

Limite

Revista de Estudios Portugueses y de la Lusofonía

VOL. 19.2 / 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. 19.2 – Año 2025

*Negociar sentidos, construir significados: teoría
y práctica de la mediación lingüística*

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. 19.2 – 2025

*Negociar sentidos, construir significados:
teoría y práctica de la mediación lingüística*

SUMARIO / SUMÁRIO

Ana Belén García y Iolanda Ogando – Presentación/Apresentação 291-304

Mediación Lingüística / Mediação Linguística

Adolfo Sánchez Cuadrado – Enfoque, estrategias y herramientas para la formación del profesorado de lenguas adicionales respecto a la mediación 307-324

Susana Rocha da Silva – Estratégias de mediação no ensino-aprendizagem de Português como Língua Segunda e Estrangeira: contributos para um inventário linguístico 325-344

Ana Catarina Coimbra de Matos – Enquadramento Macrofuncional da Mediação no Estudo Contrastivo entre o Português e o Espanhol 345-362

Marta Estévez Grossi – Mediar para transformar: a intermediación lingüística por parte de menores como recurso pedagógico 363-380

Bárbara Manuela de Jesus Mateiro – A mediação linguística no Turismo e o papel crucial dos profissionais de Turismo: revisão da literatura 381-400

Inmaculada C. Báez Montero e Ignacio Vázquez Diéguez – La mediación comunicativa en el ámbito académico hispanoportugués. La enseñanza de segundas lenguas 401-420

Testimonios / Testemunhos

Maria Luisa Martínez de Grado – Caindo de paraquedas na mediação 423-436

Isabel Martins da Fonseca Villalón – A implementação da mediação linguística nas Escolas Oficiais de Línguas da Extremadura 437-441

Varia

Rogelio Ponce de León Romeo – Ensinar português na Espanha franquista: o *Método de língua portuguesa* (1951) de Generoso de Barcenilla 445-462

Joana Galhardas – Olhar o passado imaginando o futuro. Genealogia, corpo e resistência nas *Novas Cartas Portuguesas* 463-476

Reseñas / Recensões

María Jesús Fernández – Carlos Reis, *Diálogos com Lídia Jorge*, D. Quixote, 2025, 248 pp.

479-482

Normas de publicación / Normas de publicação

Limite

Revista de Estudios Portugueses y de la Lusofonía

Vol. 19.2 – 2025

*Negotiating Meaning, Constructing Significance:
Theory and Practice of Linguistic Mediation*

SUMMARY

Ana Belén García y Iolanda Ogando – Preface 291-304

Linguistic Mediation

Adolfo Sánchez Cuadrado – Approaches, Strategies and Tools for Additional Language Teacher Education Practices Regarding Mediation 307-324

Susana Rocha da Silva – Mediation Strategies in Teaching Portuguese as a Second and Foreign Language: Contributions to a Linguistic Inventory 325-344

Ana Catarina Coimbra de Matos – A Macro-functional Framework for Mediation in the Contrastive Study of Portuguese and Spanish 345-362

Marta Estévez Grossi – Mediating to Transform: Child Language Brokering as a Pedagogical Resource 363-380

Bárbara Manuela de Jesus Mateiro – Language Mediation in Tourism and the Crucial Role of Tourism Professionals: a Literature Review 381-400

Inmaculada C. Báez Montero e Ignacio Vázquez Diéguez – Communicative Mediation in the Spanish-Portuguese Academic Field. Second Language Teaching 401-420

Reflections

María Luisa Martínez de Grado – Parachuting into mediation 423-436

Isabel Martins da Fonseca Villalón – The Implementation of Linguistic Mediation in the Official Language Schools of Extremadura 437-441

Varia

Rogelio Ponce de León Romeo – Teaching Portuguese in Francoist Spain: *Método de língua portuguesa* (1951) by Generoso de Barcenilla 445-462

Joana Galhardas – Looking at the Past, Imagining the Future. Genealogy, Body, and Resistance in *New Portuguese Letters* 463-476

Book Reviews

María Jesús Fernández – Carlos Reis, *Diálogos com Lídia Jorge*, D. Quixote, 2025, 248 pp.

479-482

Standards of publication

Presentación

Apresentação

Mediación lingüística y cultural: la (r)evolución del cuarto modo de comunicación

Linguistic and Cultural Mediation: The (R)evolution of the Fourth Mode of Communication

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

Como ya ha sido señalado, la mediación suele vincularse a contextos en los que un tercero interviene para favorecer la comunicación o el entendimiento entre otras dos partes: desde la gestión de conflictos hasta la traducción interlingüística e intercultural, la mediación se concibe como la creación de puentes entre interlocutores (García Benito & Ogando 2025: 11-12).

También es sabido que la mediación constituye un concepto clave en el ámbito educativo, a partir de las teorías del desarrollo cognitivo de Vigotsky, según el cual el aprendizaje se desarrolla en una dinámica de interdependencia entre lo individual y lo colectivo, entre lo cognitivo y lo social. En este sentido, el planteamiento de la Zona de Desarrollo Próximo (1986) enfatiza la importancia de la interacción social y del papel mediador de la sociedad en general, apoyada por instrumentos físicos y simbólicos imprescindibles para el aprendizaje –entre los cuales el lenguaje ocupa una posición central.

En esta línea, a partir de las últimas décadas del siglo XX surgieron propuestas que, reconociendo el papel mediador de la lengua, trasladaron la mediación al centro de los procesos de enseñanza-aprendizaje de esta. Así, investigaciones como las de Morgan & Cain (2000), Tomasello (1999 y 2003), Lantolf (1994, 2006, 2009), Lantolf & Pavlenko (1995), Lantolf & Thorne (2006) pusieron de relieve que la lengua no es solo un medio de comunicación, sino también un sistema de valores, representaciones y significados profundamente definidos por la cultura que la origina. Desde esta perspectiva, la mediación es entendida como una actividad de raíz sociocultural que se produce a partir de la interacción con los agentes de transmisión y/o construcción

de significados y conocimiento. En consecuencia, se convierte en un elemento esencial para la comprensión, el pensamiento, la generación de sentidos y la colaboración (Lantolf & Poehner 2014).

Como resultado, la mediación lingüística y cultural se ha consolidado como un elemento clave de los procesos educativos actuales, especialmente en el ámbito de las lenguas extranjeras (LE), en el que el término mediador/mediadora se aplica al hablante o estudiante que participa en situaciones informales de mediación (Silva 2024). Además, lejos de ser una práctica secundaria, la mediación ocupa un lugar central en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que no solo transmite información, sino que favorece la construcción de significados compartidos, el establecimiento de vínculos entre personas y culturas y la comprensión de realidades diversas.

En este sentido, conviene tener en cuenta que la mediación es entendida como una práctica dependiente de ámbitos socioculturales específicos. De ahí que la mediación lingüística y cultural no pueda separarse de su dimensión contextual: cada proceso mediador está condicionado por los códigos, normas y formas de vida que estructuran la experiencia de los hablantes. En este proceso de interacción, el estudiante no solo recibe información, sino que participa activamente en la construcción del sentido, mientras asimila los elementos simbólicos que su entorno cultural reconoce como valiosos.

Aunque la mediación ya estaba presente de forma implícita en la enseñanza, tanto en su dimensión cognitiva como comunicativa, no fue hasta finales del siglo XX cuando empezó a abordarse explícitamente en los trabajos orientadores. Su sistematización se produjo con su inclusión en el *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR 2001), que la incorporó junto a la comprensión, la expresión y la interacción, superando así la visión tradicional centrada en cuatro destrezas (comprensión auditiva y lectora, expresión oral y escrita). Definida como la capacidad de resolver problemas comunicativos entre lenguas, o variedades y registros lingüísticos, la orientación del CEFR para que el hablante se convirtiese en un agente social, situaba la mediación en un espacio privilegiado. Sin embargo, como ha sido señalado en varias ocasiones (Piccardo 2012, North & Docherty 2016), esta centralidad no fue entendida o aplicada de forma consistente.

De este modo, tras la publicación del CEFR, diversos investigadores fueron señalando la necesidad de ampliar el enfoque utilizado con la mediación y, acercándose a trabajos pioneros como los de Tomasello (1999, 2003) y las teorías socioculturales de Lantolf (1994, 2006), desarrollaron propuestas en las que destacaban la mediación como un modo de reducir distancias comunicativas, con el mediador como el agente que actúa para suplir vacíos de comprensión, ya sea en la interacción interpersonal o en la relación del individuo con el mundo (Coste & Cavalli 2015, North & Docherty 2016).

Siendo que, en el ámbito de las LE, la mediación lingüística pasó a concebirse como una práctica esencial para facilitar la comunicación entre grupos diversos (Piccardo 2012, Coste & Cavalli 2015, Beacco *et al.* 2016, North & Piccardo 2016), la actualización del CEFR con la publicación del *Companion Volume* (CEFR-CV) –en su versión como borrador (2018) y en su versión definitiva (2020)–, vino a profundizar en esta línea, al definir la mediación como un proceso en el que el usuario o aprendiente actúa como agente social encargado de tender puentes y generar condiciones de comunicación y aprendizaje. La mediación se describe, en consecuencia, como una práctica que permite no solo transmitir información, sino también colaborar en la creación y comprensión de nuevos significados, favoreciendo la interacción en contextos sociales, educativos, culturales o profesionales (Leung 2022, North 2022, CEFR-CV 2020).

Teniendo esto en cuenta, señalábamos en la introducción del volumen sobre mediación y (pos)literatura (García Benito & Ogando 2025: 14) que la mediación se estructura en torno a tres ejes: facilitar la comunicación ENTRE personas (dimensión social), construir significados y conocimiento CON otros (dimensión cognitiva) y transmitir información PARA otros (dimensión textual). En todos los casos, este modo de comunicación mantiene un carácter esencialmente social, centrado en el papel de los usuarios de la lengua en sus interacciones. Desde esta perspectiva, la mediación lingüística e intercultural permite reducir la otredad y adaptarse a nuevas situaciones mediante la transferencia de conocimientos y actitudes entre lenguas, culturas, variedades, modalidades y registros, generando prácticas comunicativas plurilingües y pluriculturales (Piccardo 2018). Esta dimensión explica su creciente centralidad en la enseñanza de LE, vinculada a la evolución de los propios usos lingüísticos: la presencia de usuarios plurilingües, la multiplicación de situaciones multilingües, la expansión de la multimodalidad y la interacción digital, así como la atención a competencias existenciales, afectivas y cognitivas (Sánchez Cuadrado 2022). En sociedades globalizadas, caracterizadas por la diversidad lingüística y cultural y por una comunicación crecientemente multimodal y transmedial, la mediación se convierte en una práctica imprescindible e inevitable en todos los ámbitos, públicos y privados.

A pesar de todo, la inclusión de la mediación en las aulas aún hoy sigue suponiendo un desafío para el profesorado, debido a diversas razones, como la falta de formación específica, la escasez de materiales, la novedad del desarrollo competencial del currículum educativo, tanto en Escuelas Oficiales de Idiomas (EEOOI) como, posteriormente, en la enseñanza secundaria; o la disparidad de criterios en la concretización de la evaluación a nivel autonómico. Para superar estos escollos, estamos convencidas de que resulta fundamental apoyar a los y las docentes con espacios de formación y de reflexión crítica que les permitan comprender la mediación lingüística y cultural en toda su complejidad y dimensiones, que posibiliten una aproximación positiva a las oportunidades pedagógicas que ofrece la mediación

en las aulas a la hora de promover un aprendizaje significativo, reflexivo e inclusivo, y que les proporcionen estrategias y herramientas para diseñar actividades para mediar contextualizadas y significativas.

En consecuencia, son necesarios análisis y estudios que continúen profundizando en aquellos aspectos de la mediación menos desarrollados, como pueden ser las estrategias, la dimensión intercultural o las microhabilidades. Al aprender una lengua el estudiante se transforma en mediador que persigue una comunicación eficaz valiéndose de las competencias comunicativas implementadas dentro o fuera del aula, que incluyen las actividades y estrategias de mediación. Para mediar de manera efectiva el estudiante, en su papel de hablante intercultural, debe utilizar apropiadamente una serie de estrategias que el CEFR-VC (2020: 130) define como las adecuadas para las convenciones, condiciones y restricciones del contexto comunicativo que se emplea para aclarar el significado y facilitar el entendimiento. La capacidad del usuario de la lengua para mediar implica mucho más que ser competente lingüísticamente en la/s lengua/s entre las que es mediador: conlleva utilizar estrategias de mediación adecuadas al contexto en el que se desarrolla la interacción (Mendizábal de la Cruz 2022). Se trata de técnicas comunicativas que ayudan durante el proceso de mediación para que los interlocutores puedan entenderse, para lo que el CEFR-CV propone dos tipos de estrategias: explicación de un concepto y simplificación de un texto. Sin embargo, como señalan Canales Hernández (2022) o Spychała-Wawrzyniak & Barrios Díez (2024), no solo es imprescindible desarrollar más las estrategias de mediación en los materiales de enseñanza, sino que deben incorporar el factor intercultural si, como postula el CEFR-CV, pretendemos ofrecer una visión más amplia y realista del concepto de competencia comunicativa, con la figura del mediador como eje de conexión en situaciones de incomprensión entre usuarios pertenecientes a culturas diferentes. Las estrategias de mediación apenas aluden a aspectos interculturales, reflejando los objetivos y características del hablante intercultural en un reducido número de ocasiones, faltando en consecuencia recursos para identificar aspectos relevantes de la nueva cultura, además de puentes entre culturas (Spychała-Wawrzyniak & Barrios Díez 2024: 21). De igual forma, las microhabilidades, tanto para la mediación oral (resumir, parafrasear, apostillar, interpretar, etc.), como para la mediación escrita (sintetizar, parafrasear, traducir, citar, etc.), representan la concreción de la mediación, por lo que al tratarse de recursos fundamentalmente basados en la creación individual de cada hablante, es previsible que, a medida que avancen las investigaciones sobre la mediación, aumente el número de microhabilidades identificadas como activas cuando los hablantes median.

Para que la mediación se instale en las programaciones de lenguas extranjeras, resulta también crucial ofrecer al profesorado materiales y recursos que garanticen su presencia en las aulas (Sánchez Cuadrado 2021, Pérez & Rosales 2022, Dendrinós

2024, Mesas Jiménez 2024, Mansur & Chiappini 2025). Es preciso desarrollar actividades que permitan adquirir competencias mediadoras que proporcionen a los estudiantes las herramientas lingüísticas y culturales necesarias para que se conviertan en agentes sociales que persiguen y consiguen el entendimiento a través de la negociación de significados (Mendizábal de la Cruz 2022: 91). En definitiva, actividades “para mediar” que, como apunta Sánchez Cuadrado (2022: 29) “deben presentar un foco más allá de la lengua, un objetivo, un propósito y un producto claros para los que es necesario emplear la lengua”, en un enfoque que, según este autor, debe ir “de la tarea a la lengua, no viceversa, puesto que de esta manera el aprendizaje de la lengua será una consecuencia de la realización de la tarea”. Si en las actividades de recepción, producción e incluso interacción, el objetivo es la comprensión o la transmisión de mensajes, en las actividades para mediar el papel más relevante que cabe a la lengua es el de crear espacios y condiciones propicios para la comunicación y/o aprendizaje (Głowicka & Krzyżostaniak 2024).

Finalmente, a pesar de que los descriptores que ofrece el CEFR-CV son de gran utilidad tanto para crear actividades para mediar como para su evaluación, lo cierto es que son escasos los trabajos que abordan la evaluación de la mediación, si bien se están desarrollando ya algunos proyectos de validación de tareas y rúbricas de evaluación. Esto podría deberse al hecho de que la introducción formal de la mediación en las aulas es todavía hoy novedosa (Martín-Macho & Guadamillas Gómez 2022), contribuyendo también la naturaleza sumamente compleja que presenta este modo de comunicación, cuya puesta en práctica conlleva la combinación e integración de competencias comunicativas, interculturales, estratégicas, interpersonales y de interacción. La mediación según marca el CEFR-CV, está vinculada de manera inevitable a un modelo de evaluación que permita medir el rendimiento del alumnado.

En el caso de la enseñanza secundaria, la implementación del currículo derivado de la LOMLOE ha supuesto el desarrollo de la competencia específica de la mediación, junto con sus correspondientes criterios de evaluación. Sin embargo, al haberse aplicado únicamente desde el curso 2022-23, todavía no disponemos de una perspectiva suficiente, ni de estudios que muestren procedimientos de evaluación en este ámbito. Mayor recorrido presenta la certificación de la mediación en las Escuelas Oficiales de Idiomas (EEOOI), en las que la mediación está regulada por el *Real Decreto 1041/2017, de 22 de diciembre*, que establece las exigencias mínimas a efectos de certificación y, principalmente, por el *Real Decreto 1/2019 de 11 de enero*, que fija los principios básicos de evaluación aplicables a las pruebas de certificación oficial de los niveles B1, B2, C1 y C2 de las enseñanzas de idiomas de régimen especial (Calatayud Díez 2022). Las normas establecen la mediación como un nuevo modo de comunicación, independiente de los demás, dejando en manos de las comunidades autónomas el establecimiento de formas para evaluarla. Es así como cada comunidad

autónoma ha ido confeccionando diversos instrumentos de evaluación, principalmente rúbricas. Sin embargo, la disparidad de criterios y la libertad para realizar una evaluación diferente en cada comunidad ha dado como resultado una gran variedad de rúbricas de evaluación que, en opinión de Cavada Fernández-Coronado & Rodríguez Menduiña (2022), se van probando, ajustando y actualizando en cada comunidad, lo cual contribuye a la disgregación. En un futuro próximo es deseable la homogeneización de rúbricas de evaluación a nivel estatal, que proporcionen orientaciones y condiciones equiparables tanto a estudiantes como a evaluadores. Pero, sobre todo, se hace necesario identificar de manera clara cuáles son los elementos que intervienen al mediar, así como las estrategias que se activan en cada fase del proceso (Cantero Serena 2023); además de concebir la mediación no como situada junto a los otros modos de comunicación, sino de manera transversal y/o globalizadora, puesto que implica la participación del usuario que escucha, produce, interactúa y simultáneamente, media. Por ello, en línea con la capacidad de englobar los otros modos de comunicación ya señalados en el CEFR-CV (2020), Głowicka & Krzyżostaniak (2024: 29), se refieren a la mediación como una “supercompetencia”, algo que debe ser tenido en cuenta tanto a la hora de diseñar tareas y actividades para mediar, como desde el punto de vista de la evaluación. Tal vez la clave resida en fundamentar la evaluación, total o parcialmente, alrededor de la mediación, determinando a partir de la misma el grado de desempeño del estudiante a la hora de escuchar, de producir y de interactuar.

En todo caso, resulta incuestionable que la dimensión poliédrica de la mediación —un marco capaz de integrar múltiples aspectos vinculados con el aprendizaje y uso de las LE— constituye su mayor potencial metodológico, al permitir atender a cuestiones esenciales como la variabilidad lingüística y modal en las actividades comunicativas, la construcción de significado y conocimiento, la afectividad interpersonal o la dimensión social del aprendizaje (Sánchez Cuadrado 2022).

A partir de estas consideraciones, decidimos invitar a un grupo de especialistas en lengua y literatura, con el fin de generar un espacio de análisis y reflexión sobre aspectos esenciales de la mediación aplicada a la enseñanza de lenguas, literatura y culturas. La calidad y cantidad de las aportaciones resultantes motivó la organización del presente número en dos volúmenes, ambos articulados 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. El primero (19.1) reunió una serie de estudios centrados en la mediación y la (pos)literatura, mientras que el presente volumen (19.2) se orienta hacia el análisis de la mediación en las áreas lingüísticas.

Así, en esta segunda entrega reunimos ocho trabajos que buscan reflexionar y profundizar sobre la (r)evolución que ha supuesto la implementación de la mediación lingüística y cultural en el ámbito de la enseñanza de lenguas.

Los dos primeros trabajos establecen un primer eje de **reflexión sobre la formación docente en mediación** con el objetivo de contribuir a la formación de los profesores de lenguas. El artículo de **Adolfo Sánchez Cuadrado**, investigador pionero en el área de la mediación lingüística, a partir de su experiencia como formador de profesores de lenguas, reflexiona sobre las acciones formativas que exige la mediación cuando se trata de proporcionar al profesorado un conocimiento sólido respecto a su especificidad como modo de comunicación diferenciado, su relación con la construcción de significado y los enfoques orientados a la acción, así como su carácter integrador como conjunto de actividades, estrategias y habilidades. El recelo de buena parte de los docentes respecto a la mediación —junto con las dificultades para incorporarla a las prácticas docentes y pruebas de certificación, derivadas en parte de la urgencia por aplicar esta actividad comunicativa— solamente podrá ser superado, según el autor, apostando por una formación docente que conceptualice la mediación como modo de comunicación en relación directa con los otros modos, identifique con precisión su papel en el aprendizaje de lenguas —incluyendo las actividades, estrategias y habilidades implicadas en su uso—, y que desarrolle criterios válidos para el diseño y validación de actividades para mediar. Estas son definidas como tareas que, además de comprender y expresar significado, interactuar y negociar significado, propician procesos de mediación. Por otro lado, para llevar a la práctica esta formación pedagógica consciente e informada, el autor comparte algunas herramientas empleadas en acciones formativas en las que los docentes abordan la complejidad conceptual de la mediación y exploran su potencial en la enseñanza de lenguas en el siglo XXI.

En esa misma línea, consciente de que la eficacia de promover estrategias de mediación en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de LE depende de la articulación entre los esquemas conceptuales y operacionales incluidos en el CEFR-CV y las realizaciones lingüísticas que hacen posible el recurso a esas estrategias, el trabajo de **Susana Rocha da Silva** destaca la relevancia de un inventario lingüístico que contemple marcadores discursivos, funciones comunicativas y sus correspondientes realizaciones lingüísticas, como herramienta para la enseñanza explícita y eficaz de estrategias de mediación. Así pues, con el objetivo de identificar, a partir de inventarios de base pragmática, las realizaciones lingüísticas prototípicas y más productivas para desarrollar estrategias de mediación, la autora propone un modelo que articula funciones pragmáticas —tomadas del *Referencial Camões PLE* (2017)— con las estrategias mediadoras del CEFR-CV (2020). Este modelo se plantea como una herramienta útil para auxiliar a los docentes en la planificación, diseño, implementación y evaluación de actividades para mediar. En este marco, los

marcadores discursivos —definidos en términos pragmáticos, en función del papel que desempeñan para la cohesión y coherencia de un texto— resultan primordiales no solo para promover estrategias de mediación, puesto que estas implican operaciones de organización del discurso y regulación de la comunicación, sino también para valorar el grado de conciencia del mediador respecto al interlocutor y al contexto comunicativo. Es decir, estos marcadores se convierten en un recurso clave para evaluar la eficacia y adecuación de las estrategias utilizadas en el proceso de adaptación lingüística.

Los siguientes dos artículos abandonan el espacio estrictamente reflexivo para asumir una perspectiva de aplicación, inaugurando un segundo eje del volumen centrado en **la mediación en el aula**, que describe experiencias didácticas en el ámbito de las lenguas extranjeras.

A partir de la mediación como estrategia fundamental para la co-construcción de conocimiento, **Ana Catarina Coimbra de Matos** presenta una experiencia didáctica centrada en la enseñanza de la gramática en la clase de PLE para hispanohablantes. El trabajo explora las posibilidades que ofrece la mediación en el análisis contrastivo entre la lengua extranjera (portugués) y la lengua materna (español), proponiendo diversas actividades orientadas a la construcción colaborativa del conocimiento gramatical. En ellas, el profesorado, en calidad de mediador, desempeña un papel que trasciende la explicación unilateral de conceptos gramaticales, ofreciendo momentos de reflexión lingüística sobre los conceptos entre los estudiantes, de manera que también ellos se convierten en mediadores. Esta dinámica se concreta a través de diversos tipos de mediación: mediación social/relacional —fundamental en unas actividades en las que el objetivo es la construcción conjunta del conocimiento gramatical—; y mediación cognitiva y comunicativa —pues los conceptos de la nueva gramática constituyen un reto que los estudiantes deben explorar hasta comprender su significado. La autora nos propone, en suma, un conjunto de actividades para mediar la gramática de la lengua extranjera que, a partir de las dudas y de los errores compartidos, transforman a los estudiantes en agentes que desbloquean la comunicación entre pares, entre el profesor y los alumnos, e incluso entre un texto y los estudiantes, facilitando la adquisición de conocimientos y evitando la fosilización de errores.

