes y comportamientos socioculturales”, a los que se deben añadir las nociones específicas que han de manejarse en paralelo a los anteriores. Los catálogos culturales distribuyen los contenidos en fases (aproximación, profundización y consolidación), por lo que su aplicación no depende estrictamente del nivel lingüístico que el aprendiente tenga sino de sus conocimientos culturales, pero sí que teniéndolos en cuenta es posible valorar la pertinencia de introducir un determinado ítem. Repárese

en que la noción *obra de teatro* aparece en el nivel A2 y no subgéneros del tipo *auto sacramental*, en consecuencia, antes de que introducir este último ha de asegurarse el manejo del primero.

En el cuadro adjunto se relacionan los referentes listados vinculados a un inventario y a una fase del *PCIC* (Instituto Cervantes 2006). Se añade una columna adicional con el contenido del catálogo que permite justificar la relación.

Referente en la novela	Inventario <i>PCIC</i> / Fase	Descripción del contenido
Manifestaciones religiosas con carácter general	Inventario 10/1.10. Fases de aproximación, consolidación y aproximación	Presentación de las manifestaciones de general a específica
Semana Santa	Inventario 11/1.3, 3.2, 3.3, 3.5.1 Fases de aproximación	Se destaca la Semana Santa como fecha en la tradición religiosa española
Vestimenta de los cofrades	Inventario 11/3.2 Fases de profundización	Incluye los signos y símbolos de Semana Santa como “pasos” y “hábitos”
Corpus Christi	Inventario 11/3.5.1 Fase de profundización	Lista algunas festividades concretas religiosas, caso del Corpus Christi y destaca el de Toledo por su declaración de interés turístico nacional
Cofradía	Inventario 11/3.5.1 Fase de profundización	Presenta a las asociaciones relacionadas con las fiestas
Toledo	Inventario 10/1.4.2 Fase de aproximación	¿Ciudad con proyección internacional?
	Inventario 10/1.4.2 Fase de consolidación	Toledo como ejemplo de ciudad Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO
Catedral	Inventario 10/3.4 Fase de profundización	Arquitectura religiosa

Casa de don Tirso	Inventario 11/1.9 Fase de aproximación	Suministros básicos de vivienda en España como <i>calefacción, luz eléctrica y conexión telefónica</i>
Auto de Calderón	Inventario 10/3.1 Fase de profundización	Teatro en España e Hispanoamérica. Ítem identificado con subgénero <i>sainetes</i>
Greco	Inventario 10 / 3.5.1 Fases de consolidación	Autores y obras representantes de épocas y movimientos
	Inventario 10 / 3.5.1 Fases de profundización	Cronología de la historia pictórica española e Hispanoamericana

Fig. 3: Relación de los referentes culturales con el *PCIC*. Fuente: elaboración propia.

En conclusión, el vínculo de los referentes culturales con el *PCIC* (Instituto Cervantes 2006) valida la introducción de la novela en el aula de ELE, aunque esto suponga considerar la relación entre las fases con los conocimientos gramaticales y nocionales del aprendiente.

5. *El misterio del capirote asesino* como herramienta de mediación lectora y cultural en clase de ELE

En el ámbito de la mediación lectora, el tipo de lector modelo prefigurado por el autor implica que los medios de recepción y objetivos didácticos varíen. Pero en lo que se refiere al empleo de la ficción detectivesca como material formativo, tanto el aprendiente de ELE como el estudiante nativo en lengua española comparten un punto en común que puede facilitar la labor mediadora con fines de educación literaria: la condición de la ficción detectivesca como fenómeno literario global. Así, en su dimensión de *world literature* (Nilsson, Damrosch & D’haen 2017; Stougaard-Nielsen 2020; Gulddal & King 2022), propicia un imaginario compartido intercontinental que favorece la aprehensión de nuevos contenidos literarios y sus referentes culturales a través de productos que comparten una poética similar, y, por tanto, reconocible por públicos muy diversos. La labor de mediación pasa entonces no solo por acercar el texto literario al lector estudiante, sino también por detectar en el alumnado estos puntos de conexión para, una vez trazados, trabajar sobre ellos desde una perspectiva intercultural.

Para ello, se hace indispensable emprender una serie de tareas y tácticas, enumeradas en el *MCERL* (Consejo de Europa 2021, 103-135) y rastreables en *El misterio del capirote asesino*. Repárese en que priman las tareas de resumen, de ahí la extensión de 61 páginas, y la explicación (breve) del léxico y los personajes. En cuanto a las estrategias, se adapta la lengua con base en un corpus léxico, se extraen y se explican los vocablos y los aspectos culturales más complicados mediante notas al pie e imágenes, y se condensa el texto en un menor espacio.

Ahora bien, cabe plantearse si la excesiva simplicidad de los referentes culturales no sería tanto un error, sino un medio de hacer llegar estos aspectos a los alumnos de los primeros niveles de español. En este sentido, Sánchez Castro (2013: 796) considera que la “la mediación permite ajustar las actividades de forma muy sencilla al nivel de los alumnos; [...] y, tras un proceso continuado de práctica, podemos aumentar el grado de dificultad de las tareas de mediación”. La autora añade que esta praxis influye directamente en la motivación, pues el trabajo de la traducción y sus dificultades pueden generar frustración, un factor emocional que podría darse si un aprendiente tuviera que enfrentarse al original de Homero Polar sin más apoyo que un diccionario.

Así pues, si se resolviesen los problemas de coherencia o se rescatasen los tópicos de la colección, la adaptación sería adecuada para una clase de español. Cuestión que podría repararse con actividades de presentación de la saga.

Por otra parte, los referentes culturales expuestos parecen poco indicados para un curso de ELE/L2 por ser muy específicos y, tal vez, inapropiados por tratar aspectos del ámbito religioso; no obstante, todas estas cuestiones aparecen recogidas en los inventarios sobre nociones y cultura del *PCIC* (Instituto Cervantes 2006). Ahora bien, podrían mejorarse algunos aspectos a la hora de aplicarse en clase de ELE.

En primer lugar, antes de la lectura, sería recomendable plantear un cuestionario sobre los conocimientos socioculturales del estudiantado, lo que permitiría detectar estereotipos distorsionados y, en consecuencia, equilibrar los contenidos en función del nivel de partida, la fase del referente sociocultural y el conocimiento intercultural que será adquirido (Consejo de Europa 2002: 100-101).

A continuación, se introducirían de manera paulatina los referentes culturales ligados a la religión porque en el texto se oscila sin gradación entre las fases de aproximación y consolidación; por ejemplo, se habla de las manifestaciones religiosas (inventario 11 > epígrafes 3.2, 3.3, 3.5.1 > fases de aproximación), los símbolos del rito (inventario 11 > epígrafe 3.2 > fase de consolidación) o las cofradías (catálogo 11 > epígrafe 3.5.1 > fase de consolidación) sin haber explicado su función en la Semana Santa.

Igualmente, debería dedicarse un aparte al Greco y Calderón, y el subgénero “Auto sacramental”, que no aparecen en ninguno de los inventarios y, además, se situarían entre las fases de consolidación y profundización. Esto supone conocer a autores canónicos, obras y géneros más reconocidos en el ámbito internacional. Tal vez, se resolvería mediante la adición de actividades a la fase de prelectura, donde se verificase el conocimiento de mundo y se ubicasen a dichos autores.

En conclusión, consideramos que la mediación exige también una preparación del alumno que permita conocer y apelar a los conocimientos del género y del texto en cuestión.

6. Conclusiones

Los procesos didáctico-docentes de mediación lectora deben partir necesariamente de un conocimiento de la obra objeto de enseñanza-aprendizaje que abarque todos los planos de configuración de su discurso comunicativo: no solo la comprensión del mensaje, sino también su posición en el sistema literario. *El misterio del capirote asesino*, novela de Carlos Puerto, es una narración que se articula según una doble configuración periférica en el canon, como ficción detectivesca y literatura juvenil. Las confluencias entre ambas etiquetas no han sido suficientemente exploradas por la crítica, lo que afianza la pertinencia de nuestra aproximación a esta obra en estas coordenadas teóricas, de las que parte el núcleo de nuestro análisis: su evaluación como material didáctico para la enseñanza de español.

Aunque la edición de Easy Readers creada para tal fin es un texto simplificado y presenta unos referentes adaptados, que constituyen un primer estadio de mediación, resulta evidente que su inclusión debería haberse cuidado con objeto de garantizar dicha actividad. Según el *MCERL* (Consejo de Europa 2021: 111), una mediación efectiva en el plano textual parte de un resumen adecuado al contexto, para lo que ha de reformularse y modificar su estilo con objeto de “explicar los temas de manera más explícita” (p. 134).

Creemos, por tanto, que junto al nivel deberían alinearse el conocimiento y la consciencia sociocultural, y las fases de los ítems culturales: de poco sirve respetar las nociones y la gramática de nivel A2, si los ítems culturales pertenecen a las fases profundización y consolidación, y el aprendiente se encuentra en el estadio de aproximación. Tampoco resultará de utilidad reforzar ciertos estereotipos nacionales distorsionados que dificulten el desarrollo de la conciencia intercultural (Consejo de Europa 2002: 101).

8. Bibliografía

- Black, Joel (2010): "Crime Fiction and the Literary Canon", en C. J. Rzepka y L. Hosrley (eds.), *A Companion to Crime Fiction*, Chichester, Wiley-Blackwell, pp. 76-89.
- Cerrillo Torremocha, Pedro C. (2007): *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria. Hacia una nueva enseñanza de la literatura*, Madrid, Octaedro.
- Cerrillo Torremocha, Pedro C. (2013): "Canon literario, canon escolar y canon oculto", *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*, n. VIII, pp. 17-31.
- Colomer Martínez, Teresa (1991). "De la enseñanza de la Literatura a la educación literaria", *CL & E: Comunicación, lenguaje y educación*, n. 9, pp. 21-32.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas (MCERL)*. Trad. Instituto Cervantes, Madrid, Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) / Anaya / Instituto Cervantes. (Original publicado en 2001).
- Consejo de Europa (2021): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Trad. Instituto Cervantes, Madrid, Secretaría General Técnica Ministerio de Educación y Formación Profesional / Anaya / Instituto Cervantes. (Original publicado en 2020).
- Durán, Carmen, Jover, Guadalupe, Linares, Rosa & Manresa, Mireia (2023): *La educación literaria en el marco de la LOMLOE*, Madrid, Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes / Secretaría General Técnica. Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones.
- Even-Zohar, Itmar (1999): "Factores y dependencias en la cultura. Una revisión de la teoría de los polisistemas", en M. Iglesias Santos (estudio y compilación), *Teoría de los Polisistemas*, Madrid, Arco/Libros, pp. 23-52.
- Gavin, Adrienne E. & Routledge, Christopher (2001): "Mystery in Children's Literature from the Rational to the Supernatural: an Introduction", en A. E. Gavin y C. Routledge (eds.), *Mystery in Children's Literature. From the Rational to the Supernatural*, London, Palgrave Macmillan, pp. 1-13.
- González Ramírez, Caroline, Gladic Miralles, Jadranka & Contador Pergelier, Natalie (2022): "Conceptualizaciones sobre mediación, animación y promoción de la lectura: acercamiento a sus procesos y actividades", *Tejuelo*, n. 36, pp. 41-68.
- Grella, George (1970): "Murder and Manners: The Formal Detective Novel", *NOVEL: A Forum on Fiction*, vol. 4, n. 1, pp. 30-48.
- Gulddal, Jesper & King, Stewart (2020): "Genre", en J. Allan, J. Gulddal, S. King y A. Pepper (eds.), *The Routledge Companion to Crime Fiction*, London-New York, Routledge, pp. 13-21.
- Gulddal, Jesper & King, Stewart (2022): "What Is World Crime Fiction?", en J. Gulddal, S. King y A. Rolls (eds.), *The Cambridge Companion to World Crime Fiction*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 1-24.

- Instituto Cervantes (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia (PCIC)*. Madrid, Instituto Cervantes. Disponible en https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm [último acceso 31/03/2025]
- Kundert, Hans (1978): "Textos de lectura para principiantes", *Boletín de la AEPE*, vol. X, n.18, pp. 143-147.
- McGee, Chris (2025): *Detective Fiction for Young Readers. Full of Secrets*, London-New York, Routledge.
- Nilsson, Louise, Damrosch, David & D'haen, Theo (2017): "Introduction: Crime Fiction as World Literature", en L. Nilsson, D. Damrosch y T. D'haen (eds.), *Crime Fiction as World Literature*, New York-London, Bloomsbury, pp. 1-9.
- Palmer, Ítaca (2023): "Patrimonio literario y escuela: revisión y perspectivas teóricas", *Contextos educativos*, n. 32, pp. 109-126.
- Pasearte Toledo (2021): La leyenda del pozo amargo. Pasearte Toledo [último acceso: 21-05-2025] <https://www.paseartetoledo.es/blog/leyenda-del-pozo-amargo/>
- Polar, Homero [Carlos Puerto] (1998): *El misterio del capirote asesino*, León, Everest.
- Polar, Homero [Carlos Puerto] (2006): *El misterio del capirote asesino*, ed. J. Navarro, Copenhagen, Easy Readers / Egmont.
- Pontoppidan-Sjovall, Karin & Gorosch, Max (1949): *Centrala Ordörrådet i Spankan*, Estocolmo, Almquist & Wiksell.
- Pyrhönen, Heta (2010): "Criticism and Theory", en C. J. Rzepka y L. Hosrley (eds.), *A Companion to Crime Fiction*, Chichester, Wiley-Blackwell, pp. 43-56.
- Quintana Pareja, Emilio (2025): "Berta Pallarés Garzón (1962-1967)", en *La enseñanza del español en Suecia*. Disponible en <https://ele.nordismo.se/protagonistas/berta-pallares/> [último acceso: 31/03/2025]
- Routledge, Christophe (2010): "Crime and Detective Literature for Young Readers", en C. J. Rzepka y L. Hosrley (eds.), *A Companion to Crime Fiction*, Chichester, Wiley-Blackwell, pp. 321-331.
- Sánchez Castro, Marta (2013): "La mediación en clase de ELE: una actividad potenciadora de la competencia plurilingüe e intercultural", en B. Blecua Falgueras, B. Crous & Fermín Sierra (eds. lit.), *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales: XXIII Congreso ASELE*, Madrid, ASELE, pp. 791-801. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5423282> [último acceso: 31/03/2025]
- Slagter, Peter Jan (1979): *Un nivel umbral*, Estrasburgo, Consejo de Europa.
- Stougaard-Nielsen, Jakob (2020): "World Literature", en J. Allan, J. Gulddal, S. King y A. Pepper (eds.), *The Routledge Companion to Crime Fiction*, London-New York, Routledge, pp. 76-84.
- Veldhuizen, Vera Nelleke (2023): "The Curious Case of Children's Detective Fiction: Analysing the Adaptation of the Clasic Detective Formula for a Child Audience", *Crime Fiction Studies*, n. 4.2, pp. 162-178.

Mediação linguística e literária e aprendizagem de português, língua pluricêntrica. Considerações, desafios e propostas de atuação didática*

Linguistic and Literary Mediation and the Learning of Portuguese as a Pluricentric Language: Considerations, Challenges, and Didactic Approaches

Micaela Ramon
Universidade do Minho
micaelar@elach.uminho.pt
orcid.org/ 0000-0003-2193-4075

Fecha de recepción del artículo: 30/04/2025

Fecha de aceptación del artículo: 5/07/2025

Resumen

Neste artigo propõe-se uma reflexão sobre a relevância da mediação na didática do português como língua estrangeira, tendo em vista o seu estatuto de língua pluricêntrica. Estruturado em cinco partes, o texto inicia-se com a caracterização do português como uma língua pluricêntrica, salientando a coexistência de diversas normas nacionais e as implicações desse fenómeno na aprendizagem e no ensino. Na segunda parte, sublinha-se a importância da mediação linguística e literária como estratégia didática fundamental para promover a compreensão intercultural e o desenvolvimento de competências comunicativas e interpretativas em contextos plurilingues. A terceira secção explora as potencialidades dos textos criativos, como os literários, para fomentar a mediação em língua estrangeira, destacando a sua capacidade de estimular a reflexão crítica, a empatia e a apropriação de múltiplas vozes e culturas. A quarta parte foca-se no uso de canções literárias como recurso didático que contribui para a valorização da diversidade do português. Apresenta-se, nesse contexto, uma proposta prática baseada no poema *Namoro*, de Viriato da Cruz, musicado por Fausto Bordalo Dias, ilustrando de forma concreta como a interseção entre literatura, música e mediação pode promover o reconhecimento e a valorização das variantes do português. Em conclusão, reafirma-se a pertinência de práticas pedagógicas que integrem mediação linguística e literária no ensino do português enquanto língua pluricêntrica, argumentando que tais práticas não só ampliam as competências linguísticas dos estudantes, como também os sensibilizam para a diversidade cultural e identitária dos espaços lusófonos

* Este artigo resulta do trabalho realizado no âmbito do projeto I+D+i Literatura & Cia: Canon, mediación y branding en los sistemas posliterarios ibéricos (ss. XX-XXI) - CALIBRAM - (PID2021-12768NB-I00), financiado pelo MICIU/AEI/10.13039/501100011033/FEDER, UE.

Palavras-chave: Português língua pluricêntrica – estratégias de mediação linguística e literária – textos criativos – canções literárias.

Abstract

This article aims to reflect on the relevance of mediation in the didactics of Portuguese as a foreign language, considering its status as a pluricentric language. Structured in five parts, the text begins with a characterization of Portuguese as a pluricentric language, highlighting the coexistence of various national norms and the implications of this phenomenon for learning and teaching. The second part emphasizes the importance of linguistic and literary mediation as a fundamental didactic strategy to promote intercultural understanding and the development of communicative and interpretative skills in plurilingual contexts. The third section explores the potential of creative texts, such as literary songs, to foster mediation in a foreign language, underscoring their capacity to stimulate critical reflection, empathy, and the appropriation of multiple voices and cultures. The fourth part focuses on the use of literary songs as a didactic resource that contributes to valuing the diversity of the Portuguese language. In this context, a practical proposal is presented based on the poem *Namoro* by Viriato da Cruz, set to music by Fausto Bordalo Dias, offering a concrete example of how the intersection of literature, music, and mediation can promote the recognition and appreciation of the Portuguese variants. In conclusion, the article reaffirms the relevance of pedagogical practices that integrate linguistic and literary mediation into the teaching of Portuguese as a pluricentric language, arguing that such practices not only enhance students' linguistic competencies but also raise their awareness of the cultural and identity diversity across Lusophone regions.

Keywords: Portuguese as a pluricentric language – strategies of linguistic and literary mediation – creative texts – literary songs.

1. Português, língua pluricêntrica

O português é caracterizado pelo pluricentrismo, ou seja, pela coexistência de várias normas nacionais e regionais que refletem as realidades culturais e linguísticas dos países em que é língua oficial. De acordo com a definição clássica apresentada por Michael Clyne, a partir da proposta pioneira de Heinz Kloss (1976), uma língua pluricêntrica é aquela que possui mais do que uma norma padrão, em resultado de razões de natureza histórica e sociocultural, cada uma dessas normas representando variantes nacionais ou regionais que coexistem em diversas comunidades de uso: “The term pluricentric was employed by Kloss to describe

languages with several interacting centres, each providing a national variety with at least some of its own (codified) norms” (Clyne 1992: 1).

Esta realidade aplica-se a outras línguas europeias (como o inglês, o espanhol e o francês), idiomas que, devido à sua presença em diferentes continentes, foram influenciados pelas diversas culturas e línguas autóctones com que contactaram, evoluindo para incluir múltiplas variedades e normas. O reconhecimento destas línguas como línguas pluricêntricas reflete a compreensão de que as línguas não são homogêneas nem estáticas, mas antes dinâmicas e adaptáveis aos contextos sociais e geográficos onde são utilizadas (Schneider 2007).

No que diz respeito ao português, trata-se de uma língua partilhada por falantes oriundos de territórios geograficamente afastados e sem fronteiras terrestres entre si, mas reunidos numa estrutura supranacional - a Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) - que representa uma comunidade linguística diversa, com realidades culturais e sociais distintas, mas que partilha a mesma língua. Hanna Batoréo caracterizou sucintamente a situação do português no contexto mundial do seguinte modo:

Entre as línguas europeias, o alcance do Português ocupa um lugar destacado (...), sobretudo por ser (i) o idioma nacional de dois países (geograficamente distantes): Portugal e Brasil, (ii) a língua falada na qualidade de variedade(s) galega(s) na Galiza, em Espanha (podendo, porém, o Galego ser, eventualmente, considerado uma língua independente do Português apesar das raízes comuns no Galego-português) e (iii) a língua oficial numa série de países independentes, ex-colónias portuguesas em África (Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe) e na Ásia (Timor-Leste). O pluricentrismo, neste caso, significa que estamos perante duas variedades nacionais da Língua Portuguesa – a norma portuguesa e a norma brasileira (e isto independentemente da variação dialectal existente em cada um destes países) –, bem como perante as variedades locais faladas em cada um dos outros países (como, por exemplo, as variedades africanas – angolana e moçambicana), algumas ainda não suficientemente bem estudadas nem conhecidas apesar de muito esforço já desenvolvido neste sentido por linguistas dedicados à investigação na área (Batoréo 2014: 3).

Através de políticas linguísticas internas e do esforço conjunto de organismos como o Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP), por exemplo, tem-se procurado promover a unidade da língua, respeitando a diversidade das suas variedades, as quais apresentam especificidades nacionais e regionais que linguistas de vários países da CPLP se têm ocupado a descrever e sistematizar. Este esforço é complexo, pois, como também já alertava Clyne no estudo precursor que dedicou à temática das línguas pluricêntricas:

Pluricentric languages are both unifiers and dividers of peoples. They unify people through the use of the language and separate them through the development of national norms and indices and linguistic variables with which the speakers identify. They mark group boundaries indicating who belongs and who does not. National varieties may be seen as a symbols of suppressed potential language conflict (Clyne 1992, 1).

Alguns esforços de harmonização das diferentes variedades e a criação de recursos linguísticos comuns, de que são exemplo a padronização ortográfica proposta pelo Acordo Ortográfico de 1990 e a elaboração do Vocabulário Ortográfico Comum (VOC), promovida pelo IILP, são iniciativas complexas que requerem diálogo constante entre os países membros da CPLP, visto que cada variedade reflete um conjunto de normas lexicais, gramaticais e fonológicas que representam as identidades dos falantes locais, o que pode constituir um desafio para o bom entendimento e a intercompreensão entre os membros de comunidades que se confrontam frequentemente com resistências e com problemas práticos de compreensão mútua.

Quando transposta para o contexto escolar, esta realidade reveste-se de maior acuidade ainda. De facto, o ensino-aprendizagem do português como língua pluricêntrica lança, a professores e alunos, reptos específicos, tanto no âmbito da CPLP, como em cenários em que o português é aprendido como língua estrangeira. Em ambos os contextos, a escassez de exposição e consequente falta de familiaridade com as características das diversas variedades podem gerar perplexidades, desconfortos e criar obstáculos a uma comunicação eficaz entre os utilizadores do idioma, que, em última instância, podem desenvolver preconceitos relativamente a falantes de variedades diferentes da sua. Para ultrapassar estas dificuldades, o recurso a estratégias de mediação desempenha um papel crucial pois, ao favorecerem a compreensão e a valorização das diferenças, promovem a intercompreensão e a interculturalidade entre os falantes.

2. A importância da mediação como estratégia didática

O conceito de mediação, bem como as práticas a ele associadas, não são novos. A mediação pode aparecer ligada a áreas tão abrangentes como a política, o direito, os negócios, a família, a educação, a cultura, entre outras, assumindo diferentes significados, dimensões e conotações conforme os contextos a que se aplica. No entanto, de forma simplificada, pode dizer-se que a mediação ocorre quando se estabelecem pontes e conexões que favorecem a compreensão mútua entre indivíduos e facilitam a sua relação com os elementos e os contextos com que interagem (Paiva 2023).

Recentemente, o conceito de mediação ganhou uma nova relevância como consequência das exigências colocadas pelas sociedades contemporâneas globalizadas. Quando aplicada em contextos multiculturais e multilingüísticos, a mediação propicia o conhecimento, a compreensão e a valorização do “outro”, abrindo vias de comunicação mais produtivas e eficazes. Neste processo, o conhecimento e uso de uma língua comum facilita o estabelecimento de relações entre os sujeitos. Porém, a mera partilha de um mesmo idioma não é sinónimo de sucesso na comunicação, nem é suficiente para que o conhecimento se produza, razão pela qual se torna necessário recorrer a estratégias de mediação linguística, que tem como finalidade principal facilitar a comunicação entre pessoas que não são capazes de comunicar diretamente entre si. Neste sentido, não cabe ao mediador expressar as suas próprias ideias, opiniões ou sentimentos, mas atuar como intermediário, reformulando textos orais ou escritos para adaptá-los a um contexto, destinatário e propósito determinados.

Esta estreita relação entre língua, comunicação e mediação é reconhecida pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL) que, sobretudo na sua versão mais recente (2020), concede ao conceito de mediação uma atenção mais profunda e detalhada. O conceito já aparecia na edição anterior (2001). No entanto, nesta nova edição, é apresentado como “uno de los modos de comunicación: comprensión, interacción, producción y mediación. El uso de la lengua implica a menudo varias actividades: la mediación combina la comprensión, la expresión y la interacción” (MCER 2021: 45). Trata-se, portanto, de uma competência complexa, cuja ênfase está na construção colaborativa do conhecimento, através de negociações constantes entre o nível individual e o nível social de aprendizagem de uma língua.

A perspetiva adotada nesta nova versão do QECRL não se reduz à mediação linguística, mas estende-se à mediação da comunicação e da própria aprendizagem, sem esquecer a mediação social e cultural. Este alargamento conceptual visa claramente alinhar-se com os desafios colocados pelas sociedades atuais das quais os contextos educativos são espelho. Quanto mais diversos são estes contextos, mais importante se torna o desenvolvimento de competências de mediação, visto que:

En la mediación, el/la usuario/a y/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 (por ejemplo, de la oral a la signada o viceversa, en la comunicación intermodal) o de una lengua a otra (mediación interlingüística). La mediación se centra en el papel de la lengua en procesos como la creación de espacios y condiciones para la comunicación y/o el aprendizaje, la colaboración para construir nuevos significados, la ayuda a otras personas para que construyan o comprendan nuevos significados y la transmisión de nueva información de manera adecuada. (MCER 2021: 103).

Tal como é atualmente considerada, a mediação exige empatia e compreensão mútua, abrindo o caminho para o conhecimento do “outro” e para a transformação, operada através do diálogo e da interação. Como se sublinha no QE-CRL,

En la mediación uno/a está menos preocupado/a por las necesidades, ideas o forma de expresión propias que con las de aquellos para los que se está mediando. Una persona que participa en una actividad de mediación necesita tener una inteligencia emocional bien desarrollada o una disposición para desarrollarla, con el fin de tener suficiente empatía hacia los puntos de vista y los estados emocionales de otros participantes en la situación comunicativa. (MCER 2021: 104).

Desta forma, pode-se considerar a mediação como “uma nova estratégia ou modalidade de intervenção social visando a inclusão intercultural do outro” (Marques et al. 2020: 24).

3. Potencialidades dos textos criativos para o desenvolvimento de competências de mediação em LE

O conceito de texto criativo refere-se a qualquer forma de expressão escrita, oral, visual ou performativa que usa a linguagem (mormente verbal) para transmitir experiências, emoções, ideias ou reflexões com intenções artísticas. Esses textos buscam não apenas informar ou comunicar, mas também envolver o público de maneira emocional e intelectual, provocando uma reação estética. Ao contrário dos textos utilitários ou informativos, que procuram normalmente utilizar processos linguísticos que reduzam a ambiguidade das mensagens, os textos criativos caracterizam-se pelo seu grau mais acentuado de liberdade formal e expressiva. Características como a originalidade, a inovação e a multiplicidade de sentidos decorrente do recurso a uma linguagem metafórica e simbólica são geralmente associadas a este tipo de textos que, frequentemente, transcendem o campo da palavra e integram elementos visuais, sonoros ou performativos, ampliando a experiência do público consumidor. Cumulativamente, trata-se também de textos que exploram uma variedade infinita de temas, mais ou menos universais, com maior ou menor complexidade, mas sempre colocando o foco na maneira como a mensagem é transmitida, com vista a causar impacto emocional e intelectual nos leitores/fruidores. Os textos criativos apresentam também vantagens do ponto de vista comunicativo e metodológico: estando abertos a interpretações e reações múltiplas não coincidentes, estes textos podem ser aproveitados para criar situações de interação genuína entre falantes, o que constitui uma prática particularmente relevante para a didática de língua estrangeira, sempre em busca de oportunidades para que os estudantes encontrem motivos reais para verbalizarem as suas experiências e reações, comunicando-as aos demais e desenvolvendo empatia face às posições dos outros.

A complexidade dos textos criativos é reconhecida na nova versão do QECRL que lhes dedica um apartado específico, destacando quatro tipos principais de reações convocadas por este tipo de textos:

- la implicación: expresar una reacción personal sobre el tipo de lenguaje, el estilo o el contenido, sentirse atraído/a por algún aspecto de la obra, por un personaje o por alguna de sus características;
- la interpretación: atribuir un significado o un valor a algún aspecto de la obra tales como el contenido, los temas, las motivaciones de los personajes, las metáforas, etc.;
- el análisis de ciertos aspectos de la obra como son el tipo de lenguaje, los recursos literarios, el contexto, los personajes, las relaciones entre estos, etc.;
- la evaluación: ofrecer una valoración crítica sobre la técnica, la estructura, la visión del artista, la importancia de la obra, etc. (MCER 2021: 119).

Todas estas reações são instigadoras de tarefas próprias de mediação lingüística e literária, com grande potencial para a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências em línguas estrangeiras.

De entre as várias modalidades de textos criativos existentes no panorama cultural atual, os textos literários e as canções continuam a ocupar uma posição de destaque enquanto recursos didáticos usados para a aprendizagem de línguas. Os primeiros são uma forma tradicional de expressão criativa que se serve de uma língua natural como matéria-prima; as segundas combinam palavras com melodias, valendo-se de ritmos e repetições cuja utilidade no campo pedagógico-didático está já vastamente estudada. Uns e outras são materiais muito produtivos não apenas pela sua potencial riqueza em termos de conhecimento lexical e de estruturas da língua, mas também porque proporcionam o contacto com representações das identidades, dos valores e das perspetivas culturais da língua-alvo.

No caso da literatura e das canções lusófonas, há uma pluralidade de contextos culturais e sociais nelas representados, o que oferece uma oportunidade única para compreender as particularidades da língua portuguesa em diferentes ambientes geográficos e históricos. O recurso a materiais desta natureza ajuda os estudantes a desenvolver uma empatia cultural e uma compreensão mais aprofundada das nuances da linguagem, potenciando a sua capacidade de compreensão não apenas de palavras, mas também dos significados culturais e identitários que os textos veiculam. Isso fez deste tipo de textos criativos recursos incomparáveis para o desenvolvimento de competências de mediação lingüística, literária e cultural em português língua pluricêntrica.

4. O recurso a canções literárias como facilitadoras do reconhecimento do português como língua pluricêntrica

Utilizamos a expressão canções literárias para designar aquelas que estabelecem um vínculo com o texto literário. Consideramos sobretudo as que musicam poemas que lhes pré-existem e aquelas cujas temáticas são motivadas por textos literários ou cujas letras são feitas por escritores. A prática de musicar poemas é corrente e recorrente não só porque compositores e cantores encontram na obra de poetas as palavras certas para as suas necessidades de expressão criativa, como também porque, como reverso da medalha, muitas vezes as músicas ajudam a dar visibilidade e a tornar populares, junto do grande público, poetas que de outra forma não atingiriam tal desiderato. Por outro lado, abundam também canções relacionáveis com textos literários, como por exemplo, as que abordam uma temática inspirada neles, as que lhes fazem referências explícitas ou implícitas ou as que têm o mesmo título. Aliás, as fronteiras entre literatura e música têm-se tornado cada vez menos estanques, sendo a maior prova da porosidade entre estas artes a atribuição de prémios literários de grande valor a artistas provenientes do universo musical (como o *Nobel* atribuído a Bob Dylan, ou o *Camões* atribuído a Chico Buarque). Estas práticas apontam para novas dinâmicas de reconhecimento e de canonização, mais alinhadas com as características das sociedades pós-modernas em que as categorias artísticas tradicionais são repensadas e reequacionadas à luz de novas necessidades e hábitos de consumo.

Em contexto educativo, as canções literárias permitem trabalhar relações de intertextualidade intermodal e diversificar o conhecimento relativo à cultura e à língua-alvo. O recurso a este tipo de canções contribui para o desenvolvimento de competências linguísticas e comunicativas, ao mesmo tempo que enriquece o reportório cultural dos estudantes, uma vez que nas letras estão espelhados temas do quotidiano, factos históricos, traços identitários, expressões idiomáticas, gírias, e muitos outros aspetos que lhes permitem mergulhar na cultura da língua-alvo. As canções literárias são ferramentas que oferecem múltiplas possibilidades de trabalho: fomentam o desenvolvimento de competências comunicativas e culturais, promovem o aprimoramento da compreensão auditiva e audiovisual, são um estímulo para a expressão e interação oral e escrita e facilitam a aquisição de aspetos fonéticos, gramaticais e lexicais. Além do mais, são ferramentas vantajosas ao nível motivacional, pois, uma vez que fazem parte do quotidiano dos estudantes, estes podem fruí-las em situações idênticas àsquelas com que se deparam no seu dia a dia, aduzindo autenticidade à aprendizagem da língua-alvo.

Quando nos focamos no universo lusófono, particularmente diversificado quer do ponto de vista da riqueza das produções literárias, quer da proliferação e diversidade dos géneros musicais característicos de cada um dos países da CPLP, muitos deles com fama de alcance mundial, as canções literárias constituem um

manancial muito significativo para o conhecimento das variedades do idioma e para o contacto com a heterogeneidade cultural. Deste modo, o trabalho com canções literárias provenientes do espaço lusófono, ao dar a conhecer compositores, cantores, escritores e textos de diversas proveniências, permite despertar a curiosidade dos estudantes em relação às várias culturas e identidades da língua portuguesa, ajudando-os a tomar consciência do pluricentrismo que caracteriza o idioma. Este trabalho pode, todavia, comportar desafios acrescidos e ocasionar dificuldades de comunicação decorrentes da falta de hábitos de exposição à heterogeneidade e da estreiteza dos horizontes culturais dos estudantes. É neste ponto que as atividades de mediação se tornam uma ferramenta essencial.

Apresentamos, de seguida, alguns exemplos extraídos de um Catálogo de canções literárias lusófonas elaborado no âmbito de um trabalho de mestrado em Português Língua Não Materna, na Universidade do Minho (Leite 2019). O catálogo completo contém cerca de uma centena de propostas que podem ser usadas com estudantes de todos os níveis do QECRL, desde os iniciantes (A1) aos proficientes (C2).

Nível (QECR)		Potencialidades didáticas das letras das canções: sugestões gramaticais, culturais e de atividades (ensino de adolescentes e adultos)	Vínculo literário (autor e texto literário)	Observações e Atividades complementares
País (canção/ texto) Canção	Banda/ Cantor(a)			
A2 BR/ MZ <i>Poema didático</i>	Socorro Lira	• Identificar adjetivos qualificativos presentes na canção (usos e significados); • Explorar o significado e uso de alguns verbos (p.e: "caber"; "entoar"; etc); • A partir de verbos no presente, pretérito e imperfeito do indicativo, agrupar por tempo verbal os verbos presentes na canção.	Mia Couto, "Poema Didático"	Vídeo sobre Moçambique (https://www.youtube.com/user/TurismoMocambique)

A2 CV/BR <i>É doce morrer no mar</i>	Cesária Évora e Marisa Monte	• Completar a letra da canção com os artigos definidos e indefinidos; • Completar a letra da canção com os verbos no presente do indicativo (colocá-los previamente no infinitivo); • Explorar vocabulário relacionado com o tema "O mar"	Jorge Amado e Dorival Caymmi, "É doce morrer no mar"	Comentário à letra da música "Mar Doce" de Mariana Bragada (Festival da Canção 2019)
B1 GN/BR <i>Minha Terra... Minha Pátria</i>	Monycah Ramos	• Escrever uma composição sobre as suas terras (a minha terra...); • Comparar a sua terra com a "minha terra" da letra da canção	Francisco Conduto de Pina, "Minha Terra... Minha Pátria"	Documentário: "Francisco Conduto de Pina, poeta guineense", em http://ensina.rtp.pt/artigo/francisco-conduto-de-pina-poeta-guineense/
B1 GN/CV <i>Regresso</i>	Cesária Évora e Caetano Veloso	• Explorar aspetos da cultura dos PALOP; • Explorar vocabulário identitário africano presente na canção e completar a letra com esse vocabulário.	Amílcar Cabral, "Regresso"	Os sotaques da Língua Portuguesa: "O Paraíso são os outros" - lido com os Sotaques da Língua Portuguesa no Mundo: https://www.youtube.com/watch?v=_f7HOH1igAg&t=173s
B1 PT/AO <i>Namoro</i>	Fausto	• Género textual carta/e-mail; • Escrever notas ou recados; • Descrever pessoas, locais e sentimentos;	Viriato da Cruz, "Namoro"	Extensão da atividade: "Todas as Cartas de Amor são Ridículas" de Álvaro de Campos,

		Transformar as construções frásicas da canção do AO em PE		interpretada por Maria Bethânia
B2 BR/PT <i>Autopsicografia</i>	Tom Jobim	- Os poetas portugueses: Fernando Pessoa (quem foi, o que fez); - Analisar e interpretar a letra da canção (o que é ser poeta, p.e); - A partir de palavras da canção, indicar possíveis antônimos (p.e: "dor"; "razão"; "fingir", etc); - Debater sobre a relação comboio/coração	Fernando Pessoa, "O poeta é um fingidor"	Documentário: "Grandes Portugueses - Fernando Pessoa" - https://www.youtube.com/watch?v=4RJZsO5cDGc

Fig. 1: Catálogo de canções literárias. Fonte: Elaboração própria, a partir de Leite 2019.

São inúmeros os exemplos de atividades de mediação que podem ser realizadas a partir das propostas contidas neste catálogo. Por implicarem artistas de mais do que um país da CPLP, elas afiguram-se particularmente produtivas para trabalhar a consciência do pluricentrismo da língua portuguesa através de atividades e estratégias de mediação linguística, literária e cultural. Ao nível da mediação de textos, tornar-se-á necessário eliminar as barreiras causadas pelo desconhecimento das características específicas das diversas variedades linguísticas e das referências culturais próprias de cada contexto de origem. Algumas das atividades de mediação possíveis passarão por encontrar equivalentes lexicais e semânticos, explicar referências culturais, expandir informações criando-lhes mais contextos, expressar reações pessoais de forma oral, produzir uma revisão crítica escrita, apresentar informação sob a forma de esquema, entre outras. No que concerne a mediação de conceitos e a mediação da comunicação, que implicam a capacidade para atuar de forma colaborativa e em grupo, estes tipos de textos dão um pretexto real e genuíno para praticar tais competências. A pluralidade de visões e a diversidade de experiências plasmadas em textos oriundos dos vários espaços da CPLP criam oportunidades únicas para o conhecimento do "outro", mas podem acarretar também tensões e conflitos decorrentes da exposição a formas de viver distintas, as quais podem ser antagónicas entre si. Assim, torna-se essencial trabalhar as habilidades de

comunicação e compreensão entre usuários da língua portuguesa com diferentes características individuais, socioculturais e intelectuais.

Para exemplificar as possibilidades de trabalho, selecionámos a canção literária “Namoro”, com poema do escritor angolano Viriato da Cruz¹ e interpretação de Fausto Bordalo Dias², compositor e cantor português. Para a apresentação da nossa proposta, elegemos o modelo de uma “Sequência didática” criada para uma abordagem integrada do texto-canção, a qual estruturamos em três blocos: 1) mediação de textos não literários e de textos multimodais; 2) mediação de conceitos; 3) mediação da comunicação.

Sequência Didática: "Namoro", de Viriato da Cruz

Objetivo Geral: Desenvolver a consciência variacional da língua portuguesa, explorando as variedades do português por meio de atividades de mediação linguística, literária e intercultural.

Atividade 1: Apresentação do Poema e Contextualização Cultural

Introdução ao Poema e ao Autor - Mediar textos não literários

- Consultar informações sobre Viriato da Cruz e o seu papel na literatura angolana.
- Selecionar e reunir informações de diferentes fontes.
- Resumir a informação principal dos textos-fonte.
- Apresentar oralmente essa informação aos colegas.
- Explicar o papel da literatura como meio de expressão cultural e de construção de uma identidade nacional.

Conhecimento do Poema e da Música - Mediar textos multimodais

- Assistir a versões do poema musicado no Youtube.

1 Viriato da Cruz (Angola, 1928 – China, 1973) foi poeta e político. Membro fundador do Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), foi precursor de novos caminhos na poesia angolana. “A sua poesia era inovadora, pelo hibridismo introduzido no Português através do Kimbundu. (...) Colaborou na revista Mensagem”. Publicou, em 1961, o livro intitulado Poemas. (Xavier, 2017, p. 81).

2 Carlos Fausto Bordalo Gomes Dias (Oceano Atlântico, registado em Vila Franca das Naves, 1948 — Lisboa, 2024), foi um compositor e cantor português. Em Angola, formou a sua primeira banda, Os Rebeldes. À musicalidade da sua origem beirã, assimilou os ritmos africanos. É autor de uma importante discografia publicada entre 1970 e 2011. Colaborou com alguns dos mais importantes cantautores do período pré e pós-revolucionário como Zeca Afonso, José Mário Branco ou Sérgio Godinho. “Namoro” integra o álbum A Preto e Branco, editado em 1988. Nesta obra, Fausto homenageou as suas raízes angolanas, tendo musicado poemas de autores de Angola, como Ernesto Lara Filho, Mário António, António Jacinto e Viriato da Cruz. https://pt.wikipedia.org/wiki/Fausto_Bordalo_Dias

Fausto - "Namoro" album "A preto e branco" (1989)

<https://www.youtube.com/watch?v=xXedeSTVbz0>

- Anotar palavras ou expressões que não compreendem bem ou que parecem diferentes da norma-padrão do português europeu/brasileiro.
- Fazer pesquisa em dicionários ou outras fontes lexicais.
- Explicar as palavras ou expressões.
- Encontrar equivalentes noutras variedades do PT ou nas línguas maternas/veiculares que conheçam.

Atividade 2: Consciência Variacional e Mediação Linguística

Conhecimento das variedades do PT - Mediar conceitos

- Em grupos, identificar vocabulário e estruturas que consideram típicos do português angolano.
- Compartilhar as observações dos grupos, fornecendo explicações sobre as variações lexicais (ex.: palavras e expressões locais) e morfossintáticas encontradas.
- Em pares, reescrever o poema numa variedade de português familiar para ambos os estudantes (europeia, brasileira, ou até mesmo uma adaptação para outra língua que conheçam).
- Apresentar as novas versões, explicando as escolhas linguísticas e culturais feitas ao adaptar o poema.

Atividade 3: Mediação Literária e Atividade de Criação Intercultural

Discussão e Interpretação Crítica - Mediar a comunicação

- Discutir as mensagens culturais e os sentimentos sobre o "namoro" que o poema transmite, levando em conta o contexto de produção e os contextos de receção.
- Relacionar aspetos da canção literária com as experiências pessoais.
- Criar um texto curto sobre o tema do "namoro" que reflita a sua própria cultura e as suas experiências, usando expressões típicas da sua língua e/ou do português que conhece.
- Discutir sobre como o contacto com outras variedades linguísticas e contextos culturais enriquece a compreensão do português como língua pluricêntrica.

Comentário à proposta apresentada:

Com esta sequência, pretende-se criar oportunidades não apenas para treinar a compreensão da variação linguística do português, mas também para estimular a apreciação da diversidade cultural presente na lusofonia. A inclusão de atividades de mediação linguística, como a reescrita do poema em variedades distintas, ajuda os alunos a perceberem as nuances de adaptação cultural e as diferenças de registo que são importantes para a comunicação num contexto plurilingue e multicultural. Sem pretender ser prescritiva ou excludente de outros percursos didáticos possíveis de realizar a partir dos mesmos estímulos textuais e multimodais, esta proposta visa promover uma interação entre língua, cultura e literatura, sensibilizando os estudantes para a pluralidade do português e para a importância da mediação linguística e intercultural na aprendizagem de línguas estrangeiras pluricêntricas.

5. Conclusão

Reconhecer o português como uma língua pluricêntrica é fundamental para promover uma visão abrangente e inclusiva da sua diversidade linguística e cultural, especialmente no ensino de português como língua estrangeira. A mediação, nesse contexto, emerge como uma estratégia didática com grande potencial, pois possibilita que os estudantes não só compreendam e produzam textos, mas também interajam de forma mais profunda com as variedades culturais e linguísticas do universo lusófono. Nesse sentido, o uso de textos criativos — particularmente canções literárias dos países da CPLP — é um recurso de grande relevância para o desenvolvimento de competências de mediação, uma vez que expõe os estudantes a uma rica variedade de expressões e contextos culturais.

As canções literárias, com raízes em diferentes países da CPLP, apresentam desafios e oportunidades únicas. Por um lado, a diversidade de dialetos, gírias e referências culturais pode ser um obstáculo inicial para os estudantes estrangeiros. Por outro, essa mesma diversidade enriquece a experiência de aprendizagem, permitindo-lhes entender o português nas suas várias nuances e usos globais. As atividades de mediação, ao guiarem os estudantes na interpretação e contextualização dessas variações, não só facilitam a compreensão, mas também promovem uma maior valorização da língua e das culturas de língua portuguesa na sua multiplicidade.

No campo do ensino de línguas, as atividades de mediação adquirem um relevo assinalável, pelos aspetos linguísticos e comunicativos integradores que permitem trabalhar em sala de aula. A incorporação da mediação nas práticas de ensino-aprendizagem de línguas apresenta inúmeras vantagens, pois complementa e reforça as habilidades de compreensão e produção, e a sua aplicação incentiva a autonomia e a cooperação entre estudantes. Assim, as atividades de mediação

contribuem para transformar desafios em oportunidades valiosas, tornando-se uma ponte que ultrapassa as dificuldades iniciais e cria experiências significativas para a aprendizagem do português. Este enfoque pluricêntrico e mediador amplia as perspectivas dos estudantes, ajudando-os a desenvolver uma competência comunicativa intercultural, essencial para uma atuação global em língua portuguesa, que favoreça o conhecimento, a compreensão e a valorização dessas diferenças, promovendo a intercompreensão entre utilizadores de mais do que uma norma.

6. Bibliografia

- Batoréo, H. J. (2014): “Que gramática(s) temos para estudar o Português língua pluricêntrica?”. Revista Diadorim / Revista de Estudos Linguísticos e Literários do Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Volume 16, Dezembro 2014. [<http://www.revistadiadorim.letras.ufrj.br>]
- Baxter, A. N. (1992): “Portuguese as a pluricentric Language”. In Michael Clyne (ed.). *Pluricentric Languages: differing norms in different nations*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, p. 11-44.
- Clyne, M. (1992): *Pluricentric Languages: Differing Norms in Different Nations*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Kloss, H. (1976): “Abstandsprachen und Ausbausprachen” [Abstand-languages and Ausbau-languages]. In Göschel, Joachim; Nail, Norbert; van der Elst, Gaston. *Zur Theorie des Dialekts: Aufsätze aus 100 Jahren Forschung*. Col: Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik, Beihefte, n.F., Heft 16. Wiesbaden: F. Steiner. pp.310–312.
- Leite, J.M. (2019): Potencialidades didáticas do recurso a canções “literárias” para o ensino-aprendizagem de Português Língua Não Materna. Dissertação de mestrado apresentada à U.Minho. [Disponível em <https://hdl.handle.net/1822/63906>]
- Marques, J. C., Vieira, A., & Vieira, R. (2020): “Imigração portuguesa, políticas sociais e mediação intercultural”. In R. Vieira, J. Marques, P. Silva, A. Vieira, & C. Margarido, *Migrações, Minorias Étnicas, Políticas Sociais e (Trans)Formações. Mediação Intercultural e Intervenção Social*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 15-31.
- Paiva, A. M. (2023): “Que nunca caíam as pontes entre nós”: um novo olhar sobre a mediação intercultural em contexto educativo. Tese de doutoramento apresentada à U.Aberta. [Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.2/14093>]
- Schneider, E. W. (2007): *Postcolonial English: Varieties Around the World*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Xavier, L. G. (2017): *Literaturas africanas em português: uma introdução*. Macau: Instituto Politécnico de Macau.

Canon cultural y mediación en el aula de ELE: un acercamiento desde la pedagogía lúdica*

Cultural canon and mediation in the EFL classroom: A playful-pedagogy approach

Elisa Serra Porteiro
University College Cork
e.serraporteiro@ucc.ie
orcid.org/0000-0002-4539-7772

Fecha de recepción del artículo: 07-04-2025

Fecha de aceptación del artículo: 28-06-2025

Resumen

Tras un prolongado período de estigmatización, la traducción vuelve a ocupar un lugar prominente en la enseñanza de lenguas (García Benito & Díaz Ferrero 2020; Carreres et al. 2018).

Este artículo documenta la implementación de materiales de traducción y mediación en torno a la autora Rosalía de Castro en un aula universitaria de ELE en el contexto educativo irlandés.

Desde la perspectiva de la pedagogía lúdica (Nørgård 2021, 2024; Sobral & Santucci 2024), se argumenta la importancia de abrir espacios para la creatividad y el espíritu lúdico en el aula de lenguas, no solo para lograr un aprendizaje significativo sino también como vía de resistencia a la división entre lengua y estudios literarios, tan afianzada en entornos universitarios.

Palabras clave: ELE – mediación – Rosalía de Castro – Pedagogía lúdica.

Abstract

After a long period of stigmatization, translation is once again taking a prominent place in language teaching (Díaz Ferrero & García Benito 2020; Mraček 2015; Carreres et al. 2018).

* Este trabajo ha sido realizado en el marco del proyecto de investigación Literatura&Cía: Un proyecto de participación ciudadana para descifrar y conservar el paisaje (pos)literario (FCT-23-18998), financiado por la FECYT y dirigido por Enrique Santos Unamuno y Iolanda Ogando González (Universidad de Extremadura).

This article documents the implementation of translation and mediation materials focussed on Galician author Rosalía de Castro in a third-level SFL classroom in the Irish educational context.

From the lens of playful pedagogy (Nørgård 2021, 2024; Sobral & Santucci 2024), I argue the importance of carving spaces for creativity and playfulness in the language classroom, not only as a means towards meaningful learning, but also as a path of resistance against the division between language and literary studies, rather entrenched in higher education environments.

Keywords: Spanish teaching – mediation – Rosalía de Castro – Playful pedagogy.

1. Mediación: creando espacios para crear

La especialidad docente de la enseñanza de lenguas, en su realización reflexiva y autocrítica, debe estar, por fuerza, en constante evolución. Uno de los cambios más visibles en los últimos años ha sido la reincorporación decisiva de la traducción como herramienta didáctica, en unos términos, sin embargo, diferentes de los que encontrábamos en su encarnación histórica, vinculada al denostado Método Gramática-Traducción. Si bien es cierto que, en gran medida, la traducción y la mediación han estado siempre presentes en el aula de lenguas, su inclusión explícita en documentos de referencia como el Marco Común Europeo de Referencia de Lenguas (MCER) ha abierto un espacio que nos hemos apresurado a poblar con planteamientos didácticos diversos.

En este artículo, expongo una experiencia de implementación de materiales de traducción y mediación creados para un aula universitaria de ELE en el contexto educativo irlandés. Con actividades en torno a una figura emblemática del contexto cultural hispánico, Rosalía de Castro, se buscaba que los participantes desarrollaran sus habilidades de comunicación interlingüística e intercultural, y que reflexionaran sobre cuestiones como la (in)visibilización, la iconización, los sesgos de género y la memoria histórica.

A partir de observaciones, respuestas de participantes y práctica docente reflexiva, argumentaré que la mediación nos ofrece la valiosa oportunidad de abrir un espacio para la creatividad individual en el aula de lenguas y estudios culturales a través de la traducción literaria y el comentario personal. Sostengo que, desde la perspectiva de la pedagogía lúdica y creativa, esto es fundamental tanto para el pleno desarrollo de las competencias interculturales y del pensamiento crítico como para una experiencia positiva de aprendizaje significativo e implicado.

2. Un giro traductológico

A pesar de las reticencias esgrimidas históricamente, las actividades de traducción y mediación siempre han jugado un papel fundamental en el aprendizaje de lenguas. Esto no ha impedido la proliferación de objeciones como de la práctica real como poderoso contraargumento, de las que han dado buena cuenta numerosos trabajos, que presentan la práctica real como poderoso contraargumento (Cook 2010; Bonilla 2013; Corvo 2021; García Benito & Díaz Ferrero 2020; Mraček 2015). Sea de manera explícita o tácita, en el aula, durante el trabajo independiente, o en las interacciones entre participantes, los procesos de trasvase interlingüístico e intralingüístico son absolutamente inevitables. Sin embargo, esto no impidió que la traducción se convirtiese en una presencia casi proscrita durante décadas en la enseñanza de lenguas y, sobre todo, en la teoría pedagógica (Cook 2010: 4).

En su detallado recorrido histórico, Cook (2010) sitúa el origen de los prejuicios contra la traducción en el Movimiento de Reforma, la corriente surgida a mediados del siglo XIX. Sus defensores, aplicando avances en el campo de la fonética y la psicología, propugnaban la importancia de la lengua hablada, por encima de la escritura y la gramática deductiva. Sin embargo, esto no implicaba un rechazo radical a la traducción, cuyo valor pragmático a la hora de explicar significados y estructuras no se disputaba. Según el autor, la metodología monolingüe empezó a cobrar fuerza en las últimas dos décadas del XIX, a medida que surgía el mercado de la enseñanza de la lengua inglesa (Cook 2010: 5). En ese contexto, las decisiones didácticas ya no responderían solo a principios pedagógicos, sino también a intereses financieros y, desde esta perspectiva, el monolingüismo tiene ventajas muy claras. El estudio autónomo es prácticamente imposible sin recurrir a la traducción; por contra, la inmersión hace del profesor una figura indispensable. Además, si no es necesario que los docentes tengan competencia en la lengua de los alumnos, ni que los materiales sean adaptados, ni siquiera que el perfil lingüístico del grupo sea homogéneo, nos hallamos ante un modelo con un potencial extraordinario para la exportación y la expansión. El impacto de la enseñanza del inglés a nivel global, desde un monolingüismo dominante y con afán funcional, ha sido probablemente el factor decisivo en el destierro de otras lenguas del aula, en nombre de la inmersión.