A su vez, el trabajo de **Marta Estévez Grossi** explora el potencial didáctico de la intermediación lingüística por parte de menores (ILM) como recurso para trabajar la competencia plurilingüe y la mediación, poniendo de relieve que las lenguas y variedades aprendidas a lo largo de la vida forman parte de una competencia comunicativa integrada, plural e intercultural. La ILM hace referencia a la práctica de los y las menores que, en contextos de migración, actúan como traductores e intérpretes, es decir que median lingüística y culturalmente en contextos formales e informales, públicos o privados, para sus familias y comunidades lingüísticas. Dado que el

CEFR-CV apuesta por un enfoque orientado a la acción, en el que la mediación lingüística se concibe como un modo de comunicación central, estrechamente vinculado a la competencia plurilingüe y a la capacidad de actuar con eficacia en contextos diversos, la autora describe diversas experiencias —realizadas en varios centros de educación secundaria de Galicia durante el curso 2023-24, en el marco del proyecto *EquiLing Galiza*—, en las que situaciones propias de la ILM se utilizan para trabajar las competencias plurilingüe y de mediación, incidiendo en la oportunidad didáctica que constituyen, pues se trata de prácticas —espontáneas en contextos migratorios— que permiten trabajar con situaciones comunicativas auténticas y situadas, al mismo tiempo que favorecen el reconocimiento y el valor de repertorios lingüísticos habitualmente ignorados, promoviendo un aprendizaje significativo, crítico e inclusivo.

El tercer eje del volumen está constituido por dos trabajos que exploran **nuevos ámbitos para la mediación** en los que, en un futuro que ya es presente, resulta necesario trabajar la mediación: los de la enseñanza de lenguas para fines específicos. La mediación lingüística y cultural proporciona estrategias para facilitar el acceso a la información y su comprensión en interacciones comunicativas donde existen barreras de diversa naturaleza también en ámbitos profesionales, cuyos conceptos o lenguajes pueden resultar inaccesibles para algunas personas (Bausells Espín & Giner Alonso 2024: 173). Como señalan estas autoras, resulta esencial que el especialista posea habilidades de mediación lingüística y cultural para garantizar que el interlocutor lego consiga acceder a información relevante, comprender sus implicaciones y actuar en consecuencia. De ahí que sorprenda la reducida presencia de estudios de aplicación de la mediación en el ámbito de las lenguas para fines específicos.

Así, el trabajo de **Bárbara Manuela de Jesus Mateiro** analiza la figura de los profesionales del Turismo como mediadores, puesto que se les exigen habilidades lingüísticas y culturales que faciliten la interacción, la interpretación y la adaptación de la información. En el ámbito del Turismo, la mediación surge como necesaria, desempeñando un papel determinante en la construcción de ambientes y experiencias —tanto en el sector de la oferta como en el de la demanda—, de ahí que pueda considerarse una herramienta indispensable para superar barreras lingüísticas, culturales y sectoriales, así como para conseguir interacciones más ricas y respetuosas. Si, por un lado, los estudios sobre mediación en el ámbito del Turismo la categorizan de formas diversas y la orientan hacia las áreas lingüística, cultural y social, por otro lado, la complejidad del sector —cuyo carácter multidisciplinar incorpora lengua para fines específicos de sectores muy diversos como pueden ser el *marketing*, la tecnología, la economía, el medioambiente, la gestión, etc. y supone una experiencia que integra diversas fases—, demanda una visión más amplia del concepto de mediación. Con este objetivo, la autora propone un modelo de mediación en el ámbito del Turismo que distingue dos grandes áreas en función de las particularidades del

sector: la “mediación central y profesional” y una “mediación más amplia”, contribuyendo al debate sobre la mediación en las lenguas para fines específicos, una mediación que, en el ámbito del Turismo, precisa de contextualización y adecuación a los diversos ámbitos para mejorar la experiencia de todos los participantes.

A su vez, partiendo de la experiencia cotidiana en la que el personal administrativo, personal docente y estudiantes de sus universidades se enfrentan a numerosas dificultades para resolver las dudas que el lenguaje académico suscita entre los estudiantes extranjeros, el trabajo de **Inmaculada Concepción Báez Montero e Ignacio Vázquez Diéguez** aborda la necesidad de trabajar la mediación comunicativa en el ámbito universitario de la enseñanza del español y del portugués europeos. El trabajo se plantea dos objetivos principales: por un lado, reflexionar sobre la mediación comunicativa como materia de enseñanza universitaria, ya que, entienden los autores, en España la formación en mediación comunicativa se ha consolidado fundamentalmente como una especialización profesional —no universitaria— que capacita para intervenir en situaciones en las que existen barreras comunicativas intermodales, por lo general vinculadas a alguna discapacidad; y, en segundo lugar, analizar la mediación comunicativa en el ámbito académico hispanoportugués en las tres dimensiones —lingüística, cultural y multimodal— de la interacción. Los autores presentan ejemplos problemáticos pertenecientes a los tres niveles en los que será necesario mediar: lingüístico (falsos amigos, léxico sobre procedimientos administrativos, léxico administrativo); cultural (cargos de gestión académica, categorías docentes, formas de tratamiento, expresiones formales en cartas, mails, etc.); y multimodal (aspectos paralingüísticos y proxémicos).

Completamos este monográfico dedicado a la mediación lingüística y cultural con una sección de **Testimonios**, en la que contamos con textos de docentes que han vivido en primera persona la implantación de la mediación en sus centros de enseñanza y su desarrollo en los años que han transcurrido hasta hoy.

El texto de **Maria Luisa Martínez de Grado** da cuenta de la abrupta introducción de la mediación en las Escuelas Oficiales de Idiomas del Estado español en 2017 por medio del *Real Decreto 1041/2017*, documento en el que aparece, por vez primera, la mediación lingüística como un modo de comunicación obligatorio para la certificación de los niveles Intermedio y Avanzado en las EEOOI. El trabajo describe el proceso de implantación de este nuevo modo, tanto en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje como en el de la evaluación, trazando la evolución del proceso desde la desorientación y el desasosiego inicial de docentes y discentes —que condujo a una situación en la que varias EEOOI se declararon objetoras, negándose a incluir la mediación en las condiciones exigidas por el decreto—, hasta el momento actual, incidiendo en las diversas fases de implementación, así como en el esfuerzo formativo realizado por el profesorado.

De igual forma, el trabajo de **Isabel Martins da Fonseca Villalón**, analiza ese mismo proceso de implantación de la mediación lingüística colocando el foco en las EEOOI de la comunidad autónoma de Extremadura. La autora reflexiona de manera crítica sobre el camino, no siempre fácil, recorrido por los docentes, que se enfrentaron a ese reto con la única herramienta posible: la formación. Esa formación implicó la realización de cursos de familiarización con los aspectos relevantes en la elaboración de tareas para mediar, que permitieron avanzar desde las primeras actividades más simples de resumen o traducción a otras más contextualizadas, que exigían elaborar diversos tipos de textos y que implicaban destinatarios también diversos.

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 dar espacio a un volumen de estas características, entendiendo con nosotras, que la novedad del enfoque propuesto hacía especialmente pertinente abrir el debate con estudios que no solo se centrasen en el ámbito de la lengua portuguesa. 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 una panorámica de la evolución y de la revolución que ha supuesto la implantación de la mediación lingüística y cultural en la enseñanza de lenguas, ofreciendo una respuesta concreta a algunos de los retos que afronta el profesorado de lenguas a la hora de implementar en el aula actividades para mediar. En un contexto en el que, como ya hemos incidido, con frecuencia los materiales y orientaciones didácticas específicas son escasas, los trabajos que se presentan en este volumen pueden contribuir a ofrecer enfoques y modelos de intervención pedagógica que promuevan aprendizaje significativo, favorezcan la conciencia lingüística y refuercen la inclusión.

Bibliografía

- Bausells Espín, Adriana & Giner Alonso, Diana (2024): "Competencias lingüísticas y comunicación inclusiva a través de la mediación en inglés para fines específicos", *Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 23, pp. 169-193. Disponible en <https://doi.org/10.58859/rael.v23il.691>
- 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.

- Calatayud Díez, Ascensión Pilar (2022): "La mediación lingüística y las otras mediaciones: aspectos clave para las escuelas del siglo XXI", *Supervisión*, 21(52), pp. 1-18. Disponible en <https://usie.es/supervision21/index.php/Sp21/article/view/379>
- Canales Hernández, M^a del Pilar (2022): "Análisis descriptivo de la mediación lingüística: revisión actualizada del cuarto modo de comunicación", *Epos. Revista de Filología*, 38, pp. 3-29.
- Cantero Serena, Francisco José (2023): *Para una didáctica de la mediación lingüística*, Octaedro, Colección Horizontes Universidad.
- Cavada Fernández-Coronado, Patricia de la & Rodríguez Mendiña, Pompeyo (2022): "Medialuación: evaluación de la mediación en las escuelas oficiales de idiomas", *Actas del V Congreso Internacional SICELE. Cultura, intercultural y certificación lingüística*. Disponible en <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/bibliotecaele/sicele/sicele05/008/cavada-rodriguez.htm>
- Council of Europe (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Disponible en <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/cefr-and-its-language-versions>.
- 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 & Cavalli, Marisa (2015): *Education, mobility, otherness – The mediation function of schools*, Strasbourg, Council of Europe Publishing.
- Dendrinós, Bessie (ed.) (2024): *Mediation as Negotiation of Meaning, Plurilingualism and Language Education*, London, Routledge.
- García Benito, Ana Belén & Ogando González, Iolanda (2025): "Lo que queda del texto: mediación lingüística y cultural a partir de la (pos)literatura", *Limite*, 19.1, pp. 11-26. Disponible en <https://doi.org/10.17398/1888-4067.19.1.11>
- Głowicka, Monika & Krzyżostaniak, Magdalena (2024): "La (r)evolución de la mediación: los exámenes DELE como respuesta a los retos de comunicación en el mundo contemporáneo", *Estudios Hispánicos*, XXXII, pp. 25-38. Disponible en <https://doi.org/10.19195/2084-2546.32.3>
- Lantolf, James P. & Pavlenko, Aneta (1995): "Sociocultural Theory and Second Language Acquisition", *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, pp. 108-124.
- Lantolf James P. & 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. (2006): "Sociocultural Theory and L2. State of the Art", *SSLA*, 28, pp. 67-109. Disponible en <https://doi.org/10.1017/S0272263106060037>
- Lantolf, James P. (2009): "Second language learning as a mediated process", *Language Teaching*, 33, pp. 79-96. Disponible en <https://doi.org/10.1017/S0261444800015329>
- 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.
- Mansur, Ethan & Chiappini, Riccardo (2025): *How to Write Mediation Activities*, ELT Teacher 2 Writer.
- Martín-Macho Harrison, Ana & Guadamillas Gómez, María Victoria (2022): *Mediación lingüística en la enseñanza de lenguas: aportaciones del Volumen Complementario y recursos para el aula*, Barcelona, Octaedro. Disponible en <https://doi.org/10.36006/09127-4>
- Mendizábal de la Cruz, Nieves (2022): "La mediación lingüística y cultural: de la teoría a la práctica en el aprendizaje de español como lengua extranjera", *Foro de Profesores de E/LE*, 18, pp. 77-95. Disponible en <https://doi.org/10.7203/foroele.18.24439>
- Mesas Jiménez, Rebeca (2024): "La mediación como elemento clave para la inclusión en la enseñanza bilingüe", *Encuentro*, 32, pp. 37-57.
- 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.
- Pérez, Javier & Rosales, Francisco (2022): "La mediación en la instrucción con proyectos didácticos", en Adolfo Sánchez Cuadrado (coord.), *Mediación en el aprendizaje de lenguas. Estrategias y recursos*, Madrid, Anaya, pp. 95-122.
- 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>
- Real Decreto 1041/2017, de 22 de diciembre, por el que se fijan las exigencias mínimas del nivel básico a efectos de certificación, se establece el currículo básico de los niveles Intermedio B1, Intermedio B2, Avanzado C1, y Avanzado C2, de las Enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de*

- Educación, y se establecen las equivalencias entre las Enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas en diversos planes de estudios y las de este real decreto.* Disponible en <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2017-15367>
- Real Decreto 1/2019, de 11 de enero, por el que se establecen los principios básicos comunes de evaluación aplicables a las pruebas de certificación oficial de los niveles Intermedio B1, Intermedio B2, Avanzado C1, y Avanzado C2 de las enseñanzas de idiomas de régimen especial.* Disponible en <https://www.boe.es/eli/es/rd/2019/01/11/1>
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.* Disponible en: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>
- Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato.* Disponible en <https://educagob.educacionyfp.gob.es/curriculo/nuevo-curriculo/menucurriculosbasicos/bachillerato.html>
- Sánchez Cuadrado, Adolfo (2021): “Claves para operativizar la enseñanza de la mediación lingüística en el aula de español como lengua extranjera o segunda lengua”, en Arrieta Castillo, C. (coord.), *Discurso, comunicación y gestión del aula de ELE*, Colección Ámbito-ELE, Madrid, enClave-ELE y Centro de Estudios Financieros, pp. 113-142.
- 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.
- 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.
- Spychała-Wawrzyniak, Małgorzata & Barrios Díez, Esther (2024): “Análisis de las estrategias de mediación y el papel del hablante intercultural aplicado a la enseñanza ELE”, *Estudios Hispánicos*, XXXII, pp. 11-23. Disponible en <https://doi.org/10.19195/2084-2546.32.2>
- 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.
- Vygotsky, Lev S. (1986): *Thought and language*, Cambridge MA, MIT Press.

Mediação lingüística

Mediação lingüística

Enfoque, estrategias y herramientas para la formación del profesorado de lenguas adicionales respecto a la mediación

Approaches, Strategies and Tools for Additional Language Teacher Education Practices Regarding Mediation

Adolfo Sánchez Cuadrado
Universidad de Granada
adolfos@ugr.es
orcid.org/0000-0001-5977-3356

Fecha de recepción del artículo: 15-07-2025

Fecha de aceptación del artículo: 15-09-2025

Resumen

En el presente artículo se exponen algunas de nuestras reflexiones como formadores de profesores de lenguas adicionales respecto a la mediación. De reciente implantación, marcado carácter multifacético y dependencia de los otros modos de comunicación, la mediación requiere acciones formativas que vayan más allá del mero entrenamiento en estrategias y habilidades docentes y proporcionen un conocimiento sólido respecto a (1) su especificidad como modo de comunicación diferenciado, (2) su relación con la construcción de significado y los enfoques orientados a la acción, y (3) su carácter integrador como conjunto de actividades, estrategias y habilidades. Se exponen algunas estrategias y artefactos docentes para atender dichas necesidades formativas mediante procesos de reflexión y análisis que promueven un acercamiento informado al constructo de la mediación.

Palabras clave: mediación – lenguas adicionales – formación del profesorado – modos de comunicación.

Abstract

In this paper we share some of our reflections as additional-language teacher trainers regarding mediation. Recently implemented in language teaching, mediation has a multifaceted nature and a heavy reliance on the other modes of communication, so it calls for teacher education actions that go beyond the mere training in pedagogical strategies and skills, but rather focus on providing a thorough knowledge regarding (1) its specificity as a separated mode of communication, (2) its links with construction of meaning and action-oriented approaches, and (3) its integrative nature as a combination of activities, strategies and skills. We outline some strategies and artefacts to meet such educational needs by means of reflection and analysis processes which promote an informed approach to the construct of mediation.

Keywords: mediation – additional languages – teacher education – modes of communication.

Introducción

Comenzaremos por proporcionar información acerca del contexto. Tres han sido los perfiles de profesorado de lenguas adicionales en los que se han centrado las labores formativas descritas en el presente artículo. En primer lugar, docentes del sistema de Escuelas Oficiales de Idiomas de España (a partir de ahora, EOI). Esta red pública de centros de enseñanza de lenguas se extiende por todo el territorio nacional español y organiza sus prácticas docentes y de evaluación según la normativa desarrollada en decretos nacionales y órdenes autonómicas. La mediación se incluyó en su currículum de enseñanza en 2017 y como parte de sus exámenes certificativos en 2019, lo cual ha hecho que en los últimos años las necesidades formativas del profesorado de EOI respecto a este modo de comunicación se hayan incrementado considerablemente. En segundo lugar, los programas de formación de dos instituciones dedicadas a la enseñanza de sendas lenguas: por un lado, el Instituto Cervantes, institución encargada de la enseñanza y difusión del castellano por todo el mundo; por otro, el Instituto de Alfabetización y Reeskaldunización de Adultos (o HABE, por sus siglas en euskera), encargado de la enseñanza y la normalización del euskera. Ambas instituciones han dado pasos para incluir la mediación en sus procesos de enseñanza y, con un mayor impacto, en sus exámenes certificativos. En tercer lugar, el profesorado asistente a encuentros, jornadas y congresos de diversas instituciones, como el organizado por la Sociedad Extremeña de Estudios Portugueses y de la Lusofonía, auspiciadora de la revista en la que se publica el presente artículo.

En todos estos contextos hemos constatado un hecho que consideramos fundamental a la hora de diseñar los procesos formativos de profesores. Ante la inclusión de la mediación como elemento completamente novedoso en el sistema de enseñanza, los profesores pueden presentar, en ocasiones e independientemente de condicionantes como la lengua enseñada, el nivel formativo del que parten o el alcance de la implantación de la mediación, cierta actitud de recelo debida a tres causas principales. Por un lado, la reticencia hacia las novedades y las modas que cada cierto tiempo pretenden revolucionar la enseñanza de lenguas y que, finalmente, pasan sin pena ni gloria. Por otro, la idea de que la mediación no es realmente algo nuevo, ya que se asemeja a prácticas docentes bien conocidas y establecidas. Por último, el rechazo a decisiones que se observan como impuestas desde las altas instancias, *top-down*, sin un proceso de consenso desde las bases, *bottom-up*. Este hecho ha permeado, en no pocas ocasiones, los procesos formativos, obstaculizando la percepción de todo el potencial que la mediación ofrece a la enseñanza de lenguas como modo de comunicación, como conjunto de actividades, estrategias y habilidades, y como artefacto pedagógico.

Dejando de lado los aspectos de índole organizativa dependientes exclusivamente de los responsables de las políticas de enseñanza, nos centramos, en primer lugar, en analizar la situación desde la perspectiva de la naturaleza de los procesos formativos

en sí. En el ámbito hispanohablante, es frecuente englobar todas las acciones de preparación, especialización y revisión para la docencia bajo la etiqueta formación del profesorado. Este término, por lo tanto, viene a denominar cualquier acción formativa, desde las concretas y puntuales que persiguen entrenar a los profesores en el uso de determinada herramienta, estrategia, técnica o recurso, hasta aquellas de mayor envergadura cuyo objetivo es dotar a los profesores de unos fundamentos teóricos, o teórico-prácticos, que permitan poner en marcha procesos de revisión y cambio metodológicos más profundos. Ya Richards (1998) o Kumaravadivelu (2003), en obras seminales de hace más de dos décadas, abogaban por diferenciar claramente entre lo que en el ámbito anglosajón se denomina *teacher training* y *teacher education* (o *development* para Richards). Para Richards, la formación del profesorado debe superar un enfoque meramente técnico (“trucos para enseñar”, en sus palabras) basado en los hallazgos que cada cierto tiempo nos proporcionan las investigaciones en lingüística aplicada, en ocasiones desligadas de la práctica docente del día a día, y pasar a centrarse en el análisis de la naturaleza de lo que supone enseñar una lengua, así como los procesos implicados en ello, para que los profesores puedan avanzar de manera autónoma, en un ciclo continuo de desarrollo profesional. Kumaravadivelu, por su parte, defiende que una formación holística, esto es, una verdadera *teacher education*, debe proporcionar a los docentes las herramientas para convertirse en agentes de cambio y no en profesionales que se limitan a ejecutar lo que otros (planificadores de currículum, creadores de materiales, gurús de la innovación pedagógica) les ofrecen. Esta es la postura que nosotros defendemos respecto a la formación en el uso de la mediación en la enseñanza de lenguas. La urgencia por aplicar este modo de comunicación en exámenes certificativos o por incluirla en las prácticas docentes, lo cual genera unas necesidades inmediatas por aprender estrategias, técnicas y herramientas concretas (“trucos”), puede desencadenar las reticencias señaladas anteriormente. Especialmente si los procesos formativos para atender estas necesidades se diseñan sin unos objetivos de mayor calado conceptual que permitan conectar la mediación con otros componentes de la competencia comunicativa (y otras competencias generales) de los aprendientes, así como analizar su potencial como artefacto para la revisión metodológica dentro de los presupuestos de los enfoques orientados a la acción.

Con todo ello, y siempre desde nuestra experiencia, la inclusión de la mediación en la formación del profesorado pasa, sin menoscabo de que otras áreas puedan resultar igualmente relevantes, por abordar las siguientes dimensiones: (1) por un lado, una conceptualización de la mediación como modo de comunicación, la cual permita establecer una relación directa con los otros modos de comunicación, o destrezas lingüísticas en términos más tradicionales; (2) por otro, la identificación del papel que ocupa la mediación dentro del conjunto de dimensiones del aprendiente de lenguas, así como de las actividades, estrategias y habilidades comunicativas implicadas en su uso, según el modelo ofrecido por el Marco Común Europeo de Referencia, especialmente en su Volumen complementario (Consejo de Europa 2020; 2021 para su traducción al español; a

partir de ahora MCER VC); (3) por último, el desarrollo de criterios para el diseño y validación de actividades para mediar, con especial atención al papel preponderante de este modo de comunicación en los enfoques orientados a la acción.

A continuación se describen algunas estrategias y artefactos pedagógicos que, como formadores de profesores, hemos empleado para intentar alcanzar el objetivo descrito, esto es, equilibrar el entrenamiento en aspectos técnicos concretos y el desarrollo conceptual acerca del alcance de la mediación, con el fin de que los profesores exploren de forma positiva la complejidad de este modo de comunicación y exploren su utilidad para la enseñanza de lenguas en el siglo XXI.

1. La mediación como modo de comunicación. Actividades para mediar

El Marco Común Europeo de Referencia (Consejo de Europa 2001, 2002 para su traducción al español; a partir de ahora MCER) ya establecía la mediación como uno de los cuatro **modos de comunicación** (junto con la comprensión, la expresión y la interacción), respecto de los cuales se articulan los componentes del constructo de la competencia comunicativa. Este modelo pretendía, tal y como se indica en el MCER, superar la visión tradicional y fragmentada de una enseñanza de lenguas centrada en el entrenamiento en cuatro destrezas (dos de comprensión —lectora y auditiva— y dos de expresión —escrita y oral—) y determinados aspectos lingüísticos (gramática, léxico, fluidez) para ofrecer un constructo más complejo de lo que supone aprender (y usar) una lengua adicional. Cada uno de los modos de comunicación implicaría la ejecución de acciones de uso de la lengua (1) necesarias para la realización de tareas con determinadas condiciones y restricciones, (2) concretadas en diferentes actividades comunicativas de la lengua y (3) para las que sería necesario la activación de un complejo sistema de competencias, tanto generales como comunicativas, y de estrategias (y, añadimos nosotros, habilidades). La interacción fue diferenciada de la expresión y se especificó profusamente mediante varios descriptores de desempeño (*can-do statements*), dando cuenta de una intuición, frecuentemente constatada, de que había aprendientes con niveles de éxito comunicativo diferentes en las actividades monológicas y en las actividades dialógicas. Este cambio, pese a su gran impacto en el diseño curricular y en las prácticas evaluativas, fue aceptado de buen grado por todos los actores implicados en la enseñanza de lenguas y así se reflejó en programaciones, materiales y exámenes. La mediación, por el contrario, no quedó del todo especificada y la definición que se ofreció en 2001 solamente esbozaba un modo de comunicación centrado en el reprocesamiento de información para otras personas que, aunque se advertía, no se da exclusivamente entre lenguas, se concretaba en ejemplos como la traducción y la interpretación, así como en acciones de intermediación comunicativa entre hablantes que no pueden entenderse. Aplicaciones tempranas de este nuevo concepto como las llevadas a cabo en Grecia, con los exámenes KPG, y en Alemania, con

su integración en el currículum de secundaria, se centraron, pues, en estas prácticas, principalmente desde un punto de vista interlingüístico e intercultural. Avances, sin duda, valientes y a los que se les debe reconocer el mérito de haberse enfrentado a una tarea que en muchos otros contextos se obvió, ocupados como estábamos, por ejemplo, operativizando la interacción como modo de comunicación independiente.

Sin embargo, es conveniente señalar que la agenda de política educativa del Consejo de Europa es muy activa y que, como en muchos otros ámbitos, esta institución ofrece sugerencias de mejora de la enseñanza de lenguas de manera continua. Baste señalar, a modo de ejemplo, lo indicado en la Recomendación CM/REC (2008) 7 (Consejo de Europa 2008), donde se señala que “[el Comité de Ministros del Consejo de Europa recomienda] el uso del MCER como instrumento para una educación plurilingüe coherente, transparente y eficaz, con el fin de impulsar la ciudadanía democrática, la cohesión social y el diálogo intercultural”. La educación como motor de cambio social. De ahí que no sorprenda que en el MCER VC el grupo de expertos encargados de su revisión y actualización utilizara el constructo de la mediación, destilado y concretado a partir de una ardua labor de conceptualización y calibrado mediante descriptores empíricamente validados (North & Piccardo 2016), como artefacto pedagógico para contribuir a estos objetivos de mejora social establecidos por el Consejo de Europa. Tal y como se establece en esta obra, “el MCER amplía la perspectiva de la enseñanza de lenguas de diversas formas, sobre todo, por su visión del/la usuario/a y/o aprendiente como un/a agente social, que coconstruye significado en la interacción, y por las nociones de mediación y de competencias plurilingüe/pluricultural” (Consejo de Europa 2021: 29).

¿Pero cómo encaja este nuevo modo de comunicación en la visión poliédrica de la competencia comunicativa? Como ya analizamos en Sánchez Cuadrado (2022), los cuatro modos de comunicación se pueden diferenciar a partir de cuatro aspectos clave, a saber, (1) su carácter individual o social, (2) la direccionalidad de la comunicación que implican, (3) su desarrollo síncrono o asíncrono, y (4), tal vez el aspecto más relevante, su relación con cómo se maneja el significado en cada uno de ellos. Gracias a esto, tendríamos la siguiente clasificación:

La comprensión y la expresión, en todas sus realizaciones (de lectura/escrita, auditiva/oral, audiovisual) serían modos de comunicación relacionados con acciones individuales, con un marcado carácter unidireccional, una tendencia a la asincronía y un foco en el intercambio de significado. En otras palabras, cuando comprendemos o expresamos significado, los hablantes activamos un modo de uso de la lengua centrado en recibir (al comprender) o transmitir (al expresar) significado sin que haya posibilidad, al menos no de manera inherente, de negociar dicho significado con quien lo expresa (cuando lo comprendemos) o con quien lo recibe (cuando lo expresamos).

La interacción, por su parte, también en todas sus realizaciones (escrita, oral, en línea, etc.), sería un modo de comunicación en el que confluyen los dos anteriores (para interactuar necesitamos comprender y expresarnos), pero que tiene un carácter claramente social y bidireccional, con una tendencia a la sincronía y, ahora sí, la posibilidad de negociar el significado que se intercambia. Esto significa que, cuando interactuamos, activamos operaciones cognitivas comunes a las implicadas en la comprensión y en la expresión, pero aumentadas por la posibilidad de reajustar el significado gracias a los movimientos implicados en, por ejemplo, (a) la comprobación de la comprensión, (b) la confirmación de la comprensión, (c) la petición de aclaración, (d) la escucha activa o (d) la gestión de la progresión temática, por poner algunos ejemplos. Estos procesos de negociación de significado se evidenciarían discursivamente en el uso de marcadores y expresiones como (a) *¿Sabes a lo que me refiero?*, (b) *Si te he entendido bien, ¿quieres decir que...?*, (c) *¿Cómo has dicho? ¿Puedes repetir eso último?*, (d) *Dices que..., pero yo creo que...* o (d) *Mejor cambiamos de tema*.

La mediación, tanto oral como escrita, presenta, en primer lugar, una particularidad: se basa en los otros tres modos de comunicación, esto es, no podemos mediar sin activar los procesos de comprensión, expresión o interacción. Por otra parte, en los procesos de mediación el significado no solamente se intercambia (por ejemplo, lo que leo para poder explicárselo a otra persona) y se negocia (por ejemplo, la confirmación de aquello a lo que nos referimos durante una actividad colaborativa grupal), sino que también se construye en el propio proceso de expresarlo verbalmente. Estos procesos de construcción de significado se evidenciarían discursivamente en el uso de marcadores y expresiones como *Por lo que dices, parecería que...; La verdad es que no se me había ocurrido verlo de esa manera; Pues ahora que lo pienso, ...; Te lo estoy contando y me estoy dando cuenta de que no es tan grave; No sé si me estoy explicando bien; Qué bien me ha venido contártelo, porque ahora lo veo mucho más claro*, etc. Por último, la mediación es un modo de comunicación que puede desarrollarse tanto en un nivel individual (la mediación intrapersonal que nos permite, por ejemplo, construir significado al intentar comprenderlo o al expresarlo verbalmente) como en un nivel social (la mediación interpersonal que nos permite construir significado al verbalizarlo durante la interacción con otros hablantes), retroalimentándose estas dos dimensiones continuamente en el desarrollo personal y lingüístico de los hablantes (véase Dendrinos 2024 para un análisis pormenorizado de estos procesos).

Este carácter integrador de la mediación, en tanto que se basa en los otros modos de comunicación, pero al mismo tiempo diferencial, en tanto que añade la noción de construcción de significado y su interrelación de la dimensión personal y social, ha dificultado, en numerosas ocasiones, la conceptualización del término *actividades de mediación* (en inglés, *mediation activities*) entre los docentes que han participado en nuestras acciones formativas. Esta denominación, que pone el foco en las características del modo de comunicación en sí mismo, nos hace pensar en actividades

claramente diferenciadas de las ya conocidas y utilizadas en la enseñanza de lenguas, pero este acercamiento entra en conflicto con saberes y prácticas previas como las actividades de destrezas integradas (“Entonces, leer un texto y resumirlo es una actividad de mediación, ¿no?”) o las tareas interactivas de tipo convergente (“Yo llevo años proporcionando a los estudiantes un supuesto comunicativo en el que tienen que ponerse de acuerdo o tienen que consensuar algo”). Por ello, nosotros proponemos trabajar con la traslación al español de la ambigüedad presente en la expresión en inglés *mediating activities*, que puede interpretarse de dos formas. Por un lado, esta expresión se puede entender como una acción, “mediar actividades” (*to mediate activities*), es decir, como la intervención que realizamos en determinadas situaciones para facilitar procesos de comunicación (o actividades comunicativas) como conseguir acceder a determinada información, coconstruir significado o lograr entenderse con otras personas. Por otro lado, este sintagma también puede interpretarse como “actividades que median” (*activities that mediate*), haciendo referencia a cómo las actividades son, en sí mismas, artefactos que facilitan (median) el aprendizaje de la lengua.

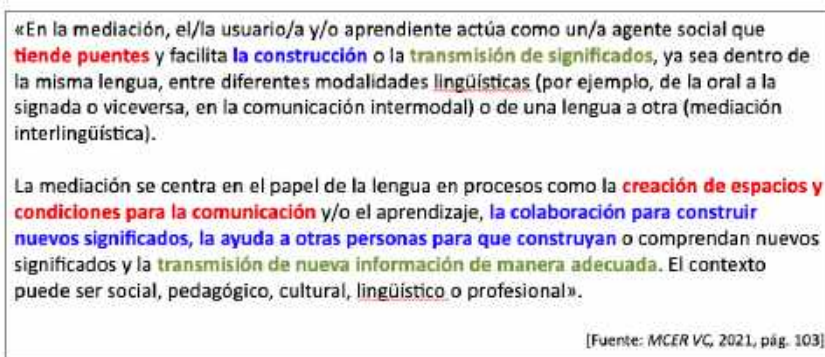
Así, proponemos como posible traslación al español con la que explotar esta ambigüedad semántica el término **actividades para mediar** (o **actividades mediadoras**). Como con la expresión en inglés, por un lado, con este término podemos poner el foco, más que en la especificidad de este modo de comunicación, en el/la usuario/a de la lengua que lleva a cabo acciones en las que se pone al servicio de unos intereses ajenos (si hablamos de mediación social e interpersonal) para facilitar actividades comunicativas como son lograr entender significado, cooperar de manera eficiente o poder entenderse con otras personas (en el apartado 2 se desganan con mayor detenimiento estas acciones), teniendo en cuenta que dichas necesidades, en ocasiones, pueden coincidir con las propias del/la mediador/a. Por lo tanto, la mediación quedaría definida no tanto por su relación con los otros modos de comunicación, sino por las competencias y estrategias movilizadas en la facilitación de tales actividades. Es así como, más que en “actividades de mediación”, debemos centrarnos en diseñar y llevar al aula (también a los exámenes) tareas en las que, sí, comprendemos significado, expresamos significado, interactuamos y negociamos significado, pero que, además, propician procesos de mediación, esto es, “actividades para mediar”.

Pero, como se ha indicado, este término también permite ser interpretado en otro sentido, aquel que pone el foco en las actividades en sí mismas. Actividades para mediar (o actividades mediadoras) son también aquellas que, movilizando determinadas competencias y estrategias, median el aprendizaje de la lengua, el cual no debe entenderse como un requisito previo o un entrenamiento anterior a la realización de dichas actividades, sino como un producto resultante de llevarlas a cabo. Entroncamos aquí, por supuesto, con la estela de los enfoques analíticos de la enseñanza de lenguas, que van de las tareas a la lengua y que se alejan de los enfoques sintéticos en los que el aprendizaje fragmentado de aspectos lingüísticos culmina en la realización de tareas

más complejas. En el apartado 3 se profundiza en esta cuestión, al relacionar la mediación con los enfoques orientados a la acción.

2. La mediación como conjunto de actividades, estrategias y habilidades

Una vez establecida la relación de la mediación con los otros modos de comunicación, es el momento de definir las diferentes vertientes que aquella puede presentar, así como concretar el conjunto de actividades, estrategias y habilidades que se ponen en marcha cuando realizamos tareas que activan dicho modo de comunicación. Un posible acercamiento a este proceso de conceptualización es el deductivo, mediante el cual se presenta al profesorado la definición que el MCER VC proporciona sobre la mediación, así como el conjunto de actividades y estrategias que este documento relaciona. En la Figura 1 se muestra dicha definición, con el recurso de tres colores para destacar las diferentes vertientes de la mediación.



MEDIACIÓN DE LA COMUNICACIÓN (SOCIAL, RELACIONAL)

MEDIACIÓN DE CONCEPTOS (COGNITIVA, RELACIONAL)

MEDIACIÓN DE TEXTOS (INFORMATIVA, LINGÜÍSTICA)

Fig. 1: Definición de la mediación del MCER VC (2021: 103).

Como se puede ver en la Figura 1, el MCER VC relaciona la mediación con procesos implicados en actuar como intermediario/a en la comunicación (mediación social y relacional, en tanto que persigue crear las condiciones para que la comunicación entre personas sea exitosa), en actuar como coconstructor/a de conocimiento (mediación cognitiva, aunque también relacional, puesto que también se centra en crear las condiciones para que los procesos de interacción para construir significado sean fructíferos) y en actuar como mediador/a de textos (mediación informativa, o lingüística, en tanto que se centra en los procesos de reprocesamiento de información para facilitar su acceso a otras personas).

Tras esto, es frecuente plantear al profesorado el análisis del listado específico de actividades comunicativas de mediación que el MCER VC proporciona (Figura 2), utilizando el mismo código de colores y añadiendo otro para el listado de estrategias de mediación seleccionado por esta obra.

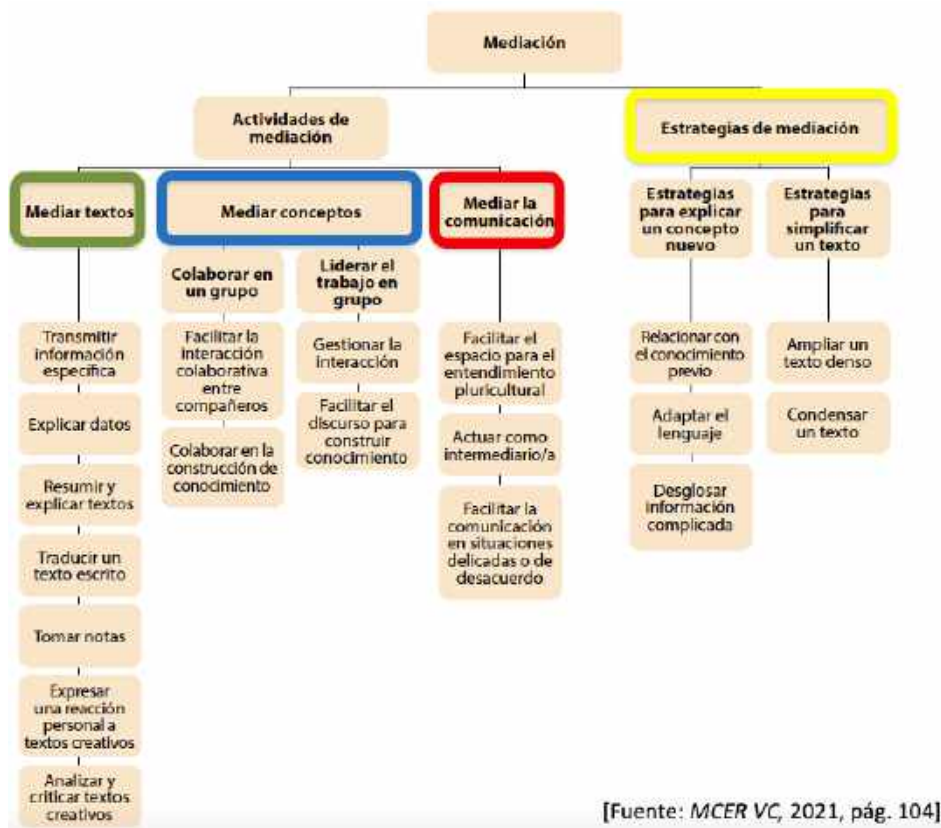


Fig. 2: Actividades y estrategias de mediación del MCER VC (2021: 104).

Consideramos, sin embargo, siempre desde nuestra experiencia, que este método deductivo, que suele culminar en la asociación de situaciones de uso de la lengua con cada una de las actividades concretas de mediación, resulta un tanto complejo, si no poco fructuoso, dado el carácter multifacético y novedoso de la mediación. Nosotros hemos optado, en su lugar, por un acercamiento de carácter inductivo, que realiza un recorrido desde la figura del aprendiente de lenguas hasta las actividades para mediar (y no de mediación, como se explicó en el epígrafe 1). Para ello, proponemos la siguiente intervención en cuatro pasos.

2.1. Paso 1: Identificar acciones de mediación relacionadas con las diferentes dimensiones de los aprendientes

Para empezar, proponemos a los profesores que analicen y completen el diagrama de la Figura 3. En dicho diagrama se relacionan tres dimensiones de los aprendientes de lenguas (**emoción**, **cognición** y **comunicación**) alrededor del concepto de mediación, y se distribuyen seis acciones concretas que implican usar la lengua para facilitar determinados procesos (ayudar a entenderse, ayudar a entender significado, ayudar a colaborar en grupo, etc.). La selección de estas tres áreas (afectiva, cognitiva y comunicativa) persigue focalizar la atención de los docentes en la multidimensionalidad de los aprendientes de lenguas, la cual en ocasiones se escora hacia la vertiente comunicativa (“Nosotros enseñamos la lengua para que los aprendientes se puedan comunicar”), obviando el hecho de que los aprendientes son también sujetos que sienten y que quieren adquirir otros conocimientos más allá de la herramienta que les permita comunicarlos.

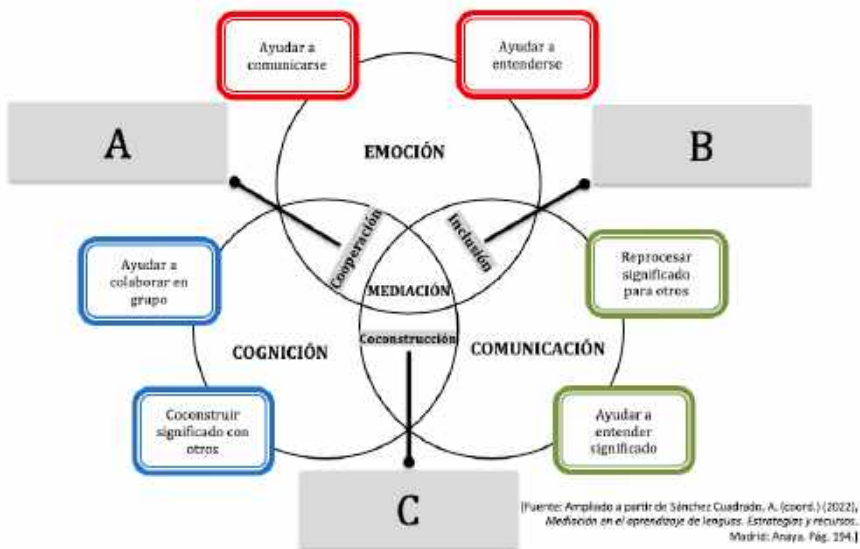


Fig. 3: Diagrama de las acciones de mediación relacionadas con las diferentes dimensiones del aprendiente de lenguas.

La tarea de análisis que pedimos a los docentes en formación es que relacionen las tres etiquetas de más abajo (Figura 4. Etiquetas 1, 2, 3 de acciones relacionadas con la mediación) con las cajas vacías del esquema (A, B, C). Estas etiquetas son acciones relacionadas con los conceptos resultantes del solapamiento de las tres dimensiones del diagrama: **cooperación** (de cognición + emoción), **inclusión** (de emoción + comunicación) y **coconstrucción** (de comunicación + cognición).

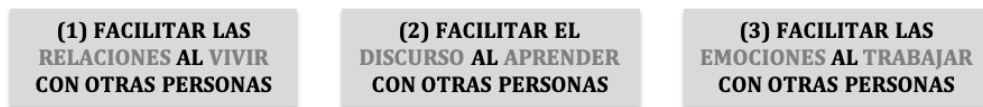


Fig. 4: Etiquetas de acciones relacionadas con la mediación.

Como se puede observar, en este primer paso buscamos que los docentes focalicen su atención en acciones en las que los usuarios de la lengua facilitan procesos para otras personas, esto es, se ponen al servicio de las necesidades de otros. Estos tres procesos contribuyen a mejorar la convivencia y la armonía sociales, puesto que **facilitan**:

(1) **Las relaciones al vivir con otras personas** (solución: caja B), puesto que gracias a las intervenciones destinadas a ayudar a que otros se entiendan (por ejemplo, en situaciones de conflicto, desacuerdo o en encuentros interculturales) o a reprocessar significado para otras personas (por ejemplo, actuando como intermediario/a o intérprete no profesional), conseguimos una sociedad más inclusiva.

(2) **El discurso al aprender con otras personas** (solución: caja C), puesto que las intervenciones para ayudar a otros a entender significado (por ejemplo, cuando explicamos conceptos nuevos a otras personas o cuando ellas nos ayudan a comprenderlos) o para construir significado, esto es, pensarlo a la vez que lo verbalizamos en procesos de intercambio o de recopilación de información (por ejemplo, en el transcurso de actividades cooperativas) favorecen la coconstrucción de conocimiento, es decir, la visión socioconstructivista del aprendizaje que preconiza que los seres humanos adquirimos dicho conocimiento gracias, en primer lugar, a las interacciones con otros.

(3) **Las emociones al trabajar con otras personas** (solución: caja A), puesto que al intervenir para lograr que todos puedan comunicar sus ideas, amén de otras acciones que permitan establecer las condiciones adecuadas para lograr una colaboración exitosa (reparto de la tarea, promoción de la responsabilidad individual, desactivación de roles negativos, promoción de la responsabilidad individual, fomento de la escucha activa, etc.), conseguimos desarrollar una cooperación exitosa.

2.2. Paso 2: Analizar situaciones de mediación y relacionarlas con el diagrama anterior

En segundo lugar, y una vez que los docentes en formación han identificado con claridad las tres áreas en las que el/la mediador/a puede facilitar las relaciones entre otros desde las tres perspectivas propuestas, pedimos que aterricen en lo concreto y que relacionen situaciones de comunicación con las acciones distribuidas alrededor del diagrama. A continuación se proporcionan seis ejemplos, para cada uno de los cuales se aporta también la solución:

1. Un/a amigo/a quiere visitar tu ciudad. Ha leído un blog sobre la ciudad, pero no entiende la información sobre una fiesta que tiene lugar durante los días que va a estar allí. Responde al correo que te ha enviado con el enlace al blog para explicarle en qué consiste dicha fiesta. [Solución: **Reprocesar significado para otros**]

2. Tu compañero de piso, de otro país, ha tenido una fuerte discusión con la agencia inmobiliaria por la recuperación de la fianza. Los dos te han mandado mensajes de audio explicándote la situación: la agencia recuerda el contrato firmado y tu compañero te explica que en su país los inquilinos no deben hacer la limpieza final. [Solución: **Ayudar a entenderse**]

3. A tu edificio acaba de mudarse una nueva familia de otro país. Han recibido una carta del ayuntamiento y, aunque conocen un poco la lengua, no están seguros de entender completamente lo que dice, así que te han pedido ayuda consultándote algunas dudas. Lee la carta y aclara sus dudas explicándoles la información más relevante usando un nivel de lengua sencillo. [Solución: **Ayudar a otros a entender significado**]

4. Estás en un grupo de trabajo en clase y tenéis que preparar una presentación sobre el concepto de posverdad. Tus compañeros de grupo proponen cómo realizar el trabajo, pero desde enfoques muy diferentes. Tú quieres avanzar porque se acaba el tiempo que ha dado la profesora para resolver la tarea, así que intervienes para señalar los puntos en común de las dos propuestas y dar ideas sobre cómo avanzar. [Solución: **Ayudar a colaborar en grupo**]

5. En la siguiente tarea en grupo, eres el/la “responsable de la tarea”. Como tal, debes asegurarte de que todos los miembros aportan, al menos, una idea y de tomar notas para comunicar al resto de la clase las conclusiones del trabajo. [Solución: **Ayudar a comunicarse**]

6. Estás haciendo un proyecto en grupo con otros compañeros y habéis decidido buscar cada uno información que podáis utilizar. Tú has encontrado una infografía interesante, pero está en otro idioma. Has decidido hacer un resumen de la información en la lengua que compartís. Además, cuando os expliquéis la información que habéis buscado, cada uno debe anotar al menos tres ideas nuevas que le aportan los compañeros. [Solución: **Coconstruir significado con otros**]

2.3. Paso 3: Relacionar las acciones de mediación con los diferentes tipos de mediación que propone el MCER VC

Es en este momento cuando consideramos que los docentes están preparados para interpretar la clasificación en los tres tipos que el MCER VC propone de la mediación (ver Figura 2 más arriba). Para ello, en primer lugar, se relacionan las seis acciones de ayuda a otras personas con los tres tipos de mediación:

(1) *Ayudar a comunicarse* y *Ayudar a entenderse* se relacionarían con las tres actividades listadas como **Mediar la comunicación**, puesto que se centran en la **mediación ENTRE personas**, es decir, en facilitar las relaciones interpersonales. El MCER VC relaciona directamente esta dimensión de la mediación con las propuestas de Coste & Cavalli (2015), de gestión de la otredad, o el CARAP/FREPA (2012), el marco de referencia para enfoques plurales hacia las lenguas y las culturas.