Cook (2010: 6-9) explica que, durante el siglo XX, se erigió como referente indiscutible el Método Directo, que buscaba emular la adquisición de la primera lengua a través de la inmersión, e idealizaba al hablante nativo. Aunque en la práctica la traducción no desapareciera, gozó durante largo tiempo de poco o nulo reconocimiento como herramienta metodológica en la literatura crítica o la discusión pedagógica. Esta situación ha cambiado sustancialmente en las dos últimas décadas, no solo con la reivindicación de la traducción en la enseñanza de lenguas sino también con una revisión crítica del porqué de su caída en desgracia.

En un artículo en el que traza los orígenes del Método Gramática-Traducción (MGT) y, en particular, de su denominación, Bonilla (2013: 246-247) argumenta que las objeciones de sus críticos contemporáneos se basan en conclusiones sesgadas, a partir de la observación superficial de textos didácticos históricos y sin tener en cuenta el papel activo de tutores o estudiantes. El autor apunta también que no se constata el uso de la etiqueta “Gramática-Traducción” (o “Grammar Translation”) en ningún documento entre 1790 y 1950, es decir, en su largo período en vigencia (Bonilla 2013: 255). Esto indica que el supuesto método se conceptualiza y denomina como tal desde la crítica negativa, sin que exista una delimitación clara de sus postulados.

Por su parte, Corvo Sánchez (2021: 205-207) señala la prevalencia de perspectivas diacrónicas que han reducido la evolución de la enseñanza de lenguas como disciplina a una “historia de métodos”, en la que el MGT representa un momento a superar. La autora recoge, como contrapunto, una descripción más matizada, extraída del *Diccionario electrónico de enseñanza y aprendizaje de lenguas*, editado por Palacios Martínez en 2019: “Método de enseñanza de segundas lenguas que utiliza el estudio de reglas gramaticales, la memorización del vocabulario y la traducción como actividades esenciales de aprendizaje” (206). Corvo acude además a la valoración que del MGT hacen López y Melguizo:

El MT [sic] se basa sobre un postulado racionalista: “aprender consiste en comprender”. Conocer la organización y el funcionamiento interno de la lengua (conocimiento que únicamente proporciona la gramática) es por ello el fundamento del aprendizaje de una lengua (Corvo Sánchez 2021: 207).

El objetivo de comprender para aprender es, sin duda, más difícil de refutar que un énfasis excesivo en la memorización, una de las críticas más repetidas al MGT, frente a las virtudes del método natural. En un trabajo publicado en 2009, Butzkamm & Caldwell (2019: 13) califican la ausencia de técnicas bilingües efectivas de error cardinal que ha lisiado la enseñanza de lenguas y reivindican con vehemencia el rol de la “lengua materna” [“mother tongue”] en el aprendizaje de lenguas adicionales:

[I]n a deep sense, we only learn language once. It is vitally important that we absorb the implications of this fact. Our first language lays the foundation for all other languages we might want to learn. Rather than a liability, it is the most valuable resource, indeed the critical one, that a talking child brings to the classroom (Butzkamm & Caldwell 2009: 13).

Estos autores proponen en su manual estrategias que utilicen el bilingüismo, en lugar de suprimirlo o censurarlo. Eso sí, estamos ante un objetivo muy claro: la instrumentalización de la lengua materna con el fin de que la adquisición de una lengua adicional sea más efectiva. La concienciación multicultural no ocupa un lugar central en la metodología propuesta por Butzkamm y Caldwell. Aun así, la incorpora-

ción del bilingüismo puede tener un impacto positivo en la (auto)valoración de conocimientos previos de los participantes y, por tanto, favorecer una experiencia de aprendizaje más trascendente.

Los planteamientos expuestos frente a conceptos durante años casi intocables, como la mayor efectividad del aula artificialmente monolingüe, nos permiten constatar lo que Carreres et al. (2018: vii) describieron como un giro traductológico en la enseñanza de lenguas. Las autoras recurren a un paralelismo con el “giro cultural” en los estudios de traducción, que desencadenó en los años 90 una expansión sumamente trascendental del campo, para describir el renovado (e innovador) interés por parte del profesorado, en sus facetas docentes e investigadoras². Como confirmación de que se está consolidando un cambio fundamental, Bassnett y Johnston (2019), desde su posición como referentes en una disciplina afín, proclamaban la necesidad de un “outward turn” en los Estudios de Traducción. Este “giro hacia fuera” no es un cambio de dirección como tal, sino un movimiento de apertura que implicaría “the recognition of the need for an increasing plurality of voices from across the globe” (181) y un cuestionamiento del monolingüismo³.

3. Mediación, literatura y canon

Si bien establecer una clara relación causa-efecto entre el MCER y la reconfiguración de las metodologías docentes sería simplista, la inclusión de la mediación en este documento de referencia aporta legitimidad a estas competencias en el aula y pone de relieve su importancia en el proceso de adquisición de la lengua.

Es siempre importante recordar que la praxis docente es increíblemente más heterogénea, imaginativa y maleable de lo que podría recoger ese o cualquier otro “marco”. Especialmente cuando se trata de flexibilidad, inclusividad y atención al espectro de necesidades de los participantes o a la diversidad cultural o de estilos de aprendizaje, el MCER tiene aún mucho camino por recorrer⁴. Como herramienta sis-

² Podemos establecer conexiones entre este y otro “giro” en la enseñanza de lenguas, el “multilingual turn”, en tanto en cuanto ambos rompen con el monolingüismo educativo como ideal, a la vez que contribuyen a combatir sesgos lingüísticos vinculados a la hegemonía global de la lengua inglesa. Para una discusión crítica del sesgo monolingüe y del giro multilingüe, véase S. May (2014). La autora presta especial atención a la enseñanza del inglés a hablantes de otras lenguas (TESOL), un campo que cimentó el paradigma del aula monolingüe (Cook 2010).

³ Bassnett y Johnston hacen referencia explícita al aprendizaje de lenguas: “We might well ask whether in the English-speaking world the reluctance to learn languages is also impeding a broader recognition of translation and its multifacetedness” (Bassnett and Johnston 2019: 182).

⁴ Como ejemplo, el énfasis en indicadores de sociabilidad, desde una perspectiva eurocéntrica, como criterio a la hora de medir la competencia lingüística debería, en mi opinión, ser recon-

tematizadora, el MCER permite articular objetivos, compartir criterios y reflexionar sobre vías de trabajo, facilitando la comunicación entre entornos educativos y contextos culturales diversos. Debe ser un documento vivo, y las sucesivas versiones publicadas desde 2001 indican esta voluntad. Una aplicación normativa, particularmente impuesta desde las instituciones, conlleva el riesgo de restringir innecesariamente la innovación, la creatividad y la capacidad de respuesta de los equipos docentes.

Los textos complementarios *CEFR Companion Volume with New Descriptors* (2018) y *CEFR: Learning, teaching, assessment – Companion Volume* (2020), permitieron alinear los principios recogidos en el Marco con el día a día del aula de una manera más clara. En su versión de 2020, el *Companion* lista actividades de mediación, clasificadas en mediación comunicativa, mediación de conceptos y mediación de un texto. En esta última rama, se incluyen el procesado de textos, la traducción de un texto escrito, la expresión de una respuesta personal a textos creativos, y su análisis crítico. Queda, por tanto, reconocida formalmente la pertinencia del trabajo con textos creativos, entre los que se incluyen los textos literarios, un área que las perspectivas más utilitarias tienden a disociar del aprendizaje de lenguas. Es más, se vincula la respuesta a textos literarios, inequívocamente, a la competencia comunicativa, ofreciendo una categorización tentativa de las posibles “reacciones clásicas”:

- [L]a implicación: expresar una reacción personal sobre el tipo de lenguaje, el estilo o el contenido, sentirse atraído/a por algún aspecto de la obra, por un personaje o por alguna de sus características;
- la interpretación: atribuir un significado o un valor a algún aspecto de la obra tales como el contenido, los temas, las motivaciones de los personajes, las metáforas, etc.;
- el análisis de ciertos aspectos de la obra como son el tipo de lenguaje, los recursos literarios, el contexto, los personajes, las relaciones entre estos, etc.;
- la evaluación: ofrecer una valoración crítica sobre la técnica, la estructura, la visión del artista, la importancia de la obra, etc.

(MCER 2020b: 119)

Se ofrecen dos escalas diferentes para medir las reacciones desde el punto de vista de las competencias, justificando este paso en base a una “diferencia fundamental” entre las categorías *implicación e interpretación*, y *análisis y evaluación*: “Desde un punto de vista cognitivo, es más sencillo expresar una reacción e interpretación

siderado: “Progression up the scale is characterised as follows: At B1 the emphasis is on introducing people and *showing interest and empathy by asking and answering questions*. By B2+, [...] the ability to belong to a group yet maintain balance and distance, *express oneself sensitively* [...] and explain how things were meant”. (CEFR Companion 2018: 122; cursiva mía)

personales que realizar un análisis intelectual y/o una evaluación” (MCER 2020b: 119)⁵. Esta valoración refleja un concepto academicista de la capacidad cognitiva, equiparándola a la capacidad de expresar un “análisis intelectual”. Esta jerarquización de acciones es un tanto problemática o, al menos, confusa. Si bien es más probable que las personas con competencias avanzadas en la lengua puedan manejar diferentes registros y, entre ellos, las convenciones del lenguaje académico, estas son habilidades lingüísticas, no necesariamente cognitivas. La expresión efectiva de opiniones o sentimientos requiere tanta o más capacidad cognitiva que un análisis crítico o literario. En el momento actual, las inteligencias artificiales generativas pueden reproducir las convenciones de los textos de carácter crítico-académico de manera bastante convincente, por lo que la expresión individual y creativa, sea en un registro más o menos formal, debe ser una prioridad si lo que perseguimos es aprendizaje relevante y significativo.

4. *Playful teaching*: dinamismo, creatividad y sentido lúdico

Si acometemos la enseñanza y aprendizaje de lenguas desde la premisa de que los contenidos culturales son esenciales para las competencias de comunicación intercultural los textos literarios son una presencia absolutamente pertinente en el aula. Que el MCER avale tanto su lectura como la respuesta crítica o creativa, nos sitúa como educadores en un lugar ventajoso para romper la dicotomía lenguas y literatura, tan afianzada en entornos universitarios academicistas.

Además, nos permite abrir decididamente una vía pedagógica que no siempre goza de la legitimidad que se merece, especialmente cuando se trata del aprendizaje de adultos: la creatividad. Como vimos anteriormente, incluso el MCER sitúa el análisis literario en una escala superior de sofisticación a la respuesta personal. Esta perspectiva, ya por sí estéril, deja inmediatamente de sostenerse si consideramos el valor de la conexión y de la acción, a nivel individual y colectivo, para el aprendizaje significativo. Desde la Scholarship of Teaching and Learning (SoTL), se viene reivindicando la necesidad de reconocer a la creatividad y al juego, en nombre de la inclusión, de la diversidad o, muy simplemente, de la satisfacción y realización personales, en el contexto universitario. La idea va mucho más allá de la gamificación como estrategia para captar y mantener la atención de los participantes, porque no se trata de jugar

⁵ Si comparamos la traducción con el documento original, encontramos sutiles diferencias: “Describing a personal reaction and interpretation is cognitively far simpler than giving a more intellectual analysis and/or evaluation.” (CEFR 2020a: 116) En el texto fuente, el calificativo “intellectual” aparece cuantificado y es aplicable a ambos sustantivos, “analysis and/or evaluation”, mientras que en el texto meta se presenta como una característica inherente del análisis, reforzando el criterio jerarquizador.

(“play”) sino de asumir e incentivar una postura activamente lúdica (“playfulness”) (Sicart 2014). Según Nørgård, “[i]n higher education, the lusory attitude denotes the ability to allow oneself to be taken over by play and to be put into play. Playfulness creates a thrownness into wonder, imagination and otherness by play” (Nørgård 2021: 146). En defensa del “playful teaching”, Nørgård (2024) recoge una cita del crítico y arquitecto danés Poul Henningsen, donde este declara la importancia de la libertad creativa, situándola en relación con otras libertades que también tienen un lugar central en la práctica educativa:

Academic freedom, artistic freedom and playful freedom is similar in that they are beyond useful competences, objectives and aims. They can lead to practical results, but it is not of any concern for the high purpose, the passion, or the joyfulness of creative freedom⁶ (2024: v).

Para Nørgård, esta visión encapsula el antídoto a “los regímenes instrumentales de utilidad” (“instrumental regimes of usefulness”) en los que las disciplinas académicas y las instituciones educativas nos envuelven en nombre de la eficiencia y la funcionalidad, que se presentan como virtudes morales. La cuestión del juego, explica Nørgård, es “deadly serious”: “If we take the playful spirit out of people, we in turn kill culture, stunt the imagination, and constrict our human spirit” (2024: v). La autora, partiendo de la idea de Henningsen, nos recuerda que, si en nuestra labor docente olvidamos lo esencial en favor de lo instrumental, nuestros estudiantes serán también simplemente “útiles” (vi). Por tanto, si aceptamos esta posición homogeneización, el pensamiento crítico y la individualidad quedarán relegados a un lugar todavía inferior en la jerarquía de valores de las instituciones universitarias, regidas ya por una lógica cada vez más cercana al neoliberalismo.

En su trabajo en la pedagogía lúdica, Sobral & Santucci (2024: 102) destacan el lugar clave de la expresión artística en su aproximación pedagógica a las lenguas: “The arts are at the heart of our playful pedagogy because they have a central role in language acquisition and the ability to understand target cultures deeply.” Según las autoras, el juego artístico y las acciones creativas para la visibilidad, la agencia y la involucración de los participantes:

Artful play helps us gain understanding through all of our senses and reminds us of what it means to be human. Most importantly, students learn that their voices matter and experience an empowering sense of belonging (2024: 116).

Sobral & Santucci (2024: 102) sitúan la voz, entendida tanto literal como metafóricamente, y el sentimiento de pertenencia en un lugar absolutamente central en el aula de lengua y literatura. La experiencia de aprendizaje debe ser colaborativa y

⁶ La cita, en traducción del danés de la propia Nørgård, está extraída del ensayo *Om leg* [About play].

todos los participantes, profesores y estudiantes, han de implicarse de la manera más plena posible en la construcción de significados y en el descubrimiento exploratorio a través de actividades creativas.

Por supuesto, no todos los contextos permiten incorporar estas estrategias de manera sencilla. Incluso en el entorno universitario, donde gozamos de relativa flexibilidad y partimos de la participación voluntaria como premisa, los espacios para la creatividad son más escasos de lo que sería deseable, o posible. Nørgård (2021: 144-145) describe el juego como “a life force, elevated thinking, doing and being, a sacred fellowship and a cornerstone in culture and human existence”, y nos invita a reflexionar sobre su potencial para ser una actividad subversiva en la educación universitaria (145). Lo mismo podemos decir de la creatividad, ya que la labor docente se ve a menudo encorsetada en convenciones y en dar prioridad a objetivos supuestamente prácticos. Incluso estos se desarmen en cuanto reconocemos que, en una existencia multilingüe, uno de los retos fundamentales es la espontaneidad y la autenticidad, la expresión de sentimientos y la conexión.

5. Contexto institucional y educativo

5.1. Las lenguas en el sistema educativo

Las actividades aquí expuestas se llevaron a cabo en la University College Cork, en Irlanda. Es necesario, por tanto, situarlas en este contexto para dar una idea del marco de implementación y de la experiencia previa de los participantes.

Históricamente, el sistema educativo irlandés no ha puesto especial énfasis en las lenguas extranjeras. Sin embargo, varias iniciativas gubernamentales apuntan a una creciente voluntad de fomentar la adquisición temprana de lenguas y la diversidad lingüística. Por supuesto, el irlandés (*Gaeilge*), como idioma oficial de la República de Irlanda, forma parte del currículum en la educación primaria y secundaria, pero no es habitual que se enseñen otros idiomas en la escuela primaria. Está previsto que esto cambie en un futuro, como parte de la estrategia nacional para la integración de las lenguas al currículum de primaria. Desde 2018, la agencia gubernamental Post Primary Languages Ireland, dependiente del Department of Education [Ministerio de Educación] lleva a cabo labores de apoyo a la enseñanza de lenguas, como la campaña de amplio alcance *Languages Connect* para la promoción de los idiomas, a través de formación de educadores, actividades escolares dirigidas a niños y adolescentes, y subvenciones directas a proyectos comunitarios.

Además de la incorporación en los últimos años de más lenguas curriculares a nivel de secundaria, existe desde 2022 la posibilidad de realizar un examen adicional de cualquier lengua de la Unión Europea como parte del Leaving Certificate, la

certificación de educación secundaria que se obtiene tras aprobar una serie de exámenes centralizados, equivalentes de facto a las PAU⁷. Este reconocimiento institucional a las lenguas de herencia permite a los hablantes beneficiarse objetivamente de sus destrezas, en muchos casos adquiridas inicialmente en un entorno familiar migrante, con el correspondiente impacto positivo en la visibilidad de la diversidad étnico-cultural de Irlanda.

Asimismo, la autoridad universitaria (Higher Education Authority) subvenciona desde 2021 cursos universitarios suplementarios para la formación de profesorado en áreas identificadas como de interés estratégico, en las que falta personal cualificado para cubrir la demanda. Entre estas áreas, se encuentra el español.

Todos estos pasos de cara a reconocer el patrimonio lingüístico e incentivar el plurilingüismo son especialmente importantes en un contexto social y geopolíticamente próximo al Reino Unido, sin ahondar aquí en complejidades históricas. En las escuelas y universidades británicas, las lenguas y estudios culturales sufren una crisis que se agudiza por momentos, con una sostenida reducción de la oferta en los últimos veinte años⁸. Es comprensible cierto temor al contagio, especialmente en un contexto postcolonial, por lo que cualquier acción que contribuya a la puesta en valor de la diversidad lingüística y cultural aleja a Irlanda de la situación desalentadora que se vive en el estado vecino.

A nivel institucional y departamental, en la University College Cork, las cifras de matriculación en lenguas son relativamente positivas con respecto a otras disciplinas del área de Humanidades, donde es evidente la pérdida de terreno a favor de las ciencias y tecnologías como áreas de prestigio. En concreto, el español y el portugués han experimentado un crecimiento notable en los últimos años.

5.2. Contexto de implementación

5.2.1. El módulo

Las actividades de mediación aquí presentadas se llevaron a cabo como parte de una asignatura centrada en la competencia lingüística. En los objetivos de aprendi-

⁷ En la actualidad, las lenguas curriculares (es decir, asignaturas en la educación secundaria) son francés, alemán, italiano, español, árabe, mandarín, japonés, lituano, polaco, portugués, ruso, griego antiguo y estudios hebraicos. Desde el 2025, se añade el ucraniano a las opciones no curriculares (hasta ese momento, cualquiera de las lenguas de la Unión Europea).

⁸ Es de particular interés el artículo de Muradás-Taylor & Taylor (2024) sobre la distribución geográfica de ‘cold spots’ en Reino Unido, regiones en las que no se ofrecen lenguas a tercer nivel, o solo se ofrecen en instituciones con tasas de matriculación relativamente altas, vetando así el acceso a esta formación de un porcentaje elevado de la población.

zaje, además de la producción oral y escrita, figura de manera prominente la traducción y, desde hace unos años, la mediación. Durante el curso 2019-2020, introdujimos ejercicios de mediación y de reflexión metalingüística explícita, tales como explicar un cartel informativo o argumentar si una traducción era correcta o no. Este punto de inflexión en el enfoque docente adquiriría meses después una relevancia que en aquel momento no anticipamos. La llegada repentina del confinamiento significó un traslado apresurado al entorno digital, incluyendo las inminentes evaluaciones. ¿Cómo examinar en línea, de manera efectiva y pedagógicamente coherente, habilidades interlingüísticas sin que el acceso a los traductores automáticos desvirtuara totalmente el proceso? En aquel momento, antes de la irrupción masiva de los modelos generativos de lenguaje, las actividades de mediación posibilitaron una evaluación pedagógicamente coherente.

Esta asignatura de lengua, con un valor de 10 créditos anuales y aproximadamente 110-120 estudiantes matriculados cada curso, es troncal en varios grados. Entre ellos, el BA World Languages [Lenguas Modernas] y los grados de Humanidades, BA y BA International, en los que se pueden cursar materias de un repertorio muy amplio, desde Historia del Arte a Sociología, pasando por Folklore. Aproximadamente el 40% de los matriculados provienen del BSc in Business with Languages, una titulación en la que se combinan contenidos del área de Económicas y Empresariales con el estudio de una lengua y cultura. El programa incluye además un año obligatorio en un país de habla hispana.

Esto da una idea de la diversidad de antecedentes e intereses en el aula, dado que los grupos de clase constan entre 22 y 25 estudiantes que proceden de diferentes titulaciones. Así, habría participantes que han pasado el año anterior en España o Latinoamérica, y otros que no han tenido esta experiencia. Es más, algunos participantes han cursado lengua española en la escuela secundaria, mientras que otros acceden como principiantes. Esto significa que, en los casos más extremos, llegan al último año tras estudiar español durante tan solo dos cursos académicos, con la consiguiente dificultad para alcanzar el estándar mínimo requerido de un B2 al final de la carrera. Este requisito está vinculado a un futuro reconocimiento profesional, ya que es indispensable para la matriculación en el PME (Professional Master in Education), a su vez necesario para registrarse como profesor de secundaria con el Teaching Council of Ireland y poder ejercer con pleno estatus. Este registro oficial exige un requisito adicional a los profesores de lenguas curriculares, que deben probar una experiencia educativa de inmersión de al menos cuatro semanas en los países pertinentes.

La enseñanza presencial se estructura en tres horas de clase a la semana. Se trata de sesiones eminentemente prácticas, impartidas por dos tutoras diferentes: una centrada en gramática y estructuras sintácticas, una en conversación y repertorio léxico, y una dedicada a trabajo de traducción y mediación. Aunque la asistencia es, en

teoría, obligatoria, la normativa institucional no permite imponer consecuencias negativas al respecto, con la consiguiente actitud relajada por parte de la comunidad estudiantil.

Si bien es cierto que el inglés es la L1 mayoritaria de los participantes, ni es condición esencial ni es siempre el caso. Además, el módulo está abierto a estudiantes del programa Erasmus que, procedentes de universidades asociadas, principalmente en Italia o Francia, cursan uno o dos semestres en UCC.

5.2.2. El grupo

Aunque típicamente se incorporan con frecuencia nuevas actividades al programa de la asignatura, nunca se había implementado un bloque de contenido centrado de manera explícita en iconos culturales y en las reacciones creativas a textos literarios. Por ello, las estudiantes con las que trabajo cada semana fueron, por así decirlo, el grupo piloto en el primer semestre del curso 2024-25. En el segundo semestre, se procedió a utilizar los materiales con los otros tres grupos restantes, para asegurar una experiencia equitativa.

El grupo inicial estaba constituido por 22 estudiantes de último año de cada uno los grados, todas mujeres. El inglés es la L1 mayoritaria, con una estudiante Erasmus (L1: francés) con el portugués como lengua de herencia y dos con el italiano como L1.

Previamente, habíamos propuesto ejercicios de mediación que utilizaban textos periodísticos o informativos, tales como carteles, infografías, instrucciones, o artículos de divulgación. En otros de los módulos que imparto, con objetivos centrados en contenidos literarios (específicamente, en textos teatrales), ya había constatado resultados positivos en ejercicios de producción escrita creativa y de reflexión personal, no solo en cuanto a la percepción y actitud de los participantes, sino también con respecto a la competencia lingüística. Esto parece corroborar que los textos menos utilitarios presentan tantas o más posibilidades para el desarrollo de la expresión efectiva y para el aprendizaje significativo, aunque el propósito práctico no esté presente de manera obvia. Desde esta premisa, me interesaba ampliar los objetivos curriculares y abrir un espacio para exploraciones más amplias. Además, escogí una figura cuyo posicionamiento en el sistema literario y en el imaginario cultural va, sin duda, más allá de su obra literaria: Rosalía de Castro. La autora no es solo uno de los referentes clave del canon gallego e hispánico, sino también una santa cultural cuya presencia posliteraria evidencia su enorme valor icónico y simbólico en las dinámicas de cohesión identitaria (Ogando 2025). Los objetivos de las actividades incluían:

- Procesar y seleccionar información en L2 sobre un tema no familiar.
- Producir un texto coherente y apropiado en L1 recogiendo datos biográficos clave.
- Transmitir información básica sobre la importancia literaria y cultural de Rosalía de Castro.
- Procesar textos literarios en L2.
- Expresar opiniones y reacciones al texto, en L2 y L1, orales y por escrito.
- Producir una traducción expresiva funcional de un texto poético.

6. Las actividades

Las actividades propuestas en esta experiencia piloto se desarrollaron en el transcurso de una clase de 50 minutos, con un componente de trabajo individual a completar durante los días siguientes. En la sesión anterior, había mostrado al grupo imágenes de Rosalía de Castro, con una simple pregunta: “¿Quién es?”. Primero, usé una imagen artística, que para la mayoría de las personas en el entorno cultural gallego (incluso, español) sería con probabilidad reconocible. Continué con una imagen fotográfica, que nadie confesó conocer tampoco, a pesar de que la autora forma parte del temario de segundo año. Al mencionar su nombre, “Rosalía de Castro”, hubo un tenue asentimiento, seguido de tímidas contribuciones.

Luego, expliqué brevemente que, en nuestra próxima clase, trabajaríamos con textos de Rosalía, un referente cultural clave y una de las autoras más internacionales en lengua gallega y española. Dedicamos la siguiente sesión ya a las actividades, para las que se utilizaron fuentes escritas y audiovisuales, accesibles también en Canvas, la plataforma virtual de la institución.

6.1. “*Tan cerca, tan fiel memoria*”

Tras recordar a las participantes nuestra hoja de ruta y distribuir las en grupos de 3 o 4 personas, empezamos con la primera actividad, que consistía en (1) procesar información en L2, y (2) resumir y compilar en L1.

Repartí tres documentos en español con información biográfica sobre Rosalía de Castro, en diferentes formatos: el perfil de Wikipedia sobre la autora, una cronología de la Biblioteca Virtual Cervantes, y la entrada correspondiente en la página de la Biblioteca Nacional de España. Teniendo en cuenta diversas preferencias y necesidades, incluí versiones en MS Word y enlaces web en Canvas. A partir de estas fuentes, las participantes debían producir un resumen de datos biográficos clave en inglés y

compartir sus textos en un foro de discusión. Una de las instrucciones explícitas fue tener en cuenta que las biografías estaban dirigidas a lectores de habla hispana y/o del contexto cultural hispánico, por lo que sería necesario adaptar o explicar algunos contenidos.

Leímos los distintos textos, comentando la expresión, especialmente la implicatura y significados connotativos, así como los criterios de selección. En este último apartado, surgió una diferencia interesante: la importancia (o no) del matrimonio de Rosalía de Castro con Manuel de Murguía. Esto generó una discusión sobre roles de género y la (in)visibilidad histórica de las mujeres, a la que contribuí explicando el papel atribuido a Murguía en la diseminación y recepción de la obra rosaliana.

6.2. "Lo que sienten, lo que saben"

El tramo final de la sesión lo dedicamos a los textos creativos con los que las participantes tendrían que trabajar: "Lieders" y "Alma que vas huyendo". En lugar de pedirles simplemente que los leyeran, visionamos como metatextos el cortometraje *Rosalía* (2021), cuyo guión es el texto completo del artículo "Lieders", y un recitado del poema por la escritora Marina Mayoral.

Finalmente, propuse dos alternativas para el trabajo individual fuera del aula: o bien escribir un comentario en inglés sobre "Lieders", explicando brevemente el texto y argumentando si, en su opinión, puede decirse que es un manifiesto feminista; o crear su propia traducción al inglés de un fragmento del poema "Alma que vas huyendo de ti misma", dejando claro que podía ser una versión personal. Para mi sorpresa, ambas opciones fueron igualmente populares, con una ligera preferencia por la creación de la versión en inglés. Los resultados mostraban diferentes acercamientos al poema, más o menos libres, desde intentos de capturar el lenguaje decimonónico a reactualizaciones. Esto indica una lectura detenida del texto de Rosalía, con conciencia del registro literario y de las convenciones poéticas. En los textos sobre 'Lieders', destacaba también esa lectura atenta no solo al contenido, sino también a las estrategias formales: "Her use of the repetition of 'soy libre' is highlighting the fact that she is her own person and not owned by anyone" (subrayado en el original). Casi todas las contribuciones destacaban la actualidad del mensaje, por ejemplo: "I believe this remains relevant today and the continuing double standards imposed on women can be seen in the feminicides, honour killings and misogyny".

En nuestra siguiente clase, propuse un juego de verdadero o falso. Las participantes, de nuevo en grupos, crearon varias oraciones con hechos correctos o inventados, pero plausibles, sobre Rosalía de Castro y, por turnos, el resto de la clase debería decir si eran ciertos o no. Aunque hubiese preferido que esto formase parte de la misma

sesión, los 50 minutos de duración no lo permitieron, y el lapso entre clases conllevó dedicar parte de la siguiente sesión a revisar el conocimiento adquirido.

6.3. Evaluación

Después de completar las actividades, las participantes completaron un breve cuestionario que incluía tanto preguntas que permitiesen determinar la transmisión de conocimiento como aspectos actitudinales. Tan importante, como saber qué información sobre Rosalía de Castro destacaban era conocer su percepción con respecto a la experiencia y, por extensión, a contenidos culturales y a la escritura creativa.

El cuestionario mostró que todas las participantes consideraban que, además de aprender sobre Rosalía, las actividades les habían hecho reflexionar sobre los iconos culturales y, en menor medida, sobre la igualdad de género. También coincidieron en que la traducción y el comentario les habían permitido entender los textos de la autora en más profundidad.

En un contexto en el que la utilidad de los contenidos culturales y de la literatura han de justificarse constantemente, era crucial para mí establecer si las estudiantes veían la aplicabilidad de lo que acabábamos de hacer, por lo que pregunté directamente cuáles de las siguientes habilidades eran relevantes en un contexto laboral:

- Traducir un texto del inglés al español.
- Resumir y combinar en inglés información de varios textos en español.
- Conocer la literatura y la cultura española.
- Interpretar un texto creativo.
- Escribir o traducir un texto creativo.
- Escribir un texto de opinión.

Los datos recogidos reflejan que la aplicación práctica de la lectura y escritura creativa en un contexto profesional no les resultó evidente. Sin embargo, la totalidad de las participantes consideran que conocer la literatura y la cultura es relevante, y la traducción fue marcada por el 70%. Dos tercios de las respuestas indican que tanto el resumen como producir una opinión, actividades de mediación por antonomasia, son también reconocidas como habilidades valiosas.

Dado el limitado número de participantes en ambas sesiones (13) y las tan solo siete respuestas completas al cuestionario, en el que se solicitaba también permiso para compartir citas de las contribuciones, los datos obtenidos son demasiado limitados como para extraer conclusiones definitivas. Aun así, despuntan ciertas percepcio-

nes que me permitirán consolidar ciertos aspectos y reorientar otros en futuras propuestas. Destaca, por ejemplo, el hecho de que la escritura creativa no se perciba como una habilidad marcadamente útil y, sin embargo, todas las participantes completaron este trabajo individual voluntario.

7. Conclusiones

En conjunto, la participación en las actividades del aula, las aportaciones creativas individuales y las reacciones recogidas en el cuestionario son alentadoras. Sin embargo, desde la reflexión docente, me gustaría dejar constancia de que existía ya una dinámica de trabajo establecida y que el grupo se había mostrado siempre muy receptivo a las propuestas del aula. Y es que, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como en el juego y en el lenguaje mismo, la cooperación lo es todo.

La rehabilitación de la traducción y la incorporación resuelta de la mediación al aula de lenguas suponen no solo nuevas posibilidades metodológicas, sino también una oportunidad para reivindicar las competencias interculturales y, fundamentalmente el valor intrínseco de la experiencia multilingüe.

Este retorno de la traducción no implica en absoluto un retroceso, ya que coincide con un cambio paradigmático esperanzador que busca demarcar la diferencia entre lo que es convencionalmente práctico y lo que nos resulta realmente esencial. La producción de traducción literaria o la expresión de reacciones personales a un texto literario, como las aquí descritas, permiten sacarle partido al impulso lúdico y creativo que todos llevamos dentro. Además, reduciremos la brecha entre la enseñanza de literatura (materia que, aunque históricamente prestigiosa, no se considera suficientemente práctica) y la enseñanza de lenguas (funcional, pero tratada en muchos contextos profesionales como una actividad de menor categoría).

Como he argumentado, el juego y la creatividad merecen un espacio en el aula universitaria de lengua. Es más, diría que es precisamente en las aulas de lengua donde el juego y la creatividad han sobrevivido atrincheradas a los envites del academicismo y del utilitarismo. Afortunadamente, estas aproximaciones pedagógicas están dejando de ser vistas como una amenaza para nuestra credibilidad profesional.

8. Bibliografía

Bassnett, Susan & Johnston, David (2019): "The outward turn in translation studies", *The Translator*, 25: 3, pp. 181-188. Disponible en <https://www.tandfonline.com/ucc.idm.oclc.org/doi/full/10.1080/13556509.2019.1701228> [último acceso: 25/06/2025]

- Bonilla Carvajal, Camilo Andrés (2013): "'Grammar-Translation' Method, A Linguistic Historic Error of Perspective: Origins, Dynamics and Inconsistencies", *Praxis & Saber*, 4: 8, pp. 243-263. Disponible en <https://www.proquest.com/docview/2267031445?parentSessionId=NO7WFTNye0FKla3axN6u2kd4mLTCKr9aIx7%2FTE3Q4g4%3D&pq-origsite=summon&accountid=14504&sourcetype=Scholarly%20Journals> [último acceso: 25/06/2025]
- Butzkamm, Wolfgang & Caldwell, John A.W. (2009): *The Bilingual Reform: A paradigm Shift in Foreign Language Teaching*, Tübingen, Gunter Narr.
- Carreres, Ángeles, Noriega-Sánchez, María & Calduch, Carmen (2018): *Mundos en palabras. Learning Advanced Spanish through Translation*, Londres, Routledge.
- Cook, Guy (2010): *Translation in Language Teaching. An Argument for Reassessment*, Oxford, Oxford University Press.
- Corvo Sánchez, María José (2021): "Grammar-translation method? Why a history of the methods? Considerations from a Spanish perspective." *Language & History*, 64: 3, pp. 204-220. Disponible en <https://www.tandfonline-com.ucc.idm.oclc.org/doi/full/10.1080/17597536.2021.1996086> [último acceso: 25/06/2025]
- Council of Europe (2018): *CEFR: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume with new descriptors*. Disponible en <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> [último acceso: 07/04/2025]
- Council of Europe (2020) *CEFR: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume with new descriptors*. Disponible en <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> [último acceso: 07/04/2025]
- Forbes, Lisa K. and Thomas, David (2024): "Conclusion: Playing with Human Change", en *Playful Pedagogies. Research and Cases from Across the Disciplines*, Laura Baecher & Lindsay Portnoy (eds.), Cham, Springer, pp. 171-178.
- García Benito, Ana Belén & Díaz Ferrero, Ana María (2020): "Eliminando preconcep-tos sobre el uso de la traducción y de la interpretación pedagógicas en la ense-ñanza del portugués como lengua extranjera", *Límite* 14, pp. 9-23. Disponible en <https://revista-limite.unex.es/index.php/limite/article/view/1692> [último acceso: 25/06/2025]
- Languages Connect <https://languagesconnect.ie/senior-cycle-2/#:~:text=In%202020%2C%20four%20more%20languages,Leaving%20Cert%20from%202022%20onwards> [último acceso: 07/04/2025]
- May, Stephen (2014): *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL, and Bilingual Education*, New York/London, Routledge.
- Mraček, David (2015): "Why translation matters for language learners: A 21st century perspective", *Hermeneus* 16, pp. 425-435. Disponible en <https://revistas.uva.es/index.php/hermeneus/index> [último acceso: 25/06/2025]

- Muradás-Taylor, Becky and Taylor, Philip (2024): "'Cold spots' in language degree provision in England", *The Language Learning Journal*, 52: 1, pp. 92-103. <https://www.tandfonline-com.ucc.idm.oclc.org/doi/full/10.1080/09571736.2023.2257705> [último acceso: 25/06/2025]
- Nørgård, Rikke Toft (2021): "Philosophy for the Playful University – Towards a Theoretical Foundation for Playful Higher Education", en. Bengtsen, Søren S.E., Robinson, Sarah & Shumar, Wesley (eds.), *The University Becoming. Perspectives from Philosophy and Social Theory*, Cham, Springer, pp. 141-156.
- Nørgård, Rikke Toft (2024): "Foreword: Play It Forward", en Baecher, Laura & Portnoy, Lindsay (eds.), *Playful Pedagogies. Research and Cases from Across the Disciplines*, Cham, Springer, pp. v-viii.
- Ogando, Iolanda (2025): "'Da humilde quietú dun corpo morto': consideraciones sobre el tratamiento de Rosalía de Castro como santa cultural", en Kortazar, Jon y Sampedro, Aiora (eds.), *De la biblioteca a la cultura popular. Santos culturales en los ámbitos vascos e ibéricos*, Madrid, Iberoamericana Vervuert, pp. 229-256.
- Santucci, Ana y Patricia Sobral (2024): "Artful Teaching: The Art of Play in Language Education", en Baecher, Laura & Portnoy, Lindsay (eds.), *Playful Pedagogies. Research and Cases from Across the Disciplines*, Cham, Springer, pp. 101-119.
- Teangacha Iar-Bhunscoile Éireann/Post-Primary Languages Ireland <https://ppli.ie/about-us/> [último acceso: 07/04/2025]

Mediación posliteraria ibérica. Apuntes a propósito de la novela gráfica*

Iberian post-literary mediation. Notes on the graphic novel

Virgilio Tortosa
Universidad de Alicante
virgilio.tortosa@ua.es
orcid.org/0000-0002-6514-0712

Fecha de recepción del artículo: 4/02/2025

Fecha de aceptación del artículo: 12/04/2025

Resumen

Transcurrido el tiempo en que la literatura fue institución cómplice, e incluso pilar, de la sociedad, su pérdida de prestigio en el sistema educativo, y relego social en los medios de comunicación, a lugar secundario, no es óbice para reconocer que importan más sus sucedáneos que no la propia esencia literaria al viejo modo. Más que nunca los mediadores de la ficción (medios de comunicación, internet) modulan a su antojo el decurso de la literatura de un tiempo con claros síntomas de colapso en el viejo hacer. La era digital, con el desarrollo de las nuevas tecnologías —un amplísimo abanico de apps y webs—, ha generado una presencia desmedida de toda clase de ficciones adaptadas a los nuevos tiempos y a sus tecnologías. Una suerte de promiscuidad discursiva alentada por la ampliación de medios en los que se propagan domina la cultura de nuestro tiempo. De ese modo, tomando ejemplos de producciones de historietas o cómics, y su versión más actual la novela gráfica, de las literaturas ibéricas que nos convocan, reflexionamos sobre ese drástico cambio de escenario que los teóricos llaman posliteratura en el sector de las viñetas, con el fin de tratar de entender la nueva realidad en la que estamos inmersos y en la que estos mediadores grafo-icónicos las perfilan.

Palabras clave: Posliteratura – cómic– historieta – novela gráfica.

* Este artículo es el resultado del trabajo desarrollado en el marco del proyecto de I+D+i Literatura & Cia: Canon, mediación y branding en los sistemas posliterarios ibéricos (ss. XX-XXI) –CALIBRAM– (PID2021-127608NB-I00), financiado por el MICIU/AEI/10.13039/501100011033/FEDER, UE.

Abstract

After the time in which literature was a complicit institution, and even a pillar of society, its loss of prestige in the educational system, and social relegation in the media, to a secondary place, is not an obstacle to recognizing its substitutes rather than the literary essence itself in the old way. More than ever, the mediators of fiction (media, Internet) modulate at will the course of the literature of a time with clear symptoms of collapse in the old way. The digital age, with the development of new technologies — a vast array of apps and websites— has generated an excessive presence of all kinds of fictions adapted to the new times and their technologies. A kind of discursive promiscuity, encouraged by the expansion of the media through which it is propagated, dominates the culture of our time. Thus, taking examples from the Iberian literatures that call us together, we reflect on this drastic change of scenery that theorists call post-literature in the comics sector, to try to understand the new reality in which we are immersed and in which these graphic-iconic mediators outline them.

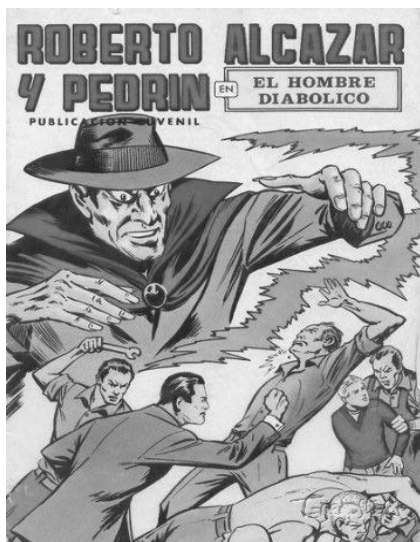
Keywords: Post-literature – comic – comic strip – graphic novel.

1. Introducción

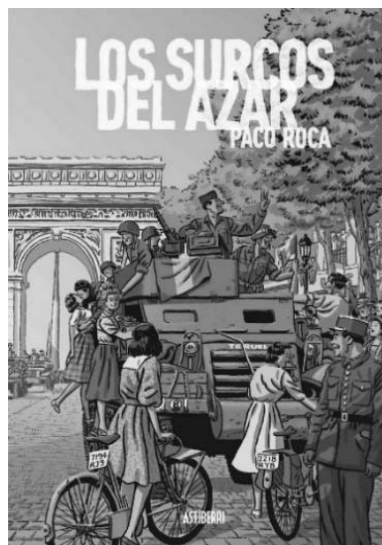
Liquidado el tiempo en el que la literatura, y el teatro, fueron instituciones sólidas, cómplices, e incluso pilares de la sociedad, aunque se continúen imprimiendo libros, como dice Alain Finkielkraut, ya *no imprimen* en el alma humana pues a su decir carecen de *virtud formativa* y cualidades *educativas* (2023: 184). Pudiera parecer un tanto categorizadora la afirmación, pero siendo mayor la cantidad de libros que salen al mercado y continuando su labor formativa en buen grado, lo cierto es que su dimensión cognitiva es quizá la que más ha podido sentirse resentida. Parece que, en términos de otro pensador de nuestro tiempo, Byung-Chun Han (2021: 106), el neoliberalismo se ha cargado de un plumazo las narrativas comunitarias y ha impuesto las que son objeto de consumo, carentes de alma. En cambio, el cómic por evolución ha permitido desarrollar una fórmula que tiene su base en la solidez narrativa histórica pero complementada con ilustraciones en lo que se ha dado en llamar «novela gráfica», y que goza de una salud envidiable compartiendo los ingredientes literarios con los ilustrativos en equilibrado encuentro.

2. Trasvase interdiscursivo

El cómic ha canalizado, por su desarrollo y moda reciente, una amplia difusión de autores ya de la memoria histórica, ya de la represión franquista o fascista europea, rediscursivizando obras de éxito literarias como modo de expresar el potencial mercantil de ciertos títulos, incluidos biográficos e incluso alguno ensayístico de manera inusitada. Se busca con ello a un público amplio, masivo, sabedor de que la imagen hace más digerible la letra en tiempos de proyección visual de todo tipo. Forma parte de esa fase de la humanidad de *primacía de la imagen* frente a la *letra*, y en definitiva la transformación progresiva, a lo largo del siglo XX, del *homo sapiens* en lo que Giovanni Sartori (1997) llamó *homo videns*. Entrado en crisis el primero (Sartori, 1997: 61), los humanos vivimos a expensas de la modulación visual en buena parte de los aspectos de nuestras vidas. Frente al descrédito del lenguaje, la imagen ha emergido de manera dominante reemplazando al anterior instrumento cognitivo histórico y afirmándose como dominante: una suerte de *inflación de imágenes* circulando en nuestra realidad, y que adopta la forma de apariencia fidelizando la ecuación ‘ver’/‘creer’. Pero G. Sartori se muestra más que escéptico de esa sustitución en el modo de cognición histórica humana en esta era digital hipermediatizada que nos priva de la experiencia directa con la realidad y nos deja a merced de experiencias mediadas: “El exceso de bombardeo nos lleva a la atonía, a la anomia, al rechazo de la indigestión: y de este modo, todo termina, en concreto, en una nimiedad.” (1997: 135) dice taxativamente el pensador italiano. El cómic está siendo una auténtica experiencia mediada de la literatura por erigirse en lugar de moda, discurso *inflacionado* de nuestro tiempo, verdadero filón del mercado en su versión última gráfica. Y no es que deje de resultar interesante esta búsqueda a toda costa que lleva a cabo el cómic histórico sobre la literatura (en especial narrativa), por serlo mucho, sino que forma parte de los modos en que el mercado deglute cuanto tiene a su alcance para continuar su labor mercantil, renovada ahora para la ocasión y que tantos beneficios le está reportando: a nosotros, lectores, no menos. Son viejas las historias ilustradas de grandes clásicos de la literatura universal, por no mentar las ediciones decimonónicas acompañadas de láminas de grabados ilustrando la trama, encargadas a grandes dibujantes, pero el paso en firme que ha reportado el despegue de la novela gráfica lleva mucho más lejos la coexistencia en igualdad de condiciones de palabra e imagen de forma secuenciada para grata digestión de una civilización de la imagen y tras el vaciado de pensamiento que supuso una cierta (pos)modernidad última. De hecho, a los clásicos de la literatura nunca se les dejó de visitar para traerlos al público infantil y juvenil en formato considerado más digerible a una actualidad normalizada (lingüística, contextual...) ya en versión ilustrada, ya en cómic, ya más recientemente en formato denominado novela gráfica.



Figuras 1, 2 y 3: Tradicionales éxitos de posguerra, caracterizados por su componente bélico



Figuras 4, 5 y 6: títulos emblemáticos de la renovación del cómic en lo que hemos dado en llamar “novela gráfica”, con una sensibilidad radicalmente diferenciada al ser protagonizados por sujetos anónimos, víctimas de la represión franquista o nazi.

3. La intermedialidad del cómic

Característica histórica de la cultura es su constante transformación, sin embargo nunca antes había tenido la convicción tan arraigada de practicar una hibridación de formas y medios discursivos como los que se llevan produciendo desde las vanguardias de principios del siglo XX, entonces en una suerte de intertextualidad temática, argumentativa o de personajes. Pero la propia ampliación discursiva del siglo

XX (cómic, cinematógrafo, jazz, etc.) lleva al arraigo de una concepción de la convergencia entre artes que tendrá su coartada en los nuevos soportes comunicativos fundamentados en la técnica y, muy después, a finales de ese siglo, con la tecnología, con conciencia plena de abismar la dimensión semiótico-comunicativa hasta entonces unidireccional y actuando bajo reglas de convenciones de circulación de signos dispares, transformando inclusive la esencia de los mismos.

El caso del cómic es el de una gama expresiva que abarca desde el texto, la imagen, el color, el soporte, el sonido o el ritmo mismo, con *rutras comunicativas* de orden semiótico y cultural desplegadas en diversos sentidos, en lo que se denomina *multimodalidad* por operar su modo de representación y comunicación más allá del lenguaje, al incluir posibilidades comunicacionales amplias así como relaciones complejas: una diversidad de recursos semióticos convencionales adoptados por una sociedad para la ocasión, insertas en la cultura y con las que generar significación propia (Catalá, 2022: 14). Hay quien ha definido su multimodalidad gráficamente como «panopticidad» al ofrecer al lector/espectador una visión caleidoscópica/simultánea de sus diferentes planos sígnicos que con su pericia aquel será capaz de decodificar en un *proceso mental de cierre (closure)* (Catalá, 2022: 15). Frente a terceras formas discursivas pasadas, tenidas por puras (si es que alguna vez hubo alguna), una hibridación de medios es la del cómic que viene dada de forma desmedida, vocacionalmente impura, y con la que practica su significación. Desde esta perspectiva, la definición de cómic clásica aportada en su momento por Eisner como «arte secuencial» queda totalmente superada por caracterizarse precisamente por la red de relaciones que establece en su interior con distintos medios determinando su proceso de composición: es obvio que una sustancia expresiva (por ejemplo imagen) tiende hacia otras (por ejemplo texto o sonido) y así sucesiva y mutuamente en cuantos elementos concurren en la sucesión de viñetas presentadas: lo visual y lo sonoro conforman su bagaje desde prácticamente el origen del lenguaje del cómic.

Nacido el cómic en los medios de comunicación, desarrollado en ellos hasta alcanzar difusión propia, generado acudiendo a terceros ámbitos cercanos a la pintura, pronto se dio cuenta de que su ámbito era el del resto, ensanchando sus límites dentro del periodismo, la expansiva publicidad, acudiendo a la literatura, el grabado, el cine una vez creado (en transposición mediática) (Sánchez-Mesa/Baetens, 2023: 33). Tanto más dentro de esa ansia creciente posmoderna cultural de hibridación, en el momento en que la madurez tecnológica ha permitido un salto cualitativo en el desarrollo de los discursos que combinan palabra e imagen. Interdisciplinariedad, transvase, transformación discursiva parecen hoy su lugar connatural. Aunque tiene en su haber categorías estrechamente ligadas al lenguaje del cómic como «transmedialidad» (migración de un medio a otro) o intermedialidad (relación entre dos medios), esta última es la que define mejor la vocación conectiva entre ambos medios, mientras que la primera tiene por vocación su re-significación en un tercer medio de una obra previa. Una

«práctica de remediación» como forma de instauración de un discurso en otro (Sánchez-Mesa/Baetens, 2023: 33): una forma de reelaboración de un medio desde otro, lo que obliga a reconsiderar la idea misma del medio inclusive. Se trata de una *reutilización* de un medio anterior por otro posterior —más allá de toda finalidad estética— en clara competencia en la sociedad mercantil cultural actual, que Sánchez-Mesa y Baetens (2023: 45) plantean inclusive como expresión de la “estrategia de supervivencia en la batalla de los medios” y que lleva a repensar incluso la idea misma de medio como sagazmente afirman estos estudiosos (por ser estos resultados de cambios operados en el interior de los mismos discursos, pero también de los canales de difusión de los mismos). Cambio de formato, de ámbito de difusión, de contexto lector, etc. como máxima expresión de la drástica transformación discursiva de nuestro tiempo, por la que ambos estudiosos del medio propugnan la necesidad de *repensar la historia del cómic* por su construcción intermedial a tenor de esa vocación de tejer relaciones fluctuantes de interacción continua entre palabra e imagen (Sánchez-Mesa/Baetens, 2023: 42). No se trata de reducir la cuestión a mera combinatoria entre imagen y palabra (harto reduccionista en el medio en el que nos movemos) sino por un prisma multifocal (que denominan «multidimensional», «multifacético») cuyo cambio de formato imprime nuevas relaciones y funciones de los elementos que lo componen, eso que “las relaciones intermediales siempre están sujetas a relaciones de poder: las palabras y las imágenes compiten” (Sánchez-Mesa/Baetens, 2023: 52); tal cual la lucha antes dicha en el siglo XX de afianzamiento de la imagen a costa de la palabra.

4. Del cómic a la novela gráfica

Sin duda alguna la llamada «novela gráfica» ha experimentado un auge singular en las últimas décadas. El viaje del cómic histórico (con todas sus variantes de cuadernos, tebeos en nuestra tradición, historietas...) a la novela gráfica es el paso de los superhéroes del pasado (bélicos, policíacos, espionaje, hazañas, etc.) al afloramiento de las formas del yo en el contar. Del entretenimiento puro en una sociedad de masas definitivamente urbana a la emergencia del antihéroe o sujeto anónimo. Una convergencia en toda regla con la literatura que ha llevado a potenciar como nunca el relato (aristotélico, unitario), la trama, su estructuración (evocativa en muchos casos, memorística, donde lo auto/biográfico es componente destacado, *in media res* o en *flash back*), los personajes (ya no de cartón piedra sino complejizados y con una profundidad psicológica inquietante), y cuantos recursos le brinda la técnica literaria: la narratología de los años estructuralistas no parece haber pasado en balde por este campo. No se trata tanto de historias literarias ilustradas cuanto de integración del componente literario en la ilustración o viñeta, su secuenciación, y viceversa, por ser un complemento en igualdad de condiciones respecto de la otra. Una bajada a tierra del género al potenciar las posibilidades literarias de las viñetas, al tiempo que ilustrar

su capacidad narrativa. No podemos olvidar que en los 80 la narrativa española experimenta una vuelta al ‘contar’ frente a experimentalismos anteriores, y que en 2007 se crea el Premio Nacional del Cómic que servirá de acicate para dignificar a una profesión y visibilizarla como no había ocurrido antes. También es el año en que ese mismo gobierno socialista de José Luis Rodríguez Zapatero pone en marcha la Ley de Memoria Histórica, estableciendo medidas legales por primera vez en la democracia a favor de quienes padecieron persecución y violencia durante la Guerra Civil Española y la dictadura, y que en el ámbito del cómic permitirá la visibilización de historias particulares y anónimas de represaliados, exiliados y vencidos (temática guerracivilista, exilio y memoria individual, familiar, etc.), algunas de ellas premiadas con ese u otros destacados galardones.