(2) *Ayudar a colaborar en grupo* y *Coconstruir significado con otros* se relacionarían con las cuatro actividades listadas como **Mediar conceptos**, puesto que se centran en la **mediación CON personas**, esto es, en facilitar la cooperación y el trabajo colaborativo en la realización de tareas que implican no solo el intercambio y la negociación de significado, sino también la construcción de dicho significado, como se ha explicado en el epígrafe 1. Esta dimensión entronca, pues, con los presupuestos socioconstructivistas de Vygotsky (1978) o, dentro del ámbito de la adquisición de lenguas, de los de Swain *et al.* (2015).

(3) Por último, *Reprocesar significado para otros* y *Ayudar a otros a entender significado* se relacionaría con las seis actividades listadas como **Mediar textos**, puesto que se centran en la **mediación PARA personas**, esto es, en el reprocesamiento de información que permite ayudar a otros a acceder a dicha información, el concepto que más claramente conecta con lo establecido acerca de la mediación en el MCER de 2001, pero al que se añaden otras dimensiones como las prácticas interlingüísticas, la toma de notas o la mediación de textos creativos.

2.4. Paso 4: Reflexionar sobre las estrategias y las habilidades de mediación

Conocer el constructo de la mediación que ofrece el MCER VC no puede obviar el análisis de las cinco estrategias que este documento relaciona (ver Figura 2). Las estrategias son el elemento que une las competencias y las actividades comunicativas, puesto que las condiciones y restricciones presentes en estas pueden presentar un desequilibrio frente a aquellas, lo cual hace necesario que el/la usuario/a emplee determinadas estrategias para solventar posibles dificultades o carencias. Esta perspectiva problematicista es la que propicia el uso del término *estrategias* para denominar estas acciones, siendo las cinco que propone el MCER VC sin duda muy importantes para realizar con éxito muchas de las acciones implicadas en el proceso de mediación. Sin embargo, si abandonamos la perspectiva compensadora y reparadora de estas acciones, podemos invitar a los docentes en formación a que revisen las especificaciones de las diferentes actividades de mediación del MCER VC para identificar otras muchas acciones que podemos considerar *habilidades de mediación*. Así, para mediar textos podemos encontrar acciones como (a) diferenciar información (ideas principales de secundarias, información fáctica de argumentos, ideas de datos, etc.), (b) decidir si

reproducir la información literalmente o mediante paráfrasis o (c) glosar un texto mediante valoraciones y opiniones personales sobre el contenido. Para la mediación de conceptos podemos identificar (d) resumir lo dicho por otro para ayudarle a detectar incoherencias en su razonamiento, (e) ayudar a identificar discrepancias y posibles puntos de encuentro o (f) identificar y gestionar roles negativos durante el trabajo cooperativo. Por último, y para mediar la comunicación, podemos identificar habilidades como (g) expresar empatía al identificar y ayudar a verbalizar emociones ajenas, (h) mantenerse equidistante ante opiniones encontradas o (i) matizar y atenuar comentarios delicados.

La identificación de estas habilidades de mediación, además, puede facilitar la elaboración de instrumentos de evaluación (rúbricas, escalas, etc.) para las actividades para mediar, puesto que será el éxito en la implementación de dichas habilidades el que determine las particularidades de dichas actividades frente a otras que se pueden resolver solo con procesos de comprensión, expresión o interacción.

2.5. Paso 5: Volver a analizar situaciones de mediación e identificar las actividades y las estrategias/habilidades de mediación

Por último, y una vez recorridos todos los pasos anteriores, se propone a los docentes que revisen las situaciones de mediación del paso 2 e identifiquen en ellas, ahora sí, los elementos concretos de mediación tal y como los establece el MCER VC. A modo de ejemplo, se proporciona a continuación el análisis para una de las situaciones.

Situación 2. Tu compañero de piso, de otro país, ha tenido una fuerte discusión con la agencia inmobiliaria por la recuperación de la fianza. Los dos te han mandado mensajes de audio explicándote la situación: la agencia recuerda el contrato firmado y tu compañero te explica que en su país los inquilinos no deben hacer la limpieza final.

Tipo(s) de mediación: *Mediación textual* (al tener que reprocesar la información del contrato) y *mediación comunicativa* (al facilitar el entendimiento mutuo en una situación de desacuerdo con elementos de contraste intercultural).

Estrategias (de la sección de “Estrategias de mediación” del MCER VC): Dos estrategias para explicar conceptos nuevos, esto es, *desglosar información complicada* y *adaptar el lenguaje* (ambas posiblemente activadas al reprocesar la información del contrato).

Habilidades (de los descriptores de “Actividades de mediación” del MCER VC): Tres de las detalladas en el paso 4, a saber, *ayudar a identificar discrepancias y posibles puntos de encuentro* (como manera de buscar posibles áreas de consenso),

mantenerse equidistante ante opiniones encontradas (y no convertirse en parte del problema) y *matizar y atenuar comentarios delicados* (dada la naturaleza del conflicto).

3. Criterios para la validación pedagógica de la mediación

Una necesidad imperante en los procesos formativos para el profesorado es recibir unas especificaciones claras sobre cómo proceder acerca del diseño de actividades. En Sánchez Cuadrado 2021, por ejemplo, proponemos un ciclo para la generación de tareas de mediación con diferentes fases. Otras obras se han centrado en ofrecer estrategias, herramientas y ejemplos concretos que los profesores pueden consultar como si de una guía de elaboración de tareas se tratara, como los dos volúmenes de Chiappini & Mansur 2021 y de Mansur & Chiappini 2025. Y no podemos olvidar las innumerables contribuciones a congresos y jornadas de formación en las que los docentes en activo comparten sus experiencias diseñando e implementando actividades de mediación, así como volúmenes como el de North *et al.* (2022), una recopilación de estudios de caso con ejemplos concretos de la aplicación de la mediación en diferentes contextos de aprendizaje.

Sin embargo, más allá de este tratamiento diferenciado de la mediación respecto al diseño de actividades de aprendizaje, queremos destacar la necesidad de centrarnos en la creación de actividades para mediar, y no en actividades de mediación, tal y como se señaló en el epígrafe 1. Y en este sentido, la mediación se relaciona directamente con los **enfoques orientados a la acción**. En estos enfoques, tal y como se detalla en Piccardo & North 2019, los aprendientes se embarcan en la ejecución de acciones de uso de la lengua implicadas en la realización de una tarea, un proyecto, un escenario, un producto, un artefacto, etc., que permiten conectar el aula con el mundo exterior. Como resultado de dicho proceso, los aprendientes desarrollan su competencia comunicativa. Por esto, si buscamos actividades de aprendizaje que propicien la activación del modo de comunicación de la mediación, debemos mirar hacia estos enfoques para la búsqueda de criterios que nos ayuden en su diseño. Pérez & Rosales (2022) nos ofrecen, por ejemplo, una excelente reflexión y numerosos ejemplos de cómo se puede aplicar la mediación siguiendo uno de estos enfoques, el basado en proyectos.

En nuestra experiencia, además, es necesario ayudar a los profesores a identificar las características diferenciales de las actividades diseñadas bajo este paraguas metodológico (el de los enfoques orientados a la acción) frente a las actividades meramente comunicativas (es decir, aquellas que se han venido implementando en la enseñanza de lenguas desde hace ya varias décadas). Para ello, una posible herramienta puede ser la elaboración de una lista de comprobación con criterios que podamos utilizar para evaluar hasta qué punto determinada actividad participa de los principios preconizados por dichos enfoques, dando un paso más allá del enfoque

comunicativo clásico. En la figura 5 compartimos la empleada en nuestras sesiones formativas, en la que se establece una correspondencia entre las características definitorias de las actividades comunicativas al uso (en la columna de la izquierda) con las características de las actividades orientadas a la acción (en la columna de la derecha). Para cada uno de estos criterios se proporcionan a los docentes en formación preguntas que pueden ayudar a establecer hasta qué punto las actividades analizadas participan de dichos criterios.

LAS ACTIVIDADES COMUNICATIVAS...	LAS ACTIVIDADES ORIENTADAS A LA ACCIÓN...
... están contextualizadas.	... están situadas. <i>¿Las actividades implican que los aprendientes lleven a cabo acciones relacionadas con la resolución de problemas y el intercambio de información según las posibilidades y las restricciones comunicativas de situaciones específicas?</i>
... traen el mundo exterior al aula.	... llevan el aula al mundo exterior. <i>¿Las actividades conectan con procesos comunicativos del mundo real? ¿Las actividades hacen que los aprendientes creen productos o artefactos relacionados con situaciones del mundo fuera del aula?</i>
... conciben aprender la lengua como una preparación para realizar tareas.	... conciben aprender la lengua como un resultado de realizar tareas. <i>¿Está el foco en realizar las actividades en sí mismas, más que en sintetizar el aprendizaje anterior para realizarlas? ¿Los aprendientes son conscientes del proceso de aprendizaje mientras realizan las actividades y no solamente a posteriori?</i>
... van de la lengua a las tareas.	... van de las tareas a la lengua. <i>¿Las actividades son el punto de partida para las decisiones de planificación y de ordenación curricular? ¿Se favorece este enfoque de diseño "hacia atrás" (o "backward design") frente a enfoques más sintéticos centrados en aprender elementos discretos para luego realizar tareas?</i>
... se centran en solventar el vacío de información.	... se centran en promover la recopilación de información. <i>¿Las actividades promueven buscar y compartir información? ¿Las actividades presentan este proceso más como una recopilación de información a través de un proceso de "colaboración" que como un mero intercambio de información?</i>
... se centran en que los aprendientes comprendan y generen discurso.	... se centran en que los aprendientes también manejen el discurso. <i>¿Las actividades promueven el discurso colaborativo, el cual hace necesario que los aprendientes se aseguren de que haya una participación equilibrada, se tengan en cuenta las ideas de otros y se intenten buscar consensos?</i>
... propician la negociación de significado.	... propician la coconstrucción de significado. <i>¿Las actividades promueven la generación de ideas y conocimientos al expresarlos durante los procesos de intercambio y recopilación de información? ¿Los aprendientes adquieren nuevas perspectivas y formas de pensar mientras realizan las actividades?</i>
... presentan una perspectiva monolingüe y monocultural.	... presentan una perspectiva plurilingüe e intercultural <i>¿Las actividades promueven (o al menos permiten) el uso del repertorio plurilingüe de los aprendientes? ¿Favorecen la comprensión entre personas mediante la consciencia y la aceptación de las diferencias y las similitudes culturales?</i>

Fig. 5: Lista de comprobación para actividades diseñadas dentro de un enfoque orientado a la acción.

4. Conclusión

En estas páginas hemos compartido un problema y varias soluciones que hemos afrontado como formadores de profesores de lenguas adicionales. El problema ha sido la necesidad, constatada en numerosas ocasiones, de proporcionar a este profesorado una formación respecto a la mediación que vaya más allá de la mera exposición y análisis de actividades de mediación para sus clases y sus exámenes, entrenamiento que, abordado de manera aislada, puede desencadenar determinadas actitudes negativas frente a este modo de comunicación. Las soluciones propuestas se han centrado en relacionar estas acciones formativas con procesos de reflexión y conceptualización más profundos acerca de los aspectos implicados en la mediación, con el fin de proporcionar un conocimiento que permita a los profesores tomar el control del ciclo implicado en la detección de necesidades, diseño de actividades y evaluación del éxito pedagógico. A este respecto, hemos compartido algunas herramientas y artefactos que empleamos en nuestras acciones formativas para intentar que los profesores exploren el potencial de la mediación para llevar a cabo una innovación pedagógica consciente e informada, a pesar de su carácter poliédrico y novedoso. Cerramos indicando que las herramientas aquí compartidas han sido validadas en numerosas acciones formativas, tal y como se ha descrito en la introducción del presente artículo. Esta es la humilde garantía que ofrecemos, aunque esperamos que, pese a sus limitaciones, con ellas podamos contribuir a que la formación (educación, que no mero entrenamiento) del profesorado de lenguas adicionales respecto a la mediación resulte beneficiada.

5. Bibliografía

- Chiappini, Riccardo & Mansur, Ethan (2021): *Activities for Mediation. Building bridges in the ELT classroom*, Stuttgart, Delta Publishing.
- Consejo de Europa (2001): *Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment*, Strasbourg, Council of Europe Publishing. (Traducción al castellano de 2002)
- Consejo de Europa (2008): *CM/Rec(2008)7 - Recommendation of the Committee of Ministers to member states on the use of the Council of Europe's Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the promotion of plurilingualism*.
- Consejo de Europa (2012): *CARAP/FREPA, A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*. Disponible en línea: <https://carap.ecml.at/en/>

- Consejo de Europa (2020): *Common European Framework of Reference: Teaching, Learning, Assessment. Companion Volumen*, Strasbourg, Council of Europe Publishing. (Traducción al castellano de 2021 del Instituto Cervantes, disponible en línea: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/)
- Coste, Daniel & Cavalli, Marisa (2015): *Education, mobility, otherness – The mediation function of schools*, Strasbourg, Council of Europe Publishing.
- Dendrinós, Bessie (ed.) (2024): *Mediation as Negotiation of Meaning, Plurilingualism and Language Education*, London, Routledge.
- Kumaravadivelu, Bala (2003): *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*, Yale University Press.
- Mansur, Ethan & Chiappini, Riccardo (2025): *How to Write Mediation Activities*, ELT Teacher 2 Writer.
- North, Brian & Piccardo, Enrica (2016): *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR)*, Strasbourg, Council of Europe Publishing.
- North, Brian *et al.* (eds.) (2022): *Enriching 21st century language education: The CEFR Companion Volume, examples from practice*, Strasbourg, Council of Europe Publishing
- Pérez, Javier & Rosales, Francisco (2022): “La mediación en la instrucción con proyectos didácticos”, en Adolfo Sánchez Cuadrado (coord.), *Mediación en el aprendizaje de lenguas. Estrategias y recursos*, Madrid, Anaya, pp. 95-122.
- Piccardo, Enrica & North, Brian (2019): *The Action-oriented Approach*, Bristol/New York, Multilingual Matters.
- Richards, Jack C. (1998): *Beyond training: Approaches to teacher education in language teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Sánchez Cuadrado, Adolfo (2021): “Claves para operativizar la enseñanza de la mediación lingüística en el aula de español como lengua extranjera o segunda lengua”, en Carolina Arrieta Castillo (coord.), *Discurso, comunicación y gestión del aula de ELE*, Colección Ámbito-ELE, Madrid, enClave-ELE y Centro de Estudios Financieros, pp. 113-142.
- Sánchez Cuadrado, Adolfo (2022): “El concepto de mediación aplicado a la enseñanza de lenguas”, en Adolfo Sánchez Cuadrado (coord.), *Mediación en el aprendizaje de lenguas. Estrategias y recursos*, Madrid, Anaya, pp. 11-39.
- Swain, Merrill. (2015): *Sociocultural Theory in Second Language Education. An Introduction through Narratives*, Bristol/New York, Multilingual Matters.
- Vygotsky, Lev S. (1978): *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press.

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

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

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

Fecha de recepción: 24-09-2025

Fecha de aceptación: 09-10-2025

Resumo

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

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

Abstract

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

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

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

1. Introdução

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Estratégias de mediação no QEER-VC

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

* descritor não disponível.

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

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

2.1. Estratégias para explicar um novo conceito

2.1.1. Relacionar com o conhecimento prévio

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

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

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

2.1.2. Adaptar a linguagem

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

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

2.1.3. Simplificar informação complexa

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

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

2.2. Estratégias para simplificar um texto

2.2.1. Ampliar um texto denso

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

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

2.2.2. Condensar um texto

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

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

2.3. Conceitos-chave das estratégias de mediação

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Marcadores discursivos para estratégias de mediação

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- **Marcadores discursivos elaborativos**

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

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

- **Marcadores discursivos de reformulação**

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

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

- **Marcadores discursivos de síntese**

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

- **Marcadores discursivos de tópico**

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

4. Funções e realizações linguísticas para estratégias de mediação

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- **Reformular** (ponto 12)

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

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

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

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

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

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

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

- **Concluir** (ponto 16)

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

5. Observações finais

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

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

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

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

6. Bibliografia

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

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

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

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

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

Fecha de recepción del artículo: 12-04-2025

Fecha de aceptación del artículo: 26-05-2025

Resumo

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

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

Abstract

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

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

1. Introdução

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Da instrucciones sencillas y claras para organizar la actividad.

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

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

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

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

(Consejo de Europa 2020: 126)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5. Considerações finais

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

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

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

6. Bibliografia

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

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

Mediar para transformar: A Intermediación Lingüística por parte de menores como recurso pedagógico¹

Mediating to Transform: Child Language Brokering as a Pedagogical Resource

Marta Estévez Grossi
Universidade de Vigo
marta.estevez.grossi@uvigo.gal
orcid.org/0000-0003-2073-5322

Fecha de recepción del artículo: 10-06-2025

Fecha de aceptación del artículo: 31-08-2025

Resumen

A Intermediación Lingüística por parte de Menores (ILM, en inglés *child language brokering*) fai referencia á práctica daqueles/as menores que, especialmente en contextos de migración, actúan como tradutores/as e intérpretes para as súas familias e comunidades lingüísticas. Esta contribución explora o potencial didáctico da ILM como recurso para traballar a competencia plurilingüe e de mediación. A partir dunha etnografía desenvolvida nun instituto de secundaria galego, preséntanse distintas actividades de concienciación lingüística baseadas na expresión dramática. A análise das dinámicas realizadas e das reflexións do alumnado participante amosa que este tipo de intervencións permiten visibilizar repertorios plurilingües habitualmente ignorados, promover aprendizaxes significativas e fomentar unha mirada crítica sobre a diversidade lingüística e as desigualdades sociolingüísticas presentes na escola.

Palabras clave: Intermediación Lingüística por parte de Menores – competencia plurilingüe – mediación lingüística – Conciencia Lingüística Crítica.

Abstract

Child Language Brokering (CLB) refers to the practice whereby children and adolescents, especially in migratory contexts, act as translators and interpreters for their families and linguistic communities. This paper explores the pedagogical potential of CLB as a resource to foster plurilingual and mediation competences. Drawing on ethnographic fieldwork conducted in a Galician secondary school, it presents a set of language awareness activities

¹ Trabajo realizado no marco do proxecto I+D+I: *Espacios de transformación sociolingüística en el contexto educativo gallego: agencia de los hablantes, repertorios multilingües y prácticas (meta)comunicativas (EQUILING Galicia)* (plan nacional de I+D+I Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades – Agencia Estatal de Investigación, PID2019-105676RB-C44/AEI/10.13039/501100011033, Universidade de Santiago de Compostela)

based on dramatic expression. The analysis of the implemented activities and the students' reflections shows that such interventions help to make often-overlooked plurilingual repertoires visible, support meaningful learning, and encourage a critical understanding of linguistic diversity and sociolinguistic inequalities within the school context.

Keywords: Child Language Brokering – Plurilingual Competence – Language Mediation – Critical Language Awareness.

1. Introducción

Nun mundo marcado por unha crecente mobilidade e diversidade, a educación lingüística enfróntase ao reto de recoñecer e activar os repertorios reais do alumnado, ao entendelos como recursos valiosos para a aprendizaxe e a participación social. Este enfoque adquire unha relevancia especial en territorios como Galiza, unha comunidade bilingüe historicamente marcada pola diglosia, a hibrididade e a heteroglosia (cf. Del Valle 2000), que nas últimas décadas está a experimentar unha emergente situación de superdiversidade derivada da migración (cf. DePalma & Perez-Caramez 2018; Prego Vázquez & Zas Varela 2023). Porén, os repertorios e prácticas lingüísticas das persoas migrantes adoitan pasar desapercibidas ou ser invisibilizadas. Neste contexto de gran diversidade, as aulas convértense en espazos privilexiados para deseñar propostas didácticas transformadoras que empoderen tanto ao alumnado autóctono como ao alóctono mediante o recoñecemento dos seus repertorios plurilingües.

A publicación do *Volume Complementario do Marco Común Europeo de Referencia para as Linguas* no ano 2018 aposta precisamente por adoptar un enfoque plurilingüe e pluricultural na didáctica e aprendizaxe de linguas estranxeiras, ao tempo que achega descritores para a mediación lingüística en tanto que actividade de lingua distintiva ao nivel da comprensión, a expresión e a interacción. No Estado español, a partir da última modificación da LOMLOE, os currículos de educación secundaria tamén recollen a importancia de adoptar un enfoque plurilingüe que permita ao alumnado reflexionar de maneira crítica sobre a diversidade lingüística e os repertorios lingüísticos propios (Canalejas Nieto 2022). Porén, a implementación efectiva destes principios continúa a supoñer un reto para o profesorado. Esta contribución pretende fornecer ferramentas concretas para o profesorado que lle permitan deseñar tarefas significativas e fomentar a reflexión crítica no alumnado, co fin de que este poida recoñecer a diversidade lingüística presente nas aulas como unha oportunidade para a aprendizaxe e a inclusión.

2. Competencia plurilingüe e mediación lingüística: cara a unha didáctica situada

2.1. Mediación e plurilingüismo no ensino obrigatorio: entre discurso e práctica

Dende a publicación do Marco Común Europeo de Referencia para as Linguas (MCER) a comezos dos 2000, o ensino de linguas en Europa foi adoptando un enfoque comunicativo baseado na acción, onde o alumnado é considerado un axente social capaz de empregar os seus recursos lingüísticos en contextos reais. Este novo paradigma adopta ademais un enfoque plurilingüe e pluricultural, ao entender que as linguas e variedades aprendidas ao longo da vida forman parte dunha competencia comunicativa integrada, plural e intercultural (Consello de Europa 2005). Deste xeito relaciónase directamente a aprendizaxe de linguas co desenvolvemento da interculturalidade e de competencias de mediación intercultural. O *Volume Complementario* do MCER (Consejo de Europa 2020) define a mediación como unha actividade de lingua que permite a comunicación entre persoas que, por diversos motivos, non poden comunicarse directamente entre si; desta maneira defende un enfoque amplo de mediación, que inclúe tamén aquelas prácticas que teñen lugar de forma espontánea entre pares. Ademais, fai referencia explícita ao caso da Intermediación Lingüística por parte de Menores, unha práctica que ocorre moi frecuentemente en contextos marcados pola migración (cf. Consejo de Europa 2020:56) (véxase apartado **2.2. A Intermediación Lingüística por parte de Menores**).

Tamén o marco normativo español se fai eco deste cambio de paradigma a través da LOMLOE (Lei orgánica 3/2020) e da publicación dos correspondentes Decretos que regulan os currículos de educación obrigatoria tanto a nivel estatal (*Real Decreto 157/2022*; *Real Decreto 217/2022*) coma autonómica en Galiza (*Decreto 156/2022*; *Decreto 157/2022*). Moi relevante aquí é o feito de que, en todos estes documentos, a competencia plurilingüe non só se promove nas aulas de linguas estranxeiras, senón que se recoñece como unha das oito competencias clave do currículo presentes en cada unha das etapas educativas arriba indicadas. Dende esta perspectiva, a competencia plurilingüe non se limita ao coñecemento de varias linguas, senón que implica mobilizar con eficacia todos os recursos lingüísticos e culturais para comprender, expresarse, interaccionar e mediar en contextos diversos. Xunto a esta dimensión máis funcional, atópase ademais unha dimensión actitudinal e ética, orientada ao recoñecemento e á valoración da diversidade lingüística e cultural como fonte de enriquecemento persoal e social. Esta perspectiva reflíctese claramente no propio contido do currículo, que no marco da competencia plurilingüe establece como obxectivo do ensino de Educación Secundaria Obrigatoria que o alumnado “[coñeza, valore e respecte] la diversidad lingüística y cultural presente en la sociedad, integrándola en su desarrollo personal como factor de diálogo, para fomentar la cohesión social”. A competencia plurilingüe, polo tanto, enténdese como un instrumento para promover a xustiza sociolingüística e a cohesión social a través da educación lingüís-

tica. Con todo, os repertorios e prácticas lingüísticas plurilingües do alumnado de familias migrantes seguen a ser frecuentemente invisibilizados ou considerados alleos ao contexto escolar, o que dificulta o seu recoñecemento e aproveitamento pedagógico (Duarte & Gogolin 2013).

As orientacións do MCER e da lexislación educativa recente están en liña coas actuais tendencias pedagóxicas, que sinalan que a aprendizaxe de linguas resulta máis eficaz cando se desenvolve en contextos auténticos, interactivos e significativos. É nestes contextos onde o alumnado pode establecer conexións entre o aprendido e a súa experiencia persoal e aplicar os seus coñecementos a situacións da vida real (Herring & Swabey 2017; Hudson & Whisler 2007; Mubarak et al. 2022). O propio *Volume Complementario* do MCER aposta decididamente por un enfoque orientado á acción, no que a mediación lingüística se concibe como unha actividade comunicativa central, estreitamente vinculada á competencia plurilingüe e á capacidade de actuar con axencia e eficacia en contextos diversos.

Porén, a implementación efectiva destes principios nas aulas continúa a supoñer un reto para o profesorado debido a diferentes razóns, como poden ser a falta de formación específica, a escaseza de materiais adaptados ou a persistencia de dinámicas pedagóxicas centradas na reprodución de modelos monolingües (Melo-Pfeifer 2021; Portolés & Martí 2020; Lisa Samper & Timón Redondo 2023). Neste contexto, resulta fundamental apoiar ao profesorado con estratexias e ferramentas que lle permitan deseñar tarefas contextualizadas e significativas, así como crear espazos de formación e reflexión crítica que favorezan unha mirada positiva cara á diversidade lingüística presente nas súas aulas.

A inclusión nas aulas de prácticas inspiradas na Intermediación Lingüística por parte de Menores (ILM) constitúe unha oportunidade didáctica especialmente valiosa, pois permite integrar de forma significativa a competencia de mediación e a competencia plurilingüe e intercultural. Estas prácticas, que emerxen de forma espontánea e natural en contextos migratorios cando os/as menores actúan como tradutores/as e intérpretes para as súas familias e outros membros da comunidade, permiten traballar con situacións comunicativas auténticas e situadas, ao tempo que favorecen o recoñecemento e valorización de repertorios lingüísticos habitualmente ignorados e promoven unha aprendizaxe significativa, crítica e inclusiva. No seguinte apartado describírase este fenómeno con maior detalle e atenderase ás súas características principais e ao seu potencial no ámbito educativo.

2.2. A Intermediación Lingüística por parte de Menores

A Intermediación Lingüística por parte de Menores (ILM), coñecida en inglés como *Child Language Brokering* (CLB), refírese ás actividades de interpretación e tradución realizadas por nenos/as e adolescentes bilingües que median lingüística e culturalmente en contextos formais e informais para membros das súas familias ou da comunidade lingüística á que pertencen e as sociedades nas que están insertos/as (cf. Antonini 2015). A ILM é un fenómeno que ocorre, de maneira xeral, en contextos de minorización lingüística (cf. Napier 2021). Porén, a investigación tense centrado no fenómeno da ILM principalmente en contextos de migración, nos que este tipo de prácticas adoita ser frecuente debido á rápida adquisición das linguas da sociedade de acollida por parte dos/as menores escolarizados/as, que actúan como ponte lingüística e cultural entre as súas familias e os distintos axentes sociais (cf. Weisskirch 2017).

Os estudos existentes sinalan unha gran incidencia da práctica da ILM en contextos migratorios, xa que indican que entre o 57 % e un 100 % dos menores de familias migrantes actúan como intermediadores/as lingüísticos/as (cf. Antonini 2016). Os ámbitos nos que se produce son diversos e van desde a esfera privada (vida familiar, situacións domésticas) ata a pública (centros sanitarios, escolas, oficinas administrativas, comercios), se ben o contexto escolar eríxese como un dos espazos onde a ILM se manifesta con maior frecuencia (Angelelli 2016; Dörnyei, Faulstich Orellana, & Li-Grining 2007; Crafter, Cline, & Prokopiou 2017). A ILM constitúe así unha resposta adaptativa á experiencia migratoria e unha práctica cotiá e significativa común á experiencia migrante que contribúe ao funcionamento da sociedade e produce beneficios económicos e materiais para as familias e as institucións do país de acollida (cf. Antonini 2016; García-Sánchez & Faulstich Orellana 2022). A pesar da súa relevancia social, estas prácticas seguen a estar amplamente invisibilizadas, tanto nas familias como nas institucións, e mesmo entre os/as propios/as menores que as realizan. No ámbito educativo, a ILM adoita pasar desapercibida para o profesorado, que pode descoñecer tanto o impacto emocional que realizar estas tarefas pode ter sobre o/a menor como as implicacións éticas de recorrer a menores como intérpretes sen ter en conta o contexto, a súa disposición ou a carga emocional.

A ILM non debe entenderse como sinónimo da competencia de mediación lingüística no sentido recollido no MCER, pois implica unha maior axencia por parte dos/as menores, que adaptan, negocian e reformulan as mensaxes segundo os marcos socioculturais e as dinámicas de poder presentes nas interaccións (cf. Hall & Guéry 2010). Porén, incorporar e visibilizar a ILM nas aulas permite aproveitar e poñer en valor os repertorios plurilingües dunha parte do alumnado que adoitan ser ignorados nas prácticas escolares tradicionais. A súa integración nas dinámicas pedagóxicas permite introducir situacións comunicativas auténticas e significativas que favorecen o desenvolvemento da competencia de mediación e da competencia plurilingüe. Ademais, contribúe a crear espazos educativos máis inclusivos e pode exercer un efecto

empoderador sobre o alumnado migrante e a avanzar cara a unha educación comprometida coa xustiza lingüística e social, en coherencia co enfoque plurilingüe e intercultural que promove o MCER e a normativa educativa actual.

3. Contextualización da investigación

3.1. O proxecto *Equiling Galiza*: obxectivos e enfoque

Esta contribución enmárcase no proxecto de I+D+i *Equiling Galiza*² (2020-2025), integrado no proxecto estatal *EquiLing (Conciencia lingüística crítica y agencia de las y los hablantes: investigación-acción para la igualdad sociolingüística)*, no que participaban tamén subproxectos en Cataluña, Euskadi e Madrid (<https://www.equiling.eu>). O obxectivo principal de *EquiLing Galiza* era analizar a diversidade sociolingüística dos centros educativos de ensino secundario galegos, eminentemente en contextos rururbanos marcados pola crecente diversidade lingüística derivada da migración e globalización (Prego Vázquez, Caamaño Rojo, & Zas Varela: 2025). Isto permitía estudar o contexto galego dende o prisma da superdiversidade (cf. Vertovec 2007), ao tempo que superar a tradicional visión dicotómica galego-castelán para dar unha imaxe máis completa da situación sociolingüística da Galiza actual, caracterizada pola convivencia de múltiples linguas e variedades autóctonas e alóctonas.

O proxecto puña así o foco no papel da mocidade como axente clave nestes procesos de transformación sociolingüística e aspiraba a desenvolver prácticas e propostas pedagóxicas transformadoras mediante a creación de materiais e a realización de accións nos centros educativos que contribuísen a unha maior xustiza sociolingüística (cf. Bucholtz et al. 2014), isto é, á visibilización das linguas, variedades e prácticas lingüísticas do alumnado, así como ao fomento dunha toma de conciencia crítica por parte do alumnado (e profesorado) sobre a diversidade sociolingüística nas aulas.

Metodoloxicamente *EquiLing Galiza* sitúase no marco da Etnografía Sociolingüística Crítica (Heller, Pietikäinen, & Pujolar Cos 2018; Heller & Duchêne 2007) e adopta o enfoque da investigación-acción participativa, que incorpora a investigación en colabor (Lassiter 2005; Leyva & Speed 2008; Prego-Vázquez, Molina, & Puigdevall 2025; Unamuno 2019) no que colaboran conxuntamente a) as investigadoras, b) o profesorado e c) o alumnado dos centros de secundaria. Este enfoque permite que os/as participantes deixen de ser meros “obxectos de estudo” e asuman roles activos na produción e análise de datos coma co-investigadores/as do proxecto (López Martínez, Prego Vázquez, & Zas Varela 2023; Prego Vázquez 2023).

² Espacios de transformación sociolingüística en el contexto educativo gallego: agencia de los hablantes, repertorios multilingües y prácticas (meta) comunicativas (Plan nacional I+D+I FEDER/Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades – Agencia Estatal de Investigación PID2019-105676RB-C44/AEI/10.13039/501100011033), Universidade de Santiago de Compostela).

3.2. A actividade Trocando linguas

A actividade *Trocando linguas* desenvolveuse no curso académico 2023-2024 en tres institutos galegos nas localidades de Arteixo, Ames e Burela seleccionados pola súa diversidade lingüística e cultural e pola presenza notable de alumnado de orixe migrante.

Nunha primeira fase, as investigadoras presentaron unha proposta inicial ao profesorado interesado, que se afinou e adaptou ás necesidades curriculares e contextuais dos centros e das materias onde se ía desenvolver o proxecto en varias reunións conxuntas. As actividades realizáronse principalmente nas aulas de Lingua Galega e Literatura e de Lingua Castelá e Literatura de entre 1º e 4º da ESO. No caso do instituto amesán contouse ademais cunha aula de Portugués coma 2ª Lingua Estranxeira de 4º da ESO composta por 14 estudantes, entre eles unha alumna alóctona cuxa lingua materna era o portugués. Nesta contribución centrarémonos nas actividades levadas a cabo nese grupo.

As actividades consistían, por un lado, nun traballo etnográfico e de reflexión sobre a diversidade lingüística propia e da contorna por parte do alumnado a través dun caderno etnográfico elaborado polas investigadoras. Paralelamente, as investigadoras deseñaron actividades específicas para levar a cabo aulas, que buscaban crear situacións e ambientes distendidos para a reflexión metalingüística. Estas propostas combinan o enfoque metodolóxico da Conciencia Lingüística Crítica con recursos pedagóxicos que emanan da expresión dramática (cf. Caamaño Rojo en prensa; Prego Vázquez, Caamaño Rojo, & Zas Varela: 2025; Prego-Vázquez, Molina, & Puigdevall 2025).

Sesión	Datas	Actividades
1	6 de febreiro	A diversidade lingüística, presentación do proxecto e entrega do caderno etnográfico
–	12 de febreiro – 1 de marzo	Traballo autónomo e investigación etnográfica por parte do alumnado
2	5 de marzo	Posta en común do traballo etnográfico Actividades de expresión dramática I: Representamos as nosas linguas
3	12 de marzo	Actividades de expresión dramática II: Representamos as nosas linguas
4	19 de marzo	Actividades de expresión dramática III: Intermediación Lingüística por Parte de Menores
5	9 de abril	Preparación da acción de rúa
6	16 de abril	Acción de rúa

7	23 de abril	Grupos de discusión
8	2 de maio	Presentación pública dos resultados por parte dos/as co-investigadores/as ante a comunidade universitaria

Fig. 1: Cronograma das actividades no grupo de 4º da ESO de Lingua Portuguesa.
Elaboración propia.

Todas as sesións foron acompañadas polas investigadoras e o profesorado e, agás a acción de rúa, documentadas audiovisualmente. Finalmente, os resultados do traballo etnográfico realizado polo alumnado dos diferentes centros educativos participantes púxose en común e presentouse á comunidade universitaria nunha *Olimpíada da diversidade: Trocando linguas* que se celebrou na Facultade de Filoloxía da Universidade de Santiago de Compostela o 2 de maio de 2025³ (cf. Prego Vázquez et al. 2024). Todos estes materiais audiovisuais, xunto cos cadernos co traballo etnográfico e reflexión do alumnado proporcionan un materiais moi valiosos para posteriores análises académicas.

4. Desenvolvemento das actividades e dinámicas de (inter)mediación lingüística

Unha das particularidades da actividade *Trocando linguas* con respecto a actividades anteriores realizadas no marco do proxecto *EquiLing Galiza* foi a inclusión, por primeira vez, do tratamento explícito do fenómeno da ILM.

Se ben todos os recursos e dinámicas desenvolvidas no marco do proxecto *EquiLing Galiza* e da actividade *Trocando linguas* resultan útiles para traballar a competencia plurilingüe e pluricultural, nesta contribución centrareime nas actividades concretas deseñadas para tratar o fenómeno da ILM e que, xa que logo, poden empregarse tanto para traballar a actividade e a estratexia comunicativa de lingua da mediación como para a valorar os repertorios lingüísticos do alumnado alóctono. Por razóns de espazo centrareime aquí na sesión 4, dedicada á ILM.

O obxectivo desta sesión sobre ILM era dobre. En primeiro lugar, pretendíase concienciar ao alumnado e ao profesorado sobre a existencia e as características da ILM, ademais de sobre as problemáticas que pode levar consigo o uso de menores como tradutores/as e intérpretes. Tratábase, por tanto, de poñer en valor unha práctica lingüística propia das comunidades migrantes que habitualmente resulta invisibilizada. Neste contexto, considero que vincular estas prácticas, destrezas e habilidades –que moitos/as destes/as menores xa desenvolven no seu día a día– coa actividade de lingua

³ Este acto, que se gravou e retransmitiu por streaming, está dispoñible en <https://www.youtube.com/live/d-DD7gfjQT0>

da mediación nas aulas de linguas estranxeiras resulta un xeito significativo de recoñecer o seu valor e integrar a súa experiencia lingüística no ámbito educativo.

Por outro lado, o tratamento explícito da ILM nas aulas permitía recoller e aprender sobre experiencias de ILM no contexto galego, un fenómeno sobre o que practicamente non existen estudos previos (cf. Estévez Grossi: 2025). Por motivos de espazo, no entanto, centrarémonos aquí no primeiro dos obxectivos mediante a presentación das propostas de actividades que se levaron a cabo na actividade *Trocando linguas*.

Para a elaboración das actividades, o proxecto *EquiLing Galiza* desenvolveu unha metodoloxía propia que combina o enfoque pedagóxico Conciencia Lingüística Crítica (Fairclough 1992; García 2008; Hawkins 1984) con recursos propios da expresión dramática de variado tipo (cf. Caamaño Rojo en prensa; Prego Vázquez, Caamaño Rojo, & Zas Varela: 2025). Seguindo esa orientación, para explorar a ILM desenvóléronse actividades específicas baseadas no xogo de rol, un enfoque que se emprega habitualmente na formación de intérpretes (cf. Metzger 2000; Pöchhacker 2004:187) e que ten un gran potencial para a reflexión intercultural en contextos de migración (cf. Zamboanga et al. 2016). Ademais, para a programación das actividades específicas que se desenvolveron na sesión dedicada á ILM, inspirámonos no manual *Inclusión, diversidad y comunicación entre culturas: Manual para docentes con actividades para realizar en clase con el alumnado de secundaria* (Vargas-Urpí & Arumí 2022) que elaboramos como parte dos resultados intelectuais dun proxecto anterior, *Empowering Young Language Brokers for Inclusion in Diversity* (EYLBID)⁴ (2020-2022), que tiña entre os seus obxectivos o estudo do fenómeno da ILM en Europa e a elaboración de materiais didácticos para traballar o fenómeno da ILM nas aulas de secundaria⁵.

A sesión 4, dedicada á ILM, consistiu en dúas dinámicas, a primeira delas tiña un carácter lúdico que se empregou para introducir o tema da ILM e activar a reflexión metalingüística, mentres que a segunda empregou o xogo de rol para tratar máis especificamente o tema da ILM. A continuación pasarase a describir ambas as dúas dinámicas.

⁴ Proxecto Erasmus+ *Empowering Young Language Brokers for Inclusion and Diversity* (2019-1-ES01-KA201-064417, Leibniz Universität Hannover).

⁵ O manual inclúe textos divulgativos para o profesorado sobre diferentes temas relacionados coa diversidade lingüística e a ILM, ademais de actividades para levar a cabo nas aulas. O manual está dispoñible en liña e aberto en todas as linguas do proxecto –alemán, castelán, catalán, italiano e inglés, proximamente estará dispoñible en galego–. Alén diso tamén se desenvolveu o videoxogo *Adventures of a Young Language Broker*, un xogo serio creado con fins educativos para abordar fenómeno da ILM nas aulas (cf. Estévez Grossi, en prensa). Estes e outros recursos poden atoparse na páxina web oficial do proxecto: <https://webs.uab.cat/eylbid/>

4.1. Dinámica 1: O teléfono escangallado

- Reflexión inicial: Reflexionamos sobre como as mensaxes van mudando de forma cando pasan dunha persoa a outra, o cal deberíamos de ter en conta cando escoitamos unha historia de segunda man. Tamén no caso da mediación, tradución e interpretación, a forma e o contido da mensaxe pode cambiar.
- Instrucións: O alumnado senta en círculo en dous grupos. A primeira persoa de cada grupo recibe unha mesma palabra ou frase en galego/castelán/portugués, que terá que bisbarlle ao oído á persoa que ten ao seu carón, esta á seguinte e así sucesivamente ata chegar á última persoa do círculo. Despois, esta última persoa de cada grupo comparte o que escoitou e reflexionamos sobre como mudou ou non a mensaxe en cada grupo.
- Asemblea final

A dinámica deu lugar ao intercambio de experiencias persoais do alumnado arredor de situacións de malentendidos, o cal permitiu activar os seus coñecementos previos e a súa reflexión metalingüística sobre como se alteran as mensaxes ao seren transmitidas por terceiras persoas. Tamén permitiu reflexionar sobre a dificultade engadida de mediar en linguas que non dominamos totalmente. O feito de incorporar palabras ou frases en linguas próximas —como o castelán, o galego e o portugués— resultou especialmente interesante para poñer de relevo como, se ben a proximidade lingüística pode facilitar a comprensión, tamén pode implicar desafíos na aprendizaxe de linguas e nunha situación real de mediación.

4.2. Dinámica 2: Xogo de rol

A segunda dinámica consistiu nun xogo de rol non guionizado (Pinzl 2024) no que o alumnado, organizado en grupos, escenificou situacións habituais de ILM na escola. No canto de empregar guións predefinidos, optouse por asignar a cada participante un papel que debía interpretar a partir da improvisación, xa que isto resulta en interaccións máis naturais, espontáneas e realistas (cf. Falbo 2020:163). Esta modalidade permitiu, ademais, que o propio alumnado tivese que imaxinar situacións plausibles nas que podería producirse a ILM, de xeito que se incentivaba a reflexión sobre os contextos e retos comunicativos que poden implicar estas prácticas. Así, tomouse como referencia a literatura existente sobre ILM para propoñer tres escenarios típicos (cf. Ceccoli 2019; Dorner, Faulstich Orellana, & Li-Grining 2007; Morales & Aguayo 2010):

- (1) intermediación entre dúas ou máis persoas adultas (entre docente e proxenitores),

(2) intermediación entre unha persoa adulta e un menor (docente e alumno/a alóctono/a) e

(3) intermediación entre menores (alumno/a alóctono/a e alumnado autóctono)

Unha vez escollido o escenario por cada grupo, cada alumno/a asumiu un papel específico (intermediador(a), pai/nai, docente, alumno/a, etc.). Tras unha breve fase de preparación conxunta, o alumnado debía improvisar en pleno unha escena concreta na que a comunicación entre os personaxes requiría da intervención dun(ha) intermediador(a) lingüístico/a.

- Reflexión inicial: O alumnado debe imaxinarse que marcha coa súa familia a vivir a un país no que se fala unha lingua moi diferente á súa lingua familiar. No novo país, aprende rapidamente a nova lingua e convértese en intérprete para familiares, compañeiros/as e profesores/as.
- Instrucións: Dividimos ao alumnado en 3 grupos e dámoslles a elixir ou asignámoslles unha das seguintes situacións:
 - o Reunión coa profesora
 - o Un(ha) novo/a compañeiro/a na clase
 - o Un(ha) novo/a compañeiro/a no patio

Cada grupo prepara a escenificación e decide a(s) lingua(s) e os papeis que cada quen vai empregar e adoptar. Para o éxito da actividade, é importante manter a ficción en todo momento de que non hai intercompresión entre os interlocutores primarios. O/a intérprete ten que traducir, coas súas propias palabras, o que din as partes. As partes teñen que improvisar o que din en función do transcurso da conversa.

- Representacións
- Asemblea final

A través desta dinámica, o alumnado tivo a oportunidade de poñerse na pel doutras crianzas que deben actuar como intermediadoras lingüísticas e de experimentar, en primeira persoa, a complexidade comunicativa, emocional e ética que comporta esta práctica. Dous dos grupos decidiron representar a situación 2, a intermediación entre unha persoa adulta e un(ha) menor, na cal se escenificaba un contexto de aula no que un(ha) estudante tiña que traducirlle a outro/a compañeiro/a alóctono/a o contido da explicación do/a docente. Esta elección resultou especialmente significativa, xa que exemplifica unha das formas máis habituais de ILM no contexto escolar, coñecida na literatura como *peer teaching* (cf. Pugliese 2017) e permitiu visibilizar tarefas de intermediación que, malia seren frecuentes, adoitan pasar desapercibidas ou carecer de recoñecemento institucional.

O terceiro grupo representou unha reunión entre proxenitores e a profesora (situación 1), na que esta manifestaba o seu descontento co comportamento do alumno. Neste caso, o alumno que desempeñaba o papel de intermediador optou por non traducir fielmente a mensaxe da docente, de maneira que modificaba o contido ante os seus pais co obxectivo de evitar as posibles consecuencias negativas no seo da familia. Esta representación xerou unha discusión moi interesante na asemblea, na que se abordaron cuestións como os dilemas éticos, as lealdades cruzadas ou as tensións que xorden cando un(ha) menor debe actuar como intermediador(a) para a súa familia ou amizades nun contexto como o escolar.

4. Conclusións

As actividades que se acaban de describir máis arriba e que se desenvolveron no marco deste proxecto amosan o potencial didáctico de incluír situacións propias da Intermediación Lingüística por parte de Menores (ILM) para traballar as competencias plurilingüe e de mediación lingüística desde unha perspectiva auténtica e situada. A ILM, como práctica habitual en contextos migratorios e bilingües, permite incorporar ás aulas situacións comunicativas reais que conectan coas experiencias vitais do alumnado, visibilizan os seus repertorios lingüísticos e favorecen o recoñecemento das súas identidades plurais.

Esta proposta ofrece, xa que logo, unha resposta concreta aos desafíos que afronta o profesorado á hora de integrar o enfoque plurilingüe e as actividades de mediación e permite poñer en valor a diversidade lingüística do alumnado de orixe migrante. Nun contexto no que moitas veces faltan materiais e orientacións didácticas específicas, as actividades que aquí se presentan poden contribuír a ofrecer modelos de intervención pedagóxica que promovan aprendizaxes significativas, favorezan a conciencia lingüística crítica e reforcen a inclusión.

Se ben a análise sistemática dos datos obtidos mediante a realización destas e outras dinámicas no marco da actividade *Trocando linguas* aínda está en curso, non quixera rematar esta contribución sen presentar aquí as voces do alumnado participante. Estas permiten constatar como a actividade no seu conxunto favoreceu unha implicación persoal e crítica por parte do alumnado, o cal permitiu visibilizar repertorios lingüísticos e conectar as súas experiencias persoais coa aprendizaxe escolar. Deste xeito, o alumnado valorou positivamente a súa participación, especialmente o carácter lúdico e innovador das actividades, así como a oportunidade de descubrir a diversidade lingüística presente nas súas propias familias e nas dos/as compañeiros/as. En moitos dos textos escritos polo alumnado en cadanseu caderno etnográfico, podemos observar a sorpresa que experimentou ante realidades ata entón invisibilizadas, o que dá conta do potencial transformador dunha intervención que combina a reflexión

crítica coa acción didáctica. Ilustra ben esta idea o seguinte fragmento dun dos cadernos:

[A] pesar de [a profesora de portugués] nos ter dito como iam ser as actividades, não acreditei muito bem, porque quando se organizam estas coisas, fazem sempre actividades atractivas, mas acabam por fazer o que fazem sempre: mandam-nos actividades para fazer em casa [...] que não contribuem para nada. Fiquei muito surpreendido com o facto de termos feito actividades divertidas e didácticas. [...] Outra coisa que gostei muito foi conhecer as línguas e culturas das famílias dos meus colegas de turma, embora já soubesse que no [centro educativo] temos muita variedade cultural, fiquei surpreendido ao descobrir que nas famílias de colegas de turma que eu pensava não terem muito mistério tinham un grande fundo, assim como a minha tenho a certeza que surpreendeu mais do que um deles.