En 2008 un joven historietista valenciano llamado Paco Roca publica un álbum titulado *Arrugas* que es bien diferente a lo publicado hasta entonces, por abordar el último tramo de su vida de una persona mayor en un geriátrico, luchando contra la desmemoria y la enfermedad, nada habitual en el género, y que le valió el Premio Nacional del Cómic (entre otros muchos). En 1975, Carlos Giménez había dado una primera entrega de su serie *Paracuellos*, que continuará hasta entrado el nuevo siglo, una historieta donde contará sus propias vivencias infantiles, como niño entregado a un hogar de Auxilio Social en plena posguerra a consecuencia de la muerte de su padre y enfermedad de su madre. Una dura experiencia de malos tratos y calamidades a lo largo de su crecimiento que le marcaron y años después será capaz de contar con sorna distanciadamente en un cómic por primera vez hablando en primera persona, retratándose y criticando las prácticas torticeras del régimen franquista a través de estos programas de ayuda con la contraprestación de convertir ideológica y religiosamente, en este caso a niños sin mayor capacidad de discernir. Desde 1978 el norteamericano Art Spiegelman irá dando a la imprenta *Maus*, donde aborda la tragedia familiar de unos padres judíos de origen polaco que sobrevivieron a los Campos de Concentración nazis, pero con un hermano mayor fallecido durante la guerra y una madre suicidada en 1968. Su autor indaga en la vida de su padre ya mayor, tratando de recomponer ese pasado oscuro y tratando de reconstruir su propia identidad en tanto que descendiente de perseguidos por el nazismo a consecuencia de su condición judaica. La publicación le valió en 1992 el Premio Pulitzer por primera vez a una novela gráfica, catapultando al autor y al género. Años después, Pablo Roca, en 2013, publica el exitoso *Los surcos del azar*, donde ahora recompone la historia de la llamada ‘La Nueve’, la brigada que encabezaría la liberación de París de los nazis, compuesta mayoritariamente por republicanos españoles exiliados tras el final de la Guerra Civil y, en concreto, la vida de uno de ellos con su lado oscuro y su lamento por ser considerados heroicos en Francia, donde se quedó a vivir, y desconocidos absolutamente en su país. En 2023 publica, con guion del periodista Rodrigo Terrasa, *El abismo del olvido*, a raíz de la exhumación de los restos de una de las víctimas franquistas en una de las fosas

comunes del Cementerio de Paterna (Valencia), donde fueron fusilados miles de republicanos en posguerra sin la menor garantía legal, y de la lucha de toda una vida de Pepica Celda por hallar los restos de su padre, consumados recientemente con el movimiento de recuperación de la memoria y con las excavaciones de fosas ocurridas en estos años. Una novela gráfica ejemplar de la memoria histórica y de la represión franquista, capaz de indagar en seres anónimos, llevando el biografismo a su máxima expresión artística. Entre medias, Antonio Altarriba, junto con el dibujante Kim, publican *El arte de volar*, reconstruyendo también en esta ocasión la vida del padre del primero, republicano que arrastra una vida de engaños y fracasos, ante todo ideológica por su fuerte convicción, y lo hacen de un modo desgarrador en el modo de introspeccionar esa identidad pues el cómic se construye al tiempo que se descubre el pasado de su padre. Hará lo mismo con su madre en *El ala rota* (2016), ambas novelas paralelas a la historia de España desde la II República. Terceras indagaciones en la memoria familiar serán *Un largo silencio* de Miguel Gallardo recomponiendo la historia de su padre como vencido del franquismo; *Jamás tendré 20 años* de Jaime Martín (2016) en que ahora lo hace de sus abuelos, también republicanos convencidos, y la Premio Nacional del Cómic en 2018, Ana Penyas, un año antes publica *Estamos todas bien*, recomponiendo la historia de sus dos abuelas en un homenaje a ese sector de la población sacrificado a lo largo de su vida por haber sido dependientes de sus maridos y maltratadas por el régimen franquista. Fidel Martínez y Jorge García firman *Cuerda de presas* (2017) donde cuentan las calamidades de una serie de republicanas en plena posguerra sometidas a cautiverio en diferentes penales, en condiciones lamentables y víctimas de la política machista de la época. Sobre la II Guerra Mundial y el paso por los Campos de concentración nazis de republicanos exiliados será el caso de Carlos Hernández y el dibujante Ioannes Ensis en *Deportado 4443* que reconstruyen la vida de un tío del primero, superviviente del holocausto. Todos ellos originales —ya abordando como trasfondo la II Guerra Mundial y los campos de exterminio nazis, ya la dura y represiva posguerra española, ya la Guerra Civil o ya centrándose en sujetos femeninos anónimos— pero sin duda ejemplares, sin esa mediación que aquí invocamos, pero dando perfecta cuenta del cambio de paradigma en el cómic y la construcción creciente de un género con autonomía plena y credibilidad lectora absoluta.

Por su parte, autores que gozaron de gran popularidad como es el caso de Josep Plá, en la cultura catalana, fueron objeto de homenaje en *Notes de Josep Plá en còmic* en el año de su aniversario natalicio (1997); autores destacados de la literatura española desde los años setenta, y que han venido gozando del favor del público amplio, se vierten en versiones de cómic como el caso del popular personaje literario detectivesco Carvalho creado por Manuel Vázquez Montalbán, ahora en versión ilustrada por el guionista Hernán Migoya y el dibujante Bartolomé Seguí (desde 2017 con la primera entrega *Tatuaje*, a la que le siguió *La soledad del manager* en 2019 y más tarde *Los mares del Sur* en 2021) para la editorial Norma. El dibujante Claudio Stassi hace lo propio con la novela de referencia de Eduardo Mendoza, *La ciudad de los*

prodigios (2020), para la sección creada por la editorial Planeta de Cómics. En tal colección se han ido vertiendo una serie de versiones de terceros escritores populares de la tradición española como es el caso de la novela de Carmen Laforet *Nada* (2021), también por éste; el mismo ilustra para esa editorial una versión de la reciente y muy presente Almudena Grandes de su novela *Los pacientes del Doctor García* (2022). Y en esa misma colección se encuentran, entre otras, versiones de *best-sellers* recientes de la literatura como la *Trilogía del Baztán* realizada por Ernest Sala (2020), o la aclamada *Patria* de Aramburu, ahora ilustrada para la ocasión por Toni Fejzula (2020).

Dentro de este orden biográfico se halla la iniciativa patrocinada, entre otros, por la Fundación José Saramago de ilustrar su vida en *O neto do homem mais sábio* llevada a cabo por Tomás Guerrero (Levoir, 2020). Terceras editoriales especializadas, como Salamandra Graphic, versionan la novela del popular periodista Manuel Jabois *Malaherba*, en versión ilustrada de Bartolomé Seguí (2023); la Editorial La Cúpula versiona *Memorias de una vaca* de Bernardo Atxaga con guion de Pello Varela e ilustración de Juan Suárez en el nuevo título *MO* (2024).

El caso de la ilustradora Laura Pérez Vernetti es singular al haber ilustrado guiones ajenos y haberse enfrentado a biografías de escritores tan dispares como Fernando Arrabal, y muy especialmente las de excepcionales poetas de la modernidad como Charles Baudelaire, Rilke, Maiakovski o Fernando Pessoa en la editorial especializada Luces de Gálilo.

El viñetista Pedro Vieira de Moura y la ilustradora Susa Monteiro publican en Levoir (2024) una versión ilustrada de *Mensagem* de Fernando Pessoa, reinterpretando así el conocido título del autor portugués publicado originalmente en 1934, apareciendo en el primer volumen de la colección «Clásicos de la literatura portuguesa en cómic», amplificando el texto original con esta versión, y complementado el volumen con un dossier pedagógico sobre el poeta y su obra. Cabe añadir que el poemario en cuestión de Fernando Pessoa es uno de los libros de lectura obligatoria en uno de los cursos de la escolaridad obligatoria en el país luso.

El segundo número de dicha colección también ofrece una versión ilustrada de la *Farsa de Inês Pereira* firmada por el dramaturgo portugués Gil de Vicente en 1523, estrenada para el rey João III en el Convento de Tomar, también de lectura obligatoria en uno de los cursos de la enseñanza obligatoria portuguesa, con guion de André F. Morgado e ilustración del brasileño Jefferson Costa. De hecho, la editorial Levoir está desarrollando recientemente toda una colección de clásicos de la literatura portuguesa en su colección Banda Desenhada (BD). Ha aparecido allí también una versión de *Os Lusíadas* de Camoes realizada por Pedro Moura, Daniel Silvestre, João Lemos y Miguel Rocha.

En lo que a figuras poéticas de renombre se refiere, víctimas de la represión franquista en uno u otro sentido, dentro del auge del memorialismo histórico que vivimos, en los últimos años viñetistas se han atrevido a ilustrar fragmentos de la vida de poetas elevados a mitos de nuestra cultura como García Lorca en un preciso momento de su vida en *Lorca. Un poeta en Nueva York* por Carles Esquembre (2016). O las ilustraciones de Quique Palomo a los populares ensayos de Ian Gibson *Vida y muerte de Federico García Lorca* (2018) contemporaneizados en su lenguaje y expresiones por lo que la mirada actual LGTBiQ no falta en el mismo. Repitieron experimento en Penguin Random House con la biografía del propio Antonio Machado en *Ligero de equipaje* (2019), teniendo como *leit-motives* los versos suyos y su constante huida, muy en especial durante la etapa final de su vida conforme el sueño republicano se apaga (destaca la reproducción fotográfica de hitos históricos del momento cada cierto tiempo). Continúan biografiando colectivamente a partir del ensayo del propio hispanista en Planeta Cómic con *Cuatro poetas en guerra* (2022) ahora uniendo la suerte de Lorca con Miguel Hernández, Antonio Machado y Juan Ramón Jiménez por su filiación republicana y victimismo de una u otra clase.

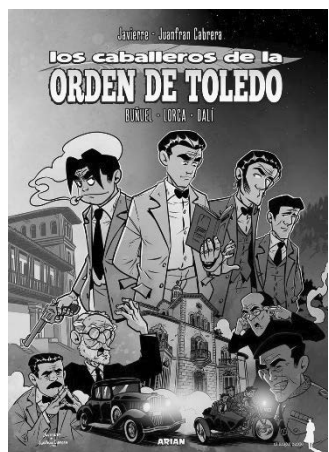
El tándem Ramón Pereira y Ramón Boldú firman un álbum ilustrado biografiando la vida de Miguel Hernández con el título *La voz que no cesa* (2017); Román López-Cabrera y Marina Armengol Más firman *Miguel Hernández. Piedra viva* (2021) en la colección «Biografías en viñetas» de la editorial especializada Cascaborra; una colección de libros de historietas del género histórico y biográfico tratando de alumbrar la historia de España a través de ilustraciones y narración complementada; ediciones que dan cuenta de su despertar al mundo de las letras en el último tramo de su vida hasta su muerte en el Reformatorio de Adultos de Alicante, en circunstancias lamentables, víctima de la represión franquista. En la misma colección podemos encontrar las biografías en viñetas de Ramón Llull, Emilia Pardo Bazán, Valle-Inclán o Quevedo. Carles Esquembre ahora firma otro a partir de la vida del poeta oriolano titulado *Las tres heridas de Miguel Hernández* (2022, Planeta Cómic).

Todo ello da buena cuenta de la inflación a que ha sometido la moda de la novela gráfica al género, buscando filones biográficos como esos escritores hoy elevados a leyenda por sus vidas trágicas. Algunos de ellos darían buena cuenta del adelgazamiento cultural al que venimos sometiendo al público lector por ser entregas de conveniencia a conflictos larvados en alguno de esos escritores, pero abordados desde un presente de diversidad de género imposible de ser justificado históricamente. Pero la maquinaria impresora no deja de funcionar para poner en los puntos de venta y en internet estos álbumes ilustrados con el reclamo de la fama que precede a sus escritores y sin necesidad de nuevos lectores de meterse en jardines, pues afloran las claves de una obra para un público acostumbrado a las imágenes y apenas a la letra impresa. Un caso extremo es el ensayo en torno a la historia del libro del exitoso *El infinito en*

un junco de Irene Vallejo, traducido a multitud de lenguas y éxito editorial sin precedentes, versionado en novela gráfica con el mismo título a cargo del ilustrador Tyto Alba. Y las propuestas de nuevas novelas gráficas no cesan, como ocurre con la versión de la novela futurista *Mecanoscrit del segon origen* en versión de Martín Pardo, con motivo del 50 aniversario de la aparición de la novela.

En 2014 el historietista Javierre (Javier Muñoz Pizarro) y el dibujante Juanfran Cabrera publican la primera entrega de la saga *Los caballeros de la orden de Toledo*, dedicada a las andanzas de miembros de la Residencia de Estudiantes de Madrid de la Generación del 27, por la que en el año siguiente fueron galardonados con el premio al Mejor Cómic Nacional en Expocomic. Esa primera entrega será dedicada a la llegada de Lorca, al que le seguirán títulos como Dalí, Buñuel, Pepín (Bello) e incluso la visita al lugar de Unamuno. Bajo la influencia en los años de la Dictadura de Primo de Rivera de la Institución Libre de Enseñanza, y teniendo como epicentro a la Residencia de Estudiantes, se juntan jóvenes con inquietudes artísticas como los retratados, Buñuel, García Lorca o Dalí a partir de una serie de peripecias. El título alude a la Orden conformada por estos jóvenes en 1923 teniendo como fundamento su errancia por el Toledo histórico durante toda una noche atraídos por sus tesoros culturales, entre lo real y lo ficcional. Sin embargo, la primera entrega dedicada a «Lorca» comienza con la excavación en el Barranco de Víznar en busca de sus restos que no aparecen, para realizar un salto temporal y ubicarnos en la llegada del poeta a la Residencia de Estudiantes en el Madrid de 1920 para alojarse. Pepín Bello será quien haga de cicerone, y a continuación conoce a Luis Buñuel, integrándose en el grupo con gran complicidad en poco tiempo, mientras prepara el estreno de su primera obra *El maleficio de la mariposa* para el Teatro Eslava. La segunda entrega está dedicada a la llegada de Dalí y la tercera a la visita de Unamuno a la Residencia de Estudiantes y su transmisión a esos jóvenes de la idea de redención frente a una monarquía enrocada en el poder que impide todo progreso y aculturación del pueblo, por lo que les invita a la regeneración mediante la justicia social, la conciencia nacional y la educación popular; por la noche contertulia en el Café Pombo con la vanguardia artística de la capital dando toda una lección de cierta ‘errática’ artísticidad que se denomina vanguardista, litigando con todo el mundo al ser considerado el viejo profesor un ‘anticuado’. Por su parte, y dado que la educación es clave para la modernización del país, el director de la Residencia les presenta a Fernando de los Ríos, en presencia de Unamuno, a los que invita a implicarse en proyectos de la Institución Libre de Enseñanza, donde se enclava la propia Residencia, para modernizar el país a través de la formación y de la educación. Ello les llevará a misiones secretas como la del capítulo 4 dedicado a Buñuel en el que marchan a Cataluña donde espían una reunión conspiratoria de las élites gobernantes catalanas burguesas (la Lliga) con Primo de Rivera mientras alientan el Golpe de Estado que vendrá poco después. Toda una serie que fabula sobre esa brillante generación de artistas que coincidieron en un mismo espacio

en el Madrid de los años veinte, aprovechando la popularidad de los personajes y sus lazos de amistad.



Figuras 7 y 8: Portadas originales

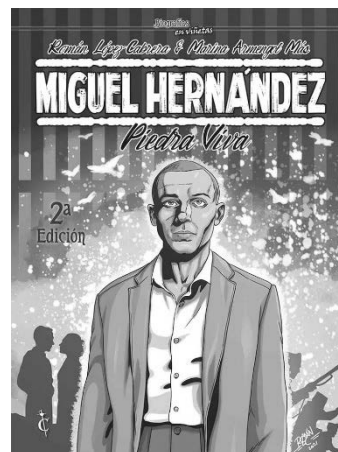


Figura 9: Portada original

5. Didactismo

Capacidad de divulgación y didactismo son las características más destacadas del formato. Tal es así que, desde los 80, editoriales como Xerais han ido apostando por estas ediciones como aporte a los libros de texto de la educación primaria en Galicia, Levoir en Portugal, las especializadas en el sector educativo Vicens Vives y Anaya en español y las editoriales del sector como Astiberri, Norma o Cascaborra, apostando decididamente por la novela gráfica; terceras editoriales como el emporio de Planeta o la división de Penguin Random House en España han creado su propia sección ante la demanda repentina de público lector; y en catalán Edicions 62. El cómic ha sido descubierto por su capacidad didáctica para la enseñanza de la literatura en los colegios por su componente ilustrativo-estético (intermedial de la visualidad integrada en la palabra) que lo hace atractivo para iniciarse en la literatura un público infantil. Sin ir más lejos, la editorial escolar Vicens Vives posee una amplísima gama de «Clásicos Adaptados» con ilustraciones para toda clase de público en edad escolar, cubriendo una diversidad de público en los tres géneros clásicos y en diferentes literaturas, desde clásicas grecolatinas, pasando por medieval, renacentista, Siglos de Oro y posterior hasta el siglo XX, la recreación de biografías ejemplares de personajes históricos, exploradores, artistas, aventureros o escritores (Marco Polo, Cervantes, Shakespeare, Ana Frank...). La llamada «Aula de Literatura» sin ir más lejos cubre las necesidades de lecturas de la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, con textos «Clásicos Universales» entre otros de Shakespeare, Lewis Carroll, Julio Verne,

E. A. Poe, Jack London, R. Kipling, Stevenson, Ch. Dickens, Kafka, A. C. Doyle, O. Wilde, J. Steinbeck, Ibsen, Brönte, Goethe; o «Clásicos Hispánicos» de ambos lados del Atlántico con obras que van desde *El Cid*, *El conde Lucanor* o *La Celestina* en la literatura castellana medieval, pasando por *El Lazarillo de Tormes*, *Don Quijote de la Mancha* o *Novelas ejemplares* de Miguel de Cervantes, *Fuente Ovejuna* de Lope de Vega o *La vida es sueño* de Calderón de la Barca en nuestros Siglos de Oro, o más recientes *Leyendas y Rimas* de G. A. Bécquer, *Misericordia* o *Tormento* de Galdós, *Amor y pedagogía* de Unamuno, *La Busca* de Pío Baroja, *La colmena* o *La familia de Pascual Duarte* de Cela, *Eloísa está debajo de un almendro* de E. Jardiel Poncela, *Historia de una escalera* de Buero Vallejo, *Maribel y la extraña familia* de M. Mihura o incluso *Las bicicletas son para el verano* de Fernán-Gómez, entre otras muchas. Algunos de ellos dentro de la colección «Clásicos adaptados» como *Jasón y los argonautas*, *Don Quijote*, *Lazarillo*, *El conde Lucanor*, *La Celestina*, *Rinconete y Cortadillo* o *Metamorfosis* (Ovidio). Por otra, posee una colección de «Libros ilustrados» con objeto de acercar al público lector joven clásicos de la literatura de todos los tiempos y contemporánea como indica su nombre con dibujos para hacerlos más amenos y atractivos al nuevo lector.

Por su parte, la otra editorial dedicada al sector educativo básico Anaya posee colecciones semejantes de literatura infantil y juvenil en la colección «Clásicos a Medida», con adaptaciones elaboradas por profesores implicados en el proceso educativo de las diferentes etapas, adaptando tramas y lenguaje para el alumnado actual, y con ilustraciones a todo color, además de introducciones contextualizadoras de las mismas y orientadoras del lenguaje, estilo y de la propia adaptación, apéndices biográficos de sus autores, comentarios y vigencia de la misma, además de una guía de actividades para trabajar en el aula (tal cual realiza Vicens Vives); se trata de decenas de clásicos de todas las tradiciones y lenguas, desde el *Cantar de Mio Cid*, *La Celestina* de Fernando de Rojas, *El Lazarillo de Tormes*, *Don Juan Tenorio* de Zorrilla, *Don Álvaro o la fuerza del sino* del Duque de Rivas, *Don Quijote de la Mancha*, *El alcalde de Zalamea* de Calderón de la Barca, *El Buscón* de Quevedo, *El conde Lucanor* de Don Juan Manuel, hasta universales como *Hamlet* o *Romeo y Julieta* de Shakespeare, *Los tres mosqueteros* de Dumas, *Los miserables* de Víctor Hugo, *Frankenstein* de Mary W. Shelley, *Los viajes de Gulliver* de J. Swift, *Moby Dick* de Melville, *Oliver Twist* de Ch. Dickens, *Tom Sawyer* de Mark Twain, *Un mundo feliz* de A. Huxley, hasta clásicos griegos como la *Odisea* de Homero. Un amplísimo surtido de decenas de títulos tanto en una editorial del sector educativo como en la otra, adaptadas e ilustradas para la ocasión a un sector infantil y juvenil del sistema formativo obligatorio.

Por su parte, la editorial valenciana Bromera posee la colección de ficción y no ficciones «Àlbums il·lustrats» de autores actuales especialmente dedicada al sector infantil, pero también con algún clásico de la literatura popular; otra colección de esa editorial es la dedicada a grandes descubrimientos a través de figuras científicas de la historia, titulada «Eureka! Biografies de Ciència», caracterizadas por sus ilustraciones.



Figuras 10,11 y 12: Portadas de adaptaciones didácticas de clásicos

6. Conclusiones

Parece que aquellas concomitancias nietzscheanas trasladadas al discurso literario por Alvin Kernan (1990) están muy presentes en nuestra sociedad. La literatura tal como fue concebida en tiempo romántico decimonónico ha sido trascendida, e incluso superada en el final del siglo XX, cuando la piensa el autor estadounidense. Desintegración de ese concepto de lo que llama «muerte de la vieja literatura» (1990: 14) tal como la conocimos hasta la irrupción en la segunda mitad del siglo XX de todos esos movimientos de pensamiento finisecular, cuyo epicentro fue una concepción autoritaria y burguesa literaria (represora). A su decir, la literatura perdió buena parte de su *autoridad* en el momento en que «decreció la habilidad de leer el libro», ese hito histórico de la alfabetización (letrada) en aras al aumento de la cultura visiva (cine, televisión, pantallas informáticas), reemplazando de ese modo una forma más «eficiente y preferida de entretenimiento y conocimiento» (Kernan, 1990: 16) frente al libro impreso. Pero eso no significa ni una forma de apocalipsis ni de nirvana, sino todo lo contrario la irrupción de un nuevo tiempo con todos los cambios tecnológicos que ello reporta.

En lo que respecta al tema de marras, los nuevos «mecenas» de la cultura de nuestro tiempo (editoriales o emporios mediáticos) han renovado la vieja concepción letrada estricta de la literatura en favor de su cómplice social la imagen. Los modos dominantes de transmisión del saber (cine, televisión...) reestructuran la conciencia humana operando un cambio significativo en la cognición (Kernan, 1990: 128). Las sociedades orales del pasado lejano indagaron en busca de la sabiduría; las del manuscrito, y de la imprenta, en busca del conocimiento y de la información, pero ahora la electrónica indaga en torno a los 'data' a través de los *bytes* (*databytes*). Por eso este pensador proclama ya hace más de 30 años el fin de la aventura humanista de búsqueda del conocimiento humano, como lo fue en el mundo antiguo, de forma gradual, por otra ampliamente asentada con la era de la imprenta. El acto de leer se ha sustituido por el de ver la televisión, más en concreto en lo que a ficción se refiere, ver teleseries, y la lectura viene siendo relegada como forma dominante de apropiación del saber en nuestra sociedad (Kernan, 1990: 139). Ahora el álbum ilustrado, la evolución connatural del cómic llamada *novela gráfica* son connaturales a una sociedad visiva y vaciada de epistemologías del saber de forma masiva. En su inercia histórica pervive la literatura, pero los síntomas hablan de la emergencia de modelos expresivos mucho más vivos donde la imagen contemporaneiza con ella en una íntima convivencia, que parece ya no lograr sacudirse.

No todo resulta negativo pues la emergencia de esa forma novedosa llamada «novela gráfica» ha permitido renovar el viejo cómic de héroes a la americana (detectivesco, policiaco, gánsteres, intriga, acción, etc.) por la búsqueda de historias personales e incluso íntimas, la búsqueda del viejo modo de contar historias al modo ciceroniano, tal cual la narrativa en España puso de moda en los 80, con estructuras indagadoras introspectivas ya a saltos (*flash-backs*), ya evocativas (memorísticas), conjugando tramas y personajes, recreando traumas del pasado ya de la Guerra Civil Española, ya de la II Guerra Mundial, o de la represión franquista de posguerra. La imagen ahí apuntala la trama no de forma subsidiaria sino complementaria para construir todo un discurso bien atado. Así, pues, una evolución del cómic estando maduro el sector editorial, abaratados costes de impresión (mejorada calidad de papel y cartón de cubierta, cuatricomía, etc.), impulsando a un sector de fuerte competencia al haber hallado negocio en una moda que ha conseguido prender más allá del sector infantil y juvenil para crédito de público adulto, y atención debida de crítica y medios de comunicación. De manera que hallamos reciclaje de viejas historias y figuras paradigmáticas de la literatura, pero también aporte a partir de estas mediaciones tan oportunas en el tiempo de la imagen en que nos hallamos. En términos foucaultianos, reciclados por Agamben (2006), un auge de *dispositivos* en una *diseminación* de las prácticas discursivas de nuestro tiempo, adscritos a la fase de desarrollo poscapitalista que vivimos, caracterizada por su acumulación y por su capacidad de generar dividendos aun a costa de reciclar materiales en el sector cultural, y de propiciar modas con ellos.

Nada nuevo sino el modo en que se reutiliza, parece decirnos esta última moda libresca.



Figuras 13, 14 y 15: Novela gráfica a partir de literatura canónica

7. Bibliografía

- Agamben, Giorgio (2006): *¿Qué es un dispositivo? Seguido de El amigo y de La Iglesia y El Reino*, trad. M. Ruvituso, Barcelona, Anagrama/Col. Argumentos, 2015 (orig. it. *Che cos'è un dispositivo?; L'amico e il Regno*, Roma: Nottetempo srl).
- Byung-Chul, Han (2021): *No-cosas. Quiebras del mundo de hoy*, Madrid, Taurus.
- Catalá, Jorge (2022): "Escuchar un dibujo y caminar la viñeta. La intermedialidad en el cómic", en Catalá, J., Mitaine, B. Quaianni, L. M. y Trabado, J. M. (eds.) (2022). *Multimodalidad e intermedialidad. Mestizajes en la narración gráfica contemporánea ibérica y latinoamericana*, León, Servicio de Publicaciones Universidad de León/Col. Grafikalismos, pp. 11-41.
- Finkelkraut, Alain (2023): *La posliteratura*, trad. E.-M. Cano e Í. Sánchez, Madrid, Alianza Editorial, 2ª reimp. (orig. fr. *L'après littérature*, Éd. Stock, 2021).
- Kernan, Alvin (1990): *La muerte de la literatura*, trad. Julieta Fombona, Caracas, Monte Ávila Editores Latinoamericana, 1996 (orig. *The Death of Literature*, Yale University Press).
- Sánchez-Mesa, D. / Baetens, J. (2023): "Intermediality and Comics", en *European Comic Art*, <<https://www.berghahnjournals.com/view/journals/eca/eca-overview.xml>>, vol. 16 (2), autumn 2023, pp. 30-53.
- Sartori, Giovanni (1997): *Homo videns. La sociedad teledirigida*, Madrid, Taurus, 1998 (ed. orig. it. Roma-Bari: Laterza & Figli).

FICCIÓN

- Altarriba, A. / Kim (2009): *El arte de volar*, Alicante, Edicions de Ponent/Col. Mercat.
- Giménez, Carlos (2007): *Todo Paracuellos*, Barcelona, DeBolsillo, 6ª ed. 2011.
- Javierre / Cabrera, Juanfran (2014-6): *Los caballeros de la Orden de Toledo. 1. Lorca. 2. Dalí. 3. Unamuno. 4. Buñuel*, Euskadi, Arian.
- Martín, Jaime (2016): *Jamás tendré 20 años*, Barcelona, Norma Editorial (orig. fr. *Jamais je n'arai 20 ans*).
- Palomo, Quique / Gibson, Ian (2018): *Vida y muerte de Federico García Lorca*, Barcelona, Penguin Random House Grupo Editorial.
- Penyas, Ana (2017): *Estamos todas bien*, Barcelona, Ediciones Salamandra.
- Roca, Paco (2013): *Los surcos del azar*, Bilbao, Astiberri, 12ª ed. 2024.
- Roca, Paco / Terrassa, Rodrigo (2023): *El abismo del olvido*, Bilbao, Astiberri Ed./ Col. Sillón Orejero, 2024.
- Spiegelman, Art (1978-1991): *Maus*, Il Partes, trad. Cruz Rodríguez, Barcelona, Penguin Random House/Grupo Editorial, 2000, 4ª ed. 9ª reimpr. feb. 2023.

El efecto de los Premios Euskadi como mediadores de la literatura vasca

The effect of the Euskadi Awards as mediators of Basque literature

Jon Martin-Etxebeste
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)
Jon.martine@ehu.eus
orcid.org/0000-0002-0137-9150

Fecha de recepción del artículo: 01-04-2025

Fecha de aceptación del artículo: 18-06-2025

Resumen

Los premios literarios desempeñan un papel crucial en la configuración del campo literario, mediando en la valoración de autores, la legitimación de obras y la formación del canon. Funcionan como mecanismos de consagración que otorgan visibilidad, prestigio y relevancia cultural, especialmente en literaturas minoritarias como la vasca. Este estudio cuantitativo parte de un cuestionario diseñado ad hoc para recoger las vivencias de personas que han ganado el Premio Euskadi alguna vez. Se analizaron dimensiones como visibilidad, prestigio, ventas, oportunidades laborales, traducción, internacionalización y factores personales, como la presión percibida tras el galardón. Los resultados revelan que las personas premiadas valoran positivamente estos galardones y reportan un aumento temporal de visibilidad a nivel local. Sin embargo, perciben un impacto limitado en oportunidades laborales e internacionalización. Se concluye que los Premios Euskadi contribuyen a consolidar el canon literario vasco y refuerzan valores culturales en su contexto, aunque carecen de repercusión significativa en el ámbito global.

Palabras clave: mediación cultural – literatura vasca – premios Euskadi – formación de canon – literaturas minorizadas.

Abstract

Literary awards play a crucial role in shaping the literary field, mediating the evaluation of authors, legitimizing works, and defining cultural canons. They act as mechanisms of consecration, providing visibility, prestige, and cultural relevance, especially in minority literatures such as Basque literature. This quantitative study is based on a custom-designed questionnaire to gather the experiences of individuals who have won the Euskadi Prize at some point. It examines dimensions such as visibility, prestige, sales, career opportunities, translation, internationalization, and personal factors like the pressure felt after receiving the award. The results reveal that awardees value these prizes positively

and report a temporary increase in local visibility. However, they perceive limited impact in terms of career opportunities and international reach. It is concluded that the Euskadi Prizes contribute to consolidating the Basque literary canon and reinforcing cultural values within their context, although they lack significant global influence

Keywords: cultures mediation – Basque literature – Euskadi awards – canon conformation – minority literatures.

1. Introducción

Los premios literarios suscitan debates sobre su influencia y conveniencia. Más allá de la notoriedad de las ceremonias de premiación, estos galardones desempeñan un papel esencial en la configuración de las trayectorias literarias (Radway, 1997, 275), influyendo en su visibilidad, recepción crítica e incluso su éxito financiero. Desde el prestigioso Premio Nobel de Literatura, pasando por premios nacionales de literaturas no hegemónicas, hasta premios comarcales para fomentar la escritura entre jóvenes, los premios literarios operan como fuerzas poderosas dentro del complejo ecosistema literario. Este artículo profundiza en el impacto de los premios literarios, examinando su papel en la consagración de autores y la conformación de canon.

El impacto de los premios literarios en las carreras de los escritores es multifacético y complejo, y abarca dimensiones culturales, económicas y psicológicas. Estos premios desempeñan un papel crucial en la consagración de los autores, la configuración de los cánones literarios y la influencia en la dinámica del mercado literario. El reconocimiento y la validación asociados a los premios literarios pueden ser transformadores para los escritores, abriéndoles puertas a nuevas oportunidades y brindándoles la seguridad financiera y la confianza para seguir con su oficio. Sin embargo, es esencial reconocer las limitaciones y posibles sesgos de los jurados y reconocer la presión para estar a la altura de las expectativas que conlleva dicho reconocimiento.

2. Marco teórico

Los premios literarios desempeñan un papel fundamental en la configuración del campo literario. Actúan como mediadores que influyen en la valoración de autores, la legitimación de obras y la formación del canon. Aunque normalmente se premie un libro en concreto, el galardón es indisoluble a la persona que escribió ese libro. Los

premios generan un impacto tanto a nivel individual como colectivo. Facilitan la visibilidad nacional e internacional del/a escritor/a y pueden contribuir a mejorar su marca personal y ofrecerle nuevas oportunidades.

El premio puede transformar la carrera artística de autores aún no consolidados. Los premios cumplen con las siguientes funciones: visibilidad inmediata (nacional e internacional) y una relectura de las obras anteriores, prestigio y consagración (cambio en la jerarquía) y canonización, incremento de las ventas, y oportunidades (laborales, editoriales, creativas) a raíz de la mediatización.

Los premios literarios contribuyen a la consagración de obras y textos y afectan a la recepción crítica inmediata de una obra. En términos de valor simbólico, van Rees (1983: 402) sostiene que los premios literarios funcionan como filtros que seleccionan y consagran ciertos textos como clásicos modernos.

Radway (1997: 275) sostiene que estos galardones son clave para legitimar obras como modelos en la crítica literaria y la educación formal, definiendo lo que se considera alta cultura.

Los premios también juegan un papel decisivo en la consolidación del prestigio del/a escritor/a. Casanova (2004) destaca cómo estos galardones funcionan como mecanismos de consagración, otorgando a los autores un reconocimiento que no solo transforma sus carreras, sino que los posiciona en el centro de la escena literaria. DuBois (2012: 125) sugiere que los premios operan como instrumentos de capital simbólico; y Doyle (2016: 160) subraya que, más allá del prestigio simbólico, también posicionan al escritor en una situación de ventaja respecto a sus colegas no premiados, tanto en términos de capital económico como cultural.

En primer lugar, las personas galardonadas obtienen una visibilidad mayor que el resto. Myles (2007: 5) también refuerza esta idea al argumentar que los premios no solo recompensan la calidad literaria, sino que también estabilizan la carrera de autores que, sin el reconocimiento, podrían haber permanecido en la sombra.

Este proceso de consagración va más allá de la simple valoración de una obra, afectando directamente la percepción pública de la figura de la persona que la escribió. DuBois (2012: 125) afirma que otorgando a los autores premiados una posición dominante dentro del campo literario, estos ejercen una mayor influencia en la cultura. Esta influencia trasciende el ámbito literario, ya que los autores premiados suelen ser considerados referentes culturales cuya obra contribuye a la configuración de la identidad literaria de una sociedad. Morgan (2015: 90) refuerza la idea de que los premios literarios actúan como ejes centrales en la construcción de la reputación de un autor; así que además del impacto inmediato en la carrera del autor, Johanson (2020: 24) argumenta que los premios literarios pueden establecer un legado duradero, consolidando el valor cultural de la figura del escritor a largo plazo.

La función de los premios como filtros que definen lo que es valioso en el campo literario es destacada por Winko (2013: 390), quien argumenta que estos galardones separan a los autores consagrados de aquellos que quedan en la periferia literaria. Esta selección simbólica resulta esencial para la configuración del canon literario, pues legitima ciertas obras y estilos como representativos de la cultura literaria de un país. Esta intersección entre talento y estructuras de poder contribuye a la consagración de ciertos autores y a la permanencia de su obra en el canon.

Dentro de cada sistema literario nacional, los premios literarios sirven para observar el funcionamiento de las instituciones. Matthews (2018) destaca que ciertas instituciones actúan como *gatekeepers* del campo literario, determinando qué obras merecen reconocimiento y, por ende, configurando el canon nacional. Esta capacidad de las instituciones para seleccionar y consagrar autores es, en gran medida, una manifestación del poder cultural de los premios, un fenómeno que Guillory (1993) relaciona con el capital cultural, argumentando que los premios son herramientas clave para la formación de un canon a través de la legitimación institucional.

Es por ello que ejercer como jurado en un premio conlleva un gran poder y es una gran responsabilidad. La fama literaria construida a través de los premios no solo depende del mérito artístico, sino también de las redes de poder que operan detrás del campo literario, tal como sugiere Shellard (2008: 130).

Verboord (2011) subraya que los premios no solo consagran ciertos géneros dentro de la literatura dominante, sino que también reconfiguran las listas de *bestsellers* al introducir obras que anteriormente ocupaban un lugar periférico.

Por otro lado, debemos tener en cuenta que, como señala Rónai (2020: 147), los premios literarios están alineados con intereses ideológicos que favorecen a ciertos grupos dentro del campo literario, reflejando una dinámica de poder que moldea la selección de las obras premiadas y, por lo tanto, el canon literario.

Desde la perspectiva de los críticos literarios, Friedman (2013) argumenta que los premios literarios actúan como puntos de consenso entre jurados y críticos, quienes alinean sus opiniones para consagrar determinadas obras. Este consenso contribuye a la consolidación del canon literario, donde solo ciertas obras son elevadas a la categoría de clásicos.

Del mismo modo, Nicolaisen (2010) destaca que la obtención de un premio puede transformar la recepción crítica de una obra, ya que la consagración institucional cambia el enfoque interpretativo de los críticos, incrementando su relevancia dentro del campo literario.

El Nobel de Literatura, según Helgason (2014), funciona como un agente de "capital cultural transnacional". Thatcher (2013: 5) critica que el premio ha creado un modelo de legitimación cultural que, aunque pretende ser neutral, está profundamente

influenciado por dinámicas políticas e ideológicas que condicionan la selección de autores y obras premiadas. Un ejemplo significativo de este proceso es Este premio sitúa a los autores premiados en un circuito de prestigio internacional, ampliando su influencia más allá de sus fronteras nacionales y facilitando su entrada en mercados globales. En una línea similar, Brouillette (2007) destaca que los premios internacionales no solo consagran a autores individuales, sino que también validan literaturas postcoloniales, insertándolas en el mercado literario global y otorgando visibilidad a voces que, de otro modo, podrían haber permanecido marginales. El "efecto Booker" es otro ejemplo del impacto de los premios en el sistema literario internacional. Watson (2012) explora cómo este premio ha incrementado la visibilidad de autores como Golding y Keneally no solo en el mercado británico, sino también a través de traducciones y distribuciones internacionales, ampliando significativamente su alcance. Por su parte, Ferris y Young (2006: 187) sostienen que los premios literarios actúan como validadores culturales en un mercado globalizado, facilitando la circulación de obras a través de fronteras y consolidando una narrativa dominante sobre lo que se considera literatura de calidad. Este proceso refuerza una cierta homogeneización de los estándares literarios globales, al tiempo que permite que autores premiados trasciendan sus contextos nacionales.

Jansen (2010) compara los sistemas de premios en Alemania y el Reino Unido, mostrando que los premios reflejan las expectativas culturales de cada país y, en algunos casos, son más influyentes en la canonización de ciertos géneros literarios que en otros. Una de las dimensiones más sobresalientes atribuibles a los premios es la que sucede cuando una persona premiada trasciende su sistema literario. Sapiro (2016) otorga un doble papel a los premios: por un lado, actúan como herramientas de legitimación cultural dentro de las esferas literarias nacionales, y por otro, facilitan la exportación de autores a mercados globales, estableciendo así jerarquías internacionales. De esta manera, los premios contribuyen a la circulación de literatura entre diferentes sistemas culturales, consolidando la influencia de ciertos autores más allá de sus contextos nacionales.

En el contexto latinoamericano, Valdés y Kadir (2004: 255) señalan que los premios literarios han sido esenciales para la legitimación de corrientes como el realismo mágico, facilitando su circulación en el mercado internacional y consolidando su estatus dentro del canon literario de la región.

Ponzanesi (2011: 395) analiza el papel de los premios en la legitimación de voces periféricas, con énfasis en contextos postcoloniales, y argumenta que estos galardones permiten que autores marginalizados sean reconocidos en un contexto global, aunque bajo los estándares impuestos por las culturas dominantes. Nixon (2011) destaca que la internacionalización de los premios literarios puede abrir puertas a autores de contextos no occidentales, aunque arriesga homogeneizar la diversidad literaria global al imponer valores estéticos hegemónicos.

Por otro lado, Gelder (2004: 67) observa que, en el caso de la literatura popular, los premios funcionan de manera diferente. Mientras que en las literaturas hegemónicas los premios tienden a legitimar el valor estético de las obras, en otros sistemas se tiende a reforzar la popularidad como un valor en sí mismo. Así, los premios no solo actúan en función de la calidad literaria, sino que también legitiman géneros y estilos que podrían ser considerados marginales en otros contextos.

English (2005) plantea que los premios funcionan como economías de prestigio, donde el valor simbólico que se confiere a los autores va más allá del reconocimiento financiero. Todd (2014: 335) sugiere que los premios literarios actúan como plataformas que permiten a los autores establecer una marca personal, facilitando así la comercialización de su obra en mercados diversos.

Los premios literarios actúan como catalizadores que impactan tanto en las estrategias de marketing como en las ventas de los libros premiados. Este impacto en la comercialización de los libros también es evidente en el análisis de Donadio (2008: 19), quien observa que la obtención de un premio literario puede multiplicar por diez las ventas de una obra. Este incremento exponencial refleja el valor económico que se deriva de la mayor demanda del público y de los esfuerzos promocionales renovados por parte de las editoriales. Adjuntar un sello de calidad (alguna pegatina o accesorio) puede marcar la diferencia para decidirse entre varios libros. Este consenso puede otorgar a las editoriales una oportunidad para posicionar a los autores premiados dentro de un mercado que valora tanto lo simbólico como lo comercial. Squires (2007) analiza el rol crucial que desempeña el marketing literario en el proceso de premiación, destacando que los premios representan un punto de inflexión en las estrategias promocionales de las editoriales. Al recibir un galardón, los autores y sus obras experimentan una revalorización significativa dentro de un mercado altamente competitivo, lo que facilita una mayor visibilidad y una posterior comercialización más efectiva.

Steiner afirma que los premios conectan a los lectores con obras que, de otro modo, podrían no haber alcanzado una audiencia masiva (1991: 55); es decir, que los jurados actúan de mediadores entre la obra y las personas lectoras. Tanto Weibel y Stockinger (2017) como Felski (2008: 90) destacan que los premios no solo afectan la valoración crítica de una obra, sino que también tienen un impacto directo en cómo los lectores perciben su valor al crear expectativas sobre la calidad de la obra.

Esta construcción de la identidad del escritor en relación con el premio es crucial en la promoción de su trabajo y en la creación de una narrativa alrededor de su figura como creador.

Los premios pueden aportar a largo plazo oportunidades para la persona galardonada. Desde una perspectiva más amplia, Throsby (2010: 150) analiza cómo los premios literarios no solo otorgan un valor simbólico, sino también monetario, lo que

genera un impacto directo en la rentabilidad de los autores. Childress y Gerber (2015) destacan que galardones como el Man Booker tienen un impacto directo en las ventas, multiplicándolas exponencialmente y mejorando la posición del autor en negociaciones editoriales futuras, participaciones en eventos literarios y derechos de adaptación de su obra (lo que extendería el alcance de la obra a audiencias más amplias).

Tanto Duckworth (2021) como Weldon (2019: 8) investigan si el efecto positivo de los premios se mantiene a largo plazo, concluyendo que, aunque el reconocimiento inicial es significativo, su impacto tiende a desvanecerse con el tiempo, salvo en casos excepcionales en los que el autor logra sostener su relevancia literaria o comercial. Esto sugiere que los premios proporcionan un impulso temporal que debe ser complementado por la calidad constante del trabajo del autor para asegurar una carrera prolongada. Además, Murray (2012: 98) subraya el papel que juegan los premios en la "industria de la adaptación", donde las obras premiadas son vistas como materiales prioritarios para ser llevados al cine o la televisión. diversificando sus oportunidades laborales.

Este gráfico resume los cambios más importantes que produce un premio:



Fig. 1: Los cambios más relevantes tras la recepción del premio.

Fuente: elaboración propia.

3. Los Premios literarios Euskadi

Los premios literarios Euskadi (*Euskadi Literatur Sariak*) constan de siete modalidades: Literatura en euskera, Literatura en castellano, Literatura infantil y juvenil en euskera, Traducción literaria al euskera, Ilustración de la obra literaria, Ensayo en euskera y Ensayo en castellano. Cada modalidad está dotada de un premio de 18.000 euros. El Gobierno Vasco se marca el objetivo de impulsar la cultura vasca protegiendo, por una parte, el Patrimonio Cultural Material e Inmaterial y, por otra parte, apoyando la producción y difusión de las creaciones de artistas nacionales. El Programa de Gobierno para la XIII legislatura promete impulsar la creación y la producción cultural en Euskadi, apoyando creadores/as, artistas, incrementando la profesionalización de personas creadoras de la cultura y profesionales vascos/as de la cultura y reforzando de esta manera la oferta cultural de Euskadi; y, en último lugar, reforzando la presencia y visibilidad nacional e internacional de la cultura vasca (Gobierno Vasco, 2024: 24). De hecho, los autores de la obra premiada (salvo en el caso de la traducción al euskera) reciben otros 4.000 euros para la publicación de la obra premiada en un idioma distinto al original.

Rodriguez y Etxaniz afirman que, al menos en el caso de la literatura infantil y juvenil, los premios Euskadi son una fuente fidedigna para analizar la canonización. (2023: 228). En cambio, Idurre Alonso relata en su tesis que los libros premiados (literatura en euskera) no llegan directamente al alumnado de Educación Secundaria y la cantidad premios no acarrea un aumento en la lectura. La única excepción era la de Bernardo Atxaga (Alonso, 2008: 296).

El desahogo económico que supone un premio similar para un escritor vasco se verbaliza entre los premiados durante las entrevistas a los medios. El último premiado, Jon Gerediaga, lo afirmaba en una entrevista al diario *Berria*:

Urte asko eman ditut irakaskuntzan. Azken 21 urteotan aritu naiz Lauro ikastolan filosofia irakasten, eta pentsatu nuen igual garaia zela, pare bat urtez sikiera, autonomo izateko eta ikusteko ea zer gertatzen den. Bi urte horietan nahiko estu ibili naiz ekonomikoki, baina biziraun dut, tartean, sari hari eta sari honi esker ere bai. Baina, egia esan, autonomoaren bizitza poesia edo antzerkia edo saiakera idazten, ez da batere samurra. Oso prekarioa da. Gustura itzuli naiz ikastolara orain, baina lanaldi erdia eskatu dut idazten jarraitu ahal izateko (Gerediaga, 2024).¹

Los premios no están exentos de polémica y, de hecho, en 2015 la persona elegida como ganadora (Mikel Peruarena, por *Su zelaia*) no aceptó el premio (Zabala:

¹ He pasado muchos años dedicado a la enseñanza. He sido profesor de Filosofía durante 21 años en la ikastola Lauro, y finalmente decidí hacerme autónomo, por al menos un par de años, y ver qué pasaba. Esos dos años han sido complicados a nivel económico, pero he logrado sobrevivir; entre otras cosas, gracias a este premio. La vida del autónomo que se dedica a escribir teatro o poesía es muy precaria. Ahora he vuelto a la enseñanza a media jornada para poder seguir escribiendo.

2015). Jon Alonso escribió en 2007 un duro artículo en contra de los Premios Euskadi arremetiendo contra el hecho de que se hubiera considerado como mérito para la contratación de traductores el hecho de haber sido premiado previamente. También relataba su experiencia personal mientras era jurado de la sección de traducción y las irregularidades que pudo detectar. Alonso (2007) se posicionaba en contra de este tipo de premios y denunciaba la falta de criterios y la incursión de intereses más allá de lo puramente literario. Esta queja se convirtió en un manifiesto titulado *Utikan Euskadi Sariak* (Fuera, los premios Euskadi) que hizo replantear el proceso de selección de jurado.

4. Metodología

El objetivo de este trabajo es recoger las percepciones de las personas galar-donadas con el Premio literario Euskadi y medir el efecto que han tenido en sus carre-ras. El estudio se centra en la literatura vasca para adultos, la categoría de mayor pres-tigio y potencial impacto (Alonso, 2007).

Este estudio cuantitativo parte de un cuestionario creado *ad hoc* para recoger las vivencias de las personas que han ganado el Premio Euskadi en alguna de sus 28 ediciones.

Desde 2020	2010-2019	2000-2009	Hasta el 2000
2024 Jon Gerediaga, <i>Zeru-lurren liburua</i>	2019 Irati Elorrieta, <i>Neguko argiak</i>	2009 Xabier Lete, <i>Egunsentiaren esku izoztuak</i>	1999 Anjel Lertxundi, <i>Argizariaren egu-nak</i>
2023 Arantxa Urretabizkaia, <i>Azken etxea</i>	2018 Eider Rodri-guez, <i>Bihotz handie-gia</i>	2008 Jokin Muñoz, <i>Antzararen bidea</i>	1998 Felipe Juaristi, <i>Galde-ren geografía</i>
2022 Uxue Apaolaza, <i>Bihurguneko nasa</i>	2017 Asier Serrano, <i>Linbotarrak</i>	2007 Xabier Montoia, <i>Euskal hiria sutan</i>	1997 Aingeru Epaltza, <i>Tigre ehizan</i>
2021 Pello Lizarralde, <i>Argiantza</i>	2016 Luis Garde, <i>Ehiztariaren isilaldia</i>	2006 Iban Zaldúa, <i>Etorkizuna</i>	
	2015 (No aceptó el premio)	2005 Harkaitz Cano, <i>Belarraren ahoa</i>	
	2014 Bernardo Atxaga, <i>Nevadako egunak</i>	2004 Jokin Muñoz, <i>Bizia lo</i>	
		2003 Pello Lizarralde, <i>Larrepetit</i>	

2020 Karmele Jaio, <i>Aitarenetxea</i>	2013 Ramón Saizarbitoria, <i>Martutene</i> 2012 Harkaitz Cano, <i>Twist</i> 2011 Ur Apalategi, <i>Fikzioaren izterrak</i> 2010 Fermin Etxegoien, <i>Autokarabana</i>	2002 Itxaro Borda, % <i>100 basque</i> 2001 Ramon Saizarbitoria, <i>Gorde nazazu lurpean</i> 2000 Lourdes Oñederra, <i>Eta emakumeari sugeak esan zion</i>	
--	---	--	--

Fig. 2: Personas ganadoras de los Premios Euskadi. Fuente: elaboración propia.

Haciendo un breve repaso de los premios puede observarse que la mayoría de las galardonados son escritores consagrados y obras premiadas son, sobre todo, novelas; solo 4 de las obras premiadas han sido de poesía. 7 de las obras han sido escritas por mujeres y 5 de ellas en el periodo del 2018 al 2023. Cabe señalar que solo dos autores han sido premiados dos veces y uno de los premiados ha fallecido. Siendo esto así, la mitad de estos escritores se prestó a responder al cuestionario. Éste constaba de 30 preguntas de las que la mayoría eran afirmaciones en las que debían señalar el grado de acuerdo o desacuerdo según una escala Likert. El cuestionario abordaba factores como la visibilidad, prestigio, ventas, oportunidades laborales, traducción, internacionalización y también factores más personales como la presión sentida tras el galardón.

5. Resultados

Comencemos por un esquema de las respuestas más relevantes (prestigio, visibilidad, economía, oportunidades, presión y marca) polarizadas de modo que las respuestas neutras no existan:

Concepto	En desacuerdo	De acuerdo
Prestigio	Credibilidad 50% Crítica 75%	25% 25%
Visibilidad	Notoriedad 25% Medios 41,6%	33,3% 33,4%
Internacional	Visibilidad 83,3% Traducción 33,3%	8,3% 66,6%
Economía	Suficiente 27% Libertad 41,7%	54,6% 16,6%
Ventas	Libros 67% Lectoras 58,3%	16,7% 8,3% 16,7% 8,3%
Oportunidad	Conferencia 67% Trabajo 58,3%	16,7% 8,3%
Presión	66,7%	8,3%
Marca	Evolución 66,7%	8,3%

Fig. 3: Resumen de los resultados. Fuente: elaboración propia.

Los Premios Euskadi generan un impacto moderado en la visibilidad nacional, otorgando reconocimiento a los autores galardonados. Sin embargo, los resultados muestran que este impacto es limitado internacionalmente. La mayoría de los encuestados percibió que el premio no logró abrirles oportunidades en el extranjero.

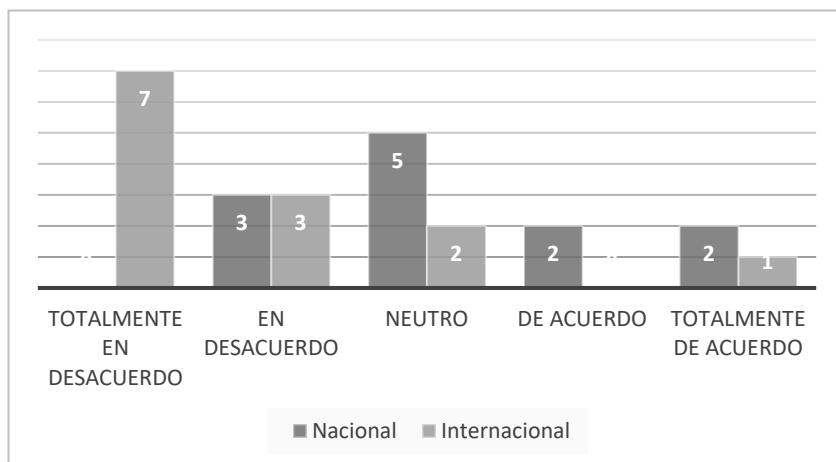


Fig.4: Comparativa de las afirmaciones “el premio me ha dado una gran visibilidad” nacional (izquierda) e internacional (derecha). Fuente: elaboración propia.

Se evaluaron dos afirmaciones: “El premio me dio gran visibilidad internacional” y “me ayudó a internacionalizarme”. Ambas respuestas fueron negativas.

Algunos galardonados destacaron como aspecto positivo la mayor facilidad para traducir sus obras, aunque ésta se limitó a un máximo de tres idiomas. Esto refleja un apoyo moderado en la proyección internacional, aunque lejos de la multiplicación que se podría esperar.

Un premio puede suponer una losa para algunos autores. querer llegar a las expectativas puestas sobre él/ella puede ser una gran carga. Pero parece que no ha sido el caso de las personas que participaron en la encuesta: El 66,7% no se han sentido presionadas en sus siguientes publicaciones.

El premio tiene un impacto limitado en las ventas. La mitad de las personas encuestadas no percibió un aumento significativo en las mismas. Solo dos personas afirman que vendieron considerablemente más. Un tercio de los encuestados se mantuvo neutral.

El premio tiene el potencial de ampliar el público lector, aunque esto no se evidencia en los resultados: Un 41,7% de las personas están en desacuerdo con la afirmación “llegué a un público más diverso gracias al Premio Euskadi”. La mitad no se posicionó ni de acuerdo ni en desacuerdo. El premio no parece servir, tampoco, para cambiar la posición dentro del sistema literario. Más de la mitad (58,4%) se encuentra en desacuerdo con la afirmación (mi posición cambió dentro de sistema vasco de literatura). De todas formas, esta pregunta se centra en un cambio (en la magnitud del efecto) y las personas premiadas se encontraban en una posición bastante favorable

antes del premio (la consolidación no implica movimiento). Y pese a que la posición no cambie, parece ser que sí tiene un leve efecto si se habla sobre el canon. El 41,7% no está ni de acuerdo, ni desacuerdo en que el premio hace un lugar en el canon de la literatura vasca, pero un 8,3% asegura que le sirvió para hacerse hueco en el canon.

Los resultados son rotundos en cuanto a oportunidades de cambio de editorial. Los premios no crearon una demanda por parte de otras editoriales (un 72,7% no apreciaron ningún cambio).

Solo un pequeño porcentaje de los encuestados (8,3%) recibió nuevas ofertas de trabajo tras recibir el premio, lo que indica que el premio no logra ser un canal efectivo para generar crecimiento profesional más allá del prestigio momentáneo. Sí existe, en cambio, un incremento mediático. Un tercio de los encuestados reportó un aumento en las entrevistas tras recibir el premio. Pero esas entrevistas no cuajaron para convertirse en conferencias. Las oportunidades laborales derivadas del premio, como invitaciones a conferencias o propuestas editoriales, resultan escasas. Un 66,6% está en desacuerdo con la afirmación de que le surgieron muchas llamadas para dar charlas o ponencias tras ser premiada.

En cuanto a la credibilidad percibida, las respuestas son bastante bajas. El premio no otorga directamente una credibilidad mayor dentro del sistema vasco: un 50% está en desacuerdo con la afirmación “recibí una mayor credibilidad” tras el premio, mientras un 25% no se posiciona ni a favor ni en contra de la afirmación y un 25% está de acuerdo.

En ocasiones, los premios sirven para consagrar escritores/as o estilos. Preguntados si percibieron un cambio hacia su obra entre la crítica un 75% de las personas afirman que no, aunque hay un 25% que afirma que tuvo ese efecto:

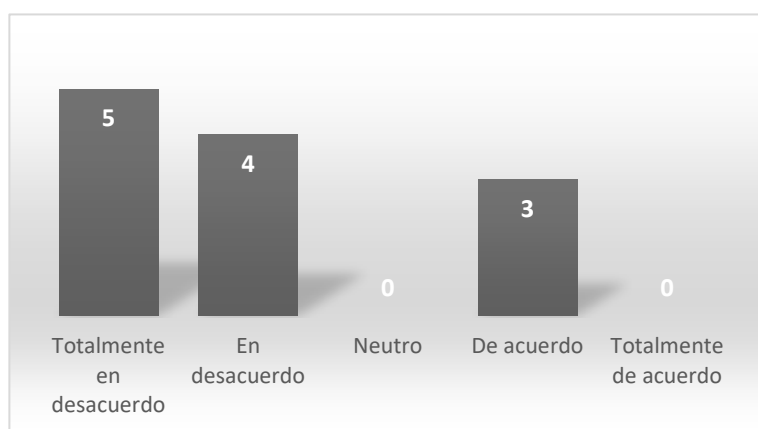


Fig.5: Respuestas a la afirmación “he notado un cambio hacia mi obra por parte de los críticos literarios”. Fuente: elaboración propia.

Las respuestas sobre el potencial para la evolución creativa y la libertad económica son muy parecidas. El premio tampoco parece crear un clima para el cambio, riesgo o evolución.

Solo dos encuestados estuvieron de acuerdo con la afirmación de que el premio les proporcionó libertad económica para escribir nuevos libros, mientras que la mayoría no percibió un cambio significativo:

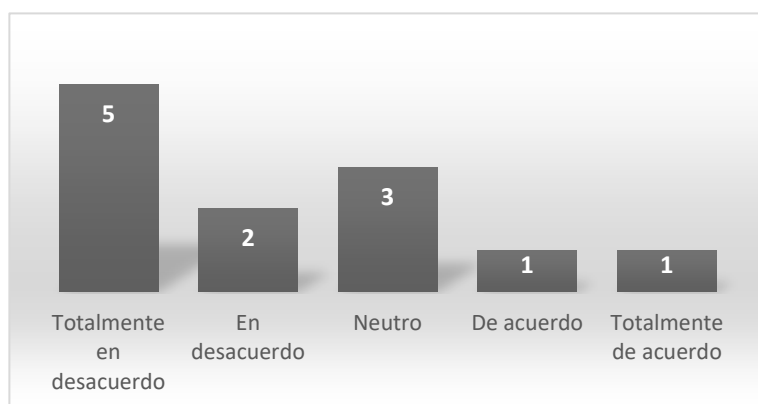


Fig.6: Respuestas a la afirmación “el premio me otorgó libertad económica para escribir nuevos libros”. Fuente: elaboración propia.

Existe un debate entre los encuestados sobre la utilidad de categorizar obras mediante premios. Un 66,7% considera que la premiación no es una práctica acertada, aunque la mayoría muestra apoyo a los Premios Euskadi:

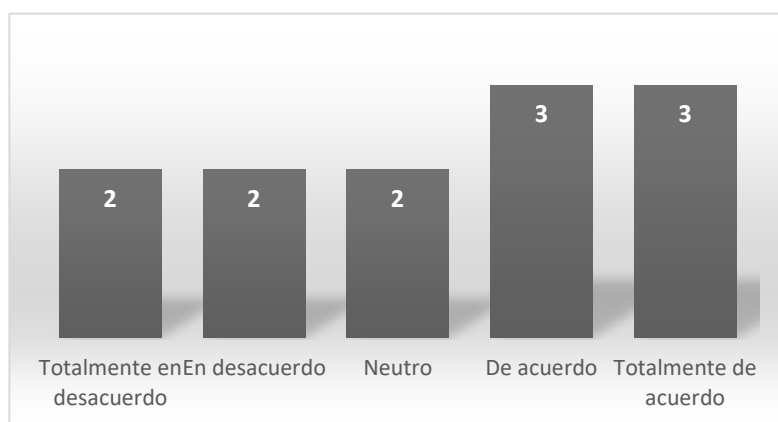


Fig.7: Respuestas a la afirmación “estoy a favor de los Premios Euskadi”. Fuente: elaboración propia.

La mayoría está a favor de estos premios y alrededor de un tercio considera que son necesarios (un 45,5% de las personas se mostraron neutras y un 18,2% aseguraron que no son necesarios). La respuesta refleja una aceptación de los premios como parte de la estructura cultural vasca, aunque con dudas sobre su efectividad en promover la literatura de forma extensiva; y también se muestran reticencias sobre los premios dirigidos a las escritoras jóvenes. Los escritores no están de acuerdo con la afirmación de que los premios son una forma de compensar políticas culturales inapropiadas. Un 54,6% están en desacuerdo con esa afirmación.

El monto del premio es percibido como adecuado. Es la respuesta más positiva de todo el cuestionario ya que el 54,6% cree que el premio es económicamente proporcionado.

6. Conclusiones

Los resultados indican que los galardonados valoran positivamente este tipo de premios y reconocen un aumento temporal en su visibilidad dentro del País Vasco; esto concuerda con la función de selección y consagración que tiene los premios (van Rees, 1983; Radway, 1997). Aunque el premio sirve para hacer al menos una traducción a otro idioma, casi todas las personas reafirman en que la repercusión internacional ha sido muy baja así que el premio Euskadi, hoy por hoy, no media como un sello de calidad que actúa como validador cultural en el mercado globalizado (Ferris y Young, 2006: 187). Este monto de dinero es, por tanto, útil y cumple directamente con el objetivo del Gobierno Vasco de reforzar la presencia internacional de la cultura vasca (Gobierno Vasco, 2024: 24) aunque no tanto en cuanto a visibilidad. Probablemente, el efecto sería mayor si un galardón similar garantizara la traducción a más idiomas.

El premio no logra el objetivo de contribuir a la profesionalización de escritores (Gobierno Vasco, 2024: 24). Las personas que escriben en euskera parecen haber asumido que la escritura no es un trabajo a jornada completa o haberse acostumbrado a la precariedad. La cuantía del premio se considera apropiada y contribuye al desahogo económico de las personas que han optado por la profesionalización; pero al ser incierta y posterior a la publicación se percibe como una grata sorpresa, pero no tanto como una oportunidad para la continuidad creativa. El premio no fomenta encargos bien remunerados, como ponencias, grupos de lectura o artículos, que generen ingresos asociados a la escritura. La visibilidad proporcionada por el premio no se traduce en oportunidades laborales significativas que incentiven la continuidad de la escritura. En el sistema vasco el incremento exponencial de ventas no garantiza la sostenibilidad económica de los autores y por tanto está lejos de provocar suculentos contratos con editoriales.

Premiar una obra significa no premiar otras y los premios no están exentos de polémicas. Los premios pueden estar influenciados por redes de poder del campo literario (Shellard, 2008: 130). Es por ello que ejercer como jurado en un premio conlleva un gran poder y es una gran responsabilidad.

Los galardonados obtienen, gracias al premio, un capital simbólico y una posición dominante (DuBois, 2012: 125) ya que tienen la posibilidad de participar en el jurado de la edición siguiente. Sus gustos e ideologías influirán, por tanto, en la siguiente elección. Por otra parte, ganar el premio incrementa significativamente las posibilidades de consolidar una obra en el canon literario vasco, especialmente en el ámbito académico; pero habría que estudiar más a fondo la relación entre los premios y la elección literaria de los centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Los premios suelen ser normalmente otorgados por la calidad de la obra, pero en ocasiones, pueden considerarse como reconocimientos a toda una carrera (Myles, 2007: 5); el caso más evidente podría ser el concedido a Lete en 2009.

En cuanto al impacto psicológico, los escritores no relacionan el premio con un salto estilístico ni como catalizador de cambio en su marca como autores. Tampoco parece ser un factor que ejerza presión negativa para posteriores publicaciones. Este factor se debería cotejar con factores como el género y la edad para ver si hay diferencias significativas.

El presente estudio tiene una muestra limitada, aunque significativa, y una metodología cuantitativa que exige a las personas consultadas decantarse por números, sin matices. Se ha optado por una escala Likert que permite una posición neutral, que, a la vista de los resultados, ha tenido que ser esquivada para obtener resultados interesantes (véase, la Figura 3). La anonimidad ha permitido obtener una muestra más amplia, pero también ha anulado la posibilidad de obtener conclusiones de género, edad o geografía. Sin duda, una exploración cualitativa (como podrían ser las entrevistas personales o los grupos de discusión) arrojaría luz sobre algunas lagunas y daría pie a conocer vivencias personales y estructurales muy interesantes. También se debería ampliar el estudio a las demás modalidades del premio Euskadi y a otros premios de gran alcance.

7. Bibliografía

- Astiz, I.(2024/10/09): on Gerediaga: «Beharrezko dudak komunikazio espazio eta tartea da poesia niretzako». *Berria egunkaria*. https://www.berria.eus/kultura/beharrezko-dudak-komunikazio-espazio-eta-tartea-da-poesia-niretzako_2131778_102.html
- Alonso, J. (2007): Euskadi Sariak. *Argia aldizkaria*. <https://www.argia.eus/argia-astekaria/2082/euskadi-sariak>

- Alonso, Idurre (2008): Euskal literaturaren irakaskuntza Hego Euskal Herriko batxiler-goan [Tesis doctoral, UPV/EHU].
- Brennan, T. (2004): *The Transmission of Affect*. Cornell University Press.
- Brouillette, S. (2007): *Postcolonial Writers in the Global Literary Marketplace*. Palgrave Macmillan.
- Casanova, P. (2004): *The World Republic of Letters*. Harvard University Press.
- Childress, C. C., y Gerber, A. S. (2015): "The Impact of Awards on Literary Careers: The Case of the Man Booker Prize", *Poetics*, 49, 50-66.
- Donadio, R. (2008): "Literary Prizes and Their Impact on Sales and Prestige", *The New York Times*, October 19.
- Doyle, G. (2016): *Cultural Capital and Literary Prizes: Measuring the Consecration of Writers*. Palgrave Macmillan.
- Duckworth, C. (2021): "Do Literary Prizes Matter?", *Journal of Cultural Economics*, 45(1), 99-120.
- DuBois, W. E. B. (2012): "Literary Capital and Symbolic Power: The Role of Awards in Literature", *Sociological Review*, 60(1), 118-140.
- DuBois, V. (2014): *Cultural Capitals: Revaluing the Arts, Remaking Urban Spaces*. Routledge.
- English, J. F. (2005): *The Economy of Prestige: Prizes, Awards, and the Circulation of Cultural Value*. Harvard University Press.
- Felski, R. (2008): *Uses of Literature*. Blackwell Publishing.
- McCrum, R. (2018): "The Influence of the Booker Prize: A Historical Perspective", *The Guardian*, September 12.
- Ferris, D., & Young, C. (2006): "Literary Prestige and Global Markets: The Impact of the International Literary Prize", *Journal of World Literature*, 41(2), 183-199.
- Friedman, S. (2013): "The Hidden Tastemakers: Literary Reviewers and the Construction of Literary Value", *Poetics*, 41(5), 433-454.
- Gelder, K. (2004): *Popular Fiction: The Logics and Practices of a Literary Field*. Routledge.
- Gobierno Vasco (2024): *Proyecto de Presupuestos generales* [Informe]. Administración de la Comunidad Autónoma del País Vasco. www.euskadi.eus.
- Guillory, J. (1993): *Cultural Capital: The Problem of Literary Canon Formation*. University of Chicago Press.
- Helgason, J. (2014): "Prizes as Transnational Cultural Capital: The Case of the Nobel Prize in Literature", *European Review*, 22(4), 593-607.
- Hepburn, A. (2010): "The Consecration of Modernist Writers through Literary Prizes", *Journal of Modern Literature*, 33(4), 48-67.
- Jansen, H. (2010): "Prize Cultures in the Literary Field: A Comparative Study of German and English Awards", *Journal of Literary Studies*, 26(1), 121-136.

- Johanson, K. (2020): "Evaluating Literary Prizes: The Impact on Sales, Prestige, and Literary Canonization", *Journal of Arts Management, Law, and Society*, 50(1), 17-31.
- Knott, K. (2020): "Literary Prizes as Gatekeepers in the Cultural Field: Examining the Booker Prize", *Journal of Literature and Culture*, 15(2), 44-66.
- Kulick, E. (2021): "The Intersection of Literary Prizes and Cultural Policy", *Cultural Trends*, 30(3), 200-218.
- Lopez, Manu (2023): "Haur eta Gazte Literaturako Euskadi Literatura Sariak eta egungo kanonizatzea", *Lapurdum Revista de estudios vascos*, 24. p. 221-229.
- Matthews, N. (2018): "The Institutionalization of Literary Prizes and Their Influence on Literary Fields", *Cultural Sociology*, 12(2), 227-242.
- Morgan, A. (2015): "Literary Prizes and the Construction of Cultural Prestige", *Journal of Literary Theory*, 9(1), 85-100.
- Myles, E. (2007): "The Logic of Literary Prizes: Between Reward and Consecration", *Cultural Studies Review*, 13(2), 1-20.
- Murray, S. (2012): *The Adaptation Industry: The Cultural Economy of Contemporary Literary Adaptation*. Routledge.
- Nicolaisen, J. (2010), "Literary Awards and Their Influence: An Analysis of Literary Reception Based on Award-Winning Literature", *Journal of Cultural Economics*, 34(4), 285-302.
- Nixon, R. (2011), "Literary Prizes and the Value of Global Literature", *New Literary History*, 42(2), 279-292.
- Ponzanesi, S. (2011), "The Impact of Globalization on Literary Prize Culture: The Case of the Commonwealth Writers' Prize", *Postcolonial Studies*, 14(4), 389-406.
- Radway, J. A. (1997): *A Feeling for Books: The Book-of-the-Month Club, Literary Taste, and Middle-Class Desire*. University of North Carolina Press.
- Rónai, P. (2020): "The Politics of Literary Awards: Power, Prestige, and the Recognition of Value", *Journal of Literary Studies*, 28(2), 145-163.
- Sapiro, G. (2016): "Literary Prizes, Postcolonial Criticism, and the Economy of Prestige", *New Literary History*, 47(2), 263-284.
- Shellard, D. (2008): "Literary Fame and the Function of Literary Prizes: A Sociological Approach", *Literary Sociology*, 15(2), 125-138.
- Squires, C. (2007): *Marketing Literature: The Making of Contemporary Writing in Britain*. Palgrave Macmillan.
- Steiner, G. (1991): *Real Presences: Is There Anything in What We Say?* University of Chicago Press.
- Thatcher, M. (2013): "The Nobel Prize in Literature: Institutionalizing Cultural Capital", *Journal of Cultural Research*, 17(4), 1-15.
- Throsby, D. (2010): *The Economics of Cultural Policy*. Cambridge University Press.
- Todd, R. (2014): "From Prize to Platform: The Role of Literary Awards in Authorial Branding", *Literary Studies Journal*, 21(3), 327-343.

- Valdés, M. J., & Kadir, D. (2004): *Literary Cultures of Latin America: A Comparative History*. Oxford University Press.
- Van Rees, C. J. (1983): "How a Literary Work Becomes a Masterpiece: On the Threefold Selection Practised by Literary Criticism", *Poetics*, 12(1), 397-417.
- Verboord, M. (2003): "Classification of Authors by Literary Prestige: The Influence of Prize Awards and Bestsellers", *Poetics*, 31(3), 259-281.
- Watson, S. (2012): "The Man Booker Effect: Golding, Keneally, and Literary Careers", *The Journal of Commonwealth Literature*, 47(1), 33-50.
- Weber, M. (2004): *The Writer's Prize: The Power and Politics of Literary Awards*. Routledge.
- Weibel, P., & Stockinger, J. (2017): "Literary Prizes as Tools for Measuring the Value of Authors and Works", *Journal of Cultural Measurement*, 10(2), 122-139.
- Weldon, J. (2019): "The Author's Career After the Prize: Long-Term Impacts of Winning Literary Awards", *Publishing Research Quarterly*, 35(2), 1-12.
- Winko, S. (2013): "The Power of Literary Awards in the Creation of Canonical Status", *Journal of Cultural Sociology*, 7(4), 387-402.
- Zabala, J. L. (2015): Mikel Peruarena Ansaren 'Su zelaia' nobelari eman diote Euskadi saria, baina ez jasotzea erabaki du egileak. *Berria egunkaria*. https://www.berria.eus/kultura/mikel-peruarena-ansaren-su-zelaiak-nobelari-eman-diote-euskadi-saria-baina-ez-jasotzea-erabaki-du-egileak_115473_102.html

Paseo de la Poesía: un recorrido literario en el Campus de Bizkaia de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

Paseo de la Poesía –Poetry Walk–: a literary pathway on the Bizkaia Campus of the University of the Basque Country (UPV/EHU)

Oihane Calvo Ugarte
Universidad del País Vasco/
Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)
orcid.org/0009-0003-3501-447X

Fecha de recepción del artículo: 17-12-2024

Fecha de aceptación del artículo: 25-03-2025

Resumen

El Paseo de la Poesía, inaugurado en 2012 en el Campus de Bizkaia de la UPV/EHU, es un recorrido literario que incluye 41 losetas con poemas de autores universales en varios idiomas. El presente artículo analiza cómo la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) integra los referentes literarios en dicho paseo por la poesía universal, para hacer el Campus más atractivo. Para ello, se han revisado fuentes primarias vinculadas con el proyecto del Paseo de la Poesía. Esto incluye la realización de entrevistas a figuras clave involucradas en el desarrollo del proyecto, así como la consulta de diferentes archivos y documentación oficial. A partir de los datos recopilados se realiza un análisis descriptivo para explorar los orígenes de la idea, la selección de poemas y las dificultades, entre otros aspectos.

Palabras clave: poesía – recorrido literario – Universidad del País Vasco (UPV/EHU) – análisis descriptivo.

Abstract

The Poetry Walk, inaugurated in 2012 on the Bizkaia Campus of the University of the Basque Country (UPV/EHU), is a literary pathway featuring 41 paving stones engraved with poems by renowned authors from around the world in various languages. This article analyzes how the University of the Basque Country (UPV/EHU) incorporates literary references into this walk through world poetry to make the campus more attractive. To that end, primary sources related to the Poetry Walk project have been reviewed. This includes conducting interviews with key figures involved in the development of the project, as well as consulting various archives and official documentation. Based on the collected data, a descriptive analysis is carried out to explore the origins of the idea, the selection of poems, and the challenges encountered among other aspects.

Keywords: poetry - literary pathway - University of the Basque Country (UPV/EHU) - descriptive analysis.

1. Introducción

El concepto de patrimonio cultural se refiere al conjunto de bienes de propiedad colectiva, tangibles e intangibles, que tienen un valor histórico, artístico, social, etc. para una comunidad (Cadavez 2022). Dentro de esta idea, el patrimonio literario ocupa un lugar importante, y se define como un subconjunto del patrimonio cultural que comprende tanto elementos materiales como inmateriales concernientes a la escritura y a la literatura (Ucella 2014). Así pues, dicho conjunto incluye bienes muebles como pueden ser manuscritos, libros o bibliotecas, así como bienes inmuebles como los centros de interpretación, las casas museo de escritores y las rutas literarias.

El patrimonio literario, como propiedad colectiva, adquiere relevancia como una herramienta cultural, y de este modo, se convierte en un instrumento que no solo contribuye a preservar la memoria de una sociedad, sino que también proporciona marcos de actuación que permiten a los individuos y colectivos organizar sus vidas y proyectar sus identidades (Even-Zohar 1994).

En relación, el patrimonio literario presenta un papel fundamental en la construcción de identidades colectivas, ya que las obras literarias y sus autores y autoras, entre muchas otras cosas, constituyen la historia y la cultura de una comunidad o una nación. Las instituciones, entidades, e incluso los estados, se valen de este patrimonio para proyectar una imagen corporativa que refuerza ciertos valores, tradiciones y símbolos compartidos. Este fenómeno, que Peter Van Ham denominó Estado-marca (Brand State), refleja cómo los países diseñan estrategias de marketing cultural, utilizando elementos del patrimonio literario, para consolidar las identidades colectivas y fortalecer el sentido de pertenencia, a menudo sin que los ciudadanos sean plenamente conscientes de su impacto. Además, estas estrategias de "nation branding" o nacionalismo venal permiten a los estados mostrar una identidad distintiva y proyectar una imagen culturalmente rica y atractiva (Santos Unamuno 2018).

En este contexto, la literatura y el turismo aparecen como componentes claves dentro de las estrategias de marketing nacional o institucional. El turismo cultural y literario ha emergido como un motor económico determinante y un vehículo para la promoción de la identidad nacional, puesto que los estados y las instituciones han reconocido el valor del patrimonio literario como recurso de mercantilización (Butler 2022). Lugares que se vinculan con autores famosos de forma deliberada, como casas de escritores, museos, itinerarios literarios, monumentos, placas, citas literarias que decoran las calles, etc. se han transformado en destinos turísticos atractivos para los visitantes interesados en la cultura de esos lugares (Arcos-Pumarola 2022).

Un ejemplo cercano de cómo el patrimonio literario se transforma en un paisaje cultural turísticamente atractivo, y que a su vez proyecta una identidad cultural distintiva, es El Barrio de las Letras situado en Madrid. En este barrio, donde vivieron muchos escritores famosos del Siglo de Oro como Miguel de Cervantes, Lope de Vega,

Francisco de Quevedo, Tirso de Molina y Luis de Góngora, se encuentra la Calle Huer-tas, una estrecha calle adoquinada repleta de grabados en dorado que destacan frag-mentos de las obras de estos personajes históricos que vivieron en ella o en sus alre-dedores.

De manera similar, el Paseo de la Poesía del Campus de Bizkaia de la Univer-sidad del País Vasco (UPV/EHU), inaugurado en 2012, también posee un gran poten-cial turístico como recorrido literario compuesto por 41 losetas que contienen poemas de diferentes autores universales en varios idiomas, incluyendo euskera, castellano, catalán, gallego, inglés y francés. El proyecto, liderado por el rector Iñaki Goirizelaia y el vicerrector Carmelo Garitaonandia en aquel momento, fue concebido dentro de un marco más amplio de expansión del Campus, con el objetivo de hacerlo más atrac-tivo en múltiples aspectos y en diversas vertientes.

De este modo, el objetivo que plantea el presente trabajo es analizar cómo la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) ha integrado el Paseo de la Poesía para hacer su Campus más atractivo, y, a partir de ello, examinar la imagen corporativa que pro-yección la institución mediante este recorrido literario. Para ello, se profundizará en los orígenes de la iniciativa, los criterios de selección de los poemas, las dificultades en-frentadas durante el desarrollo y otros aspectos relevantes.

2. Metodología

Se han revisado fuentes primarias vinculadas con el proyecto del Paseo de la Poesía del Campus de Bizkaia de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Esto in-clude la realización de entrevistas a figuras clave involucradas en el desarrollo del proyecto, como el vicerrector de la época Carmelo Garitaonandia, y el vicerrector actual Gorka Moreno, así como la consulta de diferentes archivos y documentación oficial relacionada con la iniciativa.

A partir de los datos recopilados se realiza un análisis descriptivo para explorar el origen de la iniciativa, los criterios utilizados en la selección de los poemas y su clasificación en función de diversos factores, tales como el idioma, la época de los autores en términos cronológicos y el género de los autores, diferenciando entre hom-bre y mujer. Asimismo, se detallarán aspectos relacionados con la financiación del proyecto y las dificultades enfrentadas.

3. Análisis descriptivo

3.1. Origen del proyecto

El Paseo de la Poesía es un subproyecto concebido dentro de un proyecto mayor que consiste en transformar el Campus de Bizkaia de la Universidad del País

Vasco (UPV/EHU) en un espacio más atractivo y dinámico en múltiples aspectos, no solo en términos académicos y culturales, sino también lúdicos y sociales. El Rectorado de la Universidad, en aquel entonces dirigido por el rector Iñaki Goirizelaia y el vicerrector Carmelo Garitaonandia, propuso y elaboró una serie de actuaciones para intervenir en los espacios públicos exteriores del Campus en Leioa que integraban arte, cultura y ocio.

Dentro de estas intervenciones, además del Paseo de la Poesía, se encuentran varias instalaciones, como el Xilófono de la Plaza Mikel Laboa, juego interactivo compuesto por una serie de barandillas sonoras que reproducen la canción “Txoria Txori” al golpearlas con un instrumento duro, como una batuta, un bolígrafo o similar al paso; el Juego de Relojes ubicado a los pies de la escalera que une el Aula Magna con la Plaza Jorge Oteiza que indica la hora nacional a la vez que da las horas de otras universidades extranjeras con las que la UPV/EHU tiene una estrecha relación académica y científica, simbolizando los convenios que la Universidad mantiene; y la escultura del Cuerno Electroacústico, que suena con pequeñas piezas de música y un sistema electro-acústico activado por control remoto, fruto de un proyecto interdisciplinar conjunto entre la Facultad de Bellas Artes y la Escuela de Ingeniería de Bilbao, situada frente a la Facultad de Educación.

Asimismo, se construyeron instalaciones recreativas, concretamente seis mesas de ajedrez, tres de tenis de mesa, tres futbolines y una canasta de baloncesto en la Plaza Mikel Laboa y sus alrededores, que invitan a los estudiantes a participar en actividades lúdicas y sociales. Por último, en la entrada del Campus también se plantó un retoño del árbol de Gernika, un símbolo histórico totalmente arraigado en la cultura vasca que simboliza el fuero, las libertades tradicionales de Bizkaia y la identidad vasca.

Todas estas actuaciones guardan algún tipo de relación con la función universitaria de exposición del conocimiento y del saber; sin embargo, la finalidad no es sacar el conocimiento que se transmite en las aulas al exterior, sino promover el interés por los fundamentos de las ciencias mediante propuestas con cierto grado de interactividad. De esta manera, se intenta despertar la curiosidad, desarrollar la capacidad creativa, y reforzar el interés por aprender y por reflexionar sobre la manera de entender los fenómenos que nos rodean.

Con especial atención al Paseo de la Poesía, este proyecto nace de las influencias recogidas por el rector y el vicerrector de aquel entonces, Iñaki Goirizelaia y Carmelo Garitaonandia, quienes, tras visitar la Calle Huertas en el Barrio de Las Letras de Madrid y la Universidad de California en Berkeley, concibieron la idea de integrar la poesía en un espacio público universitario. Por un lado, la Calle Huertas, mencionada anteriormente y ubicada en el centro del Barrio de Las Letras, fue determinante para

Garitaonandia, quien vivió varios años en Madrid y estuvo familiarizado con el entorno literario de la zona. Por otro lado, la visita de Goirizelaia a la Universidad de California en Berkeley le permitió observar la integración de citas literarias y filosóficas en el Campus, como las inscripciones en relieve de citas de Oliver Wendell Holmes y Benjamin N. Cardozo en la Facultad de Derecho.

Estas dos experiencias sirvieron de inspiración para la creación del Paseo de la Poesía en el Campus de Bizkaia en el año 2012. Según la clasificación de recorridos literarios realizada por Luis Figueira (2013), el Paseo de la Poesía puede considerarse un recorrido corto, lineal y local, ya que puede completarse en pocas horas, tiene un inicio y un final en distintos puntos (la primera loseta y la última no se encuentran en el mismo sitio), y se encuentra íntegramente en una única ubicación.

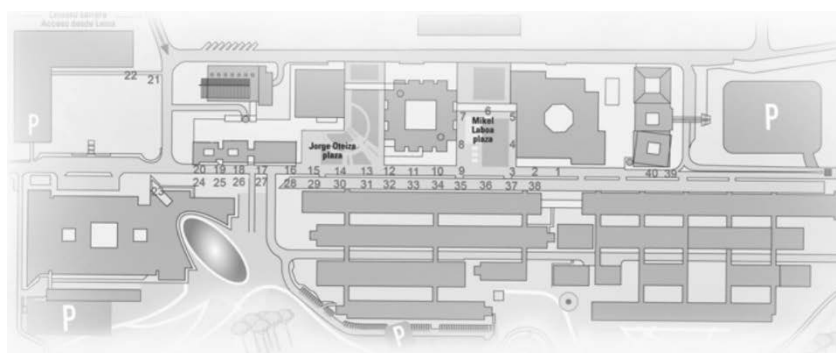


Fig. 1: Plano del Paseo de la Poesía.

Fuente: UPV/EHU. <https://www.ehu.eus/es/web/bizkaia/poesiaren-bidea>.

El recorrido literario, en un principio, estaba compuesto por 40 losetas que contienen poemas de autores universales en el idioma original en que salieron de la pluma de sus creadores (euskera, castellano, catalán, gallego, francés e inglés), como Machado, Rimbaud, Lord Byron y Lauaxeta, entre otros. El propio Iñaki Goirizelaia, rector de la UPV/EHU de la época, mencionó en su inauguración que la finalidad de este Paseo es despertar la curiosidad literaria de quienes transitan por el Campus, y destaca que el recorrido convierte al Campus de Bizkaia (Leioa) en "una geografía muy particular, un mapa literario donde las lenguas, las ideas y los sentimientos se dan la mano" (EITB 2012).

Cabe mencionar que durante el acto de inauguración del curso 2011-2012, Iñaki Goirizelaia leyó el primer poema del Paseo de la Poesía, titulado "Hirurogeita hamabost urte" ("Setenta y cinco años") de Andoni Egaña, en homenaje a la primera universidad vasca pública, Euzko Irakastola Nagusia, creada en 1936, y que ese curso

cumplía setenta y cinco años. A su vez, y en relación, el 2 de diciembre del año siguiente, la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) inauguró en el hall de su Biblioteca Central (Área Leioa-Erandio del Campus de Bizkaia) la escultura “Interiores iluminados”, que rememora la Universidad Vasca de 1936, embrión de la actual UPV/EHU que empezó a funcionar como tal en 1980. La obra fue creada por el escultor Ángel Garraza, profesor de la Facultad de Bellas Artes y artista de reconocida trayectoria internacional.

3.2. Loseta 41

Desde el día 4 de septiembre de 2024, el Paseo de la Poesía cuenta con una nueva placa que incluye el poema “Mi libertad”, de la joven poeta palestina [Fadwa Tuqan](#) (Nablús, Palestina, 1917-2003), sumando así un total de 41 losetas. La iniciativa surgió a partir de la idea de un colectivo de estudiantes, que propuso al Vicerrectorado del Campus de Bizkaia llevar a cabo alguna acción que destacara el sufrimiento que enfrenta el pueblo palestino hoy en día.

En palabras de Gorka Moreno, vicerrector actual del Campus, “Nos planteamos varias opciones y decidimos hacer algo que fuera más allá de una acción puntual y que perdurara en el tiempo, como es incluir una poeta palestina en el Paseo de la Poesía”. Con este objetivo, la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) contactó con UNRWA Euskadi (Agencia de las Naciones Unidas para la población refugiada de Palestina en Oriente Próximo), solicitando su colaboración y sus propuestas. Gorka Moreno explica que

La elección no fue fácil. Al final, nos decantamos por Fadwa Tuqan, tanto por su indiscutible recorrido literario como porque es considerada una pionera de la poesía palestina. La obra, además, refleja a la perfección la situación actual del pueblo palestino y sus ansias de libertad (UPV/EHU 2024).

La nueva placa está ubicada en la Plaza Mikel Laboa del Campus de Bizkaia, junto al Xilófono, lugar donde también se celebró el acto de presentación. En dicho evento participaron la rectora Eva Ferreira, el vicerrector Gorka Moreno, Barbara Ruiz (delegada de UNRWA en Euskadi), representantes del estudiantado de la UPV/EHU, y el académico palestino Issammh Abushammala, profesor en la Facultad de Farmacia. Fue este último el encargado de leer el poema de Fadwa Tuqan, y, además, expresó su reconocimiento a la buena acogida que ha recibido su familia en el País Vasco:

Ha sido enorme el apoyo que hemos recibido desde nuestra llegada. Una guerra se produce entre dos ejércitos y este no es el caso. Gaza es uno de los lugares más poblados del mundo. Ojalá todo esto termine cuanto antes. Y agradezco a la Universidad del País Vasco todo lo que está haciendo en solidaridad con el pueblo palestino (UPV/EHU 2024).

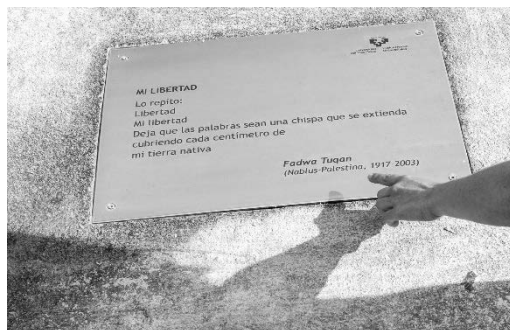


Fig. 2: Placa con el poema de Fadwa Tuqan.

Fuente: Twitter. <https://x.com/upvehu/status/1831307488336994547>.

3.3. Selección de poemas

La selección de los 40 poemas que inicialmente componían el Paseo de la Poesía fue un proceso colaborativo que involucró a figuras claves de la Universidad de la época, entre ellas el rector Iñaki Goirizelaia; el exrector Pello Salaburu, quien también era el director del Instituto de Euskara de la UPV/EHU; el vicerrector Carmelo Garitaonandia, y la periodista de Radio Euskadi Patxu Elejabarrieta, esposa de este último.

Atendiendo a los criterios principales, el grupo optó por incluir tanto autores clásicos como contemporáneos, hombres y mujeres, y una diversidad de lenguas y estilos. Los autores seleccionados fueron los siguientes (en orden del recorrido):

1. HIRUROGEITA HAMABOST URTE (2009), Andoni Egaña
2. CAMINANTE NO HAY CAMINO (1973), Antonio Machado
3. — (1957), JosAnton Artze
4. HOW DO I LOVE THEE? (1850), Elisabeth Barret Browning
5. COMO TÚ (1962), Leon Felipe
6. EUSKAL HARRIA (1986), Gabriel Aresti
7. LE GRAND HOMME (1946), Jacques Prevert
8. TE QUIERO (1974), Mario Benedetti
9. MENDIGOXALIARENA (1931), Estepan Urkiaga « Lauaxeta »
10. NEGRA SOMBRA (1880), Rosalía de Castro
11. OIA (1919), Xabier Lizardi
12. CANCIÓN 51 (1954), Rafael Alberti
13. ARDURA DORPEA (1998), Itxaro Borda

14. LA POESÍA ES UN ARMA CARGADA DE FUTURO (1955), Gabriel Celaya
15. NI NAIZ (1975), Xalbador
16. ROMANCE SONÁMBULO (1924), Federico García Lorca
17. ESKU 2 (1979), Juan Mari Lekuona
18. SENSATION (1870), Arthur Rimbaud
19. ODA ESCRITA EN 1966 (1966), Jorge Luis Borges
20. APEXA ETA LOREA (1862), Jean Baptiste Elizanburu
21. EL CLAMOR (1920), Alfonsina Storni
22. ESPERANTZARI LEIHO BAT (1971), Bitoriano Gandiaga
23. SHE WALKS IN BEAUTY (1814), Lord Byron
24. EN EL PRINCIPIO (1955), Blas de Otero
25. ASSAIG DE CÀNTIC EN EL TEMPLE (1954), Salvador Espriu
26. IZARREN HAUTSA (1976), Xabier Lete
27. BESOS (1952), Gabriela Mistral
28. HAUTSI DA ANPHORA (1978), Bernardo Atxaga
29. LA PENSADORA DEL AURA (1986), María Zambrano
30. KONTRAPAS (1545), Bernard Etxepare
31. VIENTOS DEL PUEBLO ME LLEVAN (1937), Miguel Hernandez
32. AGUR EUSKALERRIARI (1857), Jose Maria Iparraguirre
33. ALALÁ (2009), Manuel Rivas
34. GIZARTEAREN HORMA HANDIAN (2010), Xabi Payá
35. SUSTRAIAK HAN DITUENAK (1980), Joseba Sarrionandia
36. UNO NO ESCOGE (1974), Gioconda Belli
37. BIDAIA KAIERA: BHUTAN (2001), Kirmen Uribe
38. LOVE AND FRIENDSHIP (1846), Emily Bronte
39. BLANCA BRUNA (1923), Joan Salvat-Papasseit
40. SUA (2009), Maialen Lujanbio

3.3.1. Clasificación por idioma

El euskera ocupa el primer lugar en términos de representación, con un total de 18 poemas, seguido del castellano, que cuenta inicialmente con 13 obras, aumentando a 14 tras la reciente incorporación del poema de Fadwa Tuqan. En tercer lugar, se hallan tres poemas en inglés, mientras que el francés, el catalán y el gallego cuentan cada uno con solo dos composiciones.

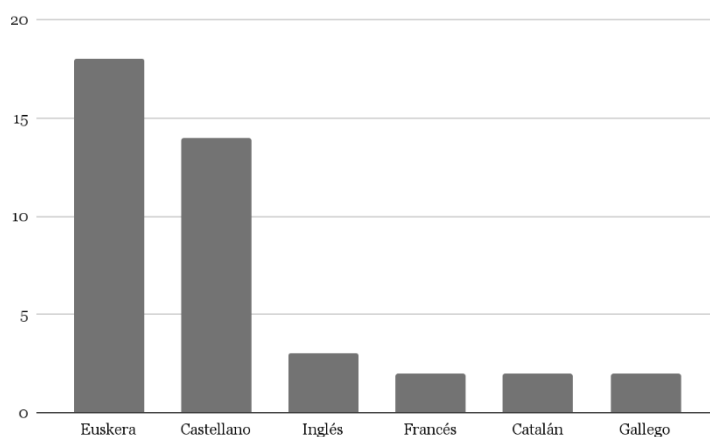


Fig. 3: Distribución de los poemas del Paseo de la Poesía por idioma.
Fuente: elaboración propia.

3.3.2. Clasificación por época

Los poemas abarcan desde el siglo XVI hasta el XXI. Una sola obra es correspondiente al siglo XVI, mientras que el siglo XIX muestra una presencia más destacada con siete poemas. Sin embargo, es el siglo XX el que domina en cuanto a representación, con un total de 28 composiciones, el poema de Fadwa Tuqan inclusive. Finalmente, el siglo XXI también se hace presente con cinco poemas.

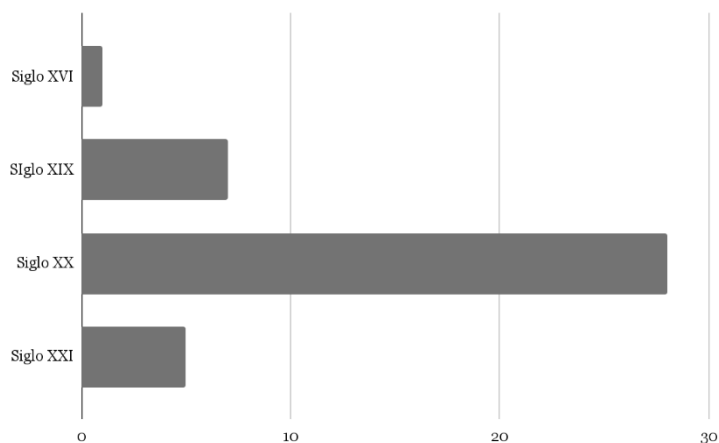


Fig. 4: Distribución de los poemas del Paseo de la Poesía por siglo.
Fuente: elaboración propia.

3.3.3. Clasificación por género

De los 41 poemas que componen el recorrido literario, 31 han sido escritos por hombres, mientras que solamente 10 son obra de mujeres. Las autoras femeninas que participan son las siguientes: Elisabeth Barret Browning, Rosalía de Castro, Alfonsina Storni, Gabriela Mistral, María Zambrano, Gioconda Belli, Emily Bronte, Itxaro Borda, Maialen Lujanbio y Fadwa Tuqan.

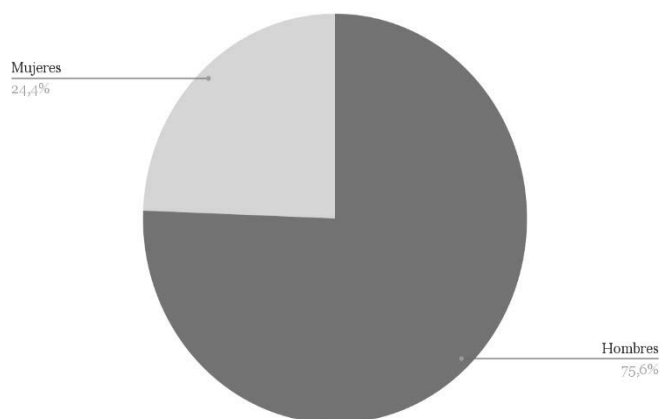


Fig. 5: Distribución de los poemas del Paseo de la Poesía por género de los autores/as.

Fuente: elaboración propia.

3.4. Financiación

La financiación del Paseo de la Poesía fue parte de un esfuerzo más amplio para embellecer y hacer más atractivo el Campus de Bizkaia de la UPV/EHU. En total, se destinaron 19.840 euros específicamente para la creación de este recorrido literario. Sin embargo, el coste del proyecto en su totalidad (teniendo en cuenta las diversas iniciativas) fue considerablemente más elevado. Únicamente el Juego de Relojes y el Xilófono, junto con el Paseo de la Poesía, alcanzaron un coste de 168.770 euros.

3.5. Dificultades

Una de las principales dificultades del proyecto fue la financiación, ya que el coste de creación del recorrido literario, y de todo el proyecto de transformar el Campus de Bizkaia de la UPV/EHU, era muy elevado. Asimismo, la selección de los poemas también planteó complicaciones. Determinar qué autores incluir y cuáles excluir fue un proceso delicado, ya que el equipo responsable buscaba un equilibrio entre autores clásicos y contemporáneos, hombres y mujeres, y lenguas y estilos diversos.

Sin embargo, la mayor dificultad fue la gestión de los derechos de autor, para no infringir la ley de propiedad intelectual y cumplir la normativa de derechos de autor gestionada por CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos). Los poemas de autores fallecidos hace más de 70 años, como Rimbaud, Iparraguirre o Etxepare, no requirieron pago de derechos, ya que las obras ya son de dominio público. Por el contrario, en el caso de los autores más recientes, fue necesario solicitar los permisos a los autores mismos, o a los familiares en el caso de defunción de aquellos, como sucedió con Amelia Esteban, viuda de Gabriel Aresti, y Sabina de la Cruz, viuda de Blas de Otero.

4. Conclusiones

La Universidad del País Vasco (UPV/EHU) ha recurrido a diferentes referentes literarios, de forma similar a los estados que emplean estrategias de turismo cultural para promover destinos turísticos, para hacer el Campus de Bizkaia más interesante y llamativo. En el Paseo de la Poesía los poemas son reproducidos de manera literal, una práctica que se puede entender como transcripción ritual dentro de las estrategias de posliteratura. Así pues, el recorrido literario en su conjunto atrae la atención hacia el espacio universitario, generando un atractivo cultural y académico para los visitantes y la comunidad universitaria.

La selección de los autores en el recorrido literario refleja una proyección de la imagen institucional de la UPV/EHU, mostrando un compromiso con la diversidad cultural y lingüística. Pese a que los poemas están escritos en varios idiomas, la presencia predominante del euskera subraya la implicación de la Universidad no solo con la preservación y valorización de la cultura y lengua local, sino también con el fortalecimiento de la identidad colectiva vasca. Además, la inclusión de poetas de diferentes épocas y siglos, desde los más clásicos como Emily Bronte, Antonio Machado o García Lorca, hasta los más contemporáneos como Bernardo Atxaga, Manuel Rivas o Kirmen Uribe, evidencia una perspectiva amplia y atemporal, con la intención de estimular la curiosidad literaria de quienes transitan por el Campus.

Aunque en un principio no se contemplaba la expansión del Paseo de la Poesía, la incorporación muy reciente, este mismo septiembre, de un poema de la poeta palestina Fadwa Tuqan responde a las necesidades actuales vinculadas al conflicto palestino, lo que demuestra que este proyecto es un proyecto vivo, flexible y susceptible de adaptación ante circunstancias sociales y culturales emergentes. A pesar de que no se prevén nuevas ampliaciones, el Paseo sigue siendo un proyecto dinámico que podría ajustarse a las demandas futuras.

Por último, es importante resaltar la limitada representación de autoras femininas en el recorrido literario. En su concepción original, solo el 21.9% de los autores

incluidos eran mujeres, una cifra que ha aumentado ligeramente hasta cerca del 25% con la incorporación de Fadwa Tuqan. Sin embargo, esta baja representación no puede atribuirse a los responsables de la selección, sino que responde a las desigualdades históricas en el acceso de las mujeres a la educación superior y a las esferas literarias, especialmente antes del primer tercio del siglo XX.

Aunque en el Paseo de la Poesía no se hayan podido incluir muchas autoras femeninas debido a este contexto histórico, la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), y en particular Carmelo Garitaonandia, una de las figuras clave del proyecto, ha trabajado activamente para visibilizar las contribuciones femeninas. Un ejemplo de ello es la decisión de dar nombre a dos edificios del parque científico ubicado en el mismo Campus de Bizkaia en honor a las científicas Martina Casiano y María Goyri –*Plataforma Tecnológica Martina Casiano y Biotechnology Center María Goyri*–, pese a que su legado ha sido históricamente poco reconocido. Es fundamental seguir avanzando en esta línea, y por ello sería deseable que futuras revisiones o ampliaciones del Paseo de la Poesía consideren la inclusión de más autoras femeninas, como ya se ha hecho con Fadwa Tuqan, ayudando así a equilibrar la representación de género.

Finalmente, el Paseo de la Poesía posee un enorme potencial didáctico como herramienta para el aprendizaje y la sensibilización literaria. El recorrido permite conocer una amplia selección de obras de la literatura universal en su idioma original, y, además, invita a despertar la curiosidad literaria y a explorar la riqueza creativa de distintos autores y épocas, fomentando un acercamiento interdisciplinar que puede ser aprovechado en diferentes áreas del conocimiento. Sin embargo, actualmente no se observa su integración en ninguna asignatura ni programa académico de las facultades del Campus, lo que supone una oportunidad desaprovechada para enriquecer la experiencia formativa del alumnado. En futuras investigaciones sería interesante explorar este potencial didáctico en profundidad, con el fin de diseñar actividades, proyectos o metodologías que permitan sacar el máximo provecho educativo a este recorrido literario.

5. Bibliografía

- Arcos-Pumarola, Jordi (2022): “Literary heritage”, en S. Quinteiro y M.J. Marques (ed.), *Working definitions in literature and tourism. A research guide*, Faro, CIAC – Centro de Investigação em Artes e Comunicação da Universidade do Algarve, pp. 61-62.
- Butler, Richard (2022): “Literary tourism”, en S. Quinteiro y M.J. Marques (ed.), *Working definitions in literature and tourism. A research guide*, Faro, CIAC – Centro de Investigação em Artes e Comunicação da Universidade do Algarve, pp. 79-80.

- Cadavez, Cândida (2022): "Cultural heritage", en S. Quinteiro y M.J. Marques (ed.), *Working definitions in literature and tourism. A research guide*, Faro, CIAC – Centro de Investigação em Artes e Comunicação da Universidade do Algarve, pp. 21-22.
- Even-Zohar, Itamar (1994): "La función de la literatura en la creación de las naciones de Europa", en D. Villanueva (ed.), *Avances en Teoría de la Literatura: Estética de la Recepción, Pragmática, Teoría Empírica y Teoría de los Polisistemas*, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela / Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da USC, pp. 357-377.
- Mota Figueira, Luis (2013): *Manual para Elaboração de Roteiros de Turismo Cultural*, Tomar, Instituto Politécnico de Tomar.
- Santos Unamuno, Enrique (2018): "La literatura como patrimonio: del nation building al nation branding", *Tropelías. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, n. 4, pp. 116-137.
- Uccella, Francesca Romana (2013): *Manual de patrimonio literario. Espacios, casas-museo y rutas*, Gijón, Ediciones Trea.

6. Webgrafía

- El Paseo de la Poesía incluye un poema de la poeta palestina Fadwa Tuqan. Twitter [último acceso: 28-11-2024].
<https://x.com/upvehu/status/1831307488336994547>
- La Universidad del País Vasco incluye la obra de una poeta palestina en su Paseo de la Poesía. UPV/EHU (2024) [último acceso: 28-11-2024].
<https://www.ehu.es/es/-/la-universidad-del-pais-vasco-incluye-la-obra-de-una-poeta-palestina-en-su-paseo-de-la-poesia>
- El campus de Leioa de la UPV/EHU cuenta con un 'Paseo de la Poesía'. EITB (2012) [último acceso: 28-11-2024].
<https://www.eitb.eus/es/cultura/literatura/detalle/890106/el-campus-leioa-upvehu-cuenta-paseo-poesia/>
- Paseo de la Poesía. UPV/EHU [último acceso: 28-11-2024].
<https://www.ehu.es/es/web/bizkaia/poesiaren-bidea>



Este artículo es fruto del proyecto de Investigación LAIDA (Literatura eta Identitate/ Literatura e Identidad), que pertenece a la Red de Grupos Consolidados de Investigación del Gobierno Vasco con el número IT 1572/22 y de la Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea (GIC 21/118), así como del Proyecto de Investigación CALIBRAM (*Literatura & Cía: canon, mediación y branding en los sistemas (pos)literarios ibéricos - ss.XX-XXI*) (PID2021-127608NB-I00), financiado por el MCIN/AEI/10.13039/501100011033/ y “FEDER – Una manera de hacer Europa”.

II. Mediación y literatura

II. Mediação e literatura

Mediación, literatura y competencia pluricultural en la enseñanza de LE

Mediation, literatura and multicultural competence in LE teaching

Inés Guerrero Espejo
Centro de Lenguas Modernas
Universidad de Granada
minesg@ugr.es
orcid.org/0009-0008-4434-4987

Fecha de recepción del artículo: 18-03-2025

Fecha de aceptación del artículo: 15-05-2025

Resumen

El objetivo que pretendemos alcanzar en esta ocasión es hacer un análisis de las diferentes actividades y estrategias de mediación de textos creativos que propone el *Volumen complementario del Marco común europeo de referencia* (Consejo de Europa 2020, traducción oficial al español de 2021; a partir de ahora VC) a través de dos propuestas de trabajo diferentes que responden a contextos de enseñanza-aprendizaje igualmente diferentes.

En primer lugar, abordaremos una necesaria reflexión sobre el lugar que ocupa la literatura en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas, para después poder llevar a cabo un análisis de la propuesta que hace el VC respecto a la mediación de textos creativos a través de dos propuestas didácticas que han sido llevadas al aula de español como lengua extranjera.

Palabras clave: mediación - literatura - competencia pluricultural - VC.

Abstract

Our objective in this paper is to analyse the different mediation activities and strategies for creative texts proposed by the Companion Volume of the Common European Framework of Reference (Council of Europe 2020, official translation into Spanish 2021; from now on CV). This goal is pursued by presenting two proposals to work with literary texts. Firstly, we will address the much needed reflection on the place that literature holds in the language teaching-learning process. Afterwards, we will move on to an analysis of the proposal made by the CV regarding the mediation of creative texts through two didactic proposals that have been implemented in a Spanish/L2 classes.

Keywords: mediation – literature – multicultural competence - CV.

1. Literatura y mediación: más que una cuestión estética

Los textos literarios están presentes en nuestras vidas desde los primeros años cuando nos leen nuestros primeros cuentos, cuando más adelante aprendemos a leer y nos sumergimos en historias que nos llevan a imaginar personajes y lugares, a adquirir un lenguaje que nos va conformando como sujetos únicos y, sin duda, a aprehender el mundo que nos rodea. Todo ello forma parte de nuestro bagaje cultural, emocional e intelectual. Hemos viajado a otros lugares para emocionarnos, evadirnos o crear un mundo nuevo, hemos tomado consciencia de nuestra cultura y la ajena o hemos adquirido conocimientos que han resultado ser básicos en nuestro desarrollo personal y profesional. Los relatos que hemos escuchado, leído, contado, etc. nos enseñan a no conformarnos con las palabras dadas, con los sentidos o referencias otorgadas; es decir, hemos aprendido a ser lectores críticos. Y es a partir de entonces cuando en cada lectura que iniciamos se apunta una leve esperanza de liberación de lo que Emilio Lledó nos recuerda como “la férrea estructura de la recepción que, en parte, nos han dado” (Lledó 2000: 29). Todas esas lecturas que emprendemos desde el principio de nuestra vida nos van determinando, nos constituyen, probablemente más de lo que somos capaces de percibir o aceptar. Se produce entonces, sin duda, a través del lenguaje una toma de posición y la reclamación de un espacio dentro de esa estructura de poder impuesta, una toma de conciencia que ilumina ese camino que iniciamos hacia la recepción crítica. A través de la literatura podemos repensar temas comunes a la condición humana y a las formas de ser y estar en el mundo. Como apunta Steiner: “Todos los modelos de enunciación literaria, oral o escrita, son de cardinal relevancia para la comprensión que el hombre tiene de su historia, de su condición civil y, sorprendentemente, de su propio lenguaje” (Steiner 1994: 174).

Por otro lado, si escribir es una propuesta de diálogo con alguien que no está en el instante presente, leer es establecer ese diálogo, primero con uno mismo (mediación intrapersonal) para luego compartirlo con el/la otro/a y establecer un nuevo diálogo con el que siente o ve de forma diferente (mediación interpersonal). El aula de idiomas puede ser ese espacio de encuentro entre el texto (en toda su dimensión) y esa diversidad de lectores que nos proporcionarán lecturas igualmente diversas. Estas aulas son, con frecuencia, espacios multiculturales con aprendientes que están desarrollando su competencia pluricultural; en definitiva, el contexto idóneo para salir de nuestras propias lecturas y encontrarnos con la otredad, de la singularidad a la pluralidad, “y también / viceversa”, como escribió Benedetti, para entender nuestra propia particularidad y la de los/as otros/as. Esta última, la competencia pluricultural, la desarrollaremos en el apartado 2.

Siguiendo a Rosana Acquaroni, entendemos que el lenguaje literario debe ser «entendido no ya como desvío con respecto a la norma, sino como un tipo especial de uso lingüístico que responde a una intención comunicativa precisa» (Acquaroni

2007: 21). Y es desde esa especificidad desde donde se debe llevar a cabo el acercamiento al texto literario, más aún en el contexto de enseñanza-aprendizaje de lenguas. La cuestión que se plantea ahora es: ¿debemos seguir enmarcando al texto literario en la “lectura por placer”? ¿El placer de qué? ¿El placer del conocimiento, de la libertad, de la evasión, del compromiso, de la belleza, del análisis, la reflexión y la crítica? Hay que acercarse a la literatura desde una óptica más amplia para ser conscientes de la implicación de la misma en la formación de los individuos.