En definitiva, considero que esta proposta non só contribúe a abordar con éxito os obxectivos formativos dos actuais marcos normativos, senón que tamén axuda a construír unha escola máis xusta, máis conectada coa realidade social e máis sensible ás prácticas lingüísticas cotiás do seu alumnado. O reto, agora, é continuar explorando e consolidando este tipo de intervencións como parte integrante dunha educación plurilingüe crítica e transformadora.

5. Bibliografía

- Angelelli, Claudia Viviana (2016): "Looking back: A study of (ad-hoc) family interpreters", *European Journal of Applied Linguistics* 4 (1): 5–31. Dispoñible en: <https://doi.org/10.1515/eujal-2015-0029>.
- Antonini, Rachele (2015): "Child language brokering", en *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*, editado por F. Pöchhacker, London & New York, Routledge, pp. 48–49.
- (2016): "Caught in the middle: child language brokering as a form of unrecognised language service", *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 37 (7), pp. 710–725. Dispoñible en: <https://doi.org/10.1080/01434632.2015.1127931>.
- Bucholtz, Mary, Lopez, Audrey, Mojarro, Allina, Skapoulli, Elena, Vander Stouwer, Chris & Warner-Garcia, Shawn (2014): "Sociolinguistic Justice in the Schools: Student Researchers as Linguistic Experts", *Language and Linguistics Compass* 8 (4), pp. 144–157. Dispoñible en: <https://doi.org/10.1111/lnc3.12070>.
- Caamaño Rojo, María J. (en prensa): "Expresión dramática y competencia plurilingüe en contextos educativos multilingües", en *Competencia plurilingüe y pluricultural: enfoques desde la Didáctica de la Lengua y la Literatura*, editado por I. Fernández López, Berlin, Peter Lang, pp. 29–46.

- Canalejas Nieto, Daniel (2022): "La Mediación Lingüística En Los Nuevos Currículos De Enseñanza De Lenguas Extranjeras", *Revista Supervisión* 21 65, pp. 1–27. Disponible en: <https://doi.org/10.52149/Sp21/65.4>.
- Ceccoli, Federica (2019): *Sociolinguistic Perspective on Child Language Brokering: Attitudes, Perception of Self and Interactional Contributions*, Bologna, Università di Bologna.
- Consejo de Europa (2020): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*, Estrasburgo, Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf.
- Consello de Europa (2005): *Marco europeo común de referencia para as linguas: aprendizaxe, ensino, avaliación*, Santiago de Compostela, Xunta de Galicia. Disponible en: <http://www.cirp.es/pub/docs/ava/MarcoEuropeoComun.pdf>.
- Crafter, Sarah, Cline, Tony & Prokopiou, Evangelia (2017): "Young Adult Language Brokers' and Teachers' Views of the Advantages and Disadvantages of Brokering in School", en *Language Brokering in Immigrant Families*, editado por R. S. Weisskirch, London & New York, Routledge, pp. 224–243. Disponible en: <https://doi.org/10.4324/9781315644714-12>.
- Decreto 156/2022, do 15 de setembro, polo que se establecen a ordenación e o currículo da educación secundaria obrigatoria na Comunidade Autónoma de Galicia* (2022): Diario Oficial de Galicia. Disponible en: https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2022/20220926/AnuncioG0655-190922-0002_gl.html.
- Decreto 157/2022, do 15 de setembro, polo que se establecen a ordenación e o currículo do bacharelato na Comunidade Autónoma de Galicia* (2022): Diario Oficial de Galicia. Disponible en: https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2022/20220926/AnuncioG0655-190922-0003_gl.html.
- DePalma, Renée & Pérez-Caramés, Antía (eds.) (2018): *Galician Migrations: A Case Study of Emerging Super-diversity*. Cham, Springer. Disponible en: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-319-66305-0.pdf>.
- Dorner, Lisa M., Faulstich Orellana, Marjorie & Li-Grining, Christine P. (2007): "'I Helped My Mom,' and It Helped Me: Translating the Skills of Language Brokers into Improved Standardized Test Scores", *American Journal of Education* 113 (3), pp. 451–478. Disponible en: <https://doi.org/10.1086/512740>.
- Duarte, Joana & Gogolin, Ingrid (2013): "Introduction: Linguistic superdiversity in educational institutions", en *Linguistic Superdiversity in Urban Areas. Research Approaches*, editado por J. Duarte & I. Gogolin, Amsterdam & New York, John Benjamins Publishing Company, pp. 1–24. Disponible en: <https://doi.org/10.1075/hsld.2.02dua>.

- Estévez Grossi, Marta (2025): "A Intermediación Lingüística por parte de Menores en Galiza: Un primeiro estudo exploratorio", en *Identidades e ideoloxías perante a diversidade lingüística*, editado por E. Fidalgo Garra, M. Guisantes Alonso & E. Fernández Rey, Santiago de Compostela, Consello da Cultura Galega, pp. 239–263. Disponible en: https://consellodacultura.gal/mediateca/extras/CCG_2025_Identidades-e-ideoloxias-perante-a-diversidade-linguistica.pdf.
- (en prensa): "Fomentar la conciencia lingüística crítica a través de juegos serios: la (inter)mediación lingüística en Adventures of a Young Language Broker", en *Competencia plurilingüe y pluricultural: enfoques desde la Didáctica de la Lengua y la Literatura*, editado por I. Fernández López, Berlin, Peter Lang, pp. 153–172.
- Falbo, Caterina (2020): "Project-Based Learning through Simulation : How to Run a Training Session Using Role-Play as a Learning Tool", en *Teacher Education for Community Interpreting and Intercultural Mediation: Selected Chapters*, editado por N. K. Pokorn, M. Viezzi & T. Radanović Felberg, Ljubljana, Ljubljana University Press, pp. 156–174. Disponible en: <https://arts.units.it/bitstream/11368/2980556/1/TeacherEducation.pdf#page=156>.
- García-Sánchez, Inmaculada M^a & Faulstich Orellana, Marjorie (2022): "Negotiating Interculturality from the Margins: Translinguistic Practices as Affective Labor in Immigrant Child Language Brokering", en *Interculturality in Institutions: Symbols, Practices and Identities*, editado por M. Fatigante, C. Zuccheromaglio & F. Alby, Cham, Springer, pp. 295–311.
- Hall, Nigel & Guéry, Frédérique (2010): "Child Language Brokering: Some considerations", *mediAzioni* 10, pp. 24–46. Disponible en: <https://mediazioni.sitlec.unibo.it/index.php/no-10-special-issue-2010/163-child-language-brokering-some-considerations.html>.
- Heller, Monica, & Duchêne, Alexandre (2007): *Discourses of Endangerment: Ideology and Interest in the Defence of Languages*, London, Bloomsbury Publishing.
- Heller, Monica, Pietikäinen, Sari & Pujolar Cos, Joan (eds.) (2018): *Critical Sociolinguistic Research Methods: Studying Language Issues That Matter*, London & New York, Routledge.
- Herring, Rachel & Swabey, Laurie (2017): "Experiential learning in interpreter education", Saint Paul, CATIE Center at St. Catherine University.
- Hudson, Clemente Charles & Whisler, Vesta R. (2007): "Contextual teaching and learning for practitioners", *IMSCI 2007 - International Multi-Conference on Society, Cybernetics and Informatics, Proceedings* 2 (4), pp. 228–232.
- Lassiter, Luke Eric (2005): *The Chicago Guide to Collaborative Ethnography*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Leyva, Xochitl & Speed, Shannon (2008): "Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor", *Gobernar(en) la diversidad: experiencias indígenas*

- en América Latina. Hacia la investigación de co-labor*, pp. 34–59. Disponible en: http://buscon.rae.es/draelt/SrvltGUIBusU-sual?TIPO_HTML=2&TIPO_BUS=3&LEMA=colaborar.
- Lisa Samper, Pedro & Timón Redondo, Marta (2023): “Reflexiones sobre la concreción en el aula del currículo establecido en la lomloe para primera lengua extranjera y los retos para el profesorado”, *Supervisión 21: revista de educación e inspección* 67, pp. 1–23. Disponible en: <https://supervision21.usie.es/index.php/Sp21/article/view/675/1299>.
- López Martínez, María Sol, Prego Vázquez, Gabriela & Zas Varela, Luz (2023): “Confrontando las políticas lingüísticas de la escuela con los repertorios plurilingües de los jóvenes en Galicia”, en *Usar, enseñar, aprender lenguas en la diversidad, globalización y movilidad: Perspectivas conceptuales y metodológicas*, editado por H. Muñoz Cruz, Ciudad de México, Ediciones del Lirio, pp. 163–194.
- Melo-Pfeifer, Sílvia (2021): “¿Profesor/a de ELE o educador/a plurilingüe? Dudas y crisis como momentos productivos en el desarrollo profesional en la formación inicial de profesores de lenguas”, en *Internalización y enseñanza del español como LE/L2: plurilingüismo y comunicación intercultural*, editado por M. Saracho-Arnáiz y H. Otero-Doval, ASELE, pp. 53–71. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/vol_03.htm.
- Metzger, Melanie (2000): “Interactive role-plays as a teaching strategy”, en *Innovative practices for teaching sign language interpreters*, editado por C. B. Roy., Washington D.C., Gallaudet University Press.
- Morales, Alejandro & Aguayo, David (2010): “Parents and children talk about their language brokering experiences: A case of a Mexican immigrant family”, *mediAzioni* 10, pp. 215–238.
- Mubarok, Husni, Sofiana, Nina, Diah, Kristina & Rochsantiningsih, Dewi (2022): “Meaningful Learning Model Through Contextual Teaching and Learning; the Implementation in English Subject”, *Edulingua: Jurnal Linguistiks Terapan dan Pendidikan Bahasa Inggris* 9 (1), pp. 23–34. Disponible en: <https://doi.org/10.34001/edulingua.v9i1.3159>.
- Napier, Jemina (2021): *Sign language brokering in deaf-hearing families*, Cham, Palgrave Macmillan.
- Pinzl, Michelle Marie (2024): “Non-scripted role-playing with heritage speakers and second language learners in the medical interpreting classroom”, *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts* 10 (2), pp. 206–235. Disponible en: <https://doi.org/10.1075/ttmc.00134.pin>.
- Pöchhacker, Franz (2004): *Introducing Interpreting Studies*, London & New York, Routledge.
- Portolés, Laura & Martí, Otilia (2020): “Teachers’ beliefs about multilingual pedagogies and the role of initial training”, *International Journal of Multilingualism* 17 (2), pp. 248–264. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/14790718.2018.1515206>.

- Prego-Vázquez, Gabriela, Molina, Clara & Puigdevall, Maite (2025): "Talking about sociolinguistic injustice: critical ethnographies towards speaker conscientization", *International Journal of the Sociology of Language*, pp. 27–52. Disponible en: <https://doi.org/10.1515/ijsl-2023-0076>.
- Prego Vázquez, Gabriela (2023): "(Des)reconocimiento sociolingüístico y escalaridad en los nuevos repertorios lingüísticos glocles de los jóvenes en Galicia", en *Superdiversidad lingüística en los nuevos contextos multilingües: una mirada etnográfica y multidisciplinar*, editado por G. Prego Vázquez y L. Zas Varela, Madrid & Frankfurt am Main, Iberoamericana Vervuert, pp. 85–118.
- Prego Vázquez, Gabriela, Caamaño Rojo, María, Estévez Grossi, Marta & Zas Varela, Luz (2024): "Trocando linguas: a diversidade lingüística nas aulas de secundaria na Galiza", *Clara Corbelhe*, Santiago de Compostela, Espaço Clara Corbelhe. Disponible en: <https://claracorbelhe.gal/artigo/trocando-linguas-a-diversidade-linguistica-nas-aulas-de-secundaria-na-galiza/>.
- Prego Vázquez, Gabriela, Caamaño Rojo, María & Zas Varela, Luz (2025): "Ideoloxías lingüísticas na (re)presentación da diversidade da aula", en *Identidades e ideoloxías perante a diversidade lingüística*, editado por E. Fidalgo Garra, M. Guisantes Alonso & E. Fernández Rey, Santiago de Compostela, Consello da Cultura Galega, 209–236. Disponible en: https://consellodacultura.gal/mediateca/extra/CCG_2025_Identidades-e-ideoloxias-perante-a-diversidade-linguistica.pdf.
- Prego Vázquez, Gabriela & Zas Varela, Luz (2023): "Introducción", en *Superdiversidad lingüística en los nuevos contextos multilingües: una mirada etnográfica y multidisciplinar*, editado por G. Prego Vázquez y L. Zas Varela, Madrid / Frankfurt am Main, Iberoamericana Vervuert, pp. 9–16.
- Pugliese, Rosa (2017): "Tradurre per la compagna di banco: Child language brokering e interazioni costruttive nella classe plurilingue", en *Educazione linguistica in classimultietniche*, editado por L. Corrà, 85–116. Disponible en: <https://doi.org/10.4399/97888255xxxx4>.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria* (2022): Boletín Oficial del Estado. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-3296>.
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria* (2022): Boletín Oficial del Estado. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-5521-consolidado.pdf>.
- Unamuno, Virginia (2019): "N'ku ifweln'uhu: Co-labor ethnography and the collective production of intercultural bilingual education in wichi communities (Chaco, Argentina)", *Foro de Educación* 17 (27), pp. 125–146. Disponible en: <https://doi.org/10.14516/fde.701>.

- Valle, José Del (2000): "Monoglossic policies for a heteroglossic culture: misinterpreted multilingualism in Modern Galicia", *Language & Communication* 20, pp. 105–132. Disponible en: [https://doi.org/10.1016/S0271-5309\(99\)00021-X](https://doi.org/10.1016/S0271-5309(99)00021-X).
- Vargas-Urpí, Mireia, & Arumí, Marta (eds.) (2022): *Inclusión, diversidad y comunicación entre culturas: Manual para docentes con actividades para realizar en clase con el alumnado de secundaria*. Barcelona: EYLBID.
- Vertovec, Steven (2007): "Super-diversity and its implications", *Ethnic and Racial Studies* 30 (6), pp. 1024–1054. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>.
- Weisskirch, Robert S. (2017): "Future Directions for Language Brokering Research", en *Language Brokering in Immigrant Families*, London & New York, Routledge, pp. 294–305. Disponible en: <https://doi.org/10.4324/9781315644714-15>.
- Zamboanga, Byron L., Ham, Lindsay S., Tomaso, Cara C., Audley, Shannon & Pole, Nnamdi (2016): "'Try Walking in Our Shoes': Teaching Acculturation and Related Cultural Adjustment Processes Through Role-Play", *Teaching of Psychology* 43 (3), pp. 243–249. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/0098628316649484>.

A mediação linguística no Turismo e o papel crucial dos profissionais de Turismo: revisão da literatura

Language Mediation in Tourism and the Crucial Role of Tourism Professionals: a Literature Review

Bárbara Manuela de Jesus Mateiro
Universidade de Aveiro
barbaramateiro@ua.pt
orcid.org/0000-0003-0601-3657

Fecha de recepción del artículo: 26-3-2025
Fecha de aceptación del artículo: 27-5-2025

Resumo

Os profissionais de Turismo devem possuir um conjunto de habilidades linguísticas e culturais para facilitar a interação, e/ou interpretação, e/ou adaptação da informação. Estudos categorizam a mediação em Turismo de diferentes formas, focando-se nas áreas linguística, cultural e social. Porém, também se fala da complexidade do setor das Viagens e do Turismo, que leva a uma amplitude mais alargada do conceito de mediação. Devido ao aumento do interesse nesta área pretende-se com este artigo analisar o estado da arte e perceber como é visto o profissional de Turismo como mediador. Destaca-se, na conclusão, que o conceito de mediação aplicada ao Turismo é ainda limitado, onde a maioria das investigações privilegia o estudo da mediação linguística aplicada aos guias turísticos.

Palavras-chave: Mediação Linguística – Mediação em Turismo – Línguas para fins específicos – Linguagem do Turismo – Profissionais de Turismo.

Abstract

Tourism professionals should possess of linguistic and cultural skills to effectively facilitate interaction, interpretation, and/or adaptation of information. Studies have categorized mediation in tourism in different ways, with a focus on linguistic, cultural and social areas. However, there is also recognition of the complexity of the Travel and Tourism industry, which expands the scope of the concept of mediation. With the growing interest in this field, this article aims to analyze the current state of the art and examine the role of tourism professionals as mediators. The conclusion drawn is that the concept of mediation in tourism is still limited, with most research focusing solely on linguistic mediation in the context of tour guides.

Keywords: Linguistic Mediation – Tourism Mediation – Language for specific purposes – Tourism Language – Tourism Professionals.

1. Introdução

O Turismo transformou-se num fenómeno global devido ao elevando número de indicadores favoráveis associados a este setor, o que gera novos desafios e oportunidades. Neste contexto, seja ele associado ao setor da oferta ou da procura, a mediação é necessária e desempenha um papel determinante na construção de ambientes e experiências dentro deste setor; e pode ser vista como uma ferramenta indispensável para superar desafios, como, barreiras linguísticas, barreiras culturais, barreiras teóricas-setoriais, interações mais respeitosas, compreensivas, e ricas, e comunicação.

A literatura mostra que nos últimos anos tem-se intensificado o estudo da mediação linguística aplicada as línguas estrangeiras, muito resultante da incorporação deste conceito no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR), em 2001, por parte do Conselho da Europa, bem como o estudo da mediação aplicada ao ensino-aprendizagem de uma língua para fins específicos. Dentro desta tendência pretende averiguar-se se o Turismo faz parte destes estudos científicos, já que é um setor onde a mediação representa um forte fortalecimento do diálogo entre profissionais, visitantes, comunidade local e outros interessados.

Assim, o presente artigo tem dupla finalidade: por um lado, pretende analisar o estado da arte da mediação linguística aplicado ao setor do Turismo, de maneira a contextualizar a mediação linguística em Turismo; por outro, entender como é visto o profissional de Turismo como mediador. Assim, através da realização de um estudo teórico com casos práticos sobre a mediação em Turismo, pretende-se chegar a uma compreensão mais aprofundada sobre o tema, e fornecer *outputs* relevantes para a área. Para isso, o artigo está dividido em grandes capítulos, a mediação linguística em Turismo e os profissionais de Turismo como mediadores. Posteriormente, apresentam-se as conclusões do artigo.

2. A mediação linguística em Turismo

A mediação encontra-se associada a distintas áreas de atuação, sendo que na área da educação surgiu a partir dos anos 1990 (Veškrnová, 2024). O conceito de mediação linguística e (inter)cultural foi introduzida em 2001 pelo QECR e define que a mediação “torna a comunicação possível entre pessoas que não podem, por alguma razão, comunicar diretamente” (Conselho da Europa, 2001, p. 36). Melo-Pfeifer (2020, p. 22) refere que a mediação é “a capacidade de selecionar, interpretar e transferir o conteúdo de textos orais e/ou escritos e de conteúdos multimodais de uma língua para a outra, de acordo com as situações de comunicação”. Howell (2017, p.149) salienta que a mediação envolve “habilidades interpessoais, como a comunicação não verbal apropriada e a escuta ativa, usando verificações, confirmações e esclarecimentos”. Em

2020, o Volume Complementar do QECR largou a definição de mediação mencionada anteriormente e referiu os contextos em que a mediação pode surgir - o contexto pode ser social, educacional, linguístico ou profissional. Repare-se que a mediação envolve uma componente afetiva e cognitiva bastante complexa, sendo que quando associada ao domínio profissional, aumenta ainda mais o seu grau de complexidade, devido às particularidades que o ensino-aprendizagem de uma língua para fins específicos envolve.

Posto isto, para se definir a mediação linguística no âmbito do Turismo considera-se relevante inicialmente abordar as características que a linguagem do Turismo apresenta, já que são distintas de outras áreas. Este setor é multidisciplinar, e tal como o nome indica, agrega linguagem para fins específicos de outros setores, como por exemplo, a gestão, o planeamento, o *marketing*, o ambiente, a tecnologia, entre muitos outros (Calvi, 2006; Muñoz, 2008; e Trovato, 2014). Segundo Trovato (2014) existe um conjunto de características que são inerentes à linguagem turística (figura 1) e que aumentam o seu nível de complexidade, mas que também lhe acrescentam riqueza a diferentes níveis (linguístico, cultural, estilístico, programático e de eficácia comunicativa).

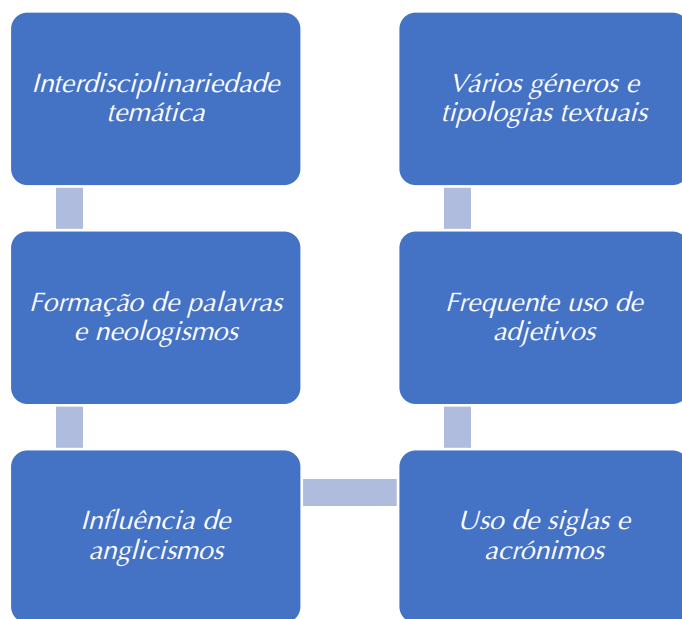


Fig. 1.: Características da linguagem do Turismo. Fonte: adaptado de Trovato (2014)

Repare-se que todas estas características vão influenciar a forma como se deve pensar na mediação linguística no Turismo, porque já não se trata apenas de pensar em atividades de mediação linguística que se insiram dentro de uma língua para fins específicos, mas também de se considerar todas as particularidades de uma língua para fins específicos que envolve o domínio de outras línguas específicas, a inclusão de termos que têm influência de anglicismos, o tipo de linguagem a utilizar em distintos casos de atuação (exemplo: visita guiada, receção de hotel, operadores turísticos), o uso constante de siglas e acrónimos, a inclusão de adjetivos que prendam o visitante, a complexidade do léxico e terminologias do setor, entre outros aspetos.

Crendal & Renaud (2022) afirmam que a mediação é multimodal e depende de diferentes fatores, como a profissão, as empresas e as estratégias dos estabelecimentos. Assim, considerando a profissão, sabe-se que o profissional de Turismo deve ter o domínio de línguas estrangeiras e das suas características socioculturais e socioeconómicas. Para além disso, deve incorporar-se tudo aquilo que foi dito anteriormente (características da língua), muitas vezes não na sua língua materna. Portanto, este profissional deve possuir um conjunto de estratégias e competências que lhe permitam fazer a transmissão da mensagem entre os distintos interlocutores (Trovato, 2014).

Porém, apesar de haver autores que se focam mais nos tipos de mediação, como Archibald & Garzone (2014), que defende que a mediação na área do Turismo inclui não só a mediação linguística (mediação inter e intra linguística), mas também a mediação cultural (os diferentes intervenientes têm culturas diferentes), e a mediação social (intimamente relacionada com a cultura); outros como, Medaglia & Ortega (2016), mostram que o conceito de mediação é mais amplo do que o definido na mediação linguística, já que na área do Turismo, existe a particularidade de preparar a experiência antes, durante e depois do contato com o visitante.