De esta manera aparece tímidamente reflejado en el MCER: «Los estudios literarios cumplen muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales que los puramente estéticos. Las literaturas nacionales y regionales contribuyen de forma importante a la herencia cultural europea, que el Consejo de Europa considera ‘un patrimonio común valioso que hay que proteger y desarrollar’» (MCER 2002: 60). Lo que interesa especialmente aquí es constatar cómo a través de las creaciones literarias el/la lector/a (aprendiente de lenguas) no solo puede adquirir un vocabulario más amplio, o ir más allá de los propios contornos culturales que lo delimitan y ampliar así su competencia pluricultural, sino que puede adquirir otra serie de competencias de reflexión y análisis crítico en la lengua meta que tal vez, incluso, no las haya adquirido ni siquiera en su lengua materna, y a nadie se le escapa que el recorrido que se produce aquí es a la inversa (de la L2/ LE a la L1). Un viaje de ida y vuelta al que se hará referencia más adelante.

Se trata, por tanto, de tomar consciencia de esa dimensión mucho más amplia del texto literario, superando la idea de la literatura como ese espacio de lo estético; y de cómo esa dimensión más amplia se puede aplicar a la enseñanza de lenguas, centrándose especialmente en la mediación textual con un marcado carácter social (interacciones y relaciones con otras personas) e intrapersonal. Con la literatura y la mediación como herramienta de interacción, en las aulas de idiomas se pueden dar situaciones de aprendizaje en las que los aprendientes pueden compartir, analizar, criticar y modificar su propio pensamiento actuando a nivel individual y social. Leer en el aula para “ver” -en el sentido de toma de conciencia- y actuar en un contexto social más amplio. En definitiva, el texto literario en el contexto de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras como recurso para la construcción de la competencia léxico-gramatical, discursiva, cultural, sociocultural o intercultural. La literatura, por tanto, contribuye a la formación integral de las personas para involucrarse en el desarrollo social y cultural de una manera efectiva y competente.

Mediar textos implicaría, según aparece en el MCER, transmitir a otra persona el contenido de un texto al que no tiene acceso por diferentes motivos y establece, entre otras, dos actividades de mediación: la traducción (de un fragmento hablado o escrito) y la interpretación (“cara a cara”). En el VC se amplía esta noción de mediación de textos, entre otras cosas, “para incluir la mediación de textos para uno/a mismo/a (por ejemplo, al tomar notas durante una conferencia) o para expresar reacciones a

textos, particularmente los de carácter creativo o literario” (VC 2021: 105). Todas las actividades de mediación de textos que propone el VC las veremos de forma detallada en el apartado 3 con las propuestas didácticas que han sido llevadas al aula y que los/as alumnos/as han realizado con éxito consiguiendo los objetivos propuestos en cada una de ellas.

Por otro lado, sabemos que la mediación es un modo de comunicación que “nos permite construir conocimiento, esto es, representar el pensamiento y aprehender el mundo -mediación intrapersonal, diálogo interior- y ayudar a aprehenderlo -mediación interpersonal, intercambio de información y discurso conceptual-, pero también es una herramienta de comunicación que permite establecer y mantener las relaciones sociales -mediación interpersonal, comunicativa y relacional-” (Sánchez Cuadrado 2022: 25). Elementos todos propios del texto literario tanto desde su producción -el/la escritor/a escribe para representar el pensamiento y aprehender y ayudar a aprehender el mundo- hasta su recepción- el/a lector/a se sitúa ante un texto que provoca un diálogo interior que, en la mayoría de las ocasiones, se convierte en comunicación con el/la otro/a que ve o lee probablemente de forma diferente -mediación interpersonal, intercambio de información y discurso conceptual-.

Como señalan North y Piccardo (2016: 7; citado por Sánchez Cuadrado): “el MCER nos recuerda que existe una forma de mediación interior que tiene lugar a nivel individual, a la que se añade una dimensión social al referirse al/ la usuario/a como un/a agente social. El/la agente social y su interlocutor/a comparten el mismo contexto situacional, pero pueden tener percepciones e interpretaciones diferentes, entre las que pueden darse un hueco tan grande que sea necesario algún tipo de mediación, incluso tal vez de una tercera parte” (Sánchez Cuadrado 2002: 28). Estas situaciones se dan con frecuencia en el aula y son las que vamos a proponer y analizar en las diferentes propuestas del apartado 3.

2. De lo uno a lo diverso: la competencia pluricultural

Este apartado se fundamenta en la idea que aparece reflejada en el VC de proporcionar apoyo a los diseñadores de currículos y a los profesores para “(a) ampliar la perspectiva de enseñanza de lenguas en su contexto, y (b) reconocer y valorar la diversidad lingüística y cultural de los aprendientes” (VC 2021: 138). Sin duda, y la práctica diaria en el aula así lo corrobora, el aula es un contexto en el que con frecuencia encontramos hablantes de diferentes lenguas, convirtiéndose de esta manera en el lugar idóneo donde «Descubrir y congregar las creaciones producidas en los más dispares y dispersos lugares y momentos: por confrontar lo uno y lo diverso», siguiendo a Claudio Guillén (2005: 47), al tratar sobre el estudio de las literaturas, en plural; o de una literatura en particular con la diversidad de lecturas que pueda conllevar. Establecer relaciones entre diferentes literaturas escritas en diferentes lenguas es una actividad que fácilmente se

puede llevar al aula de lenguas extranjeras, especialmente si esa aula es multicultural. Escribe Steiner que «leer es comparar» y cuando comparamos construimos sentido, porque la comparación es una operación cognitiva que establece conexiones y modifica aquello que comparamos. Eso es transitar el camino del aprendizaje: leer la diversidad para comparar y avanzar en el conocimiento de lo que el mundo es a través de los textos literarios, a través de la innumerable variedad de lenguas y de tradiciones. Para Steiner, «La literatura comparada lee y escucha después de Babel; [...] la multiplicidad de las lenguas humanas —de las cuales, unas veinte mil se han hablado, en diversas épocas, en nuestro pequeño planeta— ha sido la condición indispensable para que hombres y mujeres gocen de la libertad de percibir, de articular y de «reescribir» el mundo existencial en plural libertad» (Steiner 1994: 177. El resaltado es nuestro).

Partimos, por tanto, de la importancia de que los aprendientes tomen conciencia de lo local y lo universal, tensiones entre nuestras circunstancias (como lectores y como críticos) y el mundo (los mundos). Cuando un escritor escribe, lo hace con la intención de comunicar y esa comunicación va más allá de su propio horizonte. Como lectores, también rebasamos esos límites, y al rebasarlos se multiplican las posibilidades de percibir esos otros mundos que ya no nos son tan ajenos.

En el desarrollo de los descriptores para la competencia plurilingüe y pluricultural que aparecen desarrollados en el VC, se presta especial atención a los siguientes puntos:

- las lenguas están interrelacionadas e interconectadas, especialmente en el nivel del individuo;
- las lenguas y las culturas no se almacenan en compartimentos mentales estancos;
- todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas contribuyen al desarrollo de una competencia comunicativa;
- el objetivo no es alcanzar el dominio equilibrado de distintas lenguas, sino más bien la habilidad (y disposición) para adecuar su uso a la situación social y comunicativa;
- las barreras comunicativas entre las lenguas se pueden superar y se pueden usar diferentes lenguas con el objetivo de transmitir mensajes en una misma situación (VC 2021: 137).

Además de:

- la capacidad de abordar la «otredad» para identificar similitudes y diferencias, para aprovechar aspectos culturales conocidos y desconocidos, etc., con el fin de hacer posible la comunicación y la colaboración;
- la voluntad de actuar como mediador/a intercultural;

- la capacidad de ser proactivo/a y de usar el conocimiento que se tiene de determinadas lenguas para entender nuevas lenguas, buscando cognados e internacionalismos con el fin dar sentido a textos en lenguas desconocidas, siendo consciente al mismo tiempo del peligro de los ‘falsos amigos’;
- la capacidad de reaccionar de una forma apropiada desde el punto de vista sociolingüístico incorporando en el discurso propio elementos de otras lenguas y/o variaciones lingüísticas con fines comunicativos;
- la capacidad de aprovechar el repertorio lingüístico propio combinando, integrando y alternando lenguas de manera deliberada tanto en el nivel de los enunciados como en el del discurso;
- la disposición y la capacidad para ampliar la conciencia lingüística/plurilingüe y cultural/pluricultural a través de una actitud de curiosidad y apertura de mente (VC 2021: 137).

En esta escala aparecen incluidos los descriptores para la competencia intercultural como, por ejemplo:

- la necesidad de gestionar la ambigüedad ante situaciones de diversidad cultural, regulando reacciones, modificando el lenguaje, etc.;
- la necesidad de entender que culturas diferentes pueden tener prácticas y normas diferentes, y que las personas que pertenecen a otras culturas pueden percibir las acciones de manera diferente;
- la necesidad de tener en cuenta las diferencias en el comportamiento (incluidos gestos, tonos y actitudes), analizando las sobregeneralizaciones y los estereotipos;
- la necesidad de reconocer similitudes y usarlas como base para mejorar la comunicación;
- la voluntad de mostrarse sensible a las diferencias;
- la disposición para ofrecer y pedir aclaraciones, anticipándose a posibles malentendidos (VC 2021: 138)

Algunos conceptos clave implicados en casi todos los niveles de esta escala son:

- reconocer y actuar según las convenciones/claves culturales, sociopragmáticas y sociolingüísticas;
- reconocer e interpretar similitudes y diferencias de perspectivas, prácticas y eventos;
- evaluar de manera neutra y crítica (VC 2021: 138).

3. Actividades y estrategias de mediación de textos creativos según el MCER VC

Las actividades de mediación de textos creativos que aparecen descritas en el VC van desde (a) expresar una reacción personal a textos creativos hasta (b) analizar y criticar textos creativos. Dos escalas que tienen que ver con el grado de dificultad cognitiva ya que «es más sencillo expresar una reacción e interpretación personal que realizar un análisis intelectual y/o una evaluación» (VC 2021: 119). No obstante, con frecuencia, y como ya hemos indicado anteriormente, al desarrollar estas dos actividades para textos creativos que propone el VC se verán implicadas las otras propuestas (transmitir información específica, explicar datos, resumir y explicar textos, traducir un texto escrito o tomar notas), así como mediar conceptos o mediar la comunicación. De esta manera aparece reflejado en el VC: “no es posible, en la práctica, separar por completo un tipo de mediación del otro. En la adaptación de los descriptores a su contexto, por lo tanto, los usuarios pueden mezclar y combinar libremente las categorías de acuerdo con su propio punto de vista” (VC: 2020, 104). Se comprobará más adelante cómo, dependiendo de las necesidades de los aprendientes y, en consecuencia, de los objetivos establecidos, se harán las combinaciones oportunas. Estas dos escalas se analizarán detenidamente a través de una serie de propuestas didácticas en los apartados 3.1 y 3.2.

Para mediar, además de ser lingüísticamente competentes, se requiere activar una serie de estrategias: cómo el contenido de la fuente -texto- se procesa para el/la destinatario/a, en función del contexto.

En función de las necesidades se utilizarán estrategias:

1. Para explicar un concepto nuevo

1.1. Relacionar con el conocimiento previo. Comparaciones o descripciones con otros textos que ya conocen: «formular preguntas para estimular la activación de conocimientos previos; establecer comparaciones y/o relaciones entre conocimientos nuevos y previos; proporcionar ejemplos y definiciones» (VC 2021:131).

Progresión en la escala:

-en A2+/B1 subrayar palabras clave.

-en B2 editar el texto fuente para eliminar aspectos irrelevantes.

-en los niveles C, reescritura del texto original adaptándolo a unos destinatarios concretos.

1.2. Adaptar el lenguaje utilizando sinónimos, simplificaciones o paráfrasis: «parafrasear; adaptar la formulación; explicar terminología técnica» (VC 2021:131).

Progresión en la escala:

- de A2 a B2 paráfrasis y simplificación para hacerlo más accesible.*
- para B2 paráfrasis y adaptación para la comprensión de conceptos difíciles.*
- en niveles C los conceptos son muy complejos y técnicos y se adaptará el contenido a un género textual o registro distinto y adecuado al destinatario.*

1.3. Desglosar información complicada: «fragmentar un proceso en una serie de pasos; presentar ideas o instrucciones mediante una lista de puntos; presentar separadamente los puntos principales de información en una serie encadenada de argumentos» (VC 2021:131).

Progresión en la escala:

- para B1 presentación punto por punto.*
- para B2 desglose de argumentos complejos y presentación por separado..*
- en C1 énfasis para reforzar argumentos y recapitulación.*
- en C2 explica la relación entre las partes y el todo y analiza de diferentes formas el asunto.*

2. Para simplificar un texto denso

2.1. Ampliar un texto denso: «usar la repetición y la redundancia, por ejemplo, mediante diferentes formas de paráfrasis; modificar el estilo para explicar los temas de manera más explícita; proporcionar ejemplos» (VC 2021:134).

Progresión en la escala:

- para B1 y B2 proporcionar repeticiones y otros ejemplos.*
- para los niveles C, elaboración y explicación añadiendo detalles útiles.*

2.2. Condensar un texto: reducir un texto a su/s mensaje/s esencial/es: «destacar información clave; eliminar repeticiones y digresiones; excluir lo que no sea relevante para los destinatarios» (VC 2021:134).

Progresión en la escala:

-en A2+/B1 subrayar palabras clave.

-en B2 editar el texto fuente para eliminar aspectos irrelevantes.

-en los niveles C, reescritura del texto original adaptándolo a unos destinatarios concretos.

Vamos a comprobar cómo todas estas estrategias se activan en las actividades de mediación que proponemos a continuación.

3.1. Expresar una reacción personal a textos creativos. Análisis de la propuesta

Esta primera escala se centra en la descripción de los efectos que la obra provoca en el/la lector/a:

- explicar qué le gustó o interesó de la obra;
- describir a los personajes, indicando con cuál/es se identifica;
- relacionar aspectos de la obra con su propia experiencia;
- describir sentimientos y emociones;
- hacer una interpretación personal de la obra en su conjunto o de aspectos de ella.

El VC describe la progresión en la escala desde los niveles más bajos donde «el/la usuario/a y/o aprendiente dice si le gustó la obra, expresa los sentimientos que le provocó, analiza los personajes y establece relaciones entre aspectos de la obra y su propia experiencia, con mayor detalle en B1. En B2 proporciona explicaciones más elaboradas, comenta la forma de expresión y el estilo y da su propia interpretación del desarrollo de la trama, de los personajes y de los temas de una historia, una novela, una película o una obra de teatro. En los niveles C, ofrece interpretaciones más amplias y profundas, apoyándose para ello en detalles y ejemplos» (VC, 2021:119).

Propuesta 1

En esta primera propuesta (pensada para alumnos/as de B1) se les pide a los aprendientes que compartan con toda la clase el cuento que más les gustó o influyó cuando eran niños/as y que ahora, con el paso del tiempo, pueden analizar desde una perspectiva más crítica y proponer una versión que se adapte más a lo que le hubiera gustado leer. El contexto puede ser multicultural o no. En el primer caso, en un contexto multicultural, podremos trabajar las diferencias entre los cuentos de los países presentes en el aula; en el segundo caso, cuando tenemos alumnos/as de una misma

nacionalidad podemos poner el foco en las diferentes interpretaciones de un mismo texto y comprobar cómo, aun perteneciendo a una misma cultura, la lectura provoca en cada lector/a un sentimiento, una emoción, una interpretación, un análisis, etc., que puede llegar a ser muy diferente.

La propuesta comienza con una tarea de traducción (ir de la lengua materna a la lengua meta, incluso recurrir a una tercera lengua y establecer conexiones entre lenguas) que primero será de escrito a escrito (para el propio aprendiente), y después de escrito a oral (contarlo a la clase e incluso fuera de clase si se propone a los/as alumnos/as un cuentacuentos en un centro educativo, en una asociación de vecinos o, incluso, dentro del propio centro de lenguas a alumnos/as de un nivel de lengua más bajo), tendrán la oportunidad de interactuar para preguntar y expresar una reacción personal a los cuentos que se están escuchando en clase (explicar qué les gustó o interésó del cuento, describir personajes e identificarse con alguno de ellos, relacionar aspectos de la obra con su propia experiencia, describir sentimientos y emociones o hacer una interpretación personal del cuento) y, por último, presentar otra versión en la lengua meta del mismo cuento si consideran que la versión que leyeron o le s leyeron siendo niños/as muestra aspectos con los que no se identifican en la actualidad.

En cuanto a las estrategias (en ocasiones los/as alumnos/as buscan los cuentos más cortos o ya traducidos, pero estas no son estrategias propias de mediación ya que la primera sería una estrategia para reducir la carga cognitiva y la segunda sería una estrategia de evitación), empezarán formulando preguntas sencillas para activar el conocimiento previo sobre el cuento, identificarán las partes principales, excluyendo las partes que no sean relevantes en la historia, entre otras. Todo ello dentro de sus posibilidades como alumno de nivel B1 de español lengua extranjera.

En cuanto a la competencia pluricultural, el docente debe reconocer y valorar la diversidad lingüística y cultural del grupo para diseñar esa tarea con el objetivo de crear conciencia de ello y plantearlo como un valor; además de, «explica aspectos de su propia cultura a miembros de otra cultura o explica aspectos de otra cultura a miembros de su propia cultura», como aparece reflejado en la escala Aprovechamiento del repertorio pluricultural, para B1 (VC, 2021: 139).

Nombre de la actividad <i>De cuento</i>
Nivel <i>B1</i>
Objetivos • <i>Tomar conciencia de la diversidad dentro del grupo al que pertenece el/la estudiante.</i> • <i>Transmitir el contenido de un cuento que se ha traducido de la lengua materna al español.</i>
Actividad(es) de mediación • <i>Mediar textos:</i> <i>-Traducir un texto escrito por escrito. «Realizar traducciones aproximadas (de lengua A a lengua B) de textos sencillos de carácter fáctico, escritos en un lenguaje sencillo y en lengua estándar, siguiendo de cerca la estructura del original; aunque puede haber errores lingüísticos, la traducción es comprensible» (VC 2021: 116).</i> <i>-Traducir un texto escrito de forma oral. «Realizar una traducción oral (en lengua B) de textos (escritos en lengua A) con información y argumentos sobre temas de sus áreas de interés profesional, académico y personal, siempre que estén escritos en un lenguaje sencillo y en lengua estándar» (VC 2021: 116).</i> <i>-Expresar una reacción personal. «Explica por qué ciertas partes o aspectos de una obra le han interesado especialmente» (VC 2021: 120).</i> <i>-Expresar una reacción personal. «Explica brevemente los sentimientos y opiniones que le provoca una obra. Describe la personalidad de un personaje» (VC 2021: 120).</i> • <i>Aprovechamiento del repertorio pluricultural. «Explica aspectos de su propia cultura a miembros de otra cultura o explica aspectos de otra cultura a miembros de su propia cultura» (VC 2021: 139).</i>
Estrategia(s) de mediación • <i>Relacionar con el conocimiento previo. «Explica un concepto o procedimiento mediante la comparación y el contraste con otro con el que la gente ya está familiarizada» (VC 2021: 132), «Explica cómo funciona algo proporcionando ejemplos que se basan en la experiencia cotidiana de la gente» (VC 2021: 113).</i>

• <i>Adaptar el lenguaje. «Hace accesible a otros los contenidos principales de un texto sobre un tema de interés parafraseándolo en un lenguaje más sencillo» (VC 2021: 132).</i>
Perfil de los aprendientes <i>Aprendientes de español como lengua extranjera en un contexto de inmersión, adultos (universitarios), con un interés en desarrollar sus habilidades comunicativas en todos los ámbitos, pero con un especial interés por el ámbito educativo y profesional.</i> <i>Lengua meta: español.</i> <i>Lengua compartida diferente a la meta: lengua materna de los aprendientes y otras lenguas.</i>
Contenidos • <i>Gramaticales: tiempos pasados y recursos para narrar cuentos (érase una vez, había una vez, en un lugar muy lejano...).</i> • <i>Léxicos: relacionado con los cuentos.</i> • <i>Socioculturales: relacionados con los cuentos infantiles en diferentes culturas.</i>
Modalidad <i>Interlingüística e intralingüística</i>
Secuencia <i>La actividad se divide en tres fases:</i> <i>1.^a Presentación de la actividad por parte del/la docente.</i> <i>2.^a Trabajo individual de búsqueda y traducción del cuento por parte del/la alumno/a.</i> <i>3.^a Compartir la traducción e interactuar con los compañeros expresando una reacción personal al cuento y estableciendo similitudes y diferencia con los del país de origen; así como una reflexión compartida también sobre la literatura infantil y su diversidad.</i> <i>4.^a Escribir una versión actualizada si lo considera necesario. 5.^a Contar el cuento fuera del aula (centro educativo, asociación de vecinos, dentro del mismo centro de lenguas a alumnos/as con menor competencia en la lengua meta, etc.).</i>

Instrucciones

El/la profesor/a cuenta en clase el cuento que más le impresionó, le gustó o le influyó cuando era pequeño/a y cómo lo lee ahora desde la adultez, haciendo un análisis crítico de cómo se aborda el tema, la moraleja, etc. A continuación, les propone a los/as alumnos/as que hagan lo mismo. Para ello, los/as alumnos/as deben:

- 1.^a Recordar ese cuento y traducirlo al español.*
- 2.^a Preparar la presentación oral del cuento en español.*
- 3.^a Compartirlo con la clase y hacer un análisis de por qué eligió ese cuento y cómo lo interpreta en el presente.*

Temporalización

Tarea para realizar una parte fuera de clase y la otra en clase. Se estima que se puede realizar en 30-40 minutos fuera de clase y en 60 minutos la parte de compartir en clase (dependerá del número de alumnos/as y las reacciones que se produzcan a la exposición de los cuentos).

Materiales empleados

Cuentos

Comentarios pedagógicos

- *Variaciones: se puede pedir a los aprendientes que realicen la traducción de escrito a escrito para poder crear en clase un tablón con los cuentos o compartirlos en el blog del centro de estudios.*
- *Variaciones: se puede compartir la actividad con otros*
- *grupos del centro o con un colectivo fuera del centro y así se puede conectar ese pequeño proyecto con la realidad de fuera del aula.*
- *Es importante hacer hincapié en la diversidad en el aula como elemento de oportunidad para el aprendizaje. En este caso, el texto se constituye en fuente de información y en elemento motivador para el acercamiento a otras culturas. En el caso de alumnos/as de una misma cultura, poner el foco en la particularidad de cada una de las lecturas. Es decir, habrá tantas lecturas como lectores aun trabajando el mismo cuento con alumnos/as de una misma nacionalidad.*

3.1. Analizar y criticar textos creativos. Análisis de propuestas.

Esta escala es más frecuente en contextos de enseñanza secundaria y universitaria. Según aparece detallado en el VC, hace referencia a reacciones más formales e intelectuales. «Algunos conceptos clave implicados en esta escala son: comparar diferentes obras; expresar una opinión razonada sobre una obra; evaluar críticamente los rasgos de una obra, incluida la eficacia de sus recursos técnicos» (VC 2021: 120).

En este caso, no hay descriptores para los niveles A1 y A2. Hasta B2, la atención está centrada más en la descripción de la obra que en la evaluación de la misma. En B2, el/la usuario/a y/o aprendiente ya puede, por ejemplo, comparar obras analizando las similitudes y las diferencias; además, puede expresar una opinión razonada y hacer referencia a las opiniones de otros. En C1, el análisis es más exigente, al hacer referencia a la forma en la que el/ la autor/a trata de captar la atención de los lectores, y si hay uso de la ironía, por ejemplo. En C2, el/la usuario/a y/o aprendiente es capaz de captar sutilezas lingüísticas y estilísticas, capta connotaciones y hace una valoración más profunda de la estructura, el lenguaje y los recursos retóricos y, muy importante, tomando conciencia del propósito de todo ello.

Al implicar reacciones de un análisis más profundo y de crítica literaria, puede ocurrir que se solicite a el/la usuario/a y/o aprendiente una serie de actividades, por su nivel de lengua, que requieran una competencia literaria que tal vez no la tenga en su lengua materna. En esos casos, descubriremos cómo la dificultad no está tanto en su competencia lingüística o cultural de la lengua meta, sino en las propias en su lengua. Aquí se puede producir ese camino de vuelta, al que ya hemos hecho referencia, en el que se insiste por la importancia que tiene adquirir una serie de competencias en lengua B que luego se trasladan a la lengua A. En realidad, al desarrollar tareas novedosas para el/la aprendiente se aplican y adquieren nuevas competencias, las cuales se integran en su acervo de competencias previo, enriqueciéndolo y ampliándolo.

Se recomienda consultar los descriptores (VC 2021: 121). La propuesta que se va a analizar a continuación es para los niveles B2 y C1.

Propuesta 2

En este caso, la propuesta está dividida en tres bloques: PARA EMPEZAR, activar conocimientos previos situando a los aprendientes en el tema principal de los textos seleccionados y un primer acercamiento al/la autor/a; MANOS A LA OBRA, leemos los textos seleccionados, analizamos, compartimos y creamos; y PARA SABER MÁS, cuyo objetivo es motivar a los aprendientes a seguir leyendo otras obras de la autora. Después de cada apartado se proporciona una reflexión sobre las actividades y estrategias de mediación que se activan en cada una de las fases de la actividad. Aunque el análisis se centra en la Mediación de textos, en algunas de las fases también

se mencionan actividades de Mediación de conceptos y de Mediación de la comunicación.

En esta ocasión vamos a analizar un cuento sin título de la escritora argentina Ana María Shua. Se trata del relato 117 que pertenece a su libro *La sueñera* (1984).

PARA EMPEZAR

1. La autora y su obra.

1.1. ¿Qué sabéis de la escritora argentina? ¿Habéis leído alguna obra de Shua?

1.2. Vamos a hacer una pequeña investigación sobre la autora y su obra. Para ello, dividimos la búsqueda en equipos:

Equipo 1: Busca información sobre su vida y redacta una breve biografía con lo más relevante.

Equipo 2: Busca información sobre las obras que escribió.

Equipo 3: Busca información sobre la repercusión de Shua en la literatura mundial.

1.3. Después, compartimos la información con todo el grupo para ayudar a los compañeros a conocer un poco más a la autora del relato que vamos a leer. Podemos hacerlo mediante un muro compartido (por ejemplo, un Padlet) o mediante la puesta en común.

Actividad(es) de mediación

En primer lugar, hay una construcción de conocimiento gracias al intercambio de información. Mediar textos: Transmitir información específica de forma oral.

«Transmite la información principal de correspondencia formal y/o informes sobre temas generales y sobre temas relacionados con sus áreas de interés» (VC 2021: 107).

Estrategia(s) de mediación

Estrategias para explicar un concepto nuevo: Adaptar el lenguaje. «Hace accesible a otros los contenidos principales de un texto sobre un tema de interés (por ejemplo, un ensayo, una discusión en un foro, una presentación) parafraseándolos en un lenguaje más sencillo» (VC 2021: 132).

Estrategias para explicar un concepto nuevo: Desglosar información complicada.

«Hace que un tema complicado sea más sencillo de entender al presentar por separado los componentes de la argumentación» (VC 2021: 132).

MANOS A LA OBRA

1. Leemos el cuento. Un/a compañero/a lee el cuento en voz alta.

¡Arriad el foque!, ordena el capitán. ¡Arriad el foque!, repite el segundo. ¡Orzad a estribor!, grita el capitán. ¡Orzad a estribor!, repite el segundo. ¡Cuidado con el bauprés!, grita el capitán. ¡El bauprés!, repite el segundo. ¡Abatid el palo de mesana!, repite el segundo. Entretanto, la tormenta arrecia y los marineros corremos de un lado a otro de la cubierta, desconcertados. Si no encontramos pronto un diccionario nos vamos a pique sin remedio.

<https://anamariashua.com/para-leer/>

2. Después de leer, “20 segundos de silencio”.

- 2.1. Reflexionamos: ¿qué te ha producido la lectura? ¿Tal vez te has sentido un poco perdido o agobiado porque no comprendes muchas de las palabras? ¿Es eso lo que le ocurre a los marineros? ¿Te identificas con ellos?

- 2.2. Parece que es inevitable que el barco se hunda. ¿Qué problema tienen los marineros? ¿Por qué no obedecen al capitán?

- 2.3. Los marineros corren desconcertados por la cubierta porque no entienden ni una palabra de lo que les dice el capitán que utiliza un vocabulario poco común, con palabras como bauprés, mesana o foque. Vamos a ayudar a los marineros y evitar así que naufraguen. Para ello, dividimos la clase en equipos. Cada equipo va a hacer una propuesta de mediación entre el capitán y los marineros; es decir, vamos a intentar “traducir” lo que dice el capitán para que los marineros logren entender lo que deben hacer.

¡Arriad el foque! → arriad por bajad/ foque por vela principal

↓

¡Bajad la vela principal!

- 2.4. Compartimos con toda la clase nuestra propuesta de mediación

- 2.5. En grupos, reflexionamos sobre estas cuestiones. Para ello, un/a compañero/a tomará nota de todo lo que se dice en el grupo y otro/a moderará el turno de palabra:

- a. ¿Cómo comienza el cuento (una descripción, una acción, etc.)?

- b. ¿Cuántos personajes hay en este relato breve? ¿Qué hace el

capitán? Y el segundo, ¿quién es y qué función realiza? ¿Hay un narrador? ¿Cómo se sienten los marineros?

- c. En cuanto a la estructura, ¿cuántas partes distingues en el texto? ¿Está ordenado?
- c. ¿Cómo es el lenguaje que utiliza el capitán?
- d. ¿Te ha sorprendido el final?
- e. ¿Hay ironía? ¿Cuál crees que es el mensaje que quiere emitir la autora? ¿Cómo contextualizas tú este relato?
- f. Aun siendo una parte fundamental en los microrrelatos, en este caso, el texto aparece publicado sin título, ¿qué título le pondrías?
- g. Como lector/a, ¿te resulta muy complicado leer microrrelatos? ¿Por qué?

2.6. Ahora, un/a representante de cada grupo compartirá lo que se ha analizado y las conclusiones a las que se ha llegado en su grupo.

2.7. Actividad(es) de mediación

Actividad(es) de mediación

Como apuntábamos anteriormente, los representantes de cada equipo realizan una actividad de mediación.

Mediar conceptos: Liderar el trabajo en equipo. Gestionar la interacción: «Organiza y gestiona el trabajo colaborativo en grupo de forma eficiente» (VC 2021: 126).

Mediar conceptos: Liderar el trabajo en equipo. Fomentar el discurso para construir conocimiento:

«Anima a los miembros de un grupo a aprovechar la información y las ideas aportadas por los demás para dar con un concepto o llegar a una solución» (VC 2021: 126).

Además, podemos encontrar otras actividades de Mediación:

Mediar textos: Analizar y criticar textos creativos. «Proporciona una opinión razonada sobre una obra, mostrando conciencia de las características temáticas, estructurales y formales, y haciendo referencia a las opiniones y argumentos de otros» (VC 2021: 121).

Mediar textos: Expresar una reacción personal a textos creativos. «Proporciona su interpretación personal del desarrollo del argumento, los personajes y temas de una historia, una novela, una película o una obra de teatro».

«Describe su respuesta emocional a una obra y explica en detalle cómo la obra le ha provocado esta respuesta» (VC 2021: 120).

Estrategia(s) de mediación

Estrategias para simplificar un texto: Condensar un texto. «Identifica la información relacionada o repetida en las diferentes partes de un texto y la fusiona para hacer más claro el mensaje principal» (VC 2021: 135).

Estrategias para explicar un concepto nuevo: Relacionar con el conocimiento previo. «Formula preguntas y da retroalimentación para animar a la gente a establecer relaciones con sus conocimientos y experiencias previas» (VC 2021: 135).

PARA SABER MÁS

1. En grupos de trabajo, cada grupo va a leer uno de los siguientes textos (A o B) y recogerá la información principal para explicarla al otro.

A. El microrrelato: una introducción al género

Quimera: <https://www.revistaquimera.com/microrrelato-una-introduccion-al-genero-gines-s-cutillas/>

B. En una entrevista que Soledad Gallego-Díaz le hizo a la escritora argentina, dice sobre el microrrelato:

https://elpais.com/diario/2009/04/11/babelia/1239407411_850215.html

2. Compartimos con toda la clase el contenido de ambos textos y reflexionamos sobre lo que hemos aprendido.

Actividad(es) de mediación

Mediar textos: *Transmitir información específica de forma oral.* «Transmite la información principal de correspondencia formal y/o informes sobre temas generales y sobre temas relacionados con sus áreas de interés» (VC 2021: 107).

Mediar textos: *Tomar notas.* «Toma notas detalladas durante una conferencia sobre temas de su área de interés, recogiendo la información de forma tan precisa y cercana a la información original que las notas también podrían ser útiles para otras personas» (VC 2021: 118).

Mediar conceptos: *Liderar el trabajo en equipo.* Gestionar la interacción: «Organiza y gestiona el trabajo colaborativo en grupo de forma eficiente» (VC 2021: 126).

Mediar conceptos: *Liderar el trabajo en equipo.* Fomentar el discurso para construir conocimiento: «Anima a los miembros de un grupo a aprovechar la información y las ideas aportadas por los demás para dar con un concepto o llegar a una solución» (VC 2021: 126).

Mediar textos: *Analizar y criticar textos creativos.*

«Proporciona una opinión razonada sobre una obra, mostrando conciencia de las características temáticas, estructurales y formales, y haciendo referencia a las opiniones y argumentos de otros» (VC 2021: 121).

Mediar textos: *Expresar una reacción personal a textos creativos.* «Proporciona su interpretación personal del desarrollo del argumento, los personajes y temas de una historia, una novela, una película o una obra de teatro». «Describe su respuesta emocional a una obra y explica en detalle cómo la obra le ha provocado esta respuesta» (VC 2021: 120).

Mediar conceptos: *Colaborar en un grupo.*

«Encuadra una discusión para consensuar, con un/a compañero/ a o un grupo, la manera de proceder, informando de lo que han dicho otras personas, resumiendo, elaborando y sopesando varios puntos de vista» VC 2021: 123).

3. Conclusión

Tras haber realizado una reflexión del lugar definitivamente relevante de la literatura en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y de cómo a partir del VC se constata este lugar al definir las actividades de mediación de textos creativos, y de cómo la literatura y la mediación van de la mano en el proceso de adquisición de la competencia pluricultural, podemos extraer algunas conclusiones como:

- la relevancia de la literatura para el aprendizaje de lenguas extranjeras y que el VC recoge a través de las actividades de mediación de textos creativos;
- la importancia de diseñar estas actividades de mediación a partir de las necesidades comunicativa de los aprendientes;

- cómo el contexto determinará el tipo de texto creativo y la dificultad del mismo;
- la importancia de un enfoque integrador que permita combinar diferentes competencias, lenguas, variedades y modalidades;
- cómo las actividades de mediación de textos creativos no pueden separarse de las de mediación de conceptos y de la comunicación;
- el carácter intrapersonal que el VC destaca en la mediación de textos creativos;
- el marcado carácter social de la mediación y de la literatura;
- la literatura como encuentro intercultural y la mediación como constructo que lo posibilita;
- la mediación y la literatura van de la mano en procesos de concienciación cultural y social;
- la pluralidad de planos que nos plantea la lectura tiene que ver con la heterogeneidad del ser.

Para terminar, quisiéramos poner de manifiesto que, claramente, hay muchos enfoques posibles dentro de la enseñanza de lenguas, como «...hay muchos enfoques posibles del hecho literario y cada uno puede elegir el que le parezca más válido. Todo dependerá, como dice Carroll, de hasta dónde se quiere llegar» (Rodríguez, 1990:26).

4. Bibliografía

- Acquaroni, R. (2007): *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/LE*. Madrid, Santillana.
- Guillén, C. (2005): *Entre lo uno y lo diverso. Introducción a la literatura comparada (ayer y hoy)*. Barcelona, Tusquets Editores.
- Lledó Íñigo, E. (2002): «Necesidad de la literatura». *El País*, 21 de diciembre de 2002. https://elpais.com/diario/2002/12/21/cultura/1040425207_850215.html
- Rodríguez, J. C. (1990): *Teoría e historia de la producción ideológica. Las primeras literaturas burguesas*. Madrid, Akal.
- Sánchez Cuadrado, A. (2022): "Claves para conceptualizar y articular la mediación en la enseñanza de lenguas", en A. Sánchez Cuadrado (coord.), *Mediación en el aprendizaje de lenguas. Estrategias y recursos*. Madrid: Anaya. ISBN: 978-84-698-9160-5.
- Steiner, G. (1994): Discurso inaugural del curso de George Steiner, Universidad de Oxford, recogido en <https://cuatrocuadernos.files.wordpress.com/2017/06/i-20-quc3a9-es-la-literatura-comparada.pdf>

Textos literários e atividades de mediação no ensino de PLE

Literary texts and mediation activities in PLE teaching

Camila Solino-Rodrigues
Universidade de Salamanca
camila.solino@usal.es
orcid.org/0000-0003-4486-8461

Fecha de recepción del artículo: 08/04/2025

Fecha de aceptación del artículo: 22/04/2025

Resumo

A inserção de textos literários na aula de Português como Língua Estrangeira (PLE), de modo a explorar elementos linguísticos, culturais e sociais, implica um processo cuidadoso de planejamento didático, desde a seleção dos textos à elaboração de exercícios (Benito 2018; Ramon 2022). As atividades de mediação (Council of Europe 2020; Conselho da Europa 2001), a partir de textos literários, apresentam diversas possibilidades de trabalho em sala de aula de PLE. A presente pesquisa, que é parte de uma investigação doutoral em andamento, mediante uma revisão sistematizada da bibliografia (García-Peñalvo 2022) analisa propostas didáticas de especialistas na matéria e estabelece que classes de atividades de mediação propõem. Os resultados mostram uma preferência por atividades de processamento de texto e comentário.

Palavras-chave: Mediação linguística – Textos Literários – PLE.

Abstract

The inclusion of literary texts in Portuguese as a Foreign Language (PFL) classes, in order to explore linguistic, cultural and social elements, implies a careful process of didactic planning starting from the texts selection to the exercises elaboration (Benito 2018; Ramon 2022). Mediation activities (Council of Europe 2020; Conselho da Europa 2001), based on literary texts, present several work possibilities in the PFL classroom. This research, which is part of an ongoing doctoral investigation, analyzes didactic proposals from experts through a systematic review (García-Peñalvo 2022) and establishes the type of the mediation activities offered. The results show a preference for text processing and expressing a personal response.

Keywords: Linguistic mediation – Literary Texts – PFL.

1. Introdução

A análise respectiva à aplicação dos textos literários (doravante TL) na aula de Português como Língua Estrangeira (PLE) vem sendo objeto central de diversas pesquisas acadêmicas nas últimas décadas, no qual o avaliam como uma ferramenta que possibilita o desenvolvimento de competências comunicativas e conhecimentos socioculturais, como é possível verificar através de roteiros didáticos publicados em trabalhos como os de Albuquerque (2021), García Benito (2018) e Ramon (2022). Para tanto, como expõem essas pesquisas, o percurso preparatório para o ensino mediado por esses textos implica um cuidadoso planejamento didático, que se inicia pela seleção dos textos adequados à turma e aos objetivos estabelecidos, assim como uma elaboração de exercícios/tarefas orais e escritos associados ao TL para a prática e aprendizado da língua e cultura em foco.

Tendo em vista os quatro modos de comunicação - recepção, produção, interação e mediação (Council of Europe 2020: 35) que são abordados em sala de aula através de diversas atividades, a atual pesquisa se debruça nessa última, de modo a analisar sua presença em roteiros didáticos que trabalhem com TL.

Diante do exposto, o objetivo deste trabalho é determinar que tipos de atividades de mediação compõem propostas didáticas que, especificamente, utilizam o TL no ensino de PLE. Para tanto, foram em um primeiro momento analisadas as atividades dispostas em planos didáticos divulgados em pesquisas da área e, em seguida, identificadas quais consistem em uma mediação de TL e qual o seu tipo.

Entende-se que, de modo a pôr em evidência esta atividade linguística e auxiliar trabalhos futuros, é necessário observar como a mediação vem sendo trabalhada no ensino-aprendizagem de PLE.

2. As atividades de mediação no Quadro Comum de Referência

Tomando como base teórica o disposto no Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) acerca das competências desenvolvidas pelos aprendizes da língua, infere-se que o seu ensino deve compreender que:

O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as acções realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como actores sociais, desenvolvem um conjunto de **competências** gerais e, particularmente, **competências comunicativas em língua**. As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes **condições**, sujeitas a diversas **limitações**, com o fim de realizarem **actividades linguísticas** que implicam **processos linguísticos** para produzirem e/ou receberem textos relacionados com **temas** pertencentes a **domínios** específicos (Conselho da Europa 2001: 29).

Isso posto, é preciso definir quais atividades linguísticas orais e escritas serão exercitadas em sala de aula, considerando que, segundo o volume complementar do QECR “Activities are presented under four modes of communication: reception, production, interaction and mediation” (Council of Europe 2020: 33). No caso da temática do presente estudo, essas devem partir necessariamente de um TL e se tratando de um recorte das diversas possibilidades de atividades a compor uma sequência didática, se optou por analisar como se aplica o caso específico da mediação de textos.

A respeito da mediação: “Tanto nos modos de recepção como nos de produção, as actividades escritas e/ou orais de **mediação** tornam a comunicação possível entre pessoas que não podem, por qualquer razão, comunicar directamente” (Conselho da Europa 2001: 36). Essa definição da atividade permite compreendê-la de forma que se é esperado do aluno desempenhar um papel de intermediário na comunicação, ou seja, atuando:

(...) as a social agent who creates bridges and helps to construct or convey meaning, sometimes within the same language, sometimes across modalities (e.g. from spoken to signed or vice versa, in cross-modal communication) and sometimes from one language to another (cross-linguistic mediation) (Council of Europe 2020: 90).

Ainda de acordo com o QECR (Council of Europe 2020: 91), as atividades de mediação se dividem em três grupos: (I) mediação de textos, (II) mediação de conceitos e (III) mediação de comunicações. No caso da mediação de um texto oral/escrito, o marco europeu sintetiza que

(...) involves passing on to another person the content of a text to which they do not have access, often because of linguistic, cultural, semantic or technical barriers. (...) The first set of descriptor scales offered are for this, usually cross-linguistic, interpretation (...). However, the notion has been further developed to include mediating a text for oneself (for example in taking notes during a lecture) or in expressing reactions to texts, particularly creative and literary ones (Council of Europe 2020: 91).

O volume complementar do QECR sugere sete¹ descritores para as atividades de mediação de texto (v. figura 1):

¹ Foram realizadas a tradução e a síntese dos descritores com base no QERC (Council of Europe 2020).

M	Atividades de mediação de texto	Descrição sintetizada
M1	Retransmitir informação específica	Extrair uma determinada informação do texto e repassar a outra pessoa (2020: 93).
M2	Explicar dados	Transformar em texto verbal uma informação proveniente de figuras, gráficos etc. (2020: 96).
M3	Processar o texto	Compreender, resumir e repassar os argumentos/informações a um novo texto condensado (2020: 98).
M4	Traduzir um texto escrito	Tradução de língua A para B, que podem ser diferentes, a mesma com outras variações, registos etc. (2020: 102).
M5	Tomar notas	Coletar informações-chave, anotar para uso próprio ou para outros (2020: 105).
M6	Expressar uma resposta pessoal a textos criativos	Explicar o que gostou, interessou, identificou; interpretação e ligação pessoal com o TL (2020: 106).
M7	Analisar e criticar textos criativos	Analisar e criticar aspectos do texto; dar uma opinião com argumentos; comparar com outros textos (2020: 107).

Fig.1: Tabela com os tipos de atividades de mediação de texto. Legenda: M – mediação.

Os quatro primeiros envolvem, geralmente, uma interpretação e o cruzamento entre as línguas em foco e outra comum entre os interlocutores, em um sentido mais próximo às primeiras diretrizes que ofereciam o QECR quanto à mediação: “A tradução ou a interpretação, a paráfrase, o resumo, a recensão fornecem a terceiros uma (re)formulação do texto de origem ao qual estes não têm acesso directo” (Conselho da Europa 2001: 36).

Entretanto, os três últimos pertencem a uma noção atualizada do QECR, em que se observa um trabalho mais aberto de reflexão e de processamento do conteúdo, como uma mediação para o próprio aprendente/comunicador.

Por fim, essa atualização do QECR esclarece que as línguas que permeiam uma mediação de texto possam ser:

For all the descriptors in the scales in this section, Language A and Language B may be different languages, varieties or modalities of the same language, different registers of the same variety, or any combination of the above. (...) Alternatively, mediation may involve several languages, varieties or modalities; there may be a Language C and even conceivably a Language D in the communicative situation concerned (Council of Europe 2020: 92).

Com base neste referencial teórico, a perguntada levantada diz respeito a: quais atividades de mediação de texto podem ser exploradas a partir do texto literário em sala de aula?

3. Metodologia

Para determinar quais são as atividades de mediação de texto para a exploração do TL, a presente pesquisa se serve de um corpus advindo de uma revisão sistemática da literatura (García-Peñalvo 2022) que faz parte de uma investigação doutoral em andamento.

O *corpus* original é constituído por estudos para o ensino de PLE mediado por textos literários, nomeadamente artigos e tese, publicados entre 2001 e 2023. Estes trabalhos foram extraídos das seguintes bases de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações; Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal; Dialnetplus; Proquest; Web of Science; Scopus e Portal periódicos CAPES. Ao todo foram reunidos 18 trabalhos: Albuquerque (2021), Benito (2011, 2018), Dell'Isola e Prazeres (2013), Ferreira & Duarte (2021), Gonzalez (2018), Lopes & Pinto (2020), Machado & Fernandes (2018), Machado, Fernandes & Costa (2018), Ramon (2021, 2022), Takahashi (2011, 2012, 2013, 2015), Xavier (2019), Xypas (2011) e Ye (2019).

A partir desse *corpus*, foi verificado se nas 18 propostas de uso do texto literário são incluídas mediações de texto. Após essa primeira análise, esses tipos de atividades foram localizados em nove trabalhos (v. figura 2).

	Autoria	Ano	Tipo
1	Albuquerque	2021	Artigo (revista)
2	Benito	2011	Artigo (livro)
3	Benito	2018	Artigo (livro)
4	Ferreira & Duarte	2021	Artigo (revista)
5	Lopes & Pinto	2020	Artigo (revista)
6	Ramon	2022	Artigo (revista)
7	Takahashi	2013	Artigo (revista)
8	Takahashi	2015	Tese
9	Xypas	2011	Artigo (revista)

Fig.2: Lista de publicações estudadas.

A segunda etapa de trabalho consistiu, portanto, em identificar quais tipos de mediações de texto estão presentes nesses nove trabalhos, através da releitura de todos as atividades encontradas e das descrições das sequências didáticas. Para classificar o tipo de mediação, o trabalho utilizou as diretrizes provenientes do QECR e suas definições (v. figura 1).

4. Resultados

A partir dos sete tipos de mediação de textos (M1 ao M7), foram identificadas 13 atividades deste tipo nas propostas didáticas, conforme disposto a seguir:

Tipo	Quantidade	Referência
Processar o texto (M3)	5	Benito (2011), Lopes & Pinto (2020), Ramon (2022), Takahashi (2013, 2015).
Traduzir um texto escrito (M4)	2	Benito (2018).
Expressar uma resposta pessoal a textos criativos (M6)	4	Albuquerque (2021), Benito (2011), Ferreira & Duarte (2021), Xypas (2011).
Analisar e criticar textos criativos (M7)	2	Albuquerque (2021), Benito (2018).

Fig.3: Resultados encontrados.

Entre esses tipos, as mediações de “retransmitir informação específica” (M1), “explicar dados” (M2) e “tomar notas” (M5) não foram utilizadas pelos pesquisadores, uma vez que são mediações geralmente associadas a textos não-literários, mas que poderiam vir a ser usadas, a depender do TL, em trabalhos futuros para auxiliar na compreensão.

A maioria resultou, portanto, em atividades de tipo M3, através das produções de sínteses do texto (completo, temático ou parcial), seguidos de perto por atividades de tipo M6, através dos comentários dos alunos com respeito a vários aspectos do TL. Empatados e com um número um pouco menor que os demais tipos, se encontram as mediações de tradução e análise, respectivamente M4 e M7, que demonstram um potencial para mudar a dinâmica da aula, trabalhando com outras línguas, gêneros textuais, mídias etc. e poderiam também adquirir mais espaço nos planejamentos.

A seguir, em detalhes, os resultados de acordo com cada pesquisa:

Albuquerque (2021)	
Sequência didática	Roteiro didático inclui trabalho antes, durante e depois da leitura.
Breve descrição	Antes: conhecer autor e contexto. Com a leitura iniciada: controlar a compreensão e a interpretação; expressar dúvidas, interesses e opiniões; trabalhar competências gramaticais e lexicais. Após a leitura: debate sobre as obras; produção escrita alterando o enredo com apresentação oral e justificativa; filme e debate.
Tipo de mediação	M6: Expressar uma resposta pessoal a textos criativos; M7: Analisar e criticar textos criativos.

Fig.4: Sequência didática e mediação no trabalho 1.

O primeiro artigo apresenta duas atividades de mediação, uma na terceira etapa do planejamento (Albuquerque 2021: 8), no qual a leitura foi iniciada e os alunos poderão comentar oralmente pontos de interesse e opiniões sobre o texto, realizando assim uma M6. A segunda, descrita na sétima etapa do plano (Albuquerque 2021: 9) propõe que o debate sobre o filme adaptado assistido envolva uma comparação entre roteiro e romance, entre outros tópicos, o que permite que o aluno expresse seus comentários de forma comparada entre livro e filme, realizando uma mediação analítica entre os gêneros, conforme propõe a M7.

Benito (2011)	
Sequência didática	Em três fases: antes, durante e depois do texto.
Breve descrição	1.Levantamento de conhecimentos prévios (oral, coletivo). 2.Reconstrução da sequência de fragmentos e resumo (grupo); ficha de características de personagens (grupo). 3.Comentário e reescrita do final.
Tipo de mediação	M3: Processar o texto; M6: Expressar uma resposta pessoal a textos criativos.

Fig.5: Sequência didática e mediação no trabalho 2.

Por sua vez, o segundo artigo utiliza duas atividades de mediações. A primeira é uma de tipo M3, no exercício “a” da segunda fase do sequenciamento (Benito 2011: 41), em que após reconstruir a sequência de uma série de fragmentos do TL, os estudantes devem resumi-los em poucas linhas, mediando de forma escrita o TL a um novo texto. A segunda mediação, se encontra no exercício “a”, da última fase da sequência (Benito 2011: 43), no qual os alunos devem comentar o final, portanto, uma M6.

Benito (2018)	
Sequência didática	Abordagem modular em três fases: antes, durante e depois do texto (pre-reading, while reading, post-reading activities).
Breve descrição	1.Levantamento de conhecimentos prévios. 2.Reconstrução e resumo de sequência de fragmentos; elaboração de ficha de características de personagens. 3.Comentário e reescrita do final.
Tipo de mediação	M4: Traduzir um texto escrito; M7: Analisar e criticar textos criativos.

Fig.6: Sequência didática e mediação no trabalho 3.

Nesse trabalho a pesquisadora apresenta três atividades que podem ser consideradas de mediação. As duas primeiras, presentes na fase de leitura do planejamento, acredita-se que são do tipo M4, posto que a “atividade 4” (Benito 2018: 26), solicita uma tradução para o espanhol (Língua A ≠ Língua B) dos excertos do livro; assim como os

exercícios 1 e 2 (Benito 2018: 27-28), da “atividade 5” pedem uma troca de registro da língua, do coloquial para neutro no primeiro, depois formal para neutro, que podem ser consideradas traduções na mesma língua (Língua A = Língua B), como previsto no volume complementar do QECR. Na fase final da sequência, a “atividade 2” (Benito 2018: 30) se trata de uma mediação M7, tendo em vista que questiona o aluno sobre qual o gênero textual do livro lido, o que torna necessário a formulação de uma opinião através de argumentos e da análise de aspectos do TL, para então compartilhá-la em classe.

Ferreira & Duarte (2021)	
Sequência didática	Sequência em 3 fases: pré-leitura, leitura, pós-leitura.
Breve descrição	1. Partilhar experiências pessoais; pesquisar o autor; comentar uma ilustração. 2.Leitura; trabalho com léxico e interpretação do texto. 3.Avaliação da receptividade do texto; levantamento de mais autores; produção escrita.
Tipo de mediação	M6: Expressar uma resposta pessoal a textos criativos.

Fig.7: Sequência didática e mediação no trabalho 4.

Ao final da sequência didática, o exercício “a” (Ferreira & Duarte 2021: 44) questiona se o aluno gostou da leitura do conto, o que possibilita, em teoria, que o estudante realize uma mediação (M6) de sua opinião e experiência pessoal com a leitura do TL, resumindo pontos do texto nessa tarefa.

Lopes & Pinto (2020)	
Recomendações	Atividades de escrita antes, simultânea e depois da leitura.
Breve descrição	1.Compartilhar em grupo hipóteses, vocabulário, opiniões e notas antes da leitura; pesquisa e redação de tópico relacionado ao texto. 2.Intervenção no texto: reformulação de frases, escrita ou rescrita de parágrafos, propostas alternativas; 3.Produção escrita de diversos gêneros para construir voz própria, incluindo a síntese e a escrita acadêmica.
Tipo de mediação	M3: Processar o texto.

Fig.8: Recomendações didáticas e mediação no trabalho 5.

O quinto artigo não compartilha uma sequência didática propriamente dita, porém apresenta diversas recomendações de atividades escritas associadas ao TL para os alunos realizarem, dividindo-as em três fases. No caso de atividades para o momento de pós-leitura de um plano didático, o destaque é a indicação do uso da síntese (Lopes & Pinto 2020: 220), que se trata de uma mediação M3.

Ramon (2022)	
Sequência didática	Trabalhar o texto em três fases: pré-leitura, leitura, pós-leitura.
Breve descrição	1.Pesquisa e debates sobre o tema do texto; produção escrita de uma mensagem. 2.Resumir o texto; explorar as temáticas; trabalhar o léxico e a gramática. 3.Pesquisa sobre o autor e escrita de verbete de dicionário; pesquisa e montagem de um cancionário; criação de um poema; organização de uma sessão de leitura de poemas e debate.
Tipo de mediação	M3: Processar o texto.

Fig.9: Sequência didática e mediação no trabalho 6.

Neste trabalho, em sua segunda etapa, de leitura, a atividade“4” (Ramon 2022: 273) pede um resumo das temáticas do texto em formato de *hashtags*, como palavras-chave e, por sua vez a atividade “6.1” (Ramon 2022: 274) complementa a anterior, uma vez que pede uma síntese do texto, associada às *hashtags* criadas, considerando-se assim ambas as atividades como uma mediação M3.

Takahashi (2013, 2015)	
Desenvolvimento do curso	Cinco etapas de trabalho extraclasse e com monitorias durante o semestre.
Breve descrição	1.Apresentação. 2.Escolha do TL. 3. Conhecimento dos gêneros textuais. 4. Pesquisa sobre contexto e autor.5. Diálogos sobre a leitura; resolução de dúvidas; produção escrita.
Tipo de mediação	M3: Processar o texto.

Fig.10: Desenvolvimento do curso e mediação no trabalho 7 e 8.

O artigo e a tese dessa pesquisadora detalham algumas experiências de aplicação de um plano didático, em que se encontra uma atividade de tipo M3. Tal mediação foi realizada através da proposição aos alunos de um comentário crítico (gênero resenha literária), como atividade final:

(...) a atividade foi referida aos alunos como um comentário crítico e pessoal na intenção de aproximar o aluno da prática social de 'dar a dica do livro a outro leitor' e dissociá-lo do gênero resenha acadêmica. Da perspectiva do pesquisador, o texto-resposta possui características modelares do gênero resenha literária (Takahashi 2015: 67).

Xypas (2011)	
Sequência didática	Em três fases: pré-leitura, compreensão global e compreensão detalhada.
Breve descrição	1.Explorar o título e antecipar a história, criar hipóteses. 2. Leitura silenciosa, comentar sobre a compreensão, verificar as hipóteses. 3.Aplicação de questões fechadas.
Tipo de mediação	M6: Expressar uma resposta pessoal a textos criativos.

Fig.11: Sequência didática e mediação no trabalho 9.

Esse artigo não apresenta as atividades aplicadas, o que dificultou a coleta de dados, no entanto ao longo do texto a pesquisadora relata ter observado um choque cultural proporcionado pelo TL, através dos comentários dos alunos durante as fases de compreensão global e detalhada, em que demonstraram suas insatisfações com os acontecimentos do TL. Logo, esses comentários e opiniões sobre o texto provenientes das fases de compreensão foram entendidas como uma mediação M6.

5. Discussão

5.1. Atividades de processamento do texto

Esse tipo de atividade em que o aluno deve elaborar um novo texto a partir da compreensão e da sintetização do anterior, mostra-se uma atividade clássica que, por sinal, esteve presente na maioria das pesquisas e compondo também a maior quantidade de atividades de um mesmo tipo. Enquanto Benito (2011) trabalhou com fragmentos do texto, que possibilita a aplicação dessa atividade em turmas de diferentes níveis e com carga horária menor; Ramon (2022) propôs uma síntese do TL em duas etapas, primeiro na forma de *hashtags*, que remete às novas formas de comunicação e

ajuda a engajar o aluno, além de auxiliar posteriormente na segunda forma, que foi o resumo do texto completo. Lopes & Pinto (2020: 220), que também recomendou uma síntese, destaca a sua importância, posto que “[...] convoca o texto lido de uma forma particular, pelo que implica no campo da compreensão leitora, da interpretação e da capacidade de operacionalização dos recursos advindos da leitura na escrita”. Por fim, Takahashi (2013, 2015) com uma proposta de comentário crítico, além de desenvolver uma síntese, de certa forma, também inclui a atividade de transmitir uma resposta pessoal de um TL, tendo em vista que é explicitado o interesse para que o aluno agregue sua experiência pessoal de leitura nessa produção final do curso.

5.2. Atividades de resposta pessoal a textos criativos

A mediação em que o aluno expõe à outra pessoa sua opinião, gostos e interesses com relação ao texto foi bastante utilizada pelos pesquisadores. Entende-se que ao expressar o que pensa a respeito do texto, o aluno tem uma oportunidade de refletir sobre sua própria compreensão e interpretação, enquanto compartilha o seu ponto de vista com os colegas, podendo então confrontar-se com as opiniões dos demais, o que possibilita o despertar de sentimentos e reflexões tanto no outro, como em si. Assim, ao iniciar a leitura, os trabalhos de Albuquerque (2021) e Xypas (2011) solicitaram oralmente comentários dos alunos a respeito do texto, enquanto as pesquisas de Benito (2011) e Ferreira & Duarte (2021), pediram no encerramento da sequência didática um comentário quanto ao final e a aprovação do TL, respectivamente. Acredita-se que a atividade em ambos os momentos é válida, mas proporciona resultados diferentes: após uma primeira leitura os alunos podem compartilhar suas primeiras impressões, dúvidas e interesses; ao final, por outro lado, podem refletir mais um pouco com relação ao que compreendeu e sentiu com a leitura.

Por fim, é preciso que o professor esteja atento em seu planejamento de como irá propor os comentários dos alunos, quais recursos e estímulos utilizar na elaboração da questão, uma vez que a depender da pergunta que for realizada, pode proporcionar respostas demasiado vagas e sucintas, sem argumentos, justificativas, ou qualquer elaboração e assim não conseguir estabelecer uma mediação da sua resposta pessoal ao outro.

5.3. Atividades de tradução

A mediação que consiste na tradução entre/na língua(s) aparece no artigo de Benito (2018), em ambos os formatos, tanto como a realização de traduções entre português e espanhol, assim como de mudança no registro linguístico do português. Essas atividades, que podem ser recorrentes no cotidiano dos alunos, proporcionam que este desenvolva o conhecimento de léxico, variações e adequações, não apenas

na língua-alvo, como também realizando uma ponte com os conhecimentos da outra língua utilizada (seja ela materna ou não).

5.4. Atividades de análise e crítica de textos criativos

Por último, a mediação M7 trabalha com uma análise mais crítica e elaborada do TL, o que possibilitou duas atividades mais diferentes do que as propostas anteriormente. A primeira, disposta em Albuquerque (2021), indica o uso de filmes, que por si só possibilita atrair os estudantes e, a partir deste, propõe uma reflexão crítica entre roteiro e romance, comparando-os e retomando aspectos que chamaram a atenção em ambos os gêneros. Assim, é esperado um aprofundamento na compreensão, do filme e do texto, posto que o primeiro pode ser um reforço ao entendimento do segundo, além do contato com o que foi compartilhado pelos colegas. Na segunda atividade, presente em Benito (2018), a autora aproveitou-se da ambiguidade de classificação do gênero textual do livro lido, romance e/ou drama, para propor uma reflexão crítica oral dos alunos a respeito de qual deveria ser essa classificação, segundo eles, justificando sua escolha com base, não apenas nos conhecimentos de ambos os gêneros, como também em aspectos do TL.

5. Conclusão

O presente artigo partiu de uma pesquisa que investiga o ensino de PLE mediado por TL e, no universo de diversas possibilidades de atividades que possam ser trabalhadas em sala de aula, o estudo se deteve em investigar a aplicação de atividades de mediação nesse contexto. A partir da realização de uma RSL, nove trabalhos foram selecionados por proporcionarem atividades de mediação de texto para o estudo.

Portanto, através das análises realizadas, entende-se que mediar um texto literário se trata de uma oportunidade de desenvolvimento de diferentes habilidades comunicativas no estudante, tais como: contar uma história que leu; refletir sobre como a leitura lhe fez sentir, pensar e recordar; e, especialmente, realizar uma ponte desses conhecimentos a uma outra pessoa. Outro destaque desta atividade tem em vista o professor, uma vez que os exercícios gerados a partir dela se apresentam como uma importante ferramenta para verificar e consolidar a compreensão e interpretação textual do aluno; ademais de possibilitar verificar o nível de interesse dos estudantes com o texto escolhido.

É oportuno destacar que, segundo o QECR (Council of Europe 2020), na mediação é possível trabalhar na/entre línguas, em diferentes modalidades (oral/escrito), se expressar, passar um conteúdo a outra pessoa, como também a si mesmo. Esses diversos aspectos podem dificultar a compreensão do professor/pesquisador a respeito

de em que consiste essa atividade linguística, como aplicar e como avaliar, o que pode até mesmo desestimular a prática de atividades desse tipo. Resulta, portanto, importante não só a constante renovação dos documentos orientadores, como a divulgação de práticas didáticas, tendo em vista oferecer suporte aos futuros planejamentos docentes.

Quanto aos resultados, figurou importante papel na base teórica do presente trabalho as diretrizes dispostas no volume complementar do QECR, que permitiram a classificação das atividades encontradas. Assim, a análise apontou que os trabalhos propuseram, principalmente, atividades de: I. resumos escritos em diversos formatos/propostas; II. comentários e opiniões orais; III. traduções entre línguas diferentes e dentro da própria língua portuguesa e IV. análises e críticas. Cada um dos sete tipos de atividades de mediação de texto apresentados se entende como importantes para o ensino-aprendizagem de PLE, uma vez que proporcionam diferentes abordagens ao texto e ao uso da língua, exigindo preparos diferentes (do professor), uso de estratégias e adequações para a aplicação, por tanto defende-se a continuidade na produção de atividades como as apresentadas aqui, além dos demais tipos, quando possível, como: retransmitir informações do texto, explicar dados e tomar notas que não foram utilizados.

6. Bibliografia

- Albuquerque, Davi (2021): “Um olhar pluricêntrico no ensino de português língua não materna: o papel das literaturas africana, macaense e timorense”, *Revista Entre-Línguas*, Araraquara, v. 7 (6), pp. 1-12. Disponível em <https://doi.org/10.29051/el.v7iesp.6.15427>
- Benito, Ana Belén García (2011): “Mia Couto: autor intercultural para la clase de português lengua extranjera”, em F. Villalba & J. Villatoro (eds.), *Educación intercultural y enseñanza de lenguas*, Prácticas en Educación, vol.1, pp. 35-45, Edición digital.
- Benito, Ana Belén García (2018): “Os vivos, o morto e o peixe frito, de Ondjaki: proposta didática para trabalhar com textos literários nas aulas de PLE (nível C1) com hispanofalantes”, em M. Ellison; M. P. Anido; P. N. Martinez & S. V. Rodrigues (orgs.), *As línguas estrangeiras no ensino superior: propostas didáticas e casos em estudo*, Porto, FLUP, pp. 9- 33.
- Conselho da Europa (2001): *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*, Porto, Edições Asa.
- Council of Europe (2020): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*, Estrasburgo, Council of Europe Publishing.

- Dell'Isola, Regina Péret & Prazeres, Luiz (2013): "Jean Peytard, textos literários e livros didáticos de Português Língua Adicional", em I. L. Machado; J. Coura Sobrinho & E. Mendes, (orgs.), *A transdisciplinaridade e a interdisciplinaridade em estudos da linguagem*, Belo Horizonte, FALE UFMG, pp. 67- 79.
- Ferreira, Daniel & Duarte, Isabel Margarida (2021): "O texto literário na aula de PLE: algumas considerações e uma proposta para a didatização do conto Bibliotecas, de Valter Hugo Mãe", *Linguarum Arena*, Porto, v. 12, pp. 29-44. Disponível em <https://ojs.letras.up.pt/index.php/LinguarumArena/article/view/11039/10094>
- García-Peñalvo, Francisco José (2022): "Desarrollo de estados de la cuestión robustos: Revisiones Sistemáticas de Literatura", *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 23, pp. 119-140. Disponível em <https://doi.org/10.14201/eks.28600>.
- González, Iolanda Ogando (2018): "A literatura nas aulas de PLE: para aprender e comunicar sobre a memória cultural portuguesa", *Diacrítica*, v. 32(2), pp. 211–237. Disponível em <https://doi.org/10.21814/diacritica.438>
- Lopes, Ângela Filipe & Pinto, Maria da Graça L. C. (2020): "O contributo da literatura para o processo de aprendizagem da L2: o recurso à crónica de imprensa", *Interfaces*, v. 11(4), pp. 207-224. Disponível em https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/6682
- Machado, Ana Maria & Fernandes, Anabela (2018): "As retextualizações literárias no ensino de Português Língua Estrangeira: resultados de uma primeira experiência", *Diacrítica*, v. 32(2), pp. 93–114. Disponível em <https://doi.org/10.21814/diacritica.433>
- Machado, Ana Maria; Fernandes, Anabela & Costa, Vera (2018): "A literatura no ensino de português língua estrangeira. Discussão de um projeto", *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, v. 27, pp. 5-20. Disponível em <https://doi.org/10.17398/1988-8430.27.5>
- Ramon, Micaela (2021): "Estante de Autor: Reflexões Em Torno da Definição de Um Cânone Lusógrafo para o Ensino de PLE", em N. Rocha & R. Gileno (orgs.), *Português, Língua Estrangeira e suas interfaces*, Campinas, Pontes Editores, pp. 159-177.
- Ramon, Micaela (2022): "O texto literário como recurso didático para o ensino-aprendizagem de PLE: pressupostos, desafios e propostas", *Diacrítica*, v.36(2), pp. 267–276. Disponível em <https://doi.org/10.21814/diacritica.4819>
- Takahashi, Neide Tomiko (2011): "A contribuição de gêneros do discurso literário no processo de ensino-aprendizagem de PLE" em A. T. T. Modesto; D. da S. Miranda; J. O. Silva; N. de O. Soueid & S. R. de Á. Veloso (orgs.), *O gênero em diferentes abordagens discursivas*, São Paulo, Paulistana Editora, pp.138-152.
- Takahashi, Neide Tomiko (2012): "O emprego de textos literários no ensino de português para estrangeiros" em B. D. Gil & R. de S. Amado (orgs.), *Reflexões sobre o ensino de português para falantes de outras línguas*, São Paulo, Paulistana Editora, pp. 21-26.

- Takahashi, Neide Tomiko (2013): “Leitura literária no ensino-aprendizagem do português para universitários estrangeiros”, *Linha D’Água*, n. 26(1), pp. 119-140. Disponível em <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v26i1p119-140>
- Takahashi, Neide Tomiko (2015): *Leitura literária em português - língua estrangeira (PLE): representações, compreensão e produção textual*, São Paulo, Repositório Institucional USP. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-17092015-150141/>
- Xavier, Lola Geraldes (2019): “Ler textos literários em aula de PLE: alguns pressupostos e interrogações”, *Diacrítica*, v. 33(3), pp. 113-121. Disponível em <https://doi.org/10.21814/diacritica.457>
- Xypas, Rosiane (2011): “Compreensão em leitura em português língua estrangeira (PLE) e os limites da postura intercultural”, *Revista SIPLE*, Brasília, n. 2, pp. 19- 27.
- Ye, Sun (2019): “A inclusão de obras literárias no ensino/aprendizagem de português língua estrangeira (PLE) na China” em C. P. Alonso; V. Russo; R. Vecchi & C. Ascenso André (eds.). *De Oriente a Ocidente: estudos da Associação Internacional de Lusitanistas Volume V — Estudos da AIL sobre Ciências da Linguagem* (Língua, Linguística, Didática), Angelus Novus Editora, Coimbra, pp. 339-359.

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 planificado 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 Eletrónica 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

Cantores populares e discurso *honoris causa*: pela legitimação de canções como expressão cultural em Língua Portuguesa

Popular musicians and *honoris causa* discourse: for the acceptance of songs as a form of cultural expression in Portuguese language

Mariana Killner
Universidade de Santiago de Compostela (USC)
mariana.killner@usc.es
orcid.org/0000-0002-6416-179X

Fecha de recepción del artículo: 8/04/2025

Fecha de aceptación del artículo: 20/05/2025

Resumen

O presente trabalho apresenta dois exemplos de atividades realizadas em disciplinas de graduação em Filologia Portuguesa numa universidade galega, como ponto de partida para refletir sobre a necessidade de reconhecer canções como gênero que prestigiam línguas-culturas. As propostas de atividade tiveram como pano de fundo o discurso *honoris causa* de Caetano Veloso na Universidade de Salamanca. Depois da tradução e discussão do discurso em espanhol, foi feito um levantamento dos músicos premiados com a honraria para sugerir que outros gêneros e artistas podem ser incorporados pela academia por serem um extrato da expressão do patrimônio cultural em português. A mediação desses textos e dessas práticas contribui para repensar a repetição de padrões dessas dinâmicas, reflexão que pode nos ajudar a perceber os processos de letramento de determinadas sociedades.

Palabras clave: canções – *honoris causa* – literatura - português.

Abstract

This paper presents an example of tasks carried out in an undergraduate course in a Portuguese Philology in a Galician university, as a starting point for an exercise of reflection about the need to recognize this genre as one which dignifies the language and culture it is born out of. The proposed tasks had as a backdrop the *honoris causa* speech given by Caetano Veloso at the University of Salamanca. After the translation of this speech to Portuguese, we then conducted a survey of the musicians who received that same honor to suggest that other genres and artists may also be incorporated by the academia because they are an extract of the expression of the Lusophone cultural heritage. The mediation of these texts and practices contributes to the rethinking of the repetition of patterns in those dynamics, and this reflection can aid us in understanding the literacy processes of certain societies.

Keywords: songs – *honoris causa* – literature – Portuguese.

1. Ponto inicial: contextualizando o gênero canção

Quando questionado sobre os hábitos de leitura da sociedade brasileira em uma aula magna, intitulada *De onde eles vêm: uma reflexão sobre a formação de leitores no espaço acadêmico*, em março de 2025, na Universidade Federal de Santa Catarina (Florianópolis, Brasil), o autor do título homônimo (*De onde eles vêm*, 2024), Jeferson Tenório, escritor brasileiro galardoado com o mais importante prêmio literário brasileiro, o Jabuti, pelo seu romance *O avesso da pele*, no ano de 2021, responde “a nossa educação sentimental e intelectual não se deu pelos livros e sim pela música. Somos leitores de música” (Tenório, 2025: s/p). Portanto, apoiamo-nos no autor para afirmar que as leituras mais significativas não se concretizam no ambiente acadêmico, escolar, elas se dão no cotidiano, na vida, por isso, julgamos importante discorrer sobre esse tema.

Nesse sentido, o gênero canção ou letra de canção são importantes expressões da cultura do Brasil, extratos de suas cores, dores, ritmos e maneira de enxergar a sociedade. Apesar desse contexto específico, em que nos vemos movidos pelas canções, quer no dia a dia quer universidade, os gêneros canção ou/e letra de música não são, convencionalmente, considerados acadêmicos, pois são praticamente inexistentes no Celpo-Bras, exame oficial de proficiência de português brasileiro, e em muitos programas de cursos de Letras e áreas afins.

Assim, com o intuito de reafirmar a importância do trabalho com estes gêneros e com os demais gêneros que advenham dessa temática, como o caso do discurso referido, nas aulas de língua portuguesa, de cultura, de literatura e em exames de proficiência, este artigo tem como objetivo trazer exemplos de atividades de mediação realizadas nas aulas de duas disciplinas, uma delas intitulada Dinâmicas socioculturais da Lusofonia, e outra, Língua Portuguesa 3, numa universidade no norte da Espanha, com alunos *Erasmus+* e hispano-falantes do último ano da Graduação em Língua Portuguesa, que tinham esta língua como língua materna ou segunda.

As aulas e atividades realizadas com a referida turma tiveram como *leitmotiv* o discurso *honoris causa* proferido por Caetano Veloso (1942), cantor popular brasileiro, na cerimônia que lhe conferia o título na Universidade de Salamanca, em 4 de setembro de 2023, bem como a discussão sobre o posicionamento do autor sobre a língua portuguesa, com o qual se estabeleceu paralelismo e diálogo.

A discussão, nas aulas de Língua Portuguesa 3, do discurso *honoris causa* de Caetano Veloso deu-se pelo fato de o título ser conferido em uma universidade espanhola, e com o objetivo de estabelecer um panorama do reconhecimento dos gêneros como expressão cultural (nacional ou internacionalmente).

Num segundo momento, na disciplina de Dinâmicas socioculturais da Lusofonia, fizemos um levantamento do histórico das concessões de *honoris causa* por instituições acadêmicas a músicos e cantores clássicos ou populares na Lusofonia, uma

vez que os alunos eram de outros dois países lusófonos, Angola e Moçambique, para sondarmos os fatores que motivam a premiação e, ainda, para interpelar para a inclusão das canções nos exames de proficiência, no programa de disciplinas escolares ou da educação superior, uma vez que são extrato vivo da expressão das culturas brasileiras e essenciais para a compreensão do país e do letramento de sua sociedade.

2. O reconhecimento de artistas com o título *honoris causa*

Assim como pontuaram anteriormente Soares e Vicente (2017) e Janotti e Sá (2019), em nosso ponto de vista, o trabalho com expoentes da música e suas respectivas contribuições repertoriais contribui para a difusão e aperfeiçoamento de línguas sejam elas minoritárias ou não, dando voz a novas realidades por meio do conhecimento de seus contextos, das realidades de práticas culturais e linguísticas que são a base da identidade de todo e qualquer falante e das demais culturas que podem ser veiculadas em português e da música como linguagem universal.

As letras de canções (principalmente gêneros musicais e artistas marginalizados) devem ser estudados em sala de aula, uma vez que são nessas criações literárias que as palavras assumem formas mais dinâmicas e acessíveis, como já discutido por Alves (2019), Parisotto e Schlatter (2020), inclusive motivando novos falantes a encontrarem semelhanças e matizes históricas e sociais que também são reivindicadas por sua cultura.

Há certos padrões acadêmicos literários que não atingem nem os que fazem parte deste meio. Estudar canções seria também uma oportunidade de trabalhar novos padrões, ambivalência de sentidos (a audição, na escuta; a visão, na leitura, a fala, com a entoação da melodia), abrindo possibilidades para várias formas de apreensão.

Além disso, as canções podem ser, assim como a literatura e a arte, “lugar de conforto, um lugar de desaguar as angústias pessoais e coletivas” (Evaristo: 2021, p. 1). Muitas vezes as letras de canções também entram aí, no lugar da esperança, pessoal e coletiva. Segundo Evaristo, a arte conscientiza, assim:

(...) à medida que uma obra sai de uma criação individual e atinge, convoca o coletivo, esse coletivo fica sensibilizado (...). É, então, um lugar de encontro, de tomada de consciência. Mais do que nunca, a literatura hoje, como a arte, oferece essa possibilidade de perdemos a nossa dureza e nos tornarmos mais comprometidos com a nossa vida e com a vida do entorno, do coletivo (...) (Evaristo, 2021: p. 1).

Trazemos, no próximo apartado, um quadro referencial com um histórico dos prêmios concedidos a artistas lusófonos com seus respectivos nomes e nacionalidades, bem como as instituições universitárias que conferiram o título para que possamos

refletir quando se começou a valorizar o trabalho destes artistas como vetores institucionais da promoção da cultura e língua portuguesa e seu papel na difusão cultural, no poder simbólico e reconhecimento acadêmico que adveio de seu trabalho.

É importante pontuar, no entanto, como estes artistas foram e são considerados cantores populares e a partir de que momento e qual a porcentagem do reconhecimento e titulação conferida aos músicos que seriam de fato cantores populares. Como Guilherme Terreri (2025: s/p) pontua, seria importante refletirmos sobre o que seria a Música Popular Brasileira (MPB), termo histórica e convencionalmente utilizado para designar a música popular no Brasil, mas que, na prática, não reflete esta realidade, uma vez que historicamente seria “o exercício artístico de uma classe média mais ou menos letrada dos grandes centros urbanos, Sul, Sudeste ou litoral do Nordeste (...)” (Terreri, 2025: s/p).

Diferentemente disso, o estudioso é assertivo quando explica o que realmente seria popular na construção da cultura, assim como o crítico brasileiro Roberto Schwarz já mencionou no livro *Ideias fora do lugar* (2014) sobre funcionamento da logística da sociedade brasileira, foi na contramão do que deveria ser popular e se construiu e institucionalizou como música popular, uma vez que “(...) aquilo que carregava e carrega os valores, as tradições, os significados do povo vai entrando numa gama de cultura que vai sendo pensada como folclórica (...)” (Terreri, 2025: s/p). Como exemplo desse pensamento e atitude, aquilo que é próprio do povo brasileiro, danças, festas típicas, culinária(s), vestimentas, foi sempre marginalizado. Assim, o verdadeiramente popular nunca é elevado a esta categoria.

Continuando com o pensamento do estudioso, enquanto brasileiros, passamos a reconhecer como popular “aquilo que a indústria cultural puder subverter em forma (de) mercadoria (...)” (Terreri, 2025: s/p). Assim, na primeira metade do século XX, “o que estudamos como literatura popular brasileira também era um exercício artístico das classes médias altas e altas das classes letradas” (Terreri, 2025: s/p).

3. Um histórico dos títulos *honoris causa* a cantores e músicos

Para mencionar brevemente o título, o prêmio *honoris causa* é considerado um reconhecimento de grande relevância a personalidades que, ao longo de um percurso histórico de produções e trabalho, colaboraram para difundir a cultura de determinado país. Assim, são reconhecidos a trajetória e o trabalho de artistas, que, pelo protagonismo, marcam a história de uma sociedade.

Na década de 1980, precisamente no ano de 1986, foi conferido o primeiro título *honoris causa* (póstumo) a um músico. É importante mencionar, no entanto, que se tratava de um multiartista da música clássica erudita, conhecido internacionalmente, o maestro Heitor Villa-Lobos (Rio de Janeiro, 1887-1959), que também foi composi-

tor, coreógrafo, musicólogo, professor de escola secundária, violoncelista, pianista e violonista. O título foi concedido por uma universidade brasileira, a UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro, cidade natal de Villa-Lobos. Assim, no final do século XX, começou-se a outorgar a honraria a um expoente da música erudita, e não popular.

Após dois anos, em 1988, foi a vez de uma universidade portuguesa (Universidade de Aveiro), conferir o título (também *in memoriam*) a um cidadão português, o compositor, maestro e musicólogo Fernando Lopes-Graça (Tomar, 1906 - Parede, 1994), também inicialmente relacionado à música erudita. Lopes-Graça (junto a Michel Giacometti) desenvolveu intensa atividade de recolha de música tradicional portuguesa, deixando a sua música erudita ser influenciada por aquela. Estes foram os dois primeiros títulos dessa natureza a serem concedidos a pessoas relacionadas à música.

O século XX tem como galardoados apenas esses dois nomes, o que aponta para a ideia de quais estilos musicais ou artistas eram considerados dignos do título. No início do século XXI, no ano de 2002, a UFRJ confere a honraria a dois músicos brasileiros, Edino Krieger (Brusque, 1928 – Rio de Janeiro, 2022), compositor, violinista e pianista e Mario Tavares (Natal, 1938 – Rio de Janeiro, 2003), violoncelista e maestro. Vemos ainda a continuidade e influência da música erudita nos homenageados.

No ano de 2006, quatro anos mais tarde, a Universidade de Aveiro confere o título a um músico brasileiro, o cantor e compositor baiano Gilberto Gil (Salvador, 1942), que na época era também Ministro da Cultura do Governo de Luiz Eduardo Lula da Silva (desde 2003) e tinha sido premiado com o *Grammy Latino*. Esta foi a primeira vez que o prêmio saiu da esfera erudita. Gil voltou a receber o título anos mais tarde, em 2023, por meio de mais uma universidade portuguesa, a Universidade de Lisboa. E, finalmente, no ano de 2024, é congratulado por duas instituições brasileiras, ambas na cidade do Rio de Janeiro, a UFRJ e a UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro).

O pianista Nelson Freire (Boa Esperança, 1944 – Rio de Janeiro, 2021) e o violoncelista Antônio Meneses (Recife, 1957 – Basileia, 2024) foram ambos condecorados com o prêmio concedido pela UFRJ em 2011. Os dois artistas mais voltados à música erudita. No ano seguinte, em 2012, o cantor e compositor Milton Nascimento (Rio de Janeiro, 1942), recebeu da UEMG o título.

Foi somente no ano de 2015 que a primeira musicista recebeu a honraria. Jocy de Oliveira (Curitiba, 1936), compositora, pianista e escritora brasileira, recebeu a congratulação pela UFRJ. No ano seguinte, em 2016, quem foi agraciada com o prêmio foi a cantora baiana Maria Bethânia (Santo Amaro, 1946), pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e no ano de 2024, pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

O cantor e compositor Martinho da Vila (Duas Barras, Rio de Janeiro, 1938) recebeu a outorga em 2017 pela UFRJ e, em 2022, pela UniPalmares/FAZP, São Paulo.

No mesmo ano, uma das principais referências do hip hop e o movimento negro, Adenilde Petrina Bispo (Cachoeira do Campo, Minas Gerais, 1952) recebe a honraria pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Dois anos mais tarde, em 2019, ano muito difícil e desafiante em termos culturais, políticos e de investimento nas Artes, por cortes orçamentários na educação e na cultura, especificamente na rotatividade de ministros dessas frentes, como na dissolução de ministérios e na extinção de importantes programas de fomento à cultura, foi, inusitadamente, palco das mais variadas premiações. A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em Porto Alegre, congratulou a cantora e compositora Elza Soares (Rio de Janeiro, 1930-2022).

Almir Sater (Campo Grande, 1956), cantor e compositor sul-mato-grossense recebeu, nesse mesmo ano, a honraria da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), e a Universidade Federal de Pernambuco homenageia com o título a cantora, compositora e dançarina pernambucana Lia de Itamaracá (Ilha de Itamaracá, 1944). Por fim, nesse ano também eclético, a UniSalesiana (universidade privada de Araçatuba, SP), concede o título ao padre José Fernandes de Oliveira, mais conhecido como Padre Zezinho (Machado, 1941), também compositor, cantor e escritor.

Os anos de 2020 e 2021, que tinham como pano de fundo um cenário político complexo e pandêmico, não foram de premiações no âmbito musical ou artístico. Em 2022, o cantor, compositor e escritor Nei Braz Lopes (Rio de Janeiro, 1942) recebeu o título por quatro universidades, entre elas a UFRGS, a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), a UERJ, e a UFRJ.

No ano seguinte, em 2023, o cantor, compositor e instrumentista baiano Armandinho Macedo (Salvador, 1953) foi condecorado pela UFBA. No mesmo ano, cantores que representam a periferia, o rapper, compositor e apresentador Mano Brown (São Paulo, 1970) e o grupo de que faz parte, Racionais MC (juntamente a KL Jay, Edi Rocke Ice Blue) receberam a causa honorífica de três universidades do país, a USB (Universidade do Sul da Bahia), a USP (Universidade de São Paulo) e a Unicamp (Universidade de Campinas). O grupo recebeu novamente, por meio desta última universidade, a homenagem em 2025.

É importante pensar que essas premiações aconteceram há apenas dois anos. Acreditamos que o acesso às Artes, músicas, obras de arte, como um todo, foram revistas durante e depois da Pandemia Covid-19, uma vez que as pessoas buscaram ouvir música e conhecer novos talentos. Assim, nessa esteira, o ano de 2023 foi prolífico para o reconhecimento de diferentes cantores, já que, além dos mencionados anteriormente, o que sinalizou uma mudança no perfil dos homenageados, que representam gêneros ainda hoje estigmatizados, como o rap, foi também concedido o título ao compositor e rapper Emicida (São Paulo, 1985), pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), e aos cantores e compositores Caetano Veloso (Santo Amaro, 1942) e Gilberto Gil (Salvador, 1942), ambos ofertados em 2023 e 2024.

Veloso foi congratulado pela Universidade de Salamanca e pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESc), na Bahia. Gil, pela Universidade Nova de Lisboa, em 2023, e, no ano seguinte, em 2024, recebeu das universidades UFRJ e UFBA a honraria e, na sequência, os músicos e compositores Chico Buarque (Rio de Janeiro, 1944), Sabará (Ilhéus, 1934) e Kocó (Rio de Janeiro, 1951 – Salvador, 2024) receberam o título da Universidade Estadual de Santa Cruz (Uesc) no mesmo ano.

O ano de 2024 também foi ano de premiação para os músicos, Capinan (Espírito Santo, Bahia, 1941), Marisa Monte (Rio de Janeiro, 1967), e para o músico português Sérgio Godinho (Porto, 1945). Capinan recebeu a titulação pela UFBA, Monte, pela USP e Godinho, pela Universidade de Aveiro. O Trio Roraimeira, composto por Eliakin Rufino, Zeca Preto e Neuber Uchôa, também recebeu a honraria pela Universidade Federal de Roraima (UFRR) no mesmo ano, reconduzindo o olhar do reconhecimento acadêmico para fora do circuito sul-sudeste-litoral nordestino, ainda que os títulos fossem oferecidos pela universidade de seu estado natal.

A cantora brasileira Inezita Barroso (São Paulo, 1925-2015), recebeu também a honraria pela Unicapital, em São Paulo, e depois pela Universidade de Lisboa. No entanto, não encontramos a data destas condecorações nem menções a esses prêmios nos *sítes* das duas universidades.

Os dados expostos até este ano nos revelam que o reconhecimento acadêmico, ou seja, institucional, da música e das canções como arte, quer dizer, de artistas como patrimônio das culturas veiculadas em língua portuguesa, é recente. Foi somente neste século que cantores e cantoras não eruditos foram homenageados com o título. Além disso, pudemos constatar que, ainda que a tendência seja, no caso do Brasil, cada estado ou cidade galardoar figuras naturais desses espaços, no caso de Portugal, além de Godinho, nascido no Porto e não em Aveiro, universidade outorgadora, nos anos de 2006 e de 2023, Gilberto Gil e, também, Inezita Barroso receberam o reconhecimento lusitano. Caetano Veloso, por outro lado, foi o único músico brasileiro a receber a honraria por uma instituição pública espanhola, e muito recentemente.

No entanto, o Brasil, representado pelas instituições de nível superior, continua voltado para sua própria música e arte, pois não confere títulos a artistas de outros países, pelo menos no âmbito musical.

É também importante pontuar que há um desequilíbrio quanto à localização geográfica das universidades que concederam as premiações e dos artistas premiados, o que pôde ser constatado também na procedência dos textos escolhidos para comporem as provas de proficiência do exame brasileiro Celpe-Bras, entre 2009 e 2018, vistos em Autor/a (2021), que apontou para a predominância de determinadas regiões brasileiras (sudeste e sul). Isso também está alinhado com o que disse Terreri (2025) sobre a música considerada popular, e, conseqüentemente, seus artistas. Infelizmente,

os olhares ainda estão voltados para artistas e canções do eixo sudeste-litoral do nordeste e sul (em menor proporção), com raríssimas exceções como as universidades dos estados de Mato Grosso do Sul (oeste) e Roraima (norte), que, no entanto, reconheceram os artistas naturais de suas duas capitais.

Nesta análise, em particular, do total de **40** títulos encontrados aos 32 artistas, **22** títulos foram concedidos por universidades da região sudeste do Brasil, representadas pelos estados do Rio de Janeiro (14 títulos), São Paulo (6 títulos) e Minas Gerais (2 títulos). O número representa 63% do total de títulos, o que apresenta desproporcionalidade às demais regiões. Da região Nordeste foram conferidos **9** títulos, representados pelas universidades dos seguintes Estados: Bahia (6 títulos), Pernambuco (2 títulos) e Ceará (1 título), o que confere um quarto do total de concessões. Da região Sul, dois títulos, sendo estes representados pelo Estado do Rio Grande do Sul apenas. Das regiões Norte e Oeste, apenas um título foi conferido por cada uma, representadas, respectivamente, pelos Estados de Roraima e Mato Grosso do Sul.

Um dado que nos choca, apesar de sabermos que ainda é a realidade no meio das artes e em geral, é que o número de artistas mulheres que recebeu a honraria é ínfimo, uma vez que, das **40** honrarias concedidas aos **32** artistas, apenas **7** foram concedidas a mulheres, ou seja, um pouco mais de **4%** do total.

A nível internacional, esses números nos mostram também que é um fenômeno mais recorrente às instituições brasileiras e, significativamente, em menor número, às portuguesas. Dos títulos concedidos, um total de **6** títulos foram conferidos por universidades portuguesas a cantores brasileiros ou portugueses e um título a um cidadão brasileiro por meio de uma universidade espanhola.

Quanto à representatividade de países de língua portuguesa, vemos que o prêmio está, no caso do Brasil, autocentrado em seus artistas, e, no caso de Portugal, apesar de pouco representado, equilibrado, porém, reiterando o bicentrismo, voltado para seus artistas e/ou para músicos brasileiros. Além disso, o prêmio não parece ser uma realidade nos Países Africanos e Língua Portuguesa (PALOP), em Timor-Leste e em outros espaços lusófonos, como Goa ou Macau, pois não foram encontrados indícios dessas premiações nesses espaços.

É importante chamar a atenção para o fato de que, para além dessas ações solenes, adveio, também, a criação da Cátedra Gilberto Gil de Estudos da Cultura¹, que visa estimular atividades e estudos no campo da cultura, como o próprio nome sugere, em especial nas áreas da gestão, produção, curadoria, organização e políticas

¹ Disponível em: <[https://www.ufba.br/ufba_em_pauta/ufba-lanca-catedra-gilberto-gil-de-estudos-da-cultura-nesta-sexta-10-de-maio#:~:text=A%20C%C3%A1tedra%20Gilberto%20Gil%20ser%C3%A1,Santos%20\(IHAC\)%20da%20UFBA](https://www.ufba.br/ufba_em_pauta/ufba-lanca-catedra-gilberto-gil-de-estudos-da-cultura-nesta-sexta-10-de-maio#:~:text=A%20C%C3%A1tedra%20Gilberto%20Gil%20ser%C3%A1,Santos%20(IHAC)%20da%20UFBA)>. Acesso em: 29 mar. 2025.

culturais. Ela terá abrangência nacional e internacional, atuando especialmente no espaço ibero-americano.

Para visualizar esquematicamente o que foi referido anteriormente, dispomos uma tabela na qual pode-se observar este histórico da concessão de prêmios aos artistas musicais, desde o ano de 1986 até o ano de 2025.

ORIGEM (País)	HOMENAGEADO/A	INSTITUIÇÃO OUTORGADORA	ANO
Brasil	Heitor Villa-Lobos	UFRJ	1986
Portugal	Fernando Lopes-Graça	Universidade de Aveiro	1988
Brasil	Edino Krieger	UFRJ	2002
Brasil	Mário Tavares	UFRJ	2002
Brasil	Gilberto Gil	Universidade de Aveiro Universidade Nova de Lisboa UFRJ e Ueej	2006 2023 2024
Brasil	Nelson Freire	UFRJ	2011
Brasil	Antônio Meneses	UFRJ	2011
Brasil	Milton Nascimento	UEMG	2012
Brasil	Jocy de Oliveira	UFRJ	2015
Brasil	Maria Bethânia	UFBA (Bahia) UFC (Ceará)	2016 2024
Brasil	Martinho da Vila	UFRJ UniPalmares/FAZP), São Paulo	2017 2022
Brasil	Adenilde Petrina Bispo	UFJF (Juiz de Fora)	2017
Brasil	Elza Soares	UFRGS (Porto Alegre)	2019
Brasil	Pe. Zezinho	UniSalesiana – Araçatuba - SP	2019
Brasil	Almir Sater Isaac de Oliveira Humberto Espindol	UFMS (Campo Grande)	2019
Brasil	Lia de Itamaracá	Universidade Federal de Pernambuco	2019
Brasil	Oswaldo Alves Pereira	UFRJ	2020
Brasil	Del Feliz	Universidade FEBRAICA - Bahia	2022
Brasil	Nei Braz Lopes	UFRGS, UFRRJ (Rural) , Uerj e UFRJ	2022
Brasil	Armandinho Macêdo	UFBA	2023
Brasil	Mano Brown Racionais MC	UFSB (Sul da Bahia), Unicamp e USP	2023
Brasil	Emicida	UFPE (Pernambuco)	2023
Brasil	Caetano Veloso	Universidade de Salamanca	2023
Brasil	Gilberto Gil	Universidade Nova de Lisboa UFRJ e UFBA	2023 2024
Brasil	Caetano Veloso Chico Buarque Gilberto Gil Sabará, Kokó	Universidade Estadual de Santa Cruz (Uesc – Bahia)	2024
Brasil	Inezita Barroso	Unicapital (SP), Universidade de Lisboa	s/d
Brasil	Capinan	UFBA	2024
Brasil	Marisa Monte	USP	2024
Portugal	Sérgio Godinho	Universidade de Aveiro	2024
Brasil	Trio Roraimeira	UFRR	2024

Fig 1. Artistas galardoados com *honoris causa*. Fonte: Elaboração própria.

4. A mediação da atividade

Numa primeira etapa, foi importante que os alunos, cuja a língua materna eram o galego e o espanhol, traduzissem para o português o discurso em espanhol de Caetano Veloso, um texto autêntico e atual, proferido no país de origem e em que estudavam no momento. Para o segundo grupo, composto de alunos Erasmus de Angola e Moçambique, cuja língua materna comum era o português, que estudassem o texto traduzido por seus colegas de outra disciplina.

Quanto à inovação da atividade, é importante mencionar que os dois grupos desconheciam a existência da premiação a músicos, artistas e consequentemente a avaliação de seu repertório, por isso, julgaram a ação importante e perguntaram-se porquê a concessão dos mesmos não contemplava artistas de outros países e, também, periféricos nacional ou internacionalmente.

O estudo de textos autênticos, como o discurso de Veloso, pode desenvolver competências lexicais não somente porque, geralmente, seja possível encontrar léxico variado, expressões idiomáticas, interjeições e interferências da oralidade e do gênero em questão, mas também porque permite o contato com situações reais de utilização desse mesmo léxico, ampliando o repertório dos estudantes, trabalhando a língua em uso, com modos de agir, contextos e realidades presentes nas relações cotidianas da contemporaneidade.

Numa segunda etapa, na disciplina de Dinâmicas, após a pesquisa que visava à construção conjunta da figura 1, do apartado anterior, foi solicitado aos alunos que pensassem em algumas questões para percebermos, juntos, como nossos conhecimentos e entendimentos são construídos e constituídos.

No caso da atividade em questão, discutimos o porquê de não haver essas ações de reconhecimento de músicos nos seus países, o motivo pelo qual Portugal acena ou não para essas ações honoríficas se comparado ao Brasil (por exemplo, pelo maior número de universidades e da própria relação histórica com os artistas do campo da música) e sobre os gêneros mais propensos à premiação, como se notou a prevalência da MPB, bem como o porquê da maioria dos premiados ser de uma determinada região do Brasil e determinado gênero.

Para Risager (2006), o docente deve ser o mediador das interações veiculadas em sala de aula, uma vez que os discentes trazem distintos repertórios, contextos, e visões de mundo. Assim, ambos agentes que são, professores e estudantes, interferem nos fluxos discursivos próprios do ambiente institucional e que são transformados em meio a condições específicas, contribuindo para com as mais diversas interpretações.

Assim, nas aulas em que a mediação acontece, deve-se ir além da comparação ou avaliação de uma ou outra realidade discente, deve-se considerar o estudante como agente de seu aprendizado, enxergando a língua como múltipla e presente em

diferentes realidades, bem como levá-lo a refletir sobre a existência das diferenças e semelhanças entre culturas.

5. Considerações finais

Segundo Kock e Reimann (2019), “ensinar uma língua moderna significa antecipar o encontro com a realidade linguística através de material autêntico e promover contatos privados e informais com falantes nativos” (Reimann, 2019: 10). Nesse caso, por se tratar de alunos que têm o português como língua materna ou segunda, é preciso também prever situações que levem em conta a prosódia, a entoação da fala e o não dito, ou seja, o que está por trás das expressões faciais, gestos e jargões usados numa determinada cultura.

Assim, pode ser estimulante o trabalho com a temática das canções e cantores, e todo o universo que pode ser perscrutado, penetrado, a partir daí, tal como premiações, origens dos gêneros, nacionalização ou internacionalização das culturas que coexistem e convivem em língua portuguesa.

Também foi importante perceberem que o seu repertório musical, ou seja, os artistas de seus países fossem conhecidos pela docente e pelos demais alunos, como uma maneira de valorizar seus saberes e culturas, o que contribuiu para criar um ambiente empático e multicultural.

Acreditamos que o ensino de atividades e reflexões como essas colaborem para que os estudantes criem mais manejo, maior adaptação quanto às ambiguidades da língua, dos discursos, e possam trabalhar com mais destreza para imaginarem e preverem diferentes situações e significados, e acurácia frente a sentidos conotativos, figurativos ou metafóricos da língua portuguesa em suas variedades.

Espera-se que a experiência partilhada motive novas discussões e propostas, principalmente na conscientização do papel das canções como patrimônio cultural, por meio de artistas e promotores da lusofonia. Além disso, tem-se o objetivo de difundir a contribuição do trabalho com expoentes da música e seus repertórios para a difusão dando voz a novas realidades por meio do conhecimento de seus contextos, das realidades de práticas culturais e linguísticas (base da identidade dos falantes e das demais culturas veiculadas em português) e da música como linguagem universal.

6. Bibliografia

- Alves, Adriana (2019): Ensino Intercultural de Português Língua Estrangeira por meio de canções: representações em aprendizes franceses. (Tese). Araraquara, SP.
- Evaristo, Conceição (2021): Entrevista concedida ao jornal *Correio 24 horas* em 18/02/2021.

- Janotti Jr. Jeder; Sá, Simone Pereira (2019): “Revisitando a noção de gênero musical em tempos de cultura musical digital”, *Galaxia* (São Paulo. Online) n. 41, pp. 128-139.
- Autor(a), (2021).
- Parisotto, Ana Paula (2019): *Canção brasileira em Português como língua adicional: curso estruturado a partir de movimentos artístico-culturais contemporâneos*. Monografia (Graduação em Letras). Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Parisotto, Ana Paula; Schlatter, Margarete (2020): “Canção brasileira em Português como Língua Adicional: uma abordagem de ensino da MPB como um gênero híbrido”. *ReVEL*. vol. 18, n. 35, 2020. [www.revel.inf.br]
- Reimann, Daniel, Koch, Christian (2019): “O Ensino de Português Língua Não Materna com enfoque na competência de variedades. A relevância das variedades na aula”, em C. Koch e D. Reimann (eds.), *As Variedades do Português no Ensino de Português Língua Não Materna*. Tübingen, Narr Francke Attempto, pp. 9-16.
- Risager, Karen (2006): *Language and culture: global flows and local complexity*. Clevedon, Multilingual Matters Ltd.
- Schwarz, Roberto (2014): *As ideias fora do lugar*. Rio de Janeiro, Companhia das Letras.
- Souza, Laryssa Paulino de Queiroz (2018): “Cultura, língua e interculturalidade”. *A Palavrada*, n. 14, v. 1, ago./dez., pp. 28-48.
- Terreri, Guilherme (2025): “O que é cultura brasileira?”. Entrevista para Thalita Sotero no programa Cultura Brasileira, Portal de notícias *Farol Brasil*.

Testimonios

Testemunhos

**Esteban Urkiaga, Lauaxeta. Caminar la literatura.
Un itinerario literario por la vida y la obra del poeta con jóvenes lectores**

Esteban Urkiaga, Lauaxeta. Walking through Literature.
A literary journey through the poet's life and work with young readers

Miren Maite Billelabeitia
IES Mungia BHI
mirenbillelabeitia@gmail.com

Introducción

Una de las maneras más eficaces de interesar a los adolescentes en su propia cultura y literatura es relacionándolas con su entorno cercano y cotidiano porque esto hace que las perciban como algo concreto y corpóreo y se sientan concernidos por ellas. Este artículo detalla un itinerario literario sobre el poeta *Lauaxeta* y su obra realizado por jóvenes de 4º de ESO. Recorren los enclaves de su biografía y los que inspiraron sus poemas o se relacionan con sus artículos, con las tradiciones reflejadas en sus versos, su preocupación por los cambios sociales, su trabajo periodístico, el cementerio donde depositaron sus restos tras la dictadura de Franco y las estrofas que nos trasladan el estruendo de los bombardeos de 1937.

1. Deseando viajar. Surge la idea

"Los hombres no son islas" escribió John Donne en 1624 en su libro *Meditaciones*. Ni las lenguas que hablan y sus dulces palabras diría yo, ni siquiera una lengua pequeña con pocos hablantes y siempre en la cuerda floja de la desaparición como la que a mí me columpia. No, tampoco el euskara de la que no se sabe el origen ni tiene parientes conocidos es una isla solitaria.

Los hombres no son islas abandonadas, ni las culturas lo son, ni las tradiciones y costumbres. Tampoco las literaturas, los poetas o las escritoras en esas lenguas sin origen conocido ni parientes cercanos. Tal vez en el pasado pensamos en los poetas ligados al ideal romántico y en soledad aguardando a que la musa les susurrara algunas odas al oído. Pero esto nunca fue así. Los poetas, las escritoras, necesitan relacionarse con el entorno, interactuar a través de sus obras con sus lectoras y lectores. Y la lengua en la que escriben debe ser leída y recitada si queremos que perdure y siga dando sus frutos literarios.

Hace ya más de quince años, en el curso 2010-2011, Adela Fernández, la asesora pedagógica de zona que visitaba nuestro instituto de enseñanza secundaria obligatoria y bachillerato cada semana, me planteó una cuestión que a la vez era una propuesta: ¿Miren, en tu pueblo, Mungia, qué nombres se les da a las calles? ¿Hay calles con nombres de escritores? Le respondí que no, solamente una, la calle Lauaxeta, dedicada a Esteban Urkiaga, Lauaxeta, el poeta de nuestro pueblo. A pesar de mi revelación ella no desistió, y su propuesta no se hizo esperar. Me animó a tomar parte con mis alumnos y alumnas de secundaria en el proyecto CALLEJEROS LITERARIOS cuyo objetivo era crear itinerarios literarios utilizando como punto de referencia calles con nombres de escritores y escritoras para profundizar en la historia de la literatura y en los conocimientos literarios.

En un primer momento pensé que esto era de todo punto imposible en nuestro instituto de secundaria IES MUNGIA BHI, puesto que con una sola calle de nombre literario a nuestra disposición, el recorrido se reduciría a un solo punto y corríamos el riesgo de que el itinerario deviniera en un remolino enmarañado sin fin. Pero, como es habitual en mí, en cuanto decido responder negativamente a una propuesta, mi cabeza comienza por su cuenta a darle vueltas a la idea en un incesante ir y venir, pensando en que podría hacer esto o lo otro.

En ese momento, 2010, yo no tenía idea alguna de lo que es post-literatura, ni de la función de los lugares literarios. Pero recientemente leí a Enrique Santos Unamuno que en su artículo "La literatura como patrimonio: del nation building al nation branding" (2018) menciona a Olivier Thuillas al que cita: "quien distingue cuatro tipos de lugares (sites) literarios. A saber: la casa de escritor o escritores, el lugar literario, la ruta del escritor o escritores y el patrimonio literario". Cita además a Francesca Uccella que define el patrimonio literario como "el conjunto de elementos tanto materiales como inmateriales relativos a la escritura y a la literatura". Francesca Uccella incluye en este conjunto de elementos "manuscritos, libros, bibliotecas, objetos, centros de interpretación, casas museo, rutas...etc".

Admito que desconocía en aquella época estos estudios; de hecho aunque el artículo de Olivier Thuillas es de 2009, los de Francesca Uccella y Enrique Santos Unamuno son de 2014 y 2018 respectivamente, posteriores a nuestra intervención en el paisaje literario. Pero el caso es que, retomando a Jonh Donne, "si ningún hombre es una isla, ni se basta a sí mismo; todo hombre es parte del continente, una parte del océano. Así, un hombre, es decir un universo es todas las cosas del universo." Al hilo de estas reflexiones, tal vez no sea del todo descabellado pensar que los poetas, Esteban Urkiaga, *Lauaxeta*, son sus poemas, los lugares estimados de su infancia y su juventud, los que inspiraron y alentaron sus poemas.

Algo así debí de pensar cuando prendió en mi mente la idea de adaptar el proyecto CALLEJEROS LITERARIOS y sugerir a mis alumnos un itinerario basado en un solo poeta recordando y recorriendo la senda imaginaria que enlaza su casa familiar, el colegio donde comenzó los primeros estudios, los lugares de su entorno que iluminaron algunos de sus poemas o se relacionan con sus artículos, los modelos estilísticos de la literatura universal, las tradiciones reflejadas en sus versos, su preocupación por los cambios sociales de su entorno, su trabajo como periodista siempre atento a las aportaciones culturales de los pueblos pequeños, el cementerio donde se depositaron sus restos tras el fin de la dictadura de Francisco Franco, las estrofas de sus últimos poemas que nos trasladan el estruendo de los bombardeos en la primavera de 1937.

2. Pensamos en el itinerario. Necesitamos un plano del poeta

De modo que comencé por idear un paseo compuesto por diez lugares-estaciones que ofrecieran un viaje a través de la biografía, la obra y las ideas del escritor; su conexión con el entorno. Comenzamos calentando motores, con algunos ejercicios de estiramiento, como buenos atletas; buscando modelos cercanos como el itinerario que se realiza por las calles de Bilbao recordando al poeta Gabriel Aresti o la casa de Blas de Otero en Orozko.

Recabamos información sobre Esteban Urkiaga, Lauaxeta, en biografías, tesis doctorales, artículos académicos para afianzar las explicaciones y comentarios escogidos relativos a los lugares preseleccionados e hilamos una senda en googlemaps en la que aportamos informaciones y textos del poeta en cada uno de los lugares señalados.



Fig. 1: Imagen del recorrido Lauaxeta en Mungia. Fuente: Googlemaps.

Para los poemas y extractos de sus artículos recurrimos a las ediciones originales de sus poemas, antologías anotadas y antologías de artículos publicados en el periódico *Euzkadi* entre 1932-37. Seleccionamos poemas y artículos que posteriormente comentábamos en tertulias literaria en el aula y sobre cuya pertinencia debatimos en varias ocasiones. Estas tertulias dieron lugar a la edición de una antología digital comentada de los poemas de Esteban Urkiaga, Lauaxeta, en la que se relacionaban los poemas con obras pictóricas de artistas de la época como Aurelio Arteta, los hermanos Zubiaurre, Antonio Gezala, Darío Regoyos, Adolfo Guiard, José María Ucelay...

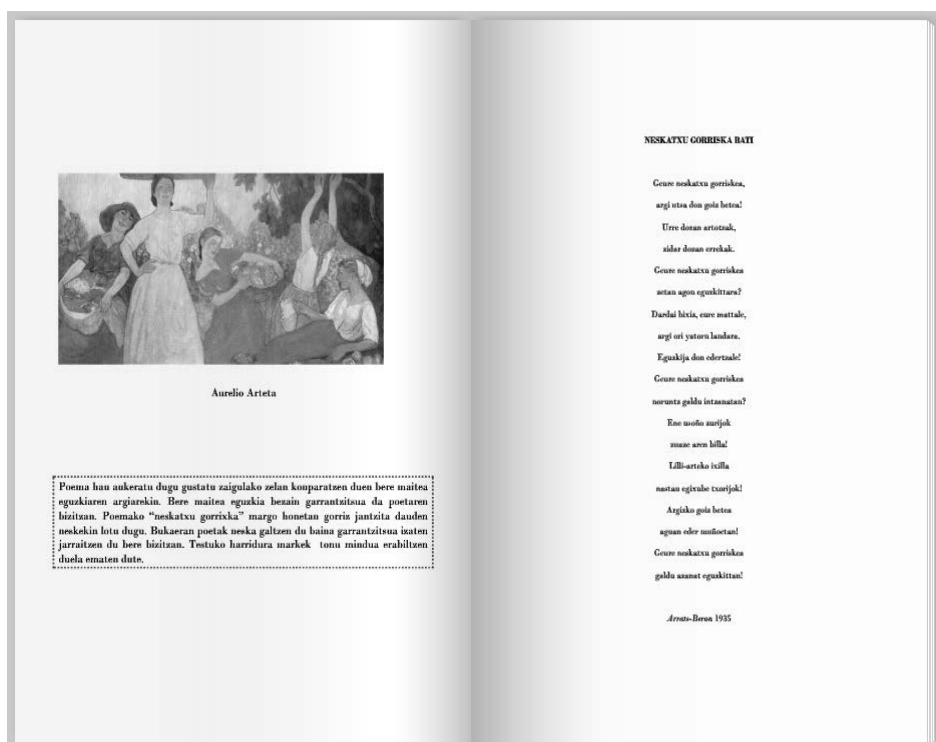


Fig. 2: Imagen de la antología digital comentada). Fuente: Calameo.