Apesar da discrepância e, ao mesmo tempo complementaridade dos conceitos, existem poucos estudos desenvolvidos sobre a mediação e o Turismo, onde o estudo mais antigo encontrado se remete ao ano de 2010. Côrtes-Moreira et al. (2023) afirma que não existe uma definição concreta, evidenciando, igualmente, que existem alguns artigos na imprensa, mas pouco formalizados a nível científico. Contudo, é importante salientar que existem estudos mais antigos, e mais especializados que de alguma forma falam sobre a mediação em Turismo, como é o caso de Cohen (1985). Assim, torna-se pertinente mencionar que dentro da mediação linguística associada ao Turismo, existem distintos tipos de estudos, uns mais focados na comunicação (inter)cultural (Santos, 2019, Archibald & Garzone, 2014, Trovato, 2014, Weiler & Yu, 2008), outros na interação (Spalacci, 2014), na tradução (Calvi, 2019, Muñoz, 2019), na interpretação (Ahmed, Mubeen & Nawar, 2022), na terminologia/conceito (Noronha & Conceição, 2020), na literacia turística/ informativa (Medaglia & Ortega, 2016, Côrtes-Moreira et al.,

2023, Neto, 2023), no emprego dos profissionais de Turismo (Ma, Hou, Cai, Gao & Jiang, 2024), nas questões sociolinguísticas através das paisagens linguísticas nos postais (Jawoski, 2010), nas cidades mediadoras (Mou, 2022), nos objetos mediadores (Ranscombe, 2021) na comunicação sustentável em Turismo (Bhattachartta, Balaji & Jiang, 2024), e ainda na localização de uma situação de comunicação (Vergopoulos & Flon, 2012).

Medaglia & Ortega (2016) consideram o conceito de mediação como um processo amplo que permite a transformação de informação na percepção e construção de conhecimento, e não é tão focada na transmissão de informação entre dois ou mais elementos, ou na transferência de informação a um terceiro elemento. Isto é, a mediação em Turismo foca-se mais na criação de significado para o que vai ser comunicado com o auxílio da linguagem, sempre adequada à realidade do indivíduo final a quem é destinada a mensagem.

Neste seguimento de ideias, existem autores que afirmam que a mediação em Turismo não acontece só no local, antes desta mediação acontecer há uma outra mediação intermediária, que está relacionada com a instituição, e é denominada de “mediação implícita”, já que este tipo de mediação não resulta única e exclusivamente no contato direto com o visitante/ ou indivíduo recetor final. Neto (2023), explora este conceito na mediação da informação e refere que como este tipo de mediação não envolve a presença física ou online imediata do usuário final, na maioria das vezes não é valorizada, e muito menos discutida e refletida.

Assim, a “mediação implícita” pode ser definida como as ações que são desenvolvidas sem a presença física ou remota e imediata do indivíduo final ou que não depende da presença do mesmo, mas que todo o processo de seleção, armazenamento e processamento de informação/conhecimento tem como foco este mesmo usuário final idealizado (tendo presente o seu perfil, as suas necessidades, o seu comportamento, as suas preferências, entre outros aspetos) (Neto, 2022). Neto (2023) menciona que este tipo de mediação está intimamente associado ao trabalho técnico dentro da área profissional que envolve processos complexos e que têm um caráter mediador, porque têm interferências profissionais e/ou institucionais, e/ou (in)conscientes, que geram um serviço que vai ser utilizado/apropriado pelo usuário.

Dando um caráter mais prático à “mediação implícita” aplicada ao Turismo, pode afirmar-se que existem processos realizados pelos profissionais de Turismo que não são meramente mecânicos e técnicos, mais sim, processos complexos que implicam um elevado grau cognitivo, influenciado por questões sensoriais e afetivas, pois estão assentes em reflexões que têm como base um ‘indivíduo final ideal/ imaginário’ com todas as suas características, necessidades, comportamentos e preferência, aos quais se têm de juntar os valores, políticas, questões profissionais e

empresariais, entre outros aspetos, que têm de ser tidos em conta no ato de mediação implícita. Assim, por exemplo, quando um profissional de Turismo está a analisar uma base de dados que tem como objetivo o tratamento dos mesmos de forma temática e descritiva, este deve escolher os termos a utilizar, quais os mais vantajosos para a empresa, as tipologias de visitantes a considerar, as relações entre os distintos elementos, aquilo que a empresa deseja ouvir e a forma como o especialista, semiespecialista ou público em geral vai perceber a informação. Todas estas componentes vão influenciar a forma como o ‘recetor’ da informação se vai apropriar e assimilar a informação. Deste modo, pretende-se deixar enfatizado que é muito diferente fazer uma análise de dados pura e dura sem pensar no ‘usuário’, do que fazer uma análise de dados que seja acessível ao tipo de usuário idealizado por este profissional. Isto porque, o profissional de Turismo deve utilizar mecanismos ou ferramentas que permitam a aproximação do ‘usuário’ aos dados, para que o mesmo poupe tempo e possa adquirir o conteúdo que deseja assimilar.

Outro exemplo bem claro deste tipo de mediação é descrito por Vergopoulos & Flon (2012), que refere que aquando da elaboração dos guias turísticos a equipa editorial já pensou no potencial visitante/ leitor e no final destes mesmos guias adicionou algumas páginas em branco para que o visitante pudesse fazer as suas próprias anotações. Isto mostra, mais uma vez, o poder que a “mediação implícita” tem para se ajustar às necessidades/preferências do ‘visitante/usuário idealizado’ pelos editores de guias turísticos.

Mancebo (2022) mostra a importância primordial que a mediação tem na elaboração de uma estratégia comercial associada ao marketing do produto, considerando o perfil e os conhecimentos dos provadores de vinhos/técnicos de Borgonha, região vitivinícola francesa. A autora chegou à conclusão de que os produtos comerciais, com uma dimensão sensorial e um setor muito especializado (como é o caso do setor vitivinícola) devem ter em consideração os conceitos/termos associados à caracterização do vinho parte dos profissionais e consumidores. Isto porque deve existir uma ponte entre a visão mais rica e técnica dos profissionais, e que o uso de lexemas por parte dos consumidores, de modo a não haver problemas de categorização e conceitualização do produto.

Santos (2019) faz uma reflexão admirável sobre a oferta turística – espaço turístico e a “mediação implícita” mostrando que antes de aparecerem os ‘visitantes’ já se faz uma construção cultural do espaço, onde se considera que existem diferentes tipos de matérias-primas associadas à oferta turística que podem ser naturais ou artificiais e que são consideradas e valorizadas para satisfazer determinadas ‘necessidades’ dos visitantes. Existe assim uma “mediação implícita” na construção cultural do espaço que tem como objetivo a satisfação das necessidades/ preferências do indivíduo final e que a partir daí se pode dar um uso utilitarista e construir o significado cultural para atrair o ‘indivíduo final’. Mou (2022) evidencia ainda a

importância da criação de cidades que fazem a mediação dos fluxos turísticos através da construção de infraestruturas que promovam a conexão eficiente dos fluxos turísticos entre distintas cidades menos competitivas.

Todos os exemplos mencionados anteriormente, deitam por terra a ideia de que para mediar é necessário haver neutralidade, coisa que num processo de mediação é quase impossível, já que, envolve um conjunto de questões sensoriais e afetivas, que afetam, a nível cerebral, questões cognitivas, emocionais e sociais, que, por sua vez, afetam a neutralidade dos profissionais de Turismo. Isto permite realçar que numa mediação o uso de informação e a adequação que se faz para chegar ou comunicar com o ‘indivíduo final’ é intencional e sujeita de interesses, tal como acontece na realidade do quotidiano.

Quando se está perante a “mediação explícita”, a mais estudada, já é necessário colocar em destaque a interação com o ‘usuário/indivíduo final’. Segundo Neto (2022), a “mediação explícita” acontece nos espaços em que existe contato físico ou online com o usuário final. Neste caso, e transportando este conceito para o Turismo, é fulcral entender quem são os interlocutores na área do Turismo, sendo relevante defini-los (Medaglia & Ortega, 2016) tendo por base o seu nível de especialidade. Para isso destaca-se o trabalho de Calvi, citado por Trovato (2014), que evidencia três níveis de comunicação. A comunicação entre especialistas, a comunicação entre especialistas e semi-especialistas, e a comunicação entre os especialistas e o público. Porém, Côrtes-Moreira *et al.* (2023) vão mais longe e mencionaram que todos os envolvidos no processo turístico passam a ser considerados mediadores, pois no âmbito do Turismo todos são *prosumidores*, e salienta que não são apenas os profissionais de Turismo que afetam de alguma forma os visitantes, mas que o oposto também acontece, visto que a experiência turística ocorre em tempo real.

Voltando ao exemplo de Vergopoulos & Flon (2012), onde os visitantes são encorajados a escrever as suas próprias notas. Estes mostram que após esta “mediação implícita” existe a integração à posteriori de um sistema de “mediação explícita”, já que a equipa editorial sugere que os visitantes informem a dita equipa editorial de possíveis alterações ou imprecisões nas informações fornecidas nos guias turísticos.

Outro exemplo de como a “mediação explícita” pode ser vista, é através da visita de um guia turístico. Este está a fazer uma visita guiada à cidade de Aveiro, e a dada altura diz aos visitantes que podem provar as ‘Tripas de Aveiro’, ele deve saber que a ideia das tripas na cabeça dos visitantes os vai levar aos intestinos dos animais ou mesmo aos intestinos do ser humano. Assim, quando o guia turístico vê as expressões na cara dos visitantes deve explicar-lhes que é um doce típico da região de

Aveiro que é recheado com ovos-moles, chocolate, ou outro tipo de recheio, com forma retangular que é normalmente comido enquanto está quente.

Weiler & Yu (2008) focam-se no estudo da mediação dos guias turísticos e mediação cultural associada ao Turismo e sugerem que existem três tipos de mediação: a que oferece o acesso físico ao lugar e espaço; a que é realizada por meio cognitivo/afetivo através do fornecimento de informação e interpretação, e através do fornecimento de acesso social (contato com residentes); e a que tem um compromisso e participação multissensorial (sensação de ‘estar no local’).

Apesar das abordagens apresentadas anteriormente representarem em grande parte aquilo que é a mediação em Turismo, acredita-se que para fazer uma boa caracterização da mesma se deve pensar neste tópico sob o ponto de vista do setor do Turismo e com base em modelos de planeamento e gestão em Turismo já criados anteriormente, pois olhar para o setor sobre o ponto de vista da gestão e do planeamento, permite um entendimento mais amplo do mesmo.

Portanto, partindo desses modelos, que nada têm a ver com a mediação em Turismo, mas sim com o setor do Turismo, na figura 2, apresenta-se um possível modelo de mediação em Turismo, que permite destacar dois grandes âmbitos associados à mediação de acordo com as particularidades do setor do Turismo – “a mediação central e profissional” e a “mediação alargada”, onde em cada uma delas pode existir a presença de mediação implícita ou explícita sempre condicionada pelos elementos estáticos do destino, a fase da viagem¹, e outras características que afetam diretamente o processo de mediação. Repare-se que este conceito de “mediação central e profissional” e “mediação alargada” resulta do fato da área do Turismo ter modelos que defendem a existência de uma área “core” do setor, que representa as atividades profissionais e técnicas associadas ao Turismo e uma área mais ampla que diz respeito às restantes atividades que são indispensáveis ao Turismo. Tendo em conta estas duas dimensões, e considerando que em ambas existem diferentes desafios associados à mediação, optou-se, neste modelo, por fazer a separação destes dois tipos de mediação.

¹ Entenda-se por viagem a deslocação a um ou mais destinos turísticos, incluindo o regresso à residência habitual e abrangendo todo o período de tempo durante o qual uma pessoa permanece fora do seu ambiente habitual. Assim, existe uma fase antes de iniciar a viagem (preparação), durante a viagem (que corresponde a toda a experiência que o visitante tem no destino) e depois da viagem (após o regresso à residência habitual).

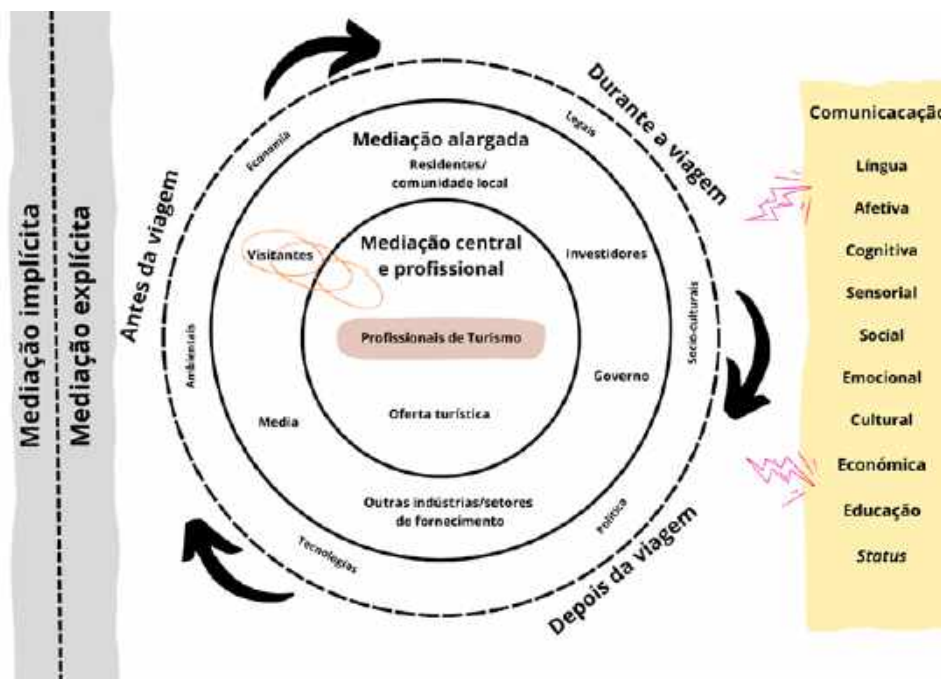


Fig.: 2: Modelo de mediação em Turismo. Fonte: elaboração própria

A “mediação central e profissional”, é aquela que representa a base do setor do Turismo – a oferta turística, e que sem ela, em grande rigor não poderia existir este setor, ou seja, ‘o coração do Turismo’. De forma genérica, e adotando a definição de Cunha (2009, pp.175), “a oferta turística engloba todos os bens e serviços que sejam adquiridos pelos visitantes”. Esta oferta pode ser dividida em recursos turísticos, infraestruturas, equipamentos, acessibilidade e transporte, e hospitalidade de acolhimento. Nesta mediação mais centralizada e mais focada no âmbito profissional, existem profissionais individuais, pequenos grupos de profissionais, organizações/empresas que são representadas como o ‘bater do coração’.

Neste nível de mediação é fundamental que haja um domínio linguístico técnico e intelectual bastante rico e diversificado para que a mediação possa ocorrer de maneira a transmitir a informação correta e a utilizar os recursos de maneira eficiente e eficaz para atingir o objetivo de ‘atrair/aproximar’ o indivíduo final. Este indivíduo final pode ser um indivíduo profissional, mas também o próprio visitante, já que quando se está na fase de planeamento se pode ter como foco o visitante como o indivíduo final. Assim, na “mediação central e profissional” de Turismo é o elo mediador entre o objeto e o indivíduo final, este objeto pode ser um aspeto físico (textos informativos, tabelas com dados, páginas web, catálogos) ou mais subjetivo

(conversas, linguagem gestual) (Ferreira, 2014), que permite mediar a relação entre o profissional de Turismo e o indivíduo final. Ferreira (2014) afirma ainda que, alguns destes elementos são utilizados de forma direta e pensada no processo de “mediação implícita”, e outros fazem parte desta mesma mediação, mas de forma indireta.

Puertas (2008) refere que os mediadores em Turismo devem ter uma motivação de natureza social, que permita encontrar um equilíbrio entre o que se pretende alcançar e os recursos que existem no destino (sociais, ambientais, económicos). Assim, à semelhança do mencionado por Puertas (2008) na mediação central e profissional é extremamente importante ter esta motivação de natureza social para que se possa desenvolver e alcançar o desejado de maneira sustentável, sem comprometer os recursos e infraestruturas existentes, mas, ao mesmo tempo deve refletir-se sobre o tipo de mediação (implícita ou explícita) que se vai utilizar. Neste tipo de mediação o profissional de Turismo deve entender e dominar a linguagem do Turismo como área profissional, já que esta se divide em componente temáticas com inúmeros aspetos técnicos e multidisciplinares (Calvi, 2000).

A “mediação central e profissional” está intimamente relacionada com a “mediação alargada”, já que esta tem uma natureza mais focada na interação profissional especialista-profissional especialista, e profissional especialista-profissional semiespecializado, mas também engloba o exercício de pensar nos visitantes, residentes, media, investidores, outras indústrias e governo como indivíduo final.

A “mediação alargada”, corresponde aos residentes/comunidade local, investidores, governo, outras indústrias de fornecimento, media e visitantes. Repare-se que através da revisão da literatura pôde verificar-se que os elementos que fazem parte desta mediação são os mais estudados.

Estes dois tipos de mediação são influenciados pelos elementos estáticos que podem ser as características do destino ou dos visitantes, e que assentam em questões ambientais, económicas, legais, socioculturais, políticas e tecnológicas. Repare-se que esta influência vai variar de indivíduos para indivíduo, e de momento para momento. Nem todos os elementos mencionados têm o mesmo peso e importância para diferentes indivíduos, já que o que determina esse peso/importância é, entre outros aspetos, o perfil dos indivíduos (personalidade, atitudes, experiências passadas, receios, etc.). Porém, para além desta flutuação entre indivíduos, o mesmo indivíduo também pode ter diferentes comportamentos ao longo do tempo, já que mais uma vez depende do perfil do indivíduo (exemplo: idade, estado de espírito, experiência, etc.) (Swarbrooke & Horner, 2002).

Na “mediação alargada” é necessário um maior ajuste dos conhecimentos técnicos de domínio linguístico associados ao Turismo e um aumento da deglutição desses conhecimentos para os transformar numa linguagem a entender pelos distintos

e variados públicos, que, possam estar presentes neste tipo de mediação. Isto porque a comunicação é prioritária e esta transmissão determina o êxito ou fracasso da comunicação e influencia o ‘indivíduo final’ (Trovato, 2014).

Repare-se ainda que, estes dois tipos de mediação podem acontecer em diferentes fases da viagem. Sempre que existe uma “mediação implícita” ou “explícita” dentro da “mediação central” ou “alargada” permite a inclusão de elementos de comunicação determinantes para o desenrolar da mediação, sendo estes o domínio da língua, as questões afetivas, sensoriais, cognitivas, sociais e emocionais, bem como as culturais, económicas e de status (Inskip, 1991). Cada um destes elementos vai determinar até que ponto os indivíduos são incentivados, participam e se envolvem nas atividades de mediação, bem como até que ponto eles podem evitar ou até mesmo ‘fugir’ de situações de mediação. Tudo isto se encontra associado ao pensamento crítico, pois ele “tem a função de filtragem, avaliar e selecionar, entre as múltiplas relações e ideias criadas pelo pensamento imaginativo e criativo, as que criam valor” (Ferreira, 2014, pp. n/a) que, permitem, aos visitantes/ indivíduos, determinarem onde devem parar, se focar, observar em detalhe, de forma a avaliar e sintetizar o que é transmitido.

Considera-se ainda relevante mencionar que o profissional de Turismo está no meio deste modelo, exatamente para evidenciar o papel determinante que o mesmo tem em qualquer processo de mediação dentro do setor do Turismo. Este profissional é fundamental para que o processo de mediação aconteça, e tem um papel determinante no desenvolvimento da atividade turística com diferentes tipos de tarefas, muitas delas complexas e de difícil gestão. Neste ponto, cabe assinalar que as questões que afetam a comunicação, no modelo, devem ser valorizadas, ensinadas e treinadas para haver profissionais competentes e dotados de uma linguagem do Turismo. Pretende-se, na sessão seguinte, definir o profissional de Turismo como mediador.

3. O Profissional de Turismo como mediador

A caracterização dos profissionais de Turismo como mediadores é essencial para entender a evolução e o potencial central que ocupa o profissional do Turismo no respetivo setor, ao longo das várias fases da viagem – direcionada à procura, e no desenvolvimento da oferta turística – entre especialista e semiespecialista.

Segundo o *Dicionário da Língua Portuguesa da Academia das Ciências de Lisboa* (2025) a definição de mediador é: “1. que fica no meio de duas coisas; que medeia; 2. que promove o acordo entre partes desavindas ou antagónicas; que intervém para estabelecer o diálogo. Sinónimos: intermediário; medianeiro).”

Considera-se que esta definição está muito aquém do contexto associado ao Turismo. Quando se analisa o papel do mediador no âmbito cultural pode entender-

se que este surgiu por volta dos anos 50 com o objetivo de aumentar o número de visitas aos museus, mas também de criar ambientes mais dinâmicos num cenário de construção de conhecimento (García Fernández, 2015). O conceito aplicado ao mediador cultural encontra-se muito mais relacionado ao contexto do Turismo, no entanto, apesar desta definição mostrar que os mediadores afetam a cidadania de forma a poder haver uma transformação social, pessoal e coletiva, onde se valorizam os conhecimentos prévios e experiências prévias dos visitantes acredita-se que o mediador em Turismo vai mais além do aqui descrito.

Assim, com base nos artigos científicos publicados sobre o tema ao longo dos últimos anos na *Scopus* ou *Web of Science*, pode observar-se que existem autores que consideram os profissionais de turismo como: a) mediadores tradutores, que implica todas as atividades de tradução; b) mediadores linguísticos e culturais orais, que se referem à tradução de trocas orais através da assistência linguística e cultural de estrangeiros, e através de interpretação fora do contexto de conferência; c) mediadores sintetizadores, que permitem reconciliar práticas culturais dispares (Archibald & Garzone, 2014); d) mediadores interculturais/ transculturais (Calvi, 2019; Muñoz, 2008), que permitem a transmissão de conteúdos culturais e auxiliam com técnicas de tradução conscientes; e e) mediadores linguísticos e culturais (não apenas orais) que fazem a ligação entre o lugar, a comunidade local e o turista (Trovato, 2014).

Apesar das categorias criadas e da definição aproximada do que o profissional de Turismo faz em cada uma delas, acredita-se que é primordial tentar definir os profissionais de Turismo como mediadores, como um todo, e não associado a determinadas áreas bastantes específicas, como é o caso da área cultural, intimamente associada aos guias turísticos. Para concretizar este desígnio, consideraram-se trabalhos mais abrangentes no mundo da mediação em Turismo e não apenas focados nas questões linguísticas.

Portanto, segundo Puertas (2008) os profissionais de Turismo são mediadores que ajudam o visitante a perceber, de forma positiva, o contexto, pois representam a ação de ligação direta do lugar, da cultura e do ambiente vivo com o grupo de visitantes. Este autor aborda também a gestão de expectativas/ motivações onde as respostas personalizadas/ criativas aumentam os níveis de satisfação com a experiência da viagem, e salienta que estes profissionais têm de desenvolver um processo educ comunicativo. Côrtes-Moreira *et al.* referem que este processo educativo, por exemplo, numa viagem, começa na fase antes da viagem, e salientam a importância de ter um profissional que faça a assistência antes, durante e após a viagem, referindo que o profissional de Turismo deve ser o

Assistente do visitante/turista num processo educativo, que começa com a decisão de visitar um local e a pesquisa a partir de casa, utilizando canais de comunicação digital e termina quando regressam a casa e partilham a sua experiência. (2023, pp. 35)

Sabendo que, segundo o referido por Côrtes-Moreira *et al.* (2023), existe um processo de acompanhamento que se traduz na relação de aprendizagem, na transmissão de informação e na oferta de apoio apelativo/ adequado, onde em todas as fases e momentos se deve valorizar o visitante/ indivíduo final, pode afirma-se que, neste processo, são importantes as questões sociológicas e psicológicas associadas ao Turismo.

Estas áreas devem ser estudadas pelos profissionais na área do Turismo, não apenas para entenderem as necessidades e comportamentos dos (potenciais) visitantes e outros *stakeholders* envolvidos no processo de criação e desenvolvimento do destino, mas também alguns dos seus próprios comportamentos, já que esta transmissão de informação envolve questões cognitivas e emocionais (Côrtes-Moreira *et al.*, 2023). Para além destas duas áreas, é importante adicionar a área das Línguas e Cultura, já que ambas se inserem nos campos da comunicação e cultura, sendo essenciais para estabelecer uma comunicação e relações interculturais (Brito, 2008).