Por último, creamos también unos carteles anunciadores y un Cuaderno de Bitácora a modo de logster que detallaba todos los pasos del proyecto.



Fig. 3: Imagen del Cuaderno de Bitácora. Fuente: Google.

3. Haciendo las maletas. Escogemos poemas y textos del itinerario

Recabada la información y tras profundizar en la lectura y la comprensión de los poemas de Lauaxeta en las tertulias literarias de 4º curso de ESO, era momento de trazar ordenadamente el itinerario, escoger los enclaves, el orden de los mismos y los textos, informaciones y poemas que vincularíamos en cada lugar. Se debatieron todos los aspectos y se formaron grupos de dos y tres estudiantes que se encargarían de seleccionar los textos e insertarlos en el itinerario diseñado con Googlemaps (ver Fig.1). Era la primera vez que utilizábamos la herramienta en el aula para crear un itinerario no turístico sino literario explorando todas sus posibilidades como banco de información o de textos literarios ligados al paisaje literario y emocional. No fue fácil, y en un principio resultó bastante rudimentario aunque a la vez todos, estudiantes y profesora, aprendimos mucho y reflexionamos sobre la obra del poeta como nunca antes lo habíamos hecho.

Concretamos el itinerario en 10 puntos ordenados biográficamente de la siguiente manera:

- 1.- Etxea - La casa familiar
- 2.- Lehen ikasketak eta gazte ikasketak- Primer Colegio y estudios superiores.
- 3.- Miren neskontzaren Baseliza - La ermita de Santa María (poema).

- 4.- Irakastola nagusija - Instituto de Bachillerato Lauaxeta. Mungia.
- 5.- Lili negarra - La orilla del río de Mungia. (poema)
- 6.- Bolutxu zurija - El molinito blanco (poema)
- 7.- Torrebillela Kultur etxea - Casa de Cultura Torrebillela.
- 8.- Tren geltoki zaharra - Antigua estación de tren (poema).
- 9.- Olalde herri kirol gunea - Recinto de deporte rural Olalde (poema)
- 10.- Hilerria - Cementerio (poema).



Fig. 4: Imagen de ruta y texto: "Ibaia-Orilla del río. Fuente: Googlemaps.

Durante el curso siguiente, 2011-2012, repetimos la actividad, pero ya con más experiencia. Los alumnos insertaron en los enclaves y ubicaciones de la senda que habíamos dibujado en googlemaps fotos, videos y presentaciones en power-point de los lugares señalados y de sus investigaciones y lecturas leyendo los poemas publicados ochenta años antes y extractos de artículos periodísticos. La información y las lecturas de los poemas aparecen hoy ante nuestros ojos con un simple klik en 4.B 2012 Lauaxeta - Google My Maps y en la ubicación deseada:

1.- *Etxea - La casa familiar.*

En este lugar, ante la casa familiar las alumnas expusieron un resumen de la biografía del poeta desde su llegada a Mungia a los cinco años desde su pueblo natal Laukiniz hasta su marcha a los colegios de la compañía de Jesús en Loyola y Oña. Y posteriormente tras su vuelta finalizados los estudios superiores hasta su partida a Bilbao para incorporarse como redactor en el periódico *Euzkadi*. En la ubicación solitaria de su casa familia se inspiró el poeta para escoger su apodo: Lauaxeta. A continuación leyeron un fragmento del poema "¡Etxe ori!"

¡Etxe ori!

Ollarren zidarrezko turutak
goxaren bidietaz yatorzak!
Lotan zagozen egal zurijok
otsez bete egixubez lerdijok.

Etxeñoi, goxaldeko bakian
ederren ago areitz—artian!

Garitzetan dardaiz dok argija
ta urrezko eurittan yagok mendija.
Itturri baten txirula-otsak
musker-musker yaukezak artotzak.

Etxeñoi, egurdiko bakian
ederren ago areitz—artian!

Ikus-eziñak dozan gotzonak
joten yuezak amets-kanpayak.
Gabaren begija dokan urdin!
Ego-ertzi, otoiрик, egon-ezin!

Etxeñoi, gabaro argitsuban
ederren ago areitz—artian!
(Urkiaga, 1935a: 23).

¡MI HOGAR!¹

Por los caminos del alba rompen la diana las trompetas de plata de los gallos. Vosotras, blancas alas que aún dormís, llenad de rumores el pinar.

¡Mi hogar, mío, en plenitud de belleza te exhibes bajo los robledales en la paz del amanecer!

¹ Para facilitar la comprensión hemos incluido traducciones de los poemas que el poeta publicó en separata adjunta en la solapa de la edición original en el caso del poemario *Arats-Beran*. La traducción original del autor no respeta métrica ni rima.

2.- Lehen ikasketak eta gazte ikasketak- Primer Colegio y estudios superiores.

Ante el Colegio Bentades, reconstruido en 1923 los estudiantes detallaron el recorrido académico del poeta desde el primer internado en el colegio de los jesuitas de Durango pasando por Loyola, donde conoce a Jokin Zaitegi con quien compartirá el interés por la cultura vasca. En Loyola es clave la influencia de su profesor de literatura, el Padre Estefanía, que abre ante él la perspectiva de la poesía europea. El Padre Errandonea por su parte, profesor de griego y latín, lo acerca a los clásicos. De este modo, desde sus primeros estudios, vemos al poeta rodeado de los que serán los cimientos de su poesía: la poesía clásica y la Europea. Oña será su último remanso académico hasta que vuelve a Mungia donde lo encontramos de nuevo en 1928.

Para este lugar en su ruta, los estudiantes escogieron uno de los poemas en los que profundizó con el Padre Estefanía: "Izaya" [Albatros] de Charles Baudelaire. Esteban Urkiaga lo tradujo al euskara y se publicó en el periódico Euzkadi el 26 de octubre de 1930.

IZAYA

(Charles Baudelaire)

Olgetan itxas-gizonak sarri
eizatzen dabez izai altsubak.
Ontzi-lagunok egazka nasai
egazten dabez itxas arrubak.

Zauriz josita ontziratzian
(ortze-bakaldun ziran txorijak)
arraun apurtu batzun antzera
narratz daruez egal andijak.

Gero egadun bidazti onek
oso galtzen dau edertasuna.
Onek pikuba erreten dautso,
arek antzestu egazka aztuna.

Gezi-ekatzek bildurrik eztaun
txorijan antza, olerkarijak.
Samin artian egaz egiten
eztautse utziten egal andijak.
(Urkiaga, 1985, 265)

3.- Miren neskutzaren Baseliza - La ermita de Santa María (poema).

Junto a los muros de la iglesia de Santa María, tras una pequeña introducción en la que precisaron que entre los poemas de tema religioso de Esteban Urkiaga, *Lauaxeta*, los dedicados a la Virgen María gozan de una especial importancia, no sólo porque permiten conocer las influencias ideológicas del poeta, sino porque son reflejo del ambiente de la época, los jóvenes leyeron el poema "Miren Neskutzaren Baselexea" del que aportamos unas estrofas:

Miren Neskutza'ren Baselexa

Gogo itunak dakijen menditxu gania
Neskutz samurra datza gexuai begira.
Alayak, andik urrun badabiltz ludijan,
Baña begi mindubak ara eltzen dira.

[...]

Zenbat oroigai datzan errukiz lotuta!
Itxasontzi politak, jantzitxu zurijak.
Txauno-bidazti legez onañ elduta,
Txindirik eztaukonak, damotzuz lilijak.

Miren'en basatxauno mendijan jarrija.
Gotillunak dakije orrako zidorra
Tolesgientzat zara maitasun abija,
Obendijentzat barriz babes-maitekorra.
(Urkiaga, 1931, 20-25)

La ermita de la Virgen María²

Sobre la cumbre montañera que conocen las almas atribuladas, se levanta la tierna Virgen que espera a los enfermos.

Las alegrías ríen muy lejos de aquel lugar, pero los ojos llorosos llegan siempre allí

[...]

² Para facilitar la comprensión hemos incluido la traducción del poema que el poeta publicó en la edición original bilingüe del poemario *Bide-Barrikak. Nuevos rumbos*.

¡Cuántos recuerdos yacen prendidos! Lindos barquitos y vestidos de blancor. Quien llega hasta tu templo como remero de amor, si no tiene dinero para ofrecerte, te ofrece bellas flores.

¡Oh ermita de María! cimentada en la cumbre. Los corazones tristes saben el camino que conduce a tu puerta.

Eres un nido de amor para los inocentes. Eres un amparo celestial para los pecadores.

4.- Irakastola nagusija - Instituto de Bachillerato Lauaxeta. Mungia.

Ante la entrada del Instituto de Bachillerato Lauaxeta de Mungia los alumnos leyeron algunos fragmentos de uno de los artículos que Lauaxeta publicó en la sección "Azalpenak" [Opiniones] del periódico *Euzkadi* donde colaboró con sus primeros poemas desde 1928. Se trata de "Euzko Irakastola Nagusija" [La Universidad Vasca] publicado en febrero de 1932.

Euzko-Irakastola Nagusija

Euzko-irakastola nausija (Universidad) biar dogu, eta gaur oba bijar baño. Geure gastedijak at urten biar dau, ezer ikasiko badau, etxian eztauko-lako irakastolarik.

Gurasuak ondo dakije zelako kaltiak yatorkoezan semien aldeegite onegaz. [...]

Eztago iñortxu be euzkotarren artian, irakastola nausi ori gura eztabenak. Politikako eztabaidak alde batera itxi biar dira onelako arlo baten. Eta politikea alde baten itxi dabela geyenak uste dogu. Errijaren onerako dan ezkerro, aleginduten gara lortu arte.[...] Amaseigarren eundijan ziran irakastolak benetako jakintza tokijak. Gixonak «humanus» ixan biar dau, bere gogoko leyuak alde gustijetara zabalik daukezala...

(Urkiaga, 1991, 52-53)

[La Universidad Vasca³

Necesitamos una universidad vasca, y hoy mejor que mañana. Nuestra juventud debe salir a otras ciudades, si quiere estudiar algo, porque en su entorno no hay universidad.

³ La traducción es de la autora de este artículo.

Los padres conocen bien los perjuicios que les acarrea la marcha de sus hijos. [...]

No hay nadie entre los vascos que no quiera esa universidad. Debemos dejar a un lado las discusiones políticas en lo concerniente a un aspecto como este. Y opinamos que la mayoría ha dejado la política a un lado. Puesto que es en beneficio del pueblo, nos esforzamos hasta conseguirlo. [...] En el siglo dieciséis las universidades eran verdaderos centros de conocimiento. Las personas han de ser «humanus», con las ventanas de su pensamiento abiertas hacia todas las esferas...]

5.- Lili negarra - La orilla del río de Mungia.

Los alumnos y alumnas escogieron la orilla del río de Mungia para leer el poema "Lili-negarra", el único que menciona un lugar concreto de la localidad y que está inspirado claramente en la muerte de Ofelia de la tragedia *Hamlet* de W. Shakespeare. Añadimos como en ocasiones anteriores la traducción del poeta:

Lili-negarra

Mungija'ko ibai ederra,

len gardena, oin ugerra.

Aren altzuan murgildu baita neska liraña.

Goxian goxik latsean,

lats garbijaren ganian

lora bat legeaz aurkitu eben neskutz bikaña.

[...]

Ibai ertzeko munatik

lilija atzemon gurarik

neskatil arek luzatu eban esku liraña.

Ai ene! ordu txarrean!,

irrist eginik munean

erreka altzuan ito-egin zan neska bikaña.

Mungija'ko ibai zabala,

ibai ederra bai dala!

Mungija'ko ibai gardenak loraz urlo apala
(Urkiaga, 1931, 72-75)

El llanto de las flores

El hermoso río de Munguía,
¡cuán transparente fue antes, cuán turbio hoy en día!
En su seno pereció la joven más linda.

De mañana muy mañanita en el río,
sobre el río cristalino
encontráronla como una flor muerta.

[...]

Desde la ribera del agua,
ansiando coger la flor,
tendió la joven su dulce mano.

¡Oh, en mal hora, en mal hora!
resbaló en el barro
y se sumergió en las aguas profundas del río.

Ancho río de Munguía,
antes fuiste muy claro, hoy eres muy turbio.
¡Tu corriente lleva hacia el mar bellas flores!

6.- Bolutxu zurija - El molinito blanco.

En esta oportunidad, ante el molino junto a la torre y el río, los jóvenes optaron por un poema del segundo poemario, *Afats-Beran* (1935), pero que ya había sido publicado en las páginas del periódico Euzkadi en la sección «Izkiñuak» (Letri-llas) en 1933. El poema sigue la estructura de la copla tradicional (Kopla zaharra) oral. Añadimos como en ocasiones anteriores la traducción del poeta:

Bolutxu zurija
Bolu-bolutxu zurija,
–zamarijen txilin-otsa

Bolutxuko goiz argija,
errotarrijen dunbotsa!

Andaparan ura dago
–zidar-litsa markal-artez–
¡Errotarrime lirañoi
ain zuri zagoz urunez!
iri egixuz atiak
ura dabil, ba, lasterrez.
[...]

Bolu-bolutxu, zer dozu?
Egaz dabil arranua.
Makal-arteko bidexkaz
zerran igesi bikua.
¡Zidar-litsa zein ñimiño,
boluba gelditzen dua!
Bolu-bolutxu zurija,
—orra or ixar dirdira—.
Bolutxuko gau argija,
zamaldunak galdu dira!
(Urkiaga, 1935, 77-78)

EL MOLINITO BLANCO

Molino, molinito blanco, –campanilleo de acémilas–. Clara mañana del molinito, ruido de piedras molares.

El agua está en la presa, –franja de plata entre choperas–. ¡Linda molinera, estás muy blanca de tanta harina! Abre las compuertas, pues el agua anda muy deprisa.

[...] Molino, molinito, ¿qué tienes? El buitre vuela sin cesar. Por caminitos de choperas a la grupa huye una pareja. ¡Qué débil la cinta de plata y el molino se va muriendo!

Molino, molinito blanco, mira cómo brillan los astros-. ¡Clara noche del molinito, los jinetes se han perdido!

7.- Torrebillela Kultur etxea - Casa de Cultura Torrebillela.

En la biblioteca municipal de la torre medieval se exponen algunos objetos del poeta como la primera edición de su primer poemario *Bide Barrijak*. *Nuevos rumbos* de 1931 donado por la familia Urkiaga, fotos del poeta y de sus padres y el premio del primer "Olerti Eguna" (Día de la poesía) de 1930, una ramita de roble en plata sobre una tabla de madera de roble con un ribete dorado. El premio, con la publicación del libro *Bide Barrijak*. *Nuevos rumbos* impulsó indudablemente la carrera literaria del autor. Los estudiantes eligieron el poema premiado "Maitale kutuna" (La enamorada predilecta) del que añadimos aquí algunas estrofas y la traducción del poeta:

Maitale Kutuna

Iñoiz ikusi bako maitale kutuna
neure opa samurrok laztanduten dabe.
Begi gelgarritz dargist bijotzeko iluna,
eta bere larrosak usainduten nabe.

Zerutar egak ditu maitasun zaliak;
lurrera baxen sarri so-dagi ortzira.
Bere leuntasun ziar mosu sutsubenak
espan ganian, otoi bijurtuten dira.
(Urkiaga, 1931, 42-43)

La enamorada predilecta

A la enamorada predilecta que nunca contemplaron mis ojos, acarician mis ansias de ternura. Con su mirada angelical ilumina la oscuridad que inunda mi corazón y sus rosales en flor me envuelven en perfumes.

La vehemencia de su amor posee alas celestiales; más veces que a la tierra vuelan sus ojos hacia el cielo azul. Los besos encendidos del fogoso amor se transforman en divinas plegarias sobre nuestros labios, al acercarse a su ternura ideal.

8.- Tren geltoki zaharra - Antigua estación de tren.

En el lugar donde hasta 1975 llegaba el tren que conectaba la villa con la ciudad de Bilbao, los alumnos y alumnas seleccionaron la lectura del poema "Langille erailldu bati" (A un trabajador muerto) considerado el primer poema social del poeta, donde refleja sus preocupaciones por la situación de los trabajadores y la represión

del poder político y económico. El tren había impulsado a la familia a trasladarse de la cercana localidad de Laukiniz a Mungia cuando el poeta no había cumplido aún los cinco años para regentar la taberna y fonda cercanas a la estación. Y el tren lo conectará con la vida social, cultural y política de la ciudad una vez que se traslada a Bilbao a dirigir la sección de euskara del periódico *Euzkadi* en 1931. A continuación reproducimos aquí un fragmento del poema y la traducción del poeta:

Langille erailldu bati
 I
 Ene Bizkai'ko miatze gorri
 zauri zarae mendi ezian!
 Aurpegi balzdun miatzarijoi
 ator pikotxa lepo-ganian.
 Lepo-ganian pikotx zorrotza
 eguzki-diz-diz ta mendiz bera.
 Ator bideskaz, —goxa sorbaldan—,
 kezko zeruba yaukon olera.
 Opor-otsa dok txaide zabalan,
 —ukabil sendo, soñanzki urdin—.
 Jaubiak, barriz, nasai etzunda,
 laguntzat auke, i, urrutizkin.
 Aurpegi balzdun miatzarijoi
 ari bittartez deyak yabiltzak.
 Bideskan zelan dirdir-yagijek
 txapel-okarren kapela baltzak!
 Orreik yaukoen gaizkin-itxura
 sispa luziak lepo-ganian!
 Ene Bizkai'ko miatze gorri,
 zauri zarae mendi ezian!
 (Urkiaga, 1935, 79)

A un trabajador asesinado

¡Rojas minas de mi Bizkaya, sois profunda herida en la montaña verde! Mi-
 nero de rostro moreno, ven con tu piqueta aguda sobre el hombro. Con tu
 piqueta aguda, con brillos de sol, sobre el hombro monte abajo.

Ven por los senderos, –la mañana a la espalda–, a la fábrica que tiene un cielo de humo. En la ancha calle se escuchan rumores de huelga, –brazos duros, trajes azules–. los señores en cambio, tumbados tranquilamente te tienen por amigo, oh, teléfono.

Minero de rostro moreno las llamadas pasan por esos hilos invisibles. ¡Cómo rebrillan en los senderos los tricornos de la guardia civil! ¡Aspecto de matones el suyo, con largas escopetas sobre el hombro! ¡Rojas minas de mi Bizkaya, sois herida profunda en la montaña verde!

9.- Olalde herri kirol gunea - Recinto de deporte rural Olalde.

En este enclave de la ruta se construyó un salón de actos donde asiduamente se representan obras de teatro. Está rodeado de una especie de parque temático dedicado al deporte rural. En ese lugar situamos el noveno enclave tomando en cuenta la importancia que para el poeta tuvo la cultura popular tradicional como fuente de inspiración y la relevancia que concedió a las aportaciones e informaciones de los colaboradores de los pueblos de la provincia como informadores e incentivadores de grupos de teatro amateurs en euskara. En este caso los estudiantes seleccionaron el poema "Palankari bati" (Al lanzador de palanca), publicado en la revista *Euzkerea* en 1933, del que reproducimos un fragmento.

Palankari bati

Un desiderio della bellezza antica - Carducci

Palanka orren leya axe barna jaurti
 oztñaren eun mia urratzen jokala,
 baña orekan ago, gaste, tinko beti!
 ¡Zein eder, lagun yaukok bedar-gain, itzala!
 Elade'n ager intzan gastarozko loran?
 ¡Soin orrek akatsik ez, Apalla'ren antzo!
 Izlan dok, ba, barnian arnas illeziña.
 (Urkiaga, 1933)

Al lanzador de palanca⁴

Un desiderio della bellezza antica - Carducci

⁴ La traducción es de la autora de este artículo.

Lanza el brío de esa palanca y atraviesa el aire
 rasgando el leve lienzo del azul,
 te mantienes sin embargo, en equilibrio, joven, siempre firme!
 ¡Cuan hermosa, te acompaña sobre la hierba, la silueta!
 ¿Surgiste acaso en la Hélade, en flor de juventud?
 ¡Esa figura sin mácula, digna de Apolo!
 Refleja en su interior, aliento de eternidad.

10.- Hilerría - Cementerio.

Este es el último punto del itinerario literario. Aquí reposan los restos del poeta. Para este lugar los alumnos y alumnas escogieron uno de los últimos poemas de Lauaxeta, uno de los que escribió en la cárcel consciente de su condena a muerte. El poema permaneció inédito hasta 1987, cuando se publicó en una antología de la poesía completa del poeta comentada y anotada. A continuación reproducimos aquí un fragmento del poema:

Azken oyua
 Zubillaga'tar Karla'ri

Goiz eder onetan erail bear nabe
 txindor baten txintak gozotan naukela?
 El naiten leyora begiok intz gabe.

Gorbei barna yatort kañoi-ots itzela:
 or egazkin-egak odei-lapur doaz.
 Guda-gotzon baltzak odolez dakustaz,
 euren oin aurrean beredin gudari.
 Gazte argi orreik, eutsi lur amari!
 Bera baizen onik eztauko ludiak.
 (Urkiaga, 1987, 320)

Clamor final⁵

⁵ La traducción es de la autora del artículo.

A Carlos Zubillaga

¿Me han de matar en esta hermosa mañana

mientras llegan hasta mí los dulces trinos del petirrojo?

¡Acérqueme a la ventana sin rocío en los ojos!

Desde el Gorbea llega hasta mí el aterrador estruendo de cañones:

ahí vuelan las alas de los aviones ladrones de nubes.

Contemplo los negros ángeles de la guerra manchados de sangre,

a sus pies incontables soldados.

¡jóvenes radiantes, defended a la madre tierra!

No hallaréis otra igual en el orbe.



Fig. 5: Imagen de ruta y texto: "Etxea-La casa familiar. Fuente: Googlemaps.

4. El viaje

Finalizado el mapa, salimos todos a las calles y caminos con ánimo de reanudar el viaje por las mismas sendas que el poeta había recorrida y con deseo de escuchar nuestras voces en sus palabras.

4.1. El viaje de los jóvenes aprendices

Mis estudiantes y yo renovamos el itinerario literario paso a paso aprovechando una sesión de la clase de Euskara y Literatura una mañana de mayo de 2012. Comenzamos por la casa familiar en un extremo del pueblo y seguimos por todos los lugares literarios ordenados biográficamente. Hubo nervios y vacilaciones. Pero todos los jóvenes llevaban preparados los fragmentos de artículos, los capítulos de la

biografía del poeta y los poemas seleccionados. Habían ensayado sus lecturas y explicaciones repetidamente con sus compañeros y compañeras; no querían equivocarse, ni trabarse con algún vocablo arcaico. Finalmente, les insistía una y otra vez durante el camino, sólo se trataba de repetir, reeditar las lecturas que habían grabado para los vídeos cortos que vincularon a los lugares literarios del mapa digital. Nada había cambiado. Y sin embargo, todo cambió. El recorrido real, conjunto, realizado en comunidad dio un sentido especial a aquél viaje. Porque todos habían participado en las tertulias literarias sobre los textos y los poemas, habían investigado sobre el poeta y habían insistido con el programa informático para explorar sus posibilidades y completar un proyecto viajero de primer nivel. Sin embargo, ninguno de ellos había realizado hasta entonces la ruta completa, ni había escuchado todas las grabaciones ni las lecturas. Ninguno había recorrido el camino completo en el sentido de la vida y la obra literaria del poeta. Fue necesario hacerlo a pié para dotar al viaje de sentido literario y vital; para percibirlo en todo su arte y su esplendor.



Fig. 6: Imagen de ruta con los alumnos: "Irakastola nagusija-Instituto de Bachillerato Lauaxeta". Fuente: Adela Fernández

4.2. *Todo un pueblo viaja con nosotros.*

Una soleada tarde de junio de 2012, con motivo del 80 aniversario del fusilamiento del poeta en 1937 volvimos a renovar el viaje de la memoria literaria. El Ayuntamiento de Mungia había programado diferentes actos de homenaje al poeta durante aquella primavera. Tenían noticia del itinerario literario que había realizado

los dos últimos cursos con mis alumnos y alumnas y buscaban una propuesta participativa que recordara al poeta y lo diera a conocer en aspectos poco conocidos hasta entonces uniéndolo a la vida y los lugares cotidianos del entorno. De modo que organizamos el itinerario de nuevo con los jóvenes como guías y maestros de ceremonias.

Mis alumnas y alumnos, sus compañeros y compañeras del instituto, de otros cursos, amigos, familiares, profesores del instituto, el rector de la Universidad del País Vasco (EHU-UPV), los vecinos y vecinas de Mungia, los familiares del escritor, gente que incluso había conocido al poeta en la infancia, antes de la guerra, y la mayoría de la corporación municipal se unieron a nuestro viaje. Todos juntos, durante dos horas, caminando junto a los jóvenes conversando a cerca de Esteban Urkiaga, *Lauaxeta*, y el Mungia de su tiempo. De un rincón a otro de la localidad, de la mano de los textos y los poemas, escuchamos las explicaciones que nos brindaron los jóvenes alumnos y finalizamos todos a una dando voz a las estrofas finales de los poemas seleccionados. El ayuntamiento había editado para la ocasión unos pequeños libritos con los poemas y fragmentos que se iban a leer, y los repartió los días previos al acto.



Fig. 5: Imagen de ruta con el pueblo: "Hilerria-Cementerio". Fuente: Adela Fernández.

Nos aproximamos al poeta y acercamos al escritor hacia nosotros, a nuestra comunidad de lectores y lectoras. Se nos hizo así más humano, más corpóreo y carnal. Una suave brisa nos abrazó en su torbellino y, en la idea de que aprendemos tanto de lo leído como de lo escuchado así como del aliento que nos ofreció el entorno, puedo

asegurar que fue mucho lo que asimilamos, que ha sido mucho lo que he interiorizado en cada ocasión en la que he renovado el ánimo de volver a caminar la ruta; caminar al poeta y sus poemas, aunque en ocasiones no nos sea sencillo precisar qué fue concretamente lo que habíamos aprendido.

5. Álbum de fotos. El baúl de los recuerdos

Acaso nos resulte dificultoso determinar aquello que anidó en nuestra mente, pero no tengo ninguna duda de que fortalecimos los lazos con el escritor y de que esa fortaleza perdurará aún durante mucho tiempo. Los jóvenes que recorrieron aquella senda la recuerdan aún vívidamente transcurridos una docena de años. Y gran parte de los vecinos de la localidad lo corroboran; que el viaje por la literatura de Esteban Urkiaga, Lauaxeta, les ha resultado memorable y ha prendido un rayo de luz que dibuja su voz susurrándoles suavemente al oído los versos. Porque en comunidad la lectura es más dulce, más ligera y a la vez es más hondo su significado.

En años posteriores, cada vez que he impartido mis clases de Lengua y Literatura Vasca durante el último curso de Educación Secundaria Obligatoria he repetido el recorrido y he renovado los deseos de realizar la actividad. Inicialmente en la red, utilizando de nuevo googlemaps y, a continuación, recorriendo las calles, los campos y las sendas, imprimiendo nuestras huellas en las huellas de los años pasados. La primera parte de la actividad con su itinerario en la red queda incompleta sin la continuación por los caminos de la villa, como si le faltara sentido. Resulta en exceso liviana y tal vez vana cuando nuestra mente la recorre veloz saltando de una localización a otra sin tiempo casi de detenerse en la melodía de los versos. Sin embargo, no hemos vuelto a disfrutar de la oportunidad de reanudar el recorrido junto con los vecinos y las vecinas de Mungia. Eso quedó detenido el 25 de junio de 2012. A pesar de ello, cuando alguno de estos nos ha visto por la calle y ha observado que desplegábamos nuestros papeles y abríamos las páginas de los libros publicados por el poeta, se ha detenido mirándonos fijamente. Me han preguntado en alguna ocasión en qué nos ocupábamos recorriendo el pueblo de un lado a otro. Y al escuchar mi respuesta, que intentábamos volver a reanudar el recorrido Lauaxeta, ha inquirido: "¿Cómo cuando lo hicimos con el pueblo?". Mi respuesta ha sido siempre afirmativa y a mi interlocutora le ha brotado una nostálgica sonrisa en los labios, el deseo de volver al camino de la poesía. Me ha despedido con un animado: "Deberíamos hacerlo otra vez."

Con posterioridad hemos seguido añadiendo novedades y averiguaciones al viaje de la poesía. En 2015 por ejemplo, reeditamos el itinerario con los alumnos y alumnas de primer curso de Bachillerato. Lo hicimos en formato de presentación power-point incluyendo en cada diapositiva de la presentación un video explicativo de las pesquisas que habíamos reavivado sobre el poeta y la lectura de uno de los poemas

o textos escritos por Esteban Urkiaga *Lauaxeta* en formato QR. De modo que quien accediera a la diapositiva pudiera decodificar el código y escuchar tanto el poema como la exposición. Estas diapositivas se imprimieron en tamaño A3 y se donaron a la Casa de Cultura de Mungia para que pudiera valerse de ellas si en alguna ocasión decidía fijar el *Itinerario Lauaxeta* en las ubicaciones físicas de la localidad. De igual forma se enmarcó otra serie de diapositivas y se colgaron en las paredes de la escalera que asciende a las aulas de Primero de Bachillerato del Instituto IES Mungia BHI, de modo que sirvieran de modelo a grupos de cursos posteriores en caso de que decidieran revivir el itinerario o utilizar las informaciones incluidas como preámbulo de las clases de Literatura Vasca de Segundo de Bachillerato. En todo caso, es una manera de comenzar el día, el curso, rodeados de los poemas y del ideal del poeta.

Por último, los años no pasan en vano, dejé de trabajar. Me jubilé. No ha vuelto a realizarse el *Itinerario Lauaxeta* los últimos cuatro años en que he estado ausente del centro. Esas actividades eran "mis proyectos, mis locuras" y ningún otro profesor mostró interés por reanudar el recorrido. Así ha sido hasta abril de 2024. En esta oportunidad lo reanudamos, el 28 de abril, lunes, el mismo día de la semana en que Gernika fue bombardeada por la Legión Cóndor aliada de las tropas franquistas, pero 87 años y dos días más tarde. 87 años y un día más tarde de que Esteban Urkiaga, Lauaxeta, fuera detenido por las tropas franquistas cuando había acudido a la villa a mostrar a un periodista francés los efectos devastadores del bombardeo de aquél 26 de abril de 1937, salimos a las calles y a los prados de nuestra localidad, Mungia. De buena mañana nos dirigimos a su casa, a su escuela, a la orilla del río, al pequeño molino junto a la torre, a la torre medieval donde se guarda el premio de poesía, una ramita de roble en plata, que el autor recibió en 1930, al lugar donde se ubicaba la antigua estación de tren que le aproximó a una profesión, el periodismo, más mundana y urbana en la capital, Bilbao; al cementerio donde reposan sus huesos después de que se trasladaran en 1977, cuarenta años después de su fusilamiento junto a la tapia del cementerio de Santa Isabel en Vitoria-Gasteiz el 25 de junio de 1937.

A todos estos lugares nos hemos acercado los jóvenes alumnos, las profesoras y esta antigua maestra. El recuerdo del itinerario realizado doce años antes con los vecinos y vecinas del pueblo no ha mitigado la luz del recorrido renovado este día de abril. "Estas alumnas, estos jóvenes, son muy diferentes de aquellos con quienes tú realizaste la ruta hace doce años" me aclararon las profesoras algo desconfiadas. Sin embargo, la actividad en esta ocasión no ha desmerecido en nada a la realizada más de una década antes. Los alumnos nos ofrecieron la información sobre el autor sin ayuda de apuntes ni resúmenes escritos y leyeron los poemas y textos que Esteban Urkiaga, Lauaxeta, escribió casi cien años antes en un estilo purista y de difícil accesibilidad con una dicción clara y un ritmo melodioso y arrebatador.

6. Reviviendo el viaje. Conclusiones

En conclusión, con este proyecto llevado a cabo con mis estudiantes de cuarto de Educación Secundaria Obligatoria, proyecto del que son protagonistas, quise trascender del aula y sacar al poeta a la calle, al pueblo y a los lugares en los que vivió su infancia y juventud, donde adquirió la lengua de sus poemas y se enraizaron sus relaciones afectivas, sus primeras relaciones sociales. Es posible que desde el mundo académico se considere esta actividad sospechosamente relacionada con el turismo, a riesgo de caer en lo superficial y en la frivolidad. Nada más lejos de ello sin embargo. Al menos para quienes seguimos el camino a pié, tomando parte activa en él, leyendo las estrofas finales de los poemas y algunos fragmentos de los artículos escogidos; para quienes nos sumergimos en el ambiente en que fueron creados; porque esta experiencia física acompaña y refrenda la intelectual.

Paso a paso, este proyecto me ha permitido profundizar en la figura de Esteban Urkiaga, *Lauaxeta*; en su biografía, en su poesía, en cómo refleja su entorno en sus versos, en qué pensaba cuando escribía, de dónde brotaban sus ideas iniciales, en cómo lo vemos ahora después de casi cien años, en su obra periodística.

Hemos sido conscientes de qué escribía, cómo escribía y dónde encontraba la inspiración de algunos de sus poemas. Creo que de algún modo conseguimos corporizar al poeta, ver de nuevo su figura como una persona, como algo más que un seudónimo; como un ser humano que existió, que recorrió las calles y caminos que también hoy recorremos; un poeta que respiró el aire bajo la misma sombra de los árboles que hoy mismo cobijan nuestras cuitas; un escritor que no es una entelequia.

Al tiempo que leemos sus poemas y artículos, lo sentimos a nuestro lado, percibimos su aliento en la plazoleta frente a la casa donde vivió su infancia y su juventud. Por la calle Zubiaga ascendemos hacia el colegio donde aprendió sus primeras letras, a leer y escribir las primeras líneas. Y por la cuesta de Iturribide llegamos de su mano al centro de la villa. Nos hemos acercado al poeta, al escritor, al hombre preocupado por la sociedad que le rodeaba, alguien más allá de la mera entelequia. Gracias a sus poemas y escritos, recorriendo de nuevo las sendas que él mismo recorrió, haciendo camino al andar junto a la figura del poeta, es posible que hayamos conectado con todos los poetas, los que le influyeron y los que siguieron sus pasos. Nos hemos vinculado a la literatura pues el poeta inspiró sus versos en esos lugares, en esos prados y a la sombra de los mismos árboles. Sabemos que sus versos llegaron a él desde las melodías de poetas cercanos y extranjeros, desde la literatura vasca y la cultura universal; desde la tradición popular y la tradición más culta; desde lo escrito y lo oral.

7. Bibliografía

- Santos Unamuno, Enrique (2018): "La literatura como patrimonio: del nation building al nation branding" in *Tropelías. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, número extraordinario 4. pp.120-121
- Kortazar, Jon (1995): "Esteban Urkiaga, *Lauaxeta* (1905-1937)", en *Bidegilleak* nº 6, Vitoria-Gasteiz Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Urkiaga, Esteban, Lauaxeta (1931): *Bide-barriak. Nuevos rumbos*, Bilbao, Emeterio Verdes Achirica.
- Urkiaga, Esteban, Lauaxeta (1935): *Afats-beran*, Bilbao, Emeterio Verdes Achirica.
- Urkiaga, Esteban, Lauaxeta (1982): *Azalpenak 1931-1935*, Bilbao, La Editorial Vizcaína, S.A.
- Urkiaga, Esteban, Lauaxeta (1985): *Lauaxeta. Olerkiak*, Zarautz, Erein.
- Urkiaga, Esteban, Lauaxeta (1991): *Azalpenak eta beste 1932*, Oiartzun, Euskal Editoreen Elkarte.

Varia

Varia

Orações relativas restritivas combinadas com as expressões de quantificação universal *tudo* e *todos*

Restrictive relative clauses combined with the universally quantified
expressions *tudo* 'everything' and *todos* 'everybody' / 'all'

Telmo Mória
Universidade de Lisboa (Centro de Linguística da Universidade de Lisboa)
tmoia@letras.ulisboa.pt
orcid.org/ 0000-0002-0288-2604

Fecha de recepción del artículo: 7-02-2025

Fecha de aceptación del artículo: 26-03-2025

Resumo

Este trabalho discute construções com orações relativas restritivas em sintagmas nominais com as expressões de quantificação universal *tudo* e *todos*. O foco é nas estruturas em que ocorre o pronome relativo neutro *que*, algumas das quais não têm aceitação consensual no português europeu padrão contemporâneo – e.g. *tudo que fiz*, *todos que vieram*. Estas construções estão em variação livre com diversas alternativas equivalentes, de uso mais frequente, que serão com elas comparadas sistematicamente – e.g. *tudo o que fiz*, *todos aqueles que vieram*. A análise da ocorrência destas construções em diferentes tipos de registos (texto jornalístico português e brasileiro, texto literário português) revela alguns factos curiosos, relacionados com variação em diferentes planos: diatópico (diferenças entre PE e PB), diacrónico e diastrático/diafásico.

Palavras-chave: Orações relativas – pronomes relativos – quantificação universal – variação linguística.

Abstract

This paper discusses constructions with restrictive relative clauses within nominal phrases containing the universal quantifiers *tudo* 'everything' and *todos* 'everybody'. The focus will be on those containing the relative pronoun *que* 'that', some of which are not consensually accepted in contemporary standard European Portuguese – e.g. *tudo que fiz* 'everything I did', *todos que vieram* 'all who came'. These constructions are in free variation with a wide variety of equivalent, more frequent, options – e.g. *tudo o que fiz*, *todos aqueles que vieram*. A systematic comparison between alternatives will be made. The analysis of these constructions in different types of register (Portuguese and Brazilian newspaper text, Portuguese literary text) reveals some curious facts, which bring to light

variation on different levels: diatopic (differences between EP and BP), diachronic and diastratic/diaphasic.

Keywords: Relative clauses – relative pronouns – universal quantification – language variation.

1. Introdução

Este trabalho discute centralmente construções em que uma expressão de quantificação universal (*tudo* ou *todos*) precede imediatamente uma oração relativa com o pronome relativo neutro (isto é, não marcado com traços sintático-semânticos inerentes) *que*, como as seguintes quatro:

- (1) **Tudo que** nós desejámos que acontecesse acabou por acontecer.
- (2) **Tudo com que** nós sonhámos acabou por se concretizar.
- (3) **Todos que** tinham bilhete válido puderam entrar no pavilhão.
- (4) **Todos com que** nós colaborámos tinham larga experiência de gestão.

Identificam-se quatro subtipos de construções, em função de dois parâmetros: (i) traço [$\pm$ Humano] do SN que integra a oração relativa, distinguindo SNs [–Humano], que usam a forma *tudo*, ilustrados em (1)–(2), e SNs [+Humano], que usam a forma *todos*, ilustrados em (3)–(4); (ii) ausência ou presença de preposição no constituinte relativo, distinguindo relativas com constituintes relativos não preposicionados, ilustradas em (1) e (3), e relativas com constituintes relativos preposicionados, ilustradas em (2) e (4). Estes quatro subtipos serão analisados adiante em secções separadas.

Estas construções, que apresentam várias particularidades curiosas, não foram, tanto quanto sei, muito discutidas na literatura e este trabalho pretende contribuir para colmatar essa lacuna.

Um primeiro aspeto que se destaca nestas construções é que nem todas elas parecem gozar de aceitação consensual universal entre os falantes da variedade padrão do português europeu. Por exemplo, recentemente, Silva (2021: 74) considera que não é legítimo o uso de *que* em vez de *o que* a seguir a *tudo*, como em (1), dando como agramaticais frases como *os cientistas já sabem tudo que há para saber sobre a Lua* e *tudo que vive precisa de luz natural para se desenvolver*. Na sua *Gramática Metódica da Língua Portuguesa*, Mendes de Almeida também considera que “quando seguido de *que*, *tudo* reclama o pronome demonstrativo α . Tudo o *que* *vi*, tudo o *que* *diz* (= *tudo* aquilo *que* *vi*; *tudo* aquilo *que* *diz*)” (Mendes de Almeida 1999: 193). Esta estipulação é difícil de compreender, uma vez que – como veremos adiante – a sequência *tudo que* é frequentemente usada em autores clássicos portugueses, que o

gramático costuma tomar como referência para o estabelecimento da norma. Curiosamente (e sintomaticamente), em nota, Mendes de Almeida sente a necessidade de defender a plena regularidade da construção *tudo o que*, insurgindo-se contra um autor, que não identifica, que teria afirmado que “não se deve dizer *tudo o que*, mas *tudo que*” (cf. pp. 190-191). Como veremos, o facto de algumas construções com *que* não serem bem aceites, ou serem consideradas menos naturais, por alguns falantes portugueses, está a par com uma frequência muito baixa em *corpora* de texto escrito. Adicionalmente, na comparação entre o português europeu e o português brasileiro, observam-se diferenças muito significativas, com a variedade americana a fazer um uso mais frequente do pronome neutro *que* do que a variedade europeia.

Um segundo aspeto gramatical que se destaca é que estas construções com *que* estão em variação livre com um vasto elenco de construções morfossintaticamente paralelas e semanticamente equivalentes. Compare-se, por exemplo, (1) com as alternativas em (5)-(6), ou (3) com as alternativas em (7)-(8):

- (5) **Tudo {quanto / o que / aquilo que}** nós desejámos que acontecesse acabou por acontecer.
- (6) **Todas as coisas que** nós desejámos que acontecessem acabaram por acontecer.
- (7) **Todos {quantos / os que / aqueles que}** tinham bilhete válido puderam entrar no pavilhão.
- (8) **Todas as pessoas que** tinham bilhete válido puderam entrar no pavilhão.

Neste trabalho, serão discutidas as várias construções em competição e será observada a sua ocorrência em três *corpora*: (i) CETEMPúblico (com cerca de 195 milhões de palavras; texto jornalístico português), representativo da variedade padrão do PE contemporâneo; (ii) NILC/São Carlos (com cerca de 35 milhões de palavras; texto predominantemente jornalístico brasileiro), representativo da variedade padrão do PB contemporâneo; (iii) Vercial (com cerca de 15 milhões de palavras; texto de autores clássicos portugueses dos séculos XVI a XX). Os valores quantitativos obtidos em pesquisas sistemáticas nestes *corpora* permitem ter uma noção mais precisa da prevalência relativa das construções em competição, nos registos em apreço. O conhecimento sobre frequência pode ser utilizado como um guia para orientar opções estilísticas nas situações em que a receptividade dos leitores seja um fator importante, como, por exemplo, a publicação de texto traduzido.

Um terceiro aspeto que se destaca nas construções em análise é que as informações semânticas aparecem com frequência amalgamadas numa única expressão linguística, tornando difícil a categorização sintático-semântica das formas em presença. Assim, por exemplo, *tudo* em frases como (1)-(2) representa toda a

estrutura nominal pré-modificador, concentrando a informação de quantificação universal, de determinação definida e de núcleo nominal, isto é, sendo equivalente à sequência de três unidades discretas *todas as coisas*. A questão da compactação de informação semântica em certas formas linguísticas tem alguma complexidade e será desenvolvida autonomamente na secção a seguir.

2. Elementos gramaticais e amálgama de informações semânticas

Começemos por considerar estruturas nominais maximamente explicitadas do tipo de *todas as coisas que* ou *todas as pessoas que*. A sua ocorrência em frases associa-se às condições interpretativas expressas esquematicamente em (9) e (10), respetivamente (onde Π representa a propriedade expressa pela expressão predicativa relevante exterior a todo o SN – e.g. *ser honesto*, na frase *todas as pessoas que a Ana conhece são honestas* – e *ev* representa a situação expressa pela oração relativa restritiva – e.g. [ev: a Ana conhece x], na mesma frase):

$$(9) \quad \forall x ([\text{coisa}(x) \wedge \text{ev}: \dots x \dots] \rightarrow \Pi(x))$$

$$(10) \quad \forall x ([\text{pessoa}(x) \wedge \text{ev}: \dots x \dots] \rightarrow \Pi(x))$$

Estas construções maximamente explicitadas evidenciam que, no processamento semântico, há quatro elementos que importa distinguir:

- um **núcleo nominal** (N) que identifica o domínio sobre que opera a modificação, a determinação e a quantificação; este identifica ou o conjunto de entidades não humanas do universo de discurso ou alternativamente o conjunto de entidades humanas, representáveis através de nomes de sentido hiperonímico, como *coisas* ou *pessoas*, respetivamente;

- um **modificador oracional** que restringe o conjunto identificado pelo núcleo nominal, mediante identificação de uma propriedade que apenas alguns dos seus membros possuem; nas estruturas em análise, o modificador é uma oração relativa (OREL), que integra à cabeça um constituinte relativo (CREL), dentro do qual existe, sozinho ou e.g. precedido de uma preposição, um pronome ou morfema relativo (PREL), como, por exemplo, *que*; o constituinte/pronome relativo representa um argumento/modificador na estrutura proposicional da oração relativa, sinalizado acima esquematicamente mediante “[ev: $\dots x \dots$]”;

- um **operador de determinação definida** (DD) aplicado à estrutura nominal modificada, ou seja, operando, pelo menos semanticamente, na forma [DD [N OREL]]; nas construções referidas acima, esse operador é realizado através de um artigo definido, mas pode também ser representado por um demonstrativo adnominal (e.g. *todas as/estas/essas/aquelas coisas/pessoas que...*);

– um **operador de quantificação universal** (QU) aplicado à estrutura nominal já determinada (como se pode ver pela possibilidade de pronominalização, *todas elas*), a qual tem, portanto, o estatuto de sintagma nominal completo, ou seja, operando na forma [QU [_{SN} DD [N OREL]]] – cf. Peres (2013); dado que a determinação definida tem um valor intrínseco de quantificação universal, este quantificador é de algum modo redundante ou enfático, não alterando, na essência, as condições de verdade da proposição (donde a equivalência entre e.g. *as pessoas que entraram tinham bilhete válido* e *todas as pessoas que entraram tinham bilhete válido*).

Assim, nas estruturas maximamente explicitadas, os quatro elementos necessários ao processamento surgem autonomizados e dispostos da seguinte forma:

(11) [QU [DD [N [_{OREL} [_{CREL} ... PREL]] ...

Porém, nem sempre estes quatro elementos são expressos de forma independente. Noutras construções equivalentes a *todas as coisas que* ou *todas as pessoas que*, observam-se formas linguísticas que combinam informações de mais de um tipo, que designarei – por mera facilidade de referência – como amálgamas. Muitas destas amálgamas (e.g. *aquilo, tudo, o que*) são homónimas de formas que representam um único tipo de informação, o que pode complicar a análise gramatical. Não é minha preocupação a sintaxe fina dessas formas que compactam informação, sendo imagináveis vários tratamentos formais, com ou sem elementos nulos, com ou sem incorporação e reanálise (cf. e.g. tratamento de *o que* em Medeiros Júnior 2016 ou Brito 2024), com ou sem fusão morfofonológica num componente fonológico da gramática (cf. Móia 1992), que aqui me dispensarei de tentar equacionar.

Creio que são de distinguir três tipos de amálgamas:

1) Amálgamas DD+N: (formas de) *aquilo, aqueles, os*¹

Formas que fundem a informação sobre a determinação definida e o domínio da especificação (isto é, o domínio das entidades humanas ou das entidades não humanas), quando seguidas de modificadores. Nas estruturas em análise, pertencem a este grupo: (i) *aquilo (que)* equivalente a *aquelas coisas (que)* em SNs com o traço [–Humano], como (12); (ii) *aqueles (que)* ou *os (que)* equivalentes a *aquelas pessoas (que)* em SNs com o traço [+Humano], como (13).²

(12) [QU tudo] [DD+N aquilo] [_{OREL} que nós desejámos que acontecesse]

(13) [QU todos] [DD+N aqueles/os] [_{OREL} que tinham bilhete válido]

¹ Outros exemplos de amálgamas comparáveis, em estruturas diferentes das que aqui estão a ser consideradas, são e.g. *nada (que)*, *ninguém (que)* ou *alguém (que)* equivalentes a *nenhuma coisa (que)*, *nenhuma pessoa (que)* e *alguma pessoa (que)*, respetivamente.

² Não se devem confundir estas formas amalgamadas *aqueles* e *os* com os homónimos determinantes simples; considero que *aqueles* e *os* são determinantes simples (não amálgamas) quando seguidos de formas nominais elididas com antecedentes textuais (e.g. *muitos [rapazes]_i, incluindo aqueles/os [_i que a Ana convidou,...]*).

2) Amálgamas DD+N+PREL: (formas de) *o que, quanto, quantos*

Formas típicas das orações relativas livres, que fundem a informação do morfema relativo, do núcleo nominal modificado e da determinação definida (na análise de Móia 1992). Nas estruturas em apreço, pertencem a este grupo: (i) *o que*³ e *quanto* equivalentes a *as coisas que* em SNs com o traço [–Humano], como (14); (ii) *quantos* equivalente a *as pessoas que* em SNs com o traço [+Humano], como (15). Em orações relativas livres sem quantificadores universais explícitos, *quem* e *o que* têm um comportamento paralelo, como amálgamas: *quem* equivale a *as pessoas que* (cf. *quem caiu = as pessoas que caíram*) e *o que* equivale a *as coisas que* (cf. *o que caiu = as coisas que caíram*); porém, na presença desses quantificadores universais, as expressões comportam-se de forma díspar, não podendo *quem* ocorrer canonicamente em construções do tipo de (15).

- (14) [QU tudo] [DD+N+PREL {o que / quanto}]
[OREL remanescente nós desejámos que acontecesse]

- (15) [QU todos] [DD+N+PREL {*quem / quantos}]
[OREL remanescente tinham bilhete válido]

3) Amálgamas QU+DD+N: (formas de) *tudo, todos*

Formas que fundem informação sobre quantificação universal e determinação definida e sobre o domínio da quantificação/especificação, antes de modificadores oracionais relativos com *que*, isto é, nas estruturas ilustradas em (1)-(4) acima.

- (16) [QU+DD+N tudo] [OREL que nós desejámos que acontecesse]
(17) [QU+DD+N todos] [OREL que tinham bilhete válido]

Note-se que se pode considerar que *tudo* e *todos* representam apenas o elemento QU, nos casos em que estão presentes itens como *aquilo (que)*, *aqueles (que)* ou *os (que)*, entendidos como amálgamas DD+N (cf. (12)-(13)), ou pronomes relativos não neutros, como *o que*, *quanto* ou *quantos*, entendidos como amálgamas DD+N+PREL (cf. (14)-(15)); mas nos casos em que *tudo* e *todos* precedem imediatamente uma oração com um pronome relativo neutro *que*, como em (1)-(4), essa análise não é possível. As formas *tudo* e *todos* incorporam, neste caso, o núcleo nominal (N), isto é, são pronominais *lato sensu*. São pronominais como *tudo* e *todos* pró-SN (e.g. *tudo é perigoso*, *todos acreditaram nas promessas do ministro*), mas com uma análise distinta, nos termos de (16)-(17), dado que estão aplicadas a um

³ Tradicionalmente, a forma *o que* não é reconhecida como uma unidade, sendo o elemento *o* considerado como um pronome demonstrativo (equivalente a *aquilo*) independente do pronome relativo *que* (cf. e.g. Mendes de Almeida 1999). O estatuto de unidade morfossintática tem-lhe sido, porém, reconhecido em autores mais recentes (e.g. Brito 1988; Móia 1992; Veloso 2013; Medeiros Júnior 2016), que aqui sigo.

modificador, um elemento interno ao SN. Note-se, adicionalmente, que o pronome relativo *que* não ocorre em relativas sem antecedente expresso e que, com este pronome, *tudo* não pode flutuar; estas propriedades distinguem o pronome neutro *que* de pronomes não neutros como *o que*:

- (18) **Tudo o que** nós desejámos que acontecesse aconteceu. /
O que nós desejámos que acontecesse aconteceu **tudo**.
- (19) **Tudo que** nós desejámos que acontecesse aconteceu. /
*Que nós desejámos que acontecesse aconteceu **tudo**.
- (20) **Todos que** tinham bilhete válido puderam entrar. /
*Que tinham bilhete válido puderam **todos** entrar.

Vejamos agora individualmente, em secções autónomas, cada uma das subconstruções relevantes: com SNs com o traço [-Humano], primeiro, e com SNs com o traço [+Humano], seguidamente; e, para cada um dos dois tipos de SN, com constituintes relativos não preposicionados, primeiro, e com constituintes relativos preposicionados, depois.

3. Orações relativas com constituintes relativos não preposicionados precedidas de *tudo* e construções afins

Nesta secção, analisaremos as construções do tipo ilustrado em (1), (5) e (6) acima, repetidas abaixo por conveniência:

- (21) **Tudo {que / o que / quanto / aquilo que}** nós desejámos que acontecesse acabou por acontecer.
- (22) **Todas as coisas que** nós desejámos que acontecessem acabaram por acontecer.

Das cinco construções equivalentes em competição (*tudo que*, *tudo o que*, *tudo quanto*, *tudo aquilo que*, *todas as coisas que*)⁴, as quatro últimas, mas crucialmente não a primeira, podem ocorrer – de forma *grosso modo* equivalente – em sequências sem quantificação universal explícita (*tudo*, *todas*):

- (23) **{*Que / O que / Quanto / Aquilo que}** nós desejámos que acontecesse acabou por acontecer.
- (24) **As coisas que** nós desejámos que acontecessem acabaram por acontecer.

⁴ Há variantes da construção, menos frequentes, que aqui ignoro: e.g. *aquilo tudo que nós desejámos...*

No presente trabalho, não explorarei a competição entre construções do tipo de (21)-(22) – com *tudo/todos* – e do tipo de (23)-(24) – sem esses elementos realizados, mas veiculando o mesmo valor. Esta competição é interessante, numa perspetiva de determinar as preferências globais dos falantes por formas equivalentes (em variação livre), mas será deixada para trabalhos posteriores.

Aqui, fiz pesquisas apenas das cinco construções referidas com *tudo* e *todos* (em posição inicial no SN), nos três *corpora* referidos na secção introdutória. O número de ocorrências relevantes, obtido após análise individual de todos os resultados, está indicado na Fig. 1. Aí, e doravante, “pMp” significa “por milhão de palavras”; os valores por milhão de palavras são usados como medida da frequência relativa das construções nos *corpora*.⁵

	CETEMPúblico [PE]		NILC/São Carlos [PB]		Vercial	
<i>tudo que</i>	220	1,5%	864	33,3%	451	18,5%
<i>tudo o que</i>	12.768	85,5%	1.459	56,2%	1.343	55,0%
<i>tudo que + tudo o que</i>	12.988 1,7% <i>que vs.</i> 98,3% <i>o que</i>		2.323 37% <i>que vs.</i> 63% <i>o que</i>		1.794 25% <i>que vs.</i> 75% <i>o que</i>	
<i>tudo quanto</i>	1.039	7,0%	124	4,8%	593	24,3%
<i>tudo aquilo que</i>	855	5,7%	136	5,2%	29	1,2%
<i>todas as coisas/cousas que</i>	50	0,3%	13	0,5%	24	1,0%
total	14.932		2.596		2.440	
	76 pMp		74 pMp		164 pMp	

Fig. 1: Prevalência de construções contendo orações relativas com constituintes relativos não preposicionados precedidas de quantificadores universais do tipo de *tudo* e afins. Fonte: elaborado pelo autor.

⁵ O *corpus* CETEMPúblico 2.0 v. 12.4 tem 195.231.421 palavras, o *corpus* NILC-São Carlos v. 15.3 tem 35.145.895 palavras e o *corpus* Vercial v. 17.2 tem 14.872.077 palavras.

Merece especial destaque a competição entre *tudo que* e *tudo o que*, isto é, entre a forma pronominal simples *que* e a locução pronominal *o que*, imediatamente após *tudo*. Observa-se que, no português europeu contemporâneo, documentado no CETEMPúblico, o uso da forma simples *que* parece ter perdido muito terreno face ao uso da contrapartida locucional *o que*, usando-se agora de forma muito infrequente: só 1,7% dos 12.988 registos de *tudo que* + *tudo o que* recorrem à forma simples *que*, correspondendo a 1 ocorrência por milhão de palavras do *corpus*. Para muito falantes portugueses, aliás, esta forma parece ser sentida como pouco natural (cf. ainda observações na secção 1). Os números do português brasileiro, documentado no NILC/São Carlos, mostram um uso pelo menos 25 vezes mais frequente: 37% dos 2.323 registos de *tudo que* + *tudo o que* recorrem à forma simples *que*, correspondendo a 25 ocorrências por milhão de palavras do *corpus*. Os números do Vercial aproximam-se mais dos do NILC/São Carlos, parecendo indicar que foi o PE contemporâneo que sofreu uma mudança no sentido da forte redução do uso de *que*: 25% dos 1.794 registos de *tudo que* + *tudo o que* recorrem à forma simples *que*, correspondendo a 30 ocorrências por milhão de palavras do *corpus*. Note-se, em todo o caso, que a construção com a locução pronominal (*tudo o que*) é maioritária em todos os três *corpora*. Seguem-se exemplos do uso da sequência *tudo que* nos *corpora* referidos:

- (25) “Somos reféns da nossa visão especializada: tememos **tudo que** nossos olhos de caçador não podem captar com nitidez (...)” (CETEMPúblico, ext28575-nd-94a-2)
- (26) “(...) entraram na minha casa e levaram **tudo que** havia na geladeira (...)” (NILC/São Carlos, par=12222)
- (27) “O corregedor chamou Rita, e forçou-a pelo terror a contar **tudo que** ouvira à vizinha.” (Camilo Castelo Branco, *Amor de Perdição*, 1862, in Vercial)

Observa-se ainda maior frequência da forma *tudo quanto* em texto literário (cerca de 24%) do que em texto jornalístico. No texto jornalístico brasileiro, a construção é ligeiramente menos frequente que no texto jornalístico português (cerca de 5% vs. 7%, respetivamente).⁶

⁶ Embora a forma *quanto* em orações relativas livres pareça bastante formal, a forma *tudo quanto* não parece sê-lo, não sendo infrequente em registos orais informais: na parte do *corpus* CORDIAL-SIN registada na Linguatca (cerca de 850 mil palavras, PE), há 33 registos de *tudo quanto* (vs. 43 de *tudo o que* e 3 de *tudo que*); no *corpus* C-Oral-Brasil (cerca de 250 mil palavras, PB), há 8 registos de *tudo quanto* (vs. 3 de *tudo o que* e 28 de *tudo que*). Estes dois *corpora* orais estão disponíveis em <http://www.linguatca.pt/ACDC/>.

4. Orações relativas com constituintes relativos preposicionados precedidas de *tudo* e construções afins

Nas construções em que os constituintes relativos são preposicionados, as hipóteses são comparáveis às discutidas na secção anterior:

- (28) **Tudo {com que / com o que / com quanto / aquilo com que}** nós sonhámos acabou por se concretizar.
- (29) **Todas as coisas com que** nós sonhámos acabaram por se concretizar.

Pesquisas destas formas com *tudo* e *todas* nos três *corpora* referidos na secção introdutória deram os resultados indicados na Fig. 2.

	CETEMPúblico [PE]		NILC/São Carlos [PB]		Vercial	
<i>tudo</i> PREP <i>que</i>	71	30,3%	23	62,2%	16	40,0%
<i>tudo</i> PREP <i>o que</i>	5	2,1%	2	5,4%	2	5,0%
<i>tudo</i> PREP <i>quanto</i>	6	2,6%	0	—	2	5,0%
<i>tudo</i> <i>aquilo</i> PREP <i>que</i>	146	62,4%	11	29,7%	12	30,0%
<i>todas as coisas/cousas</i> PREP <i>que/as quais</i>	6	2,6%	1	2,7%	8	20,0%
total	234		37		40	
	1,2 pMp		1,1 pMp		2,7 pMp	

Fig. 2: Prevalência de construções contendo orações relativas com constituintes relativos preposicionados precedidas de quantificadores universais do tipo de *tudo* e afins. Fonte: elaborado pelo autor.

Na comparação desta Fig. 2 com a Fig. 1 da secção anterior, há um facto gramatical que se destaca (além de uma frequência global muito mais baixa): no registo jornalístico do PE, o uso do pronome neutro *que* nas construções com preposição é muito mais frequente do que o seu uso em construções sem preposição (30% vs. 1,5%). Em todo o caso, continua a ser comparativamente mais baixo do que o que se observa em registo afim do PB (62% vs. 33%) ou no Vercial (40% vs. 19%). A forma

maioritariamente usada em PE contemporâneo, e porventura sentida como a mais natural, envolve a explicitação do antecedente na forma pronominal *aquilo* (cerca de 62% dos registos). Vejam-se exemplos da construção *tudo* PREP *que* nos três *corpora*:

- (30) “Fazem tudo o que se lhes permite, aceitam **tudo a que** são obrigados...” (CETEMPúblico, ext68396-nd-93b-1)
- (31) “Em três ou quatro lojas achei **tudo de que** precisava (...).” (NILC/São Carlos, par=Tudo--94a-1)
- (32) “Carlota responde-lhe, omitindo **tudo em que** podia ressoar a história dum coração revelada a outro.” (Camilo Castelo Branco, *Coisas Espantosas*, 1862, in Vercial)

A pesquisa de construções com preposição revelou uma estrutura especialmente interessante e, tanto quanto sei, não discutida na literatura: envolve o uso de pronomes relativos como o traço [-Humano] (*o que* ou *quanto*) como morfemas pró-SN no interior do constituinte relativo, após preposição – e.g. *tudo com {o que / quanto} nós sonhámos acabou por se concretizar*.⁷ Nestas construções, os morfemas *o que* e *quanto* têm-se ser tratados como genuínos pró-SN, não resultando de fusão morfofonológica com o antecedente, do qual estão separadas por uma preposição.⁸ Trata-se de construções com frequência baixa e não estou seguro de que tenham aceitação consensual universal, ou, pelo menos, sejam sempre sentidas como totalmente naturais; creio ainda que há diferenças de aceitabilidade ou naturalidade entre construções – cf. e.g. (33), bastante natural, vs. (34), muito pouco natural –, mas deixo a avaliação de potenciais diferenças para investigação posterior:

- (33) Depois de **tudo pelo que** passei, mereço um descanso.
- (34) ?Sinto que **tudo no que** acredito está em causa.

Nos *corpora* consultados, encontraram-se 9 registos de *tudo* PREP *o que*, que documentam a tendência para alargar os contextos de utilização deste morfema

⁷ Note-se que os morfemas *o que* e *quanto* (ao contrário de e.g. *quem*) não ocorrem após preposições em relativas com antecedente expresso comuns (cf. e.g. *a pessoa com quem falei* vs. **o problema com o que me preocupe*). O uso de *o que* como genuíno pró-SN está documentado nas três construções com orações relativas livres que aceitam excepcionalmente constituintes relativos preposicionados (cf. Móia 1992), a saber: (i) construções com identidade dos predicados da matriz e da relativa e haplogia da preposição no constituinte relativo – cf. *ajudarei no que puder ajudar*; (ii) construções clivadas – cf. *com o que eu não contava era com tanta resistência*; (iii) orações relativas infinitivas – cf. *não tenho do que me queixar*. O morfema relativo *quanto* parece não ocorrer bem mesmo nestes contextos, rejeitando tipicamente a posição nominal após preposição: *?!*ajudarei em quanto puder ajudar*, **com quanto eu não contava era com tanta resistência*; **não tenho de quanto me queixar*, assim sendo, as construções do tipo ilustrado em (38)-(40) são excepcionais.

⁸ Note-se, adicionalmente, que o elemento *o* desta forma *o que* não pode representar um determinante no SN que integra a oração relativa (isto é, não é passível de uma análise de incorporação como a que propõem Medeiros Júnior 2016 ou Brito 2024).

relativo a posições pós-preposição: 5 no CETEMPúblico, 2 no NILC/São Carlos e 2 no Vercial (no mesmo texto de Raul Brandão, envolvendo uma coordenação curiosa com um SN com *que* neutro):

- (35) “(...) nem **tudo do que** gostamos é bom e nem tudo o que desgostamos é mau.” (CETEMPúblico, ext736559-clt-97b-2)
- (36) “Mostramos ao mundo **tudo do que** somos capazes.” (NILC/São Carlos, par=Esporte--94b-1)
- (37) “Tudo o que desprezou, tudo o que calçou, tudo o que arredou, é que era a vida; tudo para que viveu, **tudo para o que** gritou, **tudo para o que** sofreu, não existe.” (Raul Brandão, *Húmus*, 1919, in Vercial)

Da construção *tudo* PREP *quanto*, porventura com melhor aceitação, há 6 registos CETEMPúblico e 2 no Vercial:

- (38) “Um dos moradores aponta a camisa que traz vestida, para explicar que foi **tudo com quanto** ficou.” (CETEMPúblico, ext1458412-soc-94a-1)
- (39) “Tu serás rainha do meu coração; (...) senhora de **tudo sobre quanto** se estende o poder de Abdulaziz (...).” (Alexandre Herculano, *Eurico o Presbítero*, 1844, in Vercial)
- (40) “Leonor (...) gemeu na escuridade de uma enxovia, sem saber porque estava ali; e como negou **tudo de quanto** a acusavam, foi posta a tormento corrido (...).” (Teófilo Braga, *História da Literatura Portuguesa*, 1918, in Vercial)

5. Orações relativas com constituintes relativos não preposicionados precedidas de **todos** [+Humano] e construções afins

Nesta secção, analisaremos as construções do tipo ilustrado em (3), (7) e (8) acima, repetidas abaixo por conveniência, e ainda a construção, bastante comum, equivalente a (8), com o nome *gente* (ou *mundo* em PB) em vez de *peessoas*.

- (41) **Todos {que / *quem / quantos / os que / aqueles que}** tinham bilhete válido puderam entrar no pavilhão.
- (42) **Todas as pessoas que** tinham bilhete válido puderam entrar no pavilhão.
- (43) **Toda a gente que** tinha bilhete válido pôde entrar no pavilhão.

Como se pode ver, em estruturas nominais associadas ao traço [+Humano], há construções comparáveis com as anteriormente analisadas, com algumas diferenças: uso dos masculinos genéricos *todos*, *aqueles* e *quantos* em vez de, respetivamente, *tudo*, *aquilo* e *quanto*; uso de *pessoas* (ou *gente*) em vez de *coisas* como núcleo nominal hiperonímico; possibilidade de uso do masculino genérico *os* equivalente a *aqueles*, como amálgama DD+N. Ainda, como ilustra (41), o pronome não neutro [+Humano] *quem* tem um comportamento distinto do pronome paralelo não neutro [-Humano] *o que*, no que respeita à compatibilidade com um elemento pronominal universalmente quantificado (**todos quem* vs. *tudo o que*).

Os resultados das pesquisas estão na Fig. 3⁹.

	CETEMPúblico [PE]		NILC/São Carlos [PB]		Vercial	
<i>todos que</i>	59	1,0%	133	29,7%	40	6,8%
<i>todos quantos</i>	≈ 570	9,9%	12	2,7%	51	8,7%
<i>todos os que</i>	≈ 3.109	53,9%	145	32,4%	363	61,7%
<i>todos aqueles que</i>	≈ 1.416	24,5%	92	20,5%	71	12,1%
<i>todas as pessoas que</i>	377	6,5%	62	13,8%	29	4,9%
<i>toda a gente / todo o mundo</i> [PB] <i>que</i>	240	4,2%	4	0,9%	34	5,8%
total	5.772		448		588	
	30 pMp		13 pMp		40 pMp	

Fig. 3: Prevalência de construções contendo orações relativas com constituintes relativos não preposicionados precedidas de quantificadores universais do tipo de *todos*. Fonte: elaborado pelo autor.

⁹ Os valores sinalizados com “≈” foram obtidos por amostragem (leitura de 200 excertos, identificação de uma taxa de relevância e aplicação dessa taxa ao total de resultados da pesquisa).

Observa-se que, no NILC/São Carlos, a frequência destas construções é globalmente muito inferior à que se verifica no CETEMPúblico. Assim, é de conjecturar que o registo em causa do PB recorra mais ao uso de alternativas sem *tudo* (por exemplo, relativas livres com *quem*, ou relativas precedidas de *os/aqueles*: *quem tinha bilhete válido pôde entrar no pavilhão*, *os/aqueles que tinham bilhete válido puderam entrar no pavilhão*). Deixarei a avaliação desta conjectura para trabalhos posteriores.

Como foi referido acima, *quem* tem um comportamento distinto de *o que* em orações introduzidas por quantificadores universais explícitos. Ainda que ambas as formas pronominais possam ocorrer em relativas livres comuns (*quem caiu / o que caiu*) só a segunda aceita ser precedida por um quantificador universal explícito (**todos quem caíram* vs. *tudo o que caiu*). A construção anómala com *todos quem* (com um elemento morfológicamente plural e outro morfológicamente singular), documentada em (44) abaixo, é registo único nos três *corpora* consultados:

- (44) “Quando (...) o Parlamento Europeu abordou a questão da incompatibilidade das corridas de touros com a sociedade moderna, (...) o chamado «planeta dos touros», ou seja, **todos quem**, em Espanha, têm responsabilmente a ver com o assunto, constituíram [*sic*] uma comissão (...).” (CETEMPúblico, ext49993-opi-98a-2)

A Fig. 3 documenta ainda uma situação comparável à que se descreveu na secção 3 acerca do uso do pronome relativo neutro *que* imediatamente a seguir ao quantificador universal explícito: esse uso é quase residual em PE (cerca de 1%) e bastante comum em PB (cerca de 30%); o uso de *todos que* no Vercial (cerca de 7%) é bastante mais elevado que no CETEMPúblico, mas está muito longe dos números brasileiros. Seguem-se exemplos do uso da sequência *todos que* nos três *corpora* referidos:

- (45) “Parabéns (...) a **todos que** produziram, realizaram e trouxeram até nós este trabalho.” (CETEMPúblico, ext196774-clt-96b-1)
- (46) “Fale das coisas boas da sua vida para **todos que** quiserem ouvir.” (NILC/São Carlos, par=Ilustrada--94b-1)
- (47) “**Todos que** assistiram ao sacrifício da missa oferecido por São Sansão (...) notaram que o seu rosto parecia incendiado em labaredas (...).” (Eça de Queirós, *Dicionário de Milagres*, 1900, in Vercial)

Finalmente, o uso de *todos quantos* é significativamente mais baixo no PB (menos de 3%) do que no PE (cerca de 10%), nos *corpora* consultados.

6. Orações relativas com constituintes relativos preposicionados precedidas de *todos* [+Humano] e construções afins

Nas construções em que os constituintes relativos são preposicionados, as hipóteses são comparáveis às discutidas na secção anterior, mas há algumas particularidades: (i) havendo uma preposição de permeio, a forma pronominal pró-SN *quem* não só passa a ser permitida como é de longe a preferida (ainda que o pronome relativo neutro *que* ocorra, como equivalente, esporadicamente)¹⁰; (ii) nestes contextos, o uso de *quantos* é agramatical, não havendo qualquer registo da sequência *todos* PREP *quantos* nos três *corpora* consultados; ou seja, *quantos* rejeita a ocorrência em posição pós-preposição, como genuíno morfema pró-SN – cf. nota 7; (iii) nestes contextos, o uso de *os* como amálgama DD+N equivalente a *aqueles* é agramatical, não havendo qualquer registo da sequência *os* PREP *quem/que* nos três *corpora* consultados¹¹; (iv) havendo um antecedente nominal autónomo *pessoas* (mas não *gente*), além de *quem* e *que*, pode ocorrer também a locução pronominal neutra *o qual*. Veja-se:

- (48) **Todos {com quem / com que / *com quantos / aqueles com quem / aqueles com que / *os com quem / *os com que} nós colaborámos tinham larga experiência de gestão.**
- (49) **Todas as pessoas {com quem / com que / com as quais} nós colaborámos tinham larga experiência de gestão.**

Globalmente, estas construções são muito pouco frequentes. Os resultados das pesquisas estão na Fig. 4 (onde o sinal “+” separa o número de ocorrências com cada um dos morfemas listados na primeira coluna, pela ordem apresentada – *quem* + *que* [+as *quais*]).

¹⁰ Embora as formas alternativas a *que* (*quem*, *o qual*) sejam porventura preferidas, *que* não é universalmente rejeitado pelos falantes da variedade padrão (mas cf. e.g. Brito 2024: 95), havendo largas dezenas de registos de *que* [+Humano] pós-preposição em texto jornalístico e inclusivamente em texto literário. “– Esse homem de que me fala era um frade mentecapto.” (Camilo Castelo Branco, *A Filha do Regicida*, 1875, in Vercial). Creio que se trata de uma questão predominantemente estilística.

¹¹ Quando há elipse nominal, isto é, quando *os* funciona com um genuíno determinante (não como uma amálgama determinante + núcleo), os falantes também tendem a evitar a sequência *os* []_N PREP *que*, preferindo e.g. *aqueles* []_N PREP *que*. Porém, essa sequência tem bastantes abonações em *corpora* como o CETEMPúblico – cf. Ferreira (2007: 52-58).

	CETEMPúblico [PE]		NILC/São Carlos [PB]		Vercial	
<i>todos</i> PREP <i>que</i>	1	1,0%	0	—	0	—
<i>todos</i> PREP <i>quem</i>	15	15,8%	2	28,6%	5	29,4%
<i>todos aqueles</i> PREP <i>quem/que</i>	51 (50+1)	53,7%	2 (2+0)	28,6%	9 (9+0)	52,9%
<i>todas as</i> <i>peessoas</i> PREP <i>quem/que/as</i> <i>quais</i>	20 (20+0+0)	21,1%	3 (1+1+1)	42,8%	2 (2+0+0)	11,8%
<i>toda a gente /</i> <i>todo o mundo</i> [PB] PREP <i>quem/que</i>	8 (6+2)	8,4%	0	—	1 (0+1)	5,9%
total	95		7		17	
	0,5 pMp		0,2 pMp		1,1 pMp	

Fig. 4: Prevalência de construções contendo orações relativas com constituintes relativos preposicionados precedidas de quantificadores universais do tipo de *todos*.
Fonte: elaborado pelo autor.

Há apenas 6 registos (nos três *corpora*) em que foi usada a forma neutra *que* em vez da sua equivalente *quem*, numa formulação porventura sentida como menos natural por alguns falantes (exceto se o antecedente for *gente*, expressão com que o uso do pronome *que* parece ser bastante natural – cf. *toda a gente com que falei*):

- (50) “Estou ligada ao fado há 24 anos; conheço muita gente, e **todos com que** falei se interessaram (...)” (CETEMPúblico, ext23205-soc-97a-1)
- (51) “Diz Gros que **todas as pessoas a que** Lula se referiu (...) trabalham para bancos de investimento (...)” (NILC/São Carlos, par=Dinheiro--94b-1)

No CETEMPúblico, a construção em que um quantificador universal precede isoladamente toda a oração relativa (e.g. *todos* PREP *quem/que*), funcionado discutivelmente como uma amálgama QU+DD+N, tem valores muito mais elevados que as contrapartidas sem preposição (e.g. *todos* *que*) – 16,8% vs. 1,0%. Nos outros *corpora*, as percentagens são mais próximas: 28,6% vs. 29,7%, no NILC/São Carlos; 29,4% vs. 6,8%, no Vercial. Vejam-se exemplos da construção *todos* PREP *quem* nos três *corpora*:

- (52) “Quem devia saber? **Todos a quem** compete a fiscalização nesta área.” (CETEMPúblico, ext1320671-soc-92a-1)
- (53) “A legislação deveria ser redigida de forma mais simples (...), permitindo (...) a **todos com quem** se relaciona (...) procedimentos menos complicados (...)” (NILC/São Carlos, par=Dinheiro--94a-1)
- (54) “**Todos com quem** ele falava lhe diziam (...) que tal coisa nunca tinham ouvido.” (Teófilo Braga, *Contos Tradicionais do Povo Português*, 1883, in Vercial)

7. Conclusões

As construções em que se expressa quantificação universal sobre o conjunto de entidades não humanas, ou alternativamente sobre o conjunto de entidades humanas, que possuem determinada característica expressa mediante uma oração relativa são excecionalmente diversas do ponto de vista gramatical. Em primeiro lugar, distinguem-se dois grupos, consoante a quantificação universal seja explicitamente sinalizada através de um operador quantificacional do tipo de *tudo* ou *todos* (o único grupo que aqui foi analisado), ou não. Em cada um destes grupos, há várias construções, que se distinguem pelos operadores que utilizam, alguns dos quais representam mais de uma informação semântica amalgamada. Algumas destas construções foram objeto de especial atenção, por não serem consensualmente reconhecidas como plenamente naturais por todos os falantes de português europeu: destacam-se aquelas em que *tudo* e *todos* funcionam pronominalmente (como amálgamas QU+DD+N) antes de orações relativas restritivas; dentro destas, distinguem-se as que usam o pronome relativo neutro *que*, que estão entre as menos consensuais, e as que – após preposição – usam pronomes não neutros (*o que* ou *quanto*, em SNs [–Humano] ou *quem*, em SNs [+Humano]).

Os resultados totais da sua ocorrência, registados nas Figs. 1 a 4 acima, estão sintetizados na Fig. 5 a seguir:

	CETEMPúblico		NILC/São Carlos		Vercial	
<i>tudo que</i>	220	1,5%	864	33,3%	451	18,5%
<i>todos que</i>	59	1,0%	133	29,7%	40	6,8%
total	279		997		491	
	1,4 pMp		28 pMp		33 pMp	
<i>tudo PREP que/o que/quanto</i>	82 (71+5+6)	35,0%	25 (23+2+0)	67,6%	20 (16+2+2)	50,0%
<i>todos PREP que/quem</i>	16 (1+15)	16,8%	2 (0+2)	28,6%	5 (0+5)	29,4%
total	98		27		25	
	0,5 pMp		0,8 pMp		1,7 pMp	

Fig. 5: Prevalência de construções contendo orações relativas com *tudo* ou *todos* imediatamente seguido de oração relativa com o pronome neutro *que* ou com constituinte relativo preposicionado. Fonte: elaborado pelo autor.

Entre os aspetos mais interessantes, tanto quanto sei não notados ou pelo menos não muito explorados na literatura, estão os seguintes:

– Fortíssima redução no uso da construção com o pronome neutro *que*, em português europeu contemporâneo, em claro contraste com o português brasileiro contemporâneo, quando os constituintes relativos não são preposicionados. Com efeito, construções com *tudo que* e com *todos que* são muito infrequentes em PE (cerca de 1-1,5% das construções do tipo relevante), sendo muito comuns em PB (cerca de 30-33% das construções do tipo relevante). Parece haver indícios de mudança linguística no português europeu contemporâneo, especialmente no uso de *tudo que*, que perdeu terreno a favor da forma com pronome não neutro, *tudo o que*. O uso de *tudo/todos que* é tão escasso no português europeu contemporâneo que se colocam inclusivamente questões de naturalidade e/ou aceitabilidade, para muitos falantes.

– Preservação de valores relativamente altos de uso da construção com o pronome neutro *que*, em português europeu contemporâneo, quando os SNs têm o traço [–Humano] e os constituintes relativos são preposicionados, em claro contraste com o que acontece quando os constituintes relativos são não preposicionados. Com efeito, construções com e.g. *tudo* PREP *que* representam cerca de 30% das construções do tipo relevante, ainda que a preferência vá para as construções com presença do demonstrativo *aquilo*: *tudo aquilo* PREP *que* (62% das construções do tipo relevante).

Tem ainda especial interesse a construção com os pronomes relativos pró-SN *o que* e *quanto* após preposição precedida de *tudo*: *tudo* PREP *o que/quanto* – e.g. *depois de tudo {pelo que / por quanto} eu passei, é melhor desistir*. Sem a presença de *tudo*, estas construções parecem muito marginais ou mesmo totalmente agramaticais, em linha com a descrição das restrições ao uso de orações relativas livres com constituintes relativos preposicionados descritas na literatura. A ocorrência nas construções em apreço documenta uma situação especial de uso de *o que* e *quanto* como pró-SNs (não amalgamados com o antecedente).

Finalmente, os dados de frequência aqui registados – idealmente em conjunção com dados, não apurados, de construções paralelas equivalentes sem *tudo* ou *todos* – podem ser tomados como referência para motivar opções estilísticas. A necessidade de selecionar opções em competição (e de ponderar a sua naturalidade e/ou boa receção pelos interlocutores) tem especial relevância para certas atividades, como a tradução para publicação. Por exemplo, o inglês possui várias construções paralelas às portuguesas; nas mais comuns, o pronome relativo não está expresso e a preposição, quando ocorre, está *stranded*. As frases (55)-(58) abaixo ilustram cada uma das quatro situações que aqui foram destacadas, nas secções 3, 4, 5 e 6, respetivamente. Observe-se que as propostas de tradução para cada uma delas na plataforma de tradução automática DeepL recorrem a construções de subtipos diversos:

- (55) Everything I do is for them.

DeepL: **Tudo o que** faço é para eles.

- (56) They confiscated everything they could lay their hands on.

DeepL: Confiscaram **tudo a que** puderam deitar a mão.

- (57) Everyone they knew was so amazed.

DeepL: **Toda a gente que** conheciam ficou maravilhada.

- (58) I felt a genuine warmth from everyone I spoke to.

DeepL: Senti uma simpatia genuína por parte de **todos com quem** falei.

Dada a particular sensibilidade dos falantes portugueses ao uso do pronome neutro *que* nestas construções, certas opções de tradução devem ser ponderadas estilisticamente em confronto com formas claramente mais frequentes e talvez sentidas como mais naturais. Vejam-se dois exemplos de opções por formas (menos frequentes em PE) com *tudo que*, em vez da forma mais generalizada *tudo o que*, ou com *tudo* PREP *que*, em vez da forma mais generalizada *tudo aquilo que*:

- (59) “O telefonema é (...) a chave para **tudo que** aconteceu depois (...)”
(Robert Goldsborough, *O caso de Nero Wolfe*, trad. do inglês, Edições Asa, 2018, p. 249)
- (60) “Devo-lhe isso, depois de **tudo por que** a fiz passar.”
(Jo Nesbø, *A Faca*, trad. do inglês, original sueco, D. Quixote, 2020, 2.^a ed., 2021, p. 551).

8. Bibliografia (incluindo *corpora online* consultados)

- Brito, Ana Maria (1988): *A sintaxe das orações relativas em português. Estrutura, mecanismos interpretativos e condições sobre a distribuição dos morfemas relativos*, Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade do Porto. (Publicada em 1991, INIC.)
- Brito, Ana Maria (2024): “The syntax of free relatives with invariable *o que* and of semi free relatives with variable *o que* revisited”, *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, n.º 11, pp. 88-108. DOI: <https://doi.org/10.26334/2183-9077/rapln11ano2024a5>
- Ferreira, Sílvia Aguiar (2007): *Sobre a função e a forma de alguns subtipos especiais de orações relativas sem antecedente expreso em Português Europeu*, Dissertação de mestrado, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Medeiros Júnior, Paulo (2016): “From [o [que]] to [o que] in Brazilian Portuguese Free relatives: a Diachronic View”, in Mary Kato & Francisco Ordóñez (eds.), *The morphosyntax of Portuguese and Spanish in Latin America*, Oxford, pp. 308–331.
- Mendes de Almeida, Napoleão (1999): *Gramática metódica da língua portuguesa* (44.^a edição), São Paulo, Editora Saraiva.
- Móia, Telmo (1992): *A sintaxe das orações relativas sem antecedente expreso do português*, Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Peres, João Andrade (2013): “Semântica do Sintagma Nominal”, in Eduardo P. Raposo *et al.* (orgs.), *Gramática do Português*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 701-815.
- Silva, Mariana Sofia Teixeira da (2021): *Orações relativas com antecedentes quantificacionais em português europeu. Análise sintática das sequências tudo*

quanto *e* todos quantos, Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal.
Veloso, Rita (2013): “Subordinação relativa”, in Eduardo P. Raposo *et al.* (orgs.), *Gramática do Português*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian. pp. 2059-2134.

Corpora consultados

CETEMPúblico 2.0 v. 12.4 [último acesso: 26-01-2025]

<http://www.linguateca.pt/ACDC/>

NILC-São Carlos v. 15.3 [último acesso: 26-01-2025]

<http://www.linguateca.pt/ACDC/>

Vercial v. 17.2 [último acesso: 26-01-2025]

<http://www.linguateca.pt/ACDC/>

Financiamento: Este trabalho foi financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) com verbas do projeto estratégico UIDB/00214: Centro de Linguística da Universidade de Lisboa.

Reseñas

Recensões

Tânia Ganho, *O Meu Pai Voava*, D. Quixote, 2024, 189 pp.

José Vieira
CLEPUL-Universidade de Lisboa
Università Degli Studi di Padova
jose.vieira@unipd.it
orcid.org/0000-0003-2117-9575

A memória é a âncora em que assenta a nossa história. Feitos de memórias, e também de histórias, todos nós somos fruto e resultado de diversas recordações – pessoais, familiares e comunitárias. Sem elas, o passado e o presente seriam indefinidos, quais nebulosas narrativas e biográficas. A escrita e a ficção, quando aliadas à memória, ou quando utilizam a memória como pretexto para a narrativa, têm um poder catártico, revelador e também terapêutico.

Publicado em 2024, *O Meu Pai Voava*, de Tânia Ganho, relata a experiência da morte do pai e, por isso, reflete sobre a realidade traumática do luto e da perda de um ente querido.

Como tradutora e escritora, Tânia Ganho parece partir em vantagem para a realidade da morte, visto ter à sua disposição uma série de livros e autores que a podem ajudar a enfrentar a dura vivência do luto. Com efeito, e embora tendo lido “Joan Didion, Joyce Carol Oates, Julian Barnes, Chimamanda Adichie, Rosa Montero, Imma Monsó”, e aprendido que o luto é uma “onda que se despenha sobre nós quando menos esperamos” (79), a verdade é que a autora é atravessada por uma dor e angústia lancinantes, revelando, assim, que jamais estamos preparados para a morte e para o trauma consequente do luto.

O Meu Pai Voava, mais do que um livro de memórias, como se pode ler na badana, é uma narrativa autoficcional biográfica, uma que vez que revisita episódios da vida passada da autora à luz da realidade atual, sem seguir uma linha cronológica ordenada e sem ter como propósito dar um sentido ao passado da vida para o texto, mas sim criar um sentido do texto para a vida e, deste modo, ao tempo presente.

Assim, o nosso é o tempo da autoficção, esse género, subgénero ou estratégia narrativa que não se coaduna com códigos ou pactos de leitura unilaterais e rigorosos, permitindo ao escritor criar a sua verdade subjetiva, ao mesmo tempo que disponibiliza ao leitor ferramentas para também construir o sentido próprio do texto. Biográfica ou fantástica, especulativa ou intrusiva – ou nada disto e tudo isto por partes e/ou em simultâneo –, a autoficção tem

ainda uma importante função terapêutica, sendo, por isso, uma estratégia narrativa que pode contribuir para melhor viver a experiência do luto, da doença, da guerra ou de outra situação traumática. Partindo de uma escrita pessoal e íntima, a autoficção aproxima a vida do texto, fazendo deste último a realidade primeira. Ao misturar, qual *blend*, realidade e ficção, a narrativa autoficcional contribui para a criação de “a new form of cultural memory” (Dix 2023: 8), na medida em que pode ajudar o escritor, e também o leitor, a estar mais consciente da contingência da nossa experiência do e no mundo.

Com uma linguagem enxuta, às vezes quase cruel e fria, mas transversalmente inundada de amor, de saudade e por um sentimento de gratidão, o livro retrata o processo do luto da morte do pai de Tânia Ganho, vítima de Alzheimer, falecido a 24 de fevereiro de 2024. Escrito em cerca de três meses, *O meu Pai Voava* pode ser visto como um diário de superação ou de aprendizagem da vida depois da morte de um ente querido. No caso, o pai de Tânia Ganho, reputadíssimo urologista da cidade de Coimbra.

Se, por um lado, pouco parece importar o facto de Tânia Ganho ser escritora e tradutora, visto que essa experiência não trouxe frutos ou vantagens na vivência do luto, por outro, o leitor apercebe-se rapidamente da importância da escrita como finalidade terapêutica. Ainda que, a princípio, Ganho afirme que “não queria escrever sobre mim, sobre os meus sentimentos. (...) Queria escrever sobre o luto sem que o fulcro fosse eu” (10), a verdade é que a obra não escapa à escrita pessoal e intimista, em primeira pessoa, refletida na seguinte interrogação que contrapõe o que vinha sendo redigido: “Será possível falarmos de luto sem falarmos de nós?” (10)

Ultrapassada essa primeira barreira, a autora encontra na escrita e na reflexão metaliterária que dela faz, qual processo de maiêutica, tão ao gosto da narrativa autoficcional, o caminho, o meio, a plataforma, enfim, o lugar onde pode transmitir em palavras aquilo que pensa e sente, ainda que de forma aparentemente incompleta e inacabada. Latejante e enternecedora, a escrita de Tânia Ganho em *O Meu Pai Voava* é feita de afeto e de memória, de dor e de amor, de saudade e de uma procura daqueles momentos passados que se tornam presença garrida na escrita presente. “Redijo umas linhas e publico-as *online* nas redes sociais. Escrevo a correr, como quem foge. (...) É o meu pai em cada palavra, e a realidade da sua ausência engole-me e revolve-me, sou roupa aos tombos no tambor de uma máquina de lavar.” (10) A escrita apodera-se da autora e narradora de uma forma prodigiosa, ainda que em tons à primeira vista lunares: “desde que o meu pai morreu, não paro de escrever dentro de mim.” (75)

Várias são as interrogações que vão surgindo ao longo do livro que não tem capítulos numerados, apenas parágrafos separados pelo espaço em branco que dá lugar a uma nova página. O passado encontra-se com o presente e a autora recorda os tempos de juventude e a revolta natural de uma rapariga a braços com o mundo e com os adultos que não parecem compreender os desafios da puberdade. E nesse passado surge o pai envolto em sentimentos entre a revolta, a raiva e a vergonha: “Por vezes, na adolescência, desejei que o meu pai fosse diferente, que fumasse cachimbo e usasse lenço ao pescoço como um ou outro colega dele. Desejei que fosse altivo e contido.” (55)

Como tradutora e escritora, Tânia Ganho tem acesso a uma biblioteca e enciclopédia pessoais vastas e múltiplas, daí não surpreenderem as referências a escritores, fotógrafos e a outras áreas do conhecimento. A literatura naturalmente ocupa um espaço predominante, sobretudo no que diz respeito a autores que escreveram sobre o luto, como já ficou dito. Todavia, é Joan Didion quem surge com mais premência, sobretudo a partir de duas obras: “Joan Didion perdeu o marido e, pouco depois, a filha. (Detenho-me na palavra «perdeu»: a ideia de perder uma pessoa quando ela morre, o sentimento de perda, mas também a noção de extravio.) O primeiro livro que escreveu sobre o luto, *O Ano do Pensamento Mágico*, é um texto lúcido. No segundo, *Noites Azuis*, sobre a morte da filha, sente-se a dor a esgaçar cada frase, cada pensamento.” (77)

Por isso, de um modo elegante e ao mesmo tempo sem condescendências, a escritora recorda o pai genial, mas ausente durante os períodos letivos, o homem brincalhão e engenhocas, mas ao mesmo tempo distraído e controlador. É nesse encontro entre o passado e o presente, ou seja, a ausência, que a autora, partindo do texto, dá uma nova vida ao pai e às memórias que dele tem, criando, assim, pelas palavras, um monumento e uma homenagem ao pai enquanto filha, mas, simultaneamente, enquanto mãe de um jovem apenas chegado à maioridade: “O meu pai morreu dois meses antes de o meu filho atingir a maioridade. Tantos anos definida por esses dois papéis: filha, mãe. Há uma camada que se solta, e depois outra, e a pele que fica exposta é fina e sensível. Pela primeira vez na vida, deixarei porventura que cuidem de mim.” (134) Esse encontro entre o ser filha e a maternidade parece conjugar-se entre o cuidar e ser cuidado, o proteger e o ser protegido, o amar e ser amado. Não é por acaso que, por diversos momentos, os capítulos – chamemos-lhes assim – terminam com interrogações que têm tanto de pessoal como de universal: “O meu pai fazia-me sentir segura, não havia mal que não curasse. Talvez seja essa a definição mais lata de amor paterno, materno. Uma criança amada é uma criança que se sente protegida e invulnerável. Pergunto-

me se, um dia, o meu filho olhará para trás e pensará que o meu amor o fez sentir-se seguro. Se, apesar de tudo, fui o seu porto de abrigo.” (160)

Da dor aflitiva da perda, momento dilacerante das 4 horas do velório – espécie de convenção social do sofrimento e da morte –, que leva a autora a dizer que “a linguagem começou a desintegrar-se” (68), até às memórias do processo de institucionalização do pai num lar, a viagem entre o passado e o presente, a memória e a criação, fica explícita a ideia de que Tânia Ganho vive num misto de medo e angústia, arrependimento e saudade, tudo tendo o amor, a gratidão, o espanto e a admiração como corolário de um livro que é um autêntico manual de sobrevivência à morte de um ente querido.

Assim é a narrativa autoficcional que pode ajudar num processo difícil. Assim é a memória. Assim é – e bendita seja – a linguagem do amor.

Referências

Dix, Hywel (2023). *Autofiction and Cultural Memory*. London and New York: Routledge.

Carlos Pazos-Justo, Santiago Pérez Isasi, Inês Gusman (eds.), *Espanha e nós. Visões atuais sobre as relações Hispano-Portuguesas*. Lisboa, Edições Colibri, 2025, 274 pp.

Juan M. Carrasco González
 Universidad de Extremadura
 jcarrasc@unex.es
 orcid.org/0000-0002-2097-4553

El programa de cooperación cultural entre España y Portugal en conmemoración del 50.º aniversario de los regímenes democráticos que actualmente disfrutan ambos países ha hecho posible esta obra que financian Camões, Instituto da Cooperação e da Língua y el Instituto Cervantes. La idea y excelente organización del volumen corresponde a tres profesores “transfronterizos”: dos nacidos en España que ejercen en universidades portuguesas (Carlos Pazos-Justo y Santiago Pérez Isasi) y una tercera, Inês Gusman, nacida en Portugal, que es profesora en la Universidad de Santiago de Compostela. De esta última, debido a su ámbito de estudios (la Geografía), no había tenido la oportunidad de seguir sus trabajos hasta ahora. Por el contrario, de Carlos Pazos-Justo y Santiago Pérez Isasi, que han colaborado con nuestro Departamento, incluso en esta misma revista, conocemos bien su trayectoria y su valía, en especial por sus estudios dedicados al espacio ibérico y a las relaciones de diverso tipo entre ambos países peninsulares.

Espanha e nós es, como el título hace suponer, una exposición de las relaciones ibéricas desde la perspectiva portuguesa. Reúne contribuciones de once profesores universitarios especializados en muy diferentes ámbitos que son agrupados en tres partes. En la primera, “Das Ideias e Imaginários” (pp. 11-105), se recogen las aportaciones de profesores del ámbito de las humanidades que versan sobre el iberismo y la imagología. De esta forma, Gabriel Magalhães analiza de forma brillante la evolución del iberismo desde su origen en el siglo XIX hasta nuestros días, desmonta el tópico de que los dos países ibéricos hayan vivido de espaldas a lo largo de muchos períodos de su historia y, de forma muy especial, fija su interés en la perspectiva catalana. Por su parte, José Miguel Sardica observa el cambio operado (un verdadero salto frente a la historia de ambos países) en las relaciones luso-españolas en tres momentos de las últimas décadas: el fin de las dictaduras de Franco y Salazar, la incorporación a la Comunidad Económica Europea y, finalmente, los desafíos del siglo XXI, marcado por el peso de los países del Este en la Unión Europea y las crisis económicas, pero, al mismo tiempo, por la consolidación de relaciones económicas y culturales. Isabel Araújo Branco parte de los tópicos

siempre negativos que existen en Portugal de España y de los españoles y observa que están aún muy presentes en programas de radio y televisión, o en ensayos de figuras relevantes de la intelectualidad portuguesa, sin duda alimentados por una determinada enseñanza de la historia patria en la escuela, pero piensa que empieza a cambiar esta situación y que se camina hacia una destrucción de estereotipos y un mayor conocimiento de la complejidad de España por parte de los portugueses. Finalmente, Marco Neves muestra la imagen distorsionada que en Portugal se tiene de España en cuanto a considerar que en este país solo se habla una lengua (con frecuente menosprecio por sus otras variedades, cuando se conocen) y cómo esa identificación entre un país, un estado y una lengua (tan próximo de la realidad portuguesa, a pesar del reconocimiento oficial del mirandés), no es más que una imposición de los estados modernos, siendo el ejemplo más paradigmático el de la Francia revolucionaria de finales del XVIII.

El capítulo de Marco Neves, que demuestra un profundo conocimiento de la realidad de España y que se desarrolla con un encomiable rigor, abre un segundo apartado en esta obra titulado “Da(s) fronteira(s)” (pp. 107-199). El estudio de las comunidades fronterizas, los ‘rayanos’, su análisis histórico desde un punto de vista socioeconómico y cultural, y el aspecto identitario, hoy reivindicado, ocupa a la antropóloga Maria de Fátima Amante. Las migraciones de españoles en Portugal y portugueses en España son objeto de estudio por parte de la socióloga Filipa Pinho, quien nos ofrece una detallada descripción de los flujos migratorios, la caracterización sociodemográfica y la distribución geográfica. Especialista en cohesión, desarrollo, cooperación y ordenamiento del territorio, Eduardo Medeiros expone el papel de las ciudades fronterizas en la cooperación hispano-portuguesa, después de una completa exposición de la geografía humana fronteriza y de los distintos proyectos de cooperación impulsados por la UE, especialmente la EUROBEC. Iva Pires, especialista en Geografía Humana, cierra este segundo apartado del volumen con un estudio dedicado a la cooperación hispano-portuguesa en la protección ambiental: la gestión transfronteriza de los recursos naturales, el patrimonio natural y los ríos compartidos son objeto de su estudio y análisis crítico.

“Da sociedade” (pp. 201-269) es el último de los apartados de esta obra y recoge los trabajos de dos economistas (José Cadima Ribeiro y Edna Costa) y la especialista en cinematografía ibérica Ana Bela Morais. José Cadima Ribeiro analiza las relaciones comerciales entre España y Portugal tras la integración de ambos países en la CEE, hoy UE, explicando el proceso por el cual, desde una situación de comercio casi inexistente, se ha pasado en nuestros días a que España sea el principal origen de las importaciones portuguesas y también el mayor cliente de sus exportaciones. Una inquietante cita de Alain Botton

(“There no such thing as work-life balance. Everything worth fighting for unbalances your life”) abre el estudio de Edna Costa sobre la conciliación entre trabajo y familia en los dos países peninsulares, donde se tratan temas como la situación inicial en el momento del advenimiento de la democracia, el empleo masculino y femenino, la dedicación a la familia en hombres y mujeres, las políticas de conciliación en ambos países, etc. Finalmente, Ana Bela Morais estudia la censura cinematográfica en los momentos finales de las dictaduras ibéricas y llega a la conclusión de que, a pesar de la apertura que presentan ambos regímenes en ese momento, la censura en la producción del cine nacional o en las películas importadas continúa ejerciéndose con eficacia para mantener a la población controlada.

Esta obra nos ofrece una visión interdisciplinar y muy necesaria de las complejas relaciones entre España y Portugal en las últimas décadas, probablemente el momento de mayor aproximación que han vivido ambos países en los últimos siglos, un momento que los editores del volumen ven como “uma acentuada aceleração do contacto em vários âmbitos e até, poderíamos dizer, uma certa convergência, influenciada pelos desígnios da União Europeia”.

Normas de publicación

Normas de publicação

1. Orientaciones generales

Las propuestas de artículos deben ser remitidas a la plataforma de la revista en este enlace:

<https://revista-limite.unex.es/index.php/limite/about/submissions>.

Los trabajos podrán ser redactados en portugués, castellano, inglés, gallego, italiano, francés y alemán.

En el caso de archivos especialmente complejos (con imágenes, tablas, estadísticas, transcripciones fonéticas, etc.), se recomienda que se envíe, junto con el archivo de texto, otro que lo reproduzca en formato PDF. En el caso de incluir imágenes o tablas, los autores deberán numerar sucesivamente cada uno de esos elementos y añadir un título explicativo en tamaño 9. Ejemplo: **Fig. 1:** portada de la edición de 1984.

La extensión máxima del artículo será de 45.000 caracteres con espacios y 10.000 caracteres contando espacios en el caso de la recensión crítica

Las citas textuales fuera del cuerpo del texto se harán siempre que contengan más de tres líneas.

El **título** del artículo aparecerá en la lengua original y en inglés. Si el artículo está escrito en inglés, deberá traducirse al castellano o al portugués.

A continuación deberá aparecer el **nombre del autor**, la universidad o institución a la que pertenece, el correo electrónico y el ORCID si dispone de él. Se repetirá tantas veces como autores haya.

Al principio del trabajo, tras el título y nombre del autor, se incluirá un resumen en inglés y en el idioma utilizado para redactar el artículo (máximo de 120 palabras), así como una lista de palabras clave en ambos idiomas (máximo de 5 palabras). El título del artículo también deberá figurar en inglés.

Las recensiones irán encabezadas por la referencia bibliográfica completa de la obra reseñada, seguida del nombre del autor de la recensión. Las publicaciones recibidas para su recensión en la revista no serán devueltas.

Fecha de recepción y aceptación de originales: podrán ser enviados en cualquier momento. Junto con la aceptación del trabajo se informará del volumen en el que será publicado.

2. Epígrafes

Para que el artículo goce de cohesión y de una estructura progresiva, debe organizarse en epígrafes numerados. Estos pueden ser de primer nivel, de segundo, o de tercero. Siempre que comience un epígrafe, su título ha de ir separado por un salto de línea de interlineado simple con respecto a la sección anterior. Además, el título no aparecerá sangrado y guardará un espacio de 6 ptos. con respecto al cuerpo de texto del propio epígrafe. El título del epígrafe de primer nivel se numerará con numeración arábiga seguida de punto, espacio (3.) y el título en cuestión, y figurará en letra minúscula redonda, negrita y sin punto final. Al igual que en el cuerpo del texto de todo el artículo, obras artísticas o términos a remarcar figurarán en cursiva (**2. Heroísmo y épica en *Na noite estrelecida***).

En cuanto al cuerpo de texto de cualquiera de los epígrafes, se sangrará siempre la primera línea en 1 cm. El interlineado será simple, la alineación justificada y los saltos de párrafo guardarán entre ellos un espacio de 3 ptos.

Siempre que comience un epígrafe, su título ha de ir separado por un salto de línea de interlineado simple con respecto a la sección anterior. Además, el título no aparecerá sangrado y guardará un espacio de 6 ptos. con respecto al cuerpo de texto del propio epígrafe. El título del epígrafe de segundo nivel se numerará con numeración arábiga seguida de punto en cada uno de los números, espacio (3.2.) y el título en cuestión, y figurará en letra minúscula, cursiva, negrita y sin punto final (**3.1. *Estrategias discursivas de cohesión***).

3. Citas y referencias

Se incluirán necesariamente, en la Bibliografía al final del artículo, todas las referencias que se hagan en el artículo. Para las citas textuales dentro del cuerpo de texto (inferiores a cuatro líneas) se utilizarán las comillas: "Resulta curioso, e incluso paradójico, el que esta serie de colaboraciones portuguesas se inicie con la del poeta Teixeira" (Sáez Delgado 1999: 366). Si la autoría es de más de una persona, usará & para referenciarlos: (Rodríguez & Torres Feijó 1994); para más de una referencia consecutiva, use el punto y coma: (Almeida 2014: 14-17; Gordon 2008).

Las referencias bibliográficas, como se observa en la primera cita ejemplificativa, serán realizadas siguiendo el modelo APA (apellido/s + año: + página): "Resulta curioso, e incluso paradójico, el que esta serie (...) se inicie con la del poeta Teixeira" (Sáez Delgado 1999: 366). No están permitidas las abreviaturas latinas **ibid.* o **id.* (sí lo está *apud.*), por lo que se citará al autor/a o, como mínimo, el año y facultativamente la/s página/s cada vez que se

introduzca información nueva. Si se citan dos o más obras de un mismo autor publicadas el mismo año, se distinguirán por una letra minúscula añadida: 1998a, 1998b, etc.

Las citas textuales fuera del cuerpo del texto se harán siempre que contengan más de tres líneas. Tendrán un sangrado a la izquierda de 1 centímetro y a la derecha de 0.5 cm, un espaciado de 6 pts. con respecto a los párrafos precedente y siguiente, con alineación justificada y no llevarán comillas. Al final de la misma se citará siempre y necesariamente al autor/a, año e intervalo de páginas, por lo que, en la medida de lo posible, se evitará duplicar esta información completa justo antes de la cita.

4. Notas a pie de página

Ha de evitarse usar las notas a pie de página para exclusivamente citar o referenciar información proporcionada en el cuerpo del texto; ello se hará, como se ha explicado, en el propio cuerpo del texto. Las notas a pie de página irán numeradas en superíndice justo a continuación de la información que se quiera ampliar, matizar, etc. y antes de cualquier signo de puntuación (si lo hubiere).

5. Ejemplos

Los ejemplos se insertarán fuera del cuerpo del texto y numerados entre paréntesis al inicio. El tamaño de letra será 10, se sangrarán 1 cm por izquierda y 0.5 por derecha y se dejará un espacio en blanco sencillo entre el ejemplo y el cuerpo del texto, tanto antes como después. Se usará letra redonda y al final del ejemplo se introducirá la fuente entre paréntesis, como se ha detallado en el sistema de citas.

6. Figuras: tablas, gráficos, imágenes

Cualquier elemento gráfico, tabla o imagen que necesite insertar estará separado por un salto de párrafo de interlineado simple antes y después del cuerpo del texto. Tanto las imágenes, como gráficos y tablas, irán acompañados de un lema numerado debajo del mismo, con un salto de párrafo de interlineado simple y tamaño de letra 9, y que empezará por **Fig.** y el número correspondiente de figura, todo ello en negrita y tamaño 9; a continuación, hará una descripción en letra redonda lo más concisa posible

de la figura y al final, después de punto, la fuente de donde se ha obtenido o la autoría. Todo el lema figurará en alineación centrada y sin sangrías.

6.1. Imágenes

Si desea insertar una imagen para complementar la información que proporciona en el cuerpo del texto, debe asegurarse de que esté en formato .jpg o .png. Las imágenes, en el formato final de la revista, no deben sobrepasar, en el plano vertical, la mitad de una página, y en el plano horizontal, los márgenes del cuerpo del texto.

6.2. Tablas

Debe procurar que la letra del contenido sea la misma que la del artículo. Procure no asignar colores diferentes del negro para la fuente y del blanco para las celdas, a menos que desee o sea necesario destacar algún ítem para confrontarlo con otros. El tamaño de la tabla nunca será superior a los márgenes del texto en el plano horizontal y su alineación será centrada. En cuanto al lema que figurará debajo, será idéntico al expuesto en las imágenes, siempre continuando la numeración teniendo en cuenta tablas, imágenes o gráficos precedentes.

6.3. Gráficos

Los gráficos, al igual que tablas e imágenes, han de figurar con la misma fuente que el artículo. Tampoco sobrepasarán el margen de ancho del cuerpo del texto y su lema (el pie de gráfico) se regirá por las mismas normas ya expuestas para imágenes y tablas.

7. Orientaciones sobre la bibliografía

Se incluirá una **Bibliografía** al final del artículo (que será el último epígrafe numerado) donde se pueda consultar fácilmente la referencia del sistema de citas empleado. Se ordenará alfabéticamente, tendrá sangría francesa de 1 cm., interlineado simple, alineación justificada y cada referencia se separará de la siguiente con salto de párrafo de 3 ptos. Se ordenará por apellido(s), nombre y fecha; en caso de que un mismo autor/a se repita, se citará de nuevo y no se usarán rayas como sustitución. En el caso de libros, los

títulos aparecerán en cursiva y se añadirán al final, separados por comas, el lugar de publicación y editorial.

Para los títulos de capítulos de libros, comunicaciones dentro de actas de congresos, artículos o poemas (es decir, para las publicaciones inferiores a un libro) se utilizarán comillas. Los títulos de libros y revistas irán en cursiva. Se incluirán siempre, en el caso de que existan, los nombres de los organizadores o editores científicos y de los traductores, así como el intervalo de páginas dentro del volumen o revista, tras coma al final y a través de la abreviatura pp.

Se recomienda mostrar la dirección de Internet de las obras impresas que están disponibles en repositorios o portales de revistas. Se deberá usar el DOI del trabajo en el caso de que lo tenga.

Las obras de referencia (artículos, libros, reseñas...) publicadas en formato electrónico deberán acompañarse de la última fecha de consulta.

Si es necesario, se incluirá una Webgrafía con los portales de Internet consultados.

Lista de comprobación para la preparación de envíos

Todos los envíos deben cumplir los siguientes requisitos.

- El envío no ha sido publicado previamente ni se ha sometido a consideración por ninguna otra revista (o se ha proporcionado una explicación al respecto en los Comentarios al editor/a).
- Siempre que sea posible, se proporcionan direcciones URL para las referencias.
- El archivo de envío está en el formato establecido en la plantilla para la redacción de artículos (v. Directrices para autores).
- El contenido del texto se adecúa al campo de estudio que se describe en *Acerca de la revista*.
- Junto con el archivo del artículo se incluirá otro archivo del mismo texto en el que el nombre del autor y las obras del autor citadas o que aparezcan en la Bibliografía se han borrado y se han sustituido por el término AUTOR/A.