Brito (2008) enfatiza, ainda, que o profissional de Turismo deve possuir um conhecimento profundo da oferta e da procura turísticas, para poder oferecer um equilíbrio entre as duas partes, como tal, é imperativo que este profissional tenha sólidas competências técnicas, comunicativas e interculturais, bem como saber adequar a sua própria personalidade às características culturais e individuais/coletivas dos visitantes/ *stakeholders*.

Isto permite realçar a importância que a mediação tem no Turismo, e que, infelizmente, ainda não é abordada de maneira estruturada no currículo associado aos cursos de Turismo, em Portugal. Este tipo de conhecimentos são oferecidos em cursos externos e de especialização, como é o caso do Curso de Mediadores de Turismo promovido, em 2013, pela Comunidade Intermunicipal do Ave e focado na formação de Agentes de Animação Turística, ou o curso de Mediadores de Turismo das Terras do Sousa, criado pela ADER-SOUSA, em 2014, que possibilitava o acompanhamento de visitantes, a promoção do território, a captação de mercados emissões e a criação de produtos complementares, ou mesmo os inúmeros cursos oferecidos associados aos Guias de Interpretação do Património, em Portugal, que valorizam e destacam o papel do guia como mediador de “práticas exemplares e comportamentos benéficos para preservar a identidade e unicidade dos territórios turísticos” (CTO, 2024).

Atualmente, os mediadores em Turismo começam a ser procurados, em Portugal, para aproximar realidades em contextos distintos, por exemplo, a Entidade Regional de Turismo (ERT) do Alentejo e Ribatejo criou, em 2023, um mediador

turístico associado aos nómadas digitais que representava a “figura do mediador social e cultural que irá ajudar a integrar os nómadas digitais na vida social e cultural das comunidades, de forma a que possam ter estadias mais prolongadas ou, no limite, poderem ficar a residir” (Digital, 2023). A Câmara Municipal do Porto (CM-Porto, 2025) também tem um mediador de Alojamento Local que

é uma figura criada pelo Município do Porto com o objetivo de centralizar, facilitar e conciliar os interesses e necessidades dos residentes, proprietários e visitantes da cidade do Porto que ficam alojados em estabelecimentos de Alojamento Local.

Os mediadores turísticos não são só valorizados e procurados no contexto institucional público, repare-se que, por exemplo, o grupo Accor, tem um mediador de viagem e turismo dos hotéis do grupo Accor específico para resolver problemas associados a litígios sem solução amigável (Accor, 2019). Com estes exemplos é perceptível a necessidade e importância de profissionais mediadores na área do Turismo, sendo, portanto, imprescindível discutir a formação e o desenvolvimento/aprimoramento de competências fundamentais associadas à arte de mediar.

Já, em 2004, Leclerc & Martin, afirmavam que os profissionais de Turismo devem ter três dimensões micro (não verbal, tópicos e gestão da conversa) e uma dimensão macro (demonstrar interesse, ser amigável e educado) da competência comunicativa. Brito (2008) refere que os profissionais de Turismo devem dominar a arte da comunicação, estando conscientes das suas atitudes e das formas como estabelecem a comunicação com os diferentes tipos de visitantes/ indivíduos finais. Este mesmo autor, menciona que “a aquisição das competências de gestão interpessoal e de relação intercultural é difícil e demorada” (Brito, 2008, pp. 79).

Porém, apesar da dificuldade de apropriar estas competências, existem vantagens associadas aos mediadores em Turismo que podem fazer a diferença na experiência do visitante/ *stakeholders*. Weiler & Yu (2008) comprovou que para haver uma experiência turística mais memorável o mediador em Turismo, não deve apenas mostrar ou dar acesso ao espaço físico, mas também permitir o contato e levar o visitante à apreciação e interação com os residentes. O profissional de Turismo tem o poder de influenciar o visitante e a comunidade de acolhimento (Brito, 2008), de educar, de trabalhar de maneira “intelectual, com responsabilidades de gestão e organização [...], de receção e acompanhamento, com conhecimentos de um vasto leque de possibilidade de ações e atividades” (Côrtes-Moreira *et al.*, 2023, pp.4). Esta afirmação está na mesma linha de raciocínio de Puertas (2008), pois os mediadores devem atuar em distintos níveis de motivação, nomeadamente motivação de natureza intelectual, técnica e social.

Assim, pode afirmar-se que o profissional de Turismo é um mediador bastante particular, já que, por um lado, tem o domínio de diferentes línguas o que o torna num indivíduo com uma conduta social, cultural e de personalidade diferente dos restantes,

pois a língua destaca-se como principal mediadora, constituidora dos indivíduos, geradora de relações sociais e da conduta cultural da personalidade (Silva & Júnior, 2018). Repare-se que grande parte das interações do profissional de Turismo são fruto das atividades de mediação linguística e/ou cultural. Por outro lado, o profissional de Turismo é o fruto da influência que o mundo tem nele e que ele pode ter nos outros. Isto é, o profissional de Turismo tem um sentido de partilha, de cooperação, de recriação ou reinterpretação da realidade, de valorização e gestão da crítica, autocrítica e da criatividade muito apurado, assim como da abertura ao diálogo. Este profissional de Turismo tem a capacidade de entender que cada informação tem um contexto, e que este contexto pode variar na história, geografia, sociologia, técnica, entre outros aspetos (Silva & Júnior, 2018), e que ele conhecendo o seu potencial ‘alvo’, se oferecer para que haja uma troca, onde permite ao outro (e a si próprio) ampliar a sua forma de ver, ouvir, cheirar, provar e tocar ‘o mundo’.

Para além deste contato mais direto com os visitantes ou outros *stakeholders* do setor, existe ainda um profissional de Turismo de *backoffice* (que podem ser apenas de *backoffice* ou realizar ambas as funções *backoffice* e *front office*) que tem a habilidade de personalizar determinados aspetos da experiência, de modo a alcançar os interesses do indivíduo final. Isto demonstra que o setor do Turismo não se limita a criar, mas sim, a estimular o pensamento crítico, o desenvolvimento, gerando um espaço onde todas as pessoas se sentem cómodas, pois podem adotar diferentes posturas no mesmo lugar. Estes especialistas permitem que cada indivíduo de forma individual possa, através das suas características e experiências avaliar a mensagem transmitida ao longo da sua experiência.

Portanto, acredita-se que, em grande parte, sejam os profissionais de Turismo que permitem que haja ‘borboletas’ no setor do Turismo, pois provocam uma interferência nas ações dos outros, numa determinada área, através das suas competências diversificadas. Talvez seja por isso, e muito mais, que o setor do Turismo é conhecido como um setor ‘de pessoas para pessoas’.

4. Considerações finais

Pode perceber-se que a mediação aplicada ao Turismo tem características diferenciadoras face a outro tipo de aplicações (linguagem própria do setor, relações de contato, entre outras), uma vez que o Turismo tem múltiplas vertentes (gestão, ambiente, economia, etc.) e fases da experiência (antes, durante, depois).

A análise da literatura mostrou que apesar de já haver alguma informação sobre a mediação em Turismo, ainda existe uma ideia de mediação muito centralizada no papel dos guias turísticos, que com todo o respeito, apenas representa uma parte do setor do Turismo. Mesmo quando se analisa a mediação aplicada a esta parte do

setor do Turismo, verifica-se que há uma certa ambiguidade em definir a mediação, sendo que se encontra amplamente associada à tradução e/ou comunicação intercultural.

Os estudos existentes dentro da área linguística associada ao ensino-aprendizagem de línguas para fins específicos, mostrou igualmente que apenas o artigo de Spalacci (2014) analisava a aprendizagem de uma língua específica (francês) associada ao setor profissional do Turismo. Isto mostra, a escassez de artigos científicos na área do ensino-aprendizagem de línguas para fins específicos e mais ainda na área do Turismo.

Devido à ambiguidade das definições criadas à volta da mediação e à escassez de estudos científicos nesta área que possam auxiliar na compreensão da mediação no Turismo, propõe-se um modelo que explica a mediação aplicada ao Turismo de maneira abrangente, tendo em consideração não apenas o visitante, mas a grande maioria dos elementos que fazem parte do setor do Turismo. Os profissionais de Turismo foram posicionados no centro deste modelo, pois acredita-se que estes têm um papel crucial no setor do Turismo. Este modelo visa demonstrar que há dois tipos de mediação em Turismo, a “implícita” e a “explícita”, que se intensificam ou se atenuam conforme o tipo de mediação em questão (“mediação central e profissional” e “mediação alargada”). Esta mediação vai diferir conforme as particularidades que influenciam o processo de mediar, as fases da viagem e os elementos estáticos do destino.

Ao passar da mediação em Turismo para a compreensão do profissional de Turismo como um mediador, verifica-se que a informação é ainda mais limitada e frequentemente diluída no meio da informação sobre a mediação em Turismo. Assim, neste ponto afirma-se que ainda há um desafio para definir e categorizar o profissional de Turismo como mediador. O profissional de Turismo está envolvido em tantos processos de mediação implícitos e explicados, de distintos tipos de mediação (relacional, cognitiva, didática, educativa, familiar, intra e interempresarial, entre outras) que se pode afirmar que o profissional de Turismo capaz de mediar pode agregar valor ao bem, serviço ou experiência em Turismo.

Com base no exposto, considera-se que o presente artigo serve como alerta para o debate sobre a mediação nas línguas para fins específicos, nomeadamente no âmbito do Turismo e em português. Essa mediação precisa de ser contextualizada e adequada aos diferentes âmbitos para aprimorar a experiência de todos os intervenientes no Turismo.

5. Bibliografia

- Accor (2019). Gostaria de entrar em contato com um mediador após um litígio sem solução amigável durante minha estadia. Acedido a 7 de janeiro de 2025 em https://help.accor.com/s/article/i-want-to-contact-a-mediator-after-a-dispute-during-my-stay-unsolved-amicably?language=pt_BR&%3FtopicId=0TO3W000000GqfIWAS
- Ahmed, F., Mubeen, M. & Nawar, M. (2022). Framing South Asian politics: An analysis of Indian and Pakistani English print media discourses regarding Kartarpur corridor. *PLoS One*, 17(2), 1-15. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0264115>
- Archibald, J. & Garzone, G. (2014). Conceptualising Linguistic and Cultural Mediation. Editorial. *Lingue Culture Mediazioni / Languages Cultures Mediation*. 1-2, 7-16. DOI: <https://doi.org/10.7358/lcm-2014-0102-arch>
- Bhattachartta, J., Balaji, M.S. & Jiang, Y. (2024). Assessing the Effectiveness of Environmental Sustainability Performance Communication in Tourism: Mediation and Moderation Effects. *Journal of Travel Research*, 63(8), 1933-1952.
- Brito, L. (2008). O Guia-Intérprete: Mediador Intercultural. *Revista Turismo & Desenvolvimento*, 10, 67-84.
- Calvi, M. (2000). *Il linguaggio spagnolo del turismo*. Viareggio-Lucca: Mauro Baroni Editore.
- Calvi, M. (2006). *Lengua y comunicación en el español del turismo*, Madrid: Arco/Libros.
- Calvi, M. (2019). Géneros discursivos, diversidad cultural y traducción de textos turísticos. *Altre Modernità*, 21, 69-86.
- CM-Porto (2025). Mediador do Alojamento Local. Acedido a 7 de janeiro de 2025 em <https://comercioturismo.cm-porto.pt/turismo/mediador-do-alojamento-local>
- Cohen, E. (1985). The tourist guide: The origins, structure and dynamics of a role. *Annals of Tourism Research*, 12, 5-29.
- Conselho da Europa. Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Porto: Edições ASA, 2001. Acedido a 03 de novembro de 2024 em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf
- Côrtes-Moreira, Pérez-Rodríguez, Borges, Lopes-Neto & Tejedor (2023). Literacia Turística: a mediação e a sua importância para o conceito. *Turismo, Património e Interculturalidade*, pp. 12 – 46.
- Council of Europe (2020). CEFR-companion volume. Acedido a 03 de novembro de 2024 em <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>;
- Crendal, A. & Renaud, F. (2022). Mediação na comunicação profissional. *Francês no mundo*, 438, 62-63.

- Centro de Turismo do Oeste - CTO (2024). Guia de Interpretação do Património. Acedido a 7 de janeiro de 2025 em https://ctoeste.pt/formacao/guia-de-interpretacao-do-patrimonio/?fbclid=IwY2xjawHp8a1leHRuA2FlbQlXMAABHZNF_n9-3aV6ulOl-n3xT89eOEYV1B7XJPdP9rpruqeGnJJSq9ToszTHpQ_aem_ovSfbcoFdvL-XdWbe7LwNA
- Cunha, L. (2009). Introdução ao Turismo. Lisboa – São Paulo: Editorial Verbo.
- Dicionário da Língua Portuguesa da Academia das Ciências de Lisboa (2025). Mediador. Acedido a 21 de janeiro de 2025 em <https://dicionario.acad-ciencias.pt/pesquisa/?word=mediador>.
- Digital (2023). Turismo: Alentejo pode vir a ter um mediador para apoiar os nómadas digitais. Acedido a 7 de janeiro de 2025 em <https://odigital.sapo.pt/turismo-alentejo-pode-vir-a-ter-um-mediador-para-apoiar-os-nomadas-digitais/>
- Ferreira, I. (2014). Objetos mediadores em museus. MIDAS [Online], 4. DOI: <https://doi.org/10.4000/midas.676>
- García Fernández, Isabel. (2015). El papel de los museos en la sociedad actual: discurso institucional o museo participativo. Complutum, 26. https://doi.org/10.5209/rev_CMPL.2015.v26.n2.50415.
- Howell, P. (2017). Cross-language mediation in foreign language teaching. *Hiroshima Studies in Language and Language Education*, 20, 147-155. <http://doi.org/10.15027/42619>
- Inskeep, E. (1991). Tourism Planning: An Integrated and Sustainable Development Approach. Van Wiley & Sons, Inc.
- Jawoski, A. (2010). Linguistic landscapes on postcards: tourist mediation and the sociolinguistic communities of contact. *Equinox Online*, 4(3), 569-594.
- Leclerc, D. & Martin, J.N. (2004). Tour Guide Communication Competence: French, German and American Tourists' Perceptions, *International Journal of Intercultural Relations*, 28, pp. 181-200.
- Ma, Y., Hou, L., Cai, W., Gao, X. & Jiang, L. (2024). Linking undergraduates' future work self and employability: a moderated mediation model. *BMC Psychology*, 12, 1-14. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01530-1>
- Mancebo, M. (2022). A importância da “mediação terminológica” num contexto sensorial: uma análise do discurso de especialista e não-especialistas sobre o Crémant de Bourgogne. In Conceição, M. & Zanola, M. (Coords.), *Terminologia e mediação linguística: métodos, práticas e atividades* (1.ª edição) (303-319). Faro: Universidade do Algarve Editora
- Melo-Pfeifer, S. (2020). Mediação interlinguística em aula de portuguesa língua de herança: um estudo sobre as perceções dos aprendentes”. In M. F. Carneiro, S. M. C. P. Mugschl & V. da Silva Lima (eds.). *Estudos da linguagem. Da descrição linguística às suas interpretações* (Vol.2). E-Book. UFMA: São Luís do Maranhão

- (22-38).URL: <https://ebook.shcomunicacao.com.br/2021/04/14/estudos-da-linguagem-da-descricao-linguistica-a-suas-interpretacoes-volume-2/>.
- Medaglia, J. & Ortega, C. (2016). Mediação da Informação em Turismo: um estudo introdutório. *Ribeirão Preto*, 6 (2), 126-147. DOI: 10.11606/issn.2178-2075.v6i2p126-147
- Mou, J. (2022). Extracting Network Patterns of Tourist Flows in an Urban Agglomeration Through Digital Footprints: The Case of Greater Bay Area. *IEEE Access*, 10, 166444- 16654. DOI: 10.1109/ACCESS.2022.3149640
- Muñoz, I. (2008). El español y su dimensión mediadora en el ámbito turístico. In IV Congreso Internacional Español, lengua de traducción para la cooperación y el diálogo, Toledo, 16-18 de mayo de 2008.
- Muñoz, I. (2019). El corpus y la competencia escrita en inglés como segunda lengua. *Estudios sobre traducción e interpretación: especialización, didáctica y nuevas líneas de investigación*, 213-230.
- Neto, J. (2022). Mediação implícita da informação na organização e representação da informação e do conhecimento. In Seminário em Ciência da Informação – SECIN, 9., 2022. Disponível em <http://www.uel.br/eventos/cinf/index.php/secin2022/secin2022/paper/view/784>.
- Neto, J. (2023). Mediação implícita da informação e os marcadores sociais da diferença: protagonismo e aspectos éticos na Organização e Representação da Informação e do Conhecimento. *Revista de Biblioteconomia e Ciências da Informação*, 9 (2), 269-297. DOI 10.56837/fr.2023.v9. n2.971.
- Noronha, M. & Conceição, M. (2020). Discursos de especialidade e recursos terminológicos: mediação e dinamismo. In Conceição, M. & Zanola, M. (Coords.), *Terminologia e mediação linguística: métodos, práticas e atividades* (1.ª edição) (59-73). Faro: Universidade do Algarve Editora
- Puertas, X. (2008). Ética y medición cultural en el ámbito turístico. Los mediadores del ocio turístico y el animador turístico. *Ara: Revista de Investigación en Turismo*, 1(2), 45-57.
- Ranscombe, P. (2021). Following in the footsteps of neuroscience giants. *The Lancet Neurology*, 21 (1), 30. [https://doi.org/10.1016/S1474-4422\(21\)00362-8](https://doi.org/10.1016/S1474-4422(21)00362-8)
- Santos, R. (2019). Antropología, Comunicación y Turismo: La mediación cultural en la construcción del espacio turístico. *Estudio y perspectivas en turismo*, 14(4), 293-313.
- Silva, R. & Júnior, O. (2018). Mediação: perspectivas conceituais em Educação e Ciência da Informação. *Perspectivas em Ciência da Informação*, 23 (2), p.71-84. <https://doi.org/10.1590/1981-5344/2772>
- Spalacci, M. (2014). Médiatisation orale de l’enseignement de la prononciation. *Synergies Espagne*, 7, 175-187.
- Swarbrooke, J. & Horner, S. (2002). O comportamento do consumidor no Turismo. São Paulo: Aleph.

- Trovato, G. (2014). Comunicación y mediación lingüística en el ambito del español del turismo: una propuesta didáctica para estudiantes de habla italiana. *Tonos digital: revista de estudios filológicos*, 26.
- Vergopoulos, H. & Flon, E. (2012). L'expérience touristique dans les guides : une subjectivité à lire, écrire et raconter, *Belgeo*, 3. DOI : 10.4000/belgeo.7173
- Veškrnová, D. (2024). Les activités et stratégies de médiation dans l'enseignement du français sur objectif spécifique : résultats de la recherche pilote. *Études romanes de Brno*, 45 (2), 58-71.
- Weiler, B. & Yu, X. (2008). Case Studies of the Experiences of Chinese Visitors to Three Tourist Attractions in Victoria, Australia. *Annals of Leisure Research*, 11(1-2), 225-241. DOI: 10.1080/11745398.2008.9686794

La mediación comunicativa en el ámbito académico hispanoportugués. La enseñanza de segundas lenguas¹

Communicative Mediation in the Spanish-Portuguese Academic Field.
Second Language Teaching

Inmaculada C. Báez Montero
Universidade de Vigo
cbaez@uvigo.gal
orcid.org/0000-0001-8043-1211

Ignacio Vázquez Diéguez
Universidade da Beira Interior
jivd@ubi.pt
orcid.org/0000-0002-7938-5446

Fecha de recepción del artículo: 1-04-2025

Fecha de aceptación del artículo: 31-05-2025

Resumen

A partir de los presupuestos del Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCERL, Consejo de Europa 2001) y del volumen complementario (Consejo de Europa 2020) sobre el papel de la mediación (y del mediador), se pretende, en este texto, analizar y reflexionar acerca de la mediación comunicativa como materia de enseñanza universitaria centrándonos en un caso específico, el de la mediación comunicativa en el ámbito académico hispanoportugués. Este campo suscita no pocos problemas de comunicación. Presentamos no un índice de frecuencias ni un glosario, sino una selección de términos representativos de los distintos tipos de actividades de mediación (de conceptos, de textos y de comunicación) y posibles errores achacables a la necesidad de mediación con los que se encuentran administrativos y estudiantes de uno y otro lado de la frontera.

Palabras clave: mediación comunicativa – español-portugués – ámbito académico.

Abstract

Based on the principles of the *Common European Framework of Reference for Languages* (Council of Europe 2001) and the companion volume (Council of Europe 2020) on the role

¹ Este trabajo ha sido elaborado dentro del proyecto con referencia PID2022-139084nb-c31 (ID 9280139084-139084-4-22) con el apoyo de Ministerio de Ciencia Innovación y Universidades y ha sido cofinanciado por la Unión europea.

of mediation (and the mediator), this text aims to analyze and reflect on communicative mediation as a subject in university teaching, focusing on a specific case: that of communicative mediation in the Spanish-Portuguese academic field. This field raises numerous communication problems. We present not a frequency index or a glossary, but rather a selection of representative terms for the different types of mediation activities (of concepts, texts, and communication) and possible errors attributable to the need for mediation that administrators and students encounter on both sides of the border.

Keywords: Communicative mediation – Spanish-Portuguese – academic field.

1. La mediación en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCERL 2002 y 2020)

En la primera versión del MCERL (Consejo de Europa 2001) la mediación se concebía principalmente como un modo de comunicación junto a la recepción, producción e interacción sin profundizar en la multimodalidad, mencionando la posibilidad de transmitir significados entre personas, pero en marcos bien orales, bien textuales o escritos. Sin embargo, en el volumen complementario (Consejo de Europa 2020), se reconoce que la comunicación efectiva hoy es multimodal por naturaleza: el mediador no solo transmite el mensaje, sino que interviene activamente en el discurso y decide su sentido. En la práctica habitual, como señala Sanz Esteve (2020: 193), “el mediador se sirve de unas competencias específicas y de unos procesos lingüísticos que posibilitan la comprensión entre estos otros individuos”.

A partir de esas premisas, este trabajo se plantea dos objetivos principales: por un lado, reflexionar sobre la mediación como materia de enseñanza universitaria y, por otro, examinar el caso específico de la mediación en el ámbito académico hispanoportugués. Este análisis parte de la experiencia cotidiana en la que el personal académico y administrativo enfrenta dificultades para resolver dudas de estudiantes de ambas lenguas, así como de los desafíos que encuentran compañeros de clase y docentes al intentar ayudar en estos casos.

En el MCERL de 2001, destaca la mediación dentro de las allí llamadas actividades comunicativas de la lengua. La mediación se caracteriza por actuar como intermediaria para facilitar la comunicación y la comprensión mutuas, por ser una de las cuatro actividades claves del uso de una lengua, junto con la producción/expresión, la comprensión y la interacción y por no limitarse a la traducción o interpretación entre lenguas, sino incluir la capacidad de explicar conceptos complejos, adaptar discursos y resolver malentendidos.

En el volumen complementario del MCERL (Consejo de Europa 2020) se identifican tres formas principales de mediación, que se pueden observar en a) la traduc-

ción de textos, que exige reformular la información para distintos públicos; b) la delimitación de conceptos, necesaria para facilitar la comprensión en contextos interculturales o especializados y c) la interacción comunicativa, que permite superar barreras lingüísticas o pragmáticas en el diálogo entre interlocutores.

El usuario de la lengua hoy día moviliza varios modos comunicativos para construir puentes entre personas o textos en contextos digitales, interculturales y educativos.

Para la consecución de este trabajo, distinguiremos tres tipos de mediación que nos ayudarán a acotar los ámbitos de acción: (i) lingüística, (ii) cultural y (iii) multimodal.

La mediación lingüística se centra en facilitar la comunicación entre hablantes de diferentes lenguas o entre personas con distintos niveles de competencia lingüística. Implica la reformulación, el resumen o la interpretación de un mensaje para hacerlo accesible a otros, sin alterar su significado. Es clave en contextos académicos con estudiantes internacionales o en situaciones donde se requiere adaptar el registro del discurso.

La llamada mediación cultural implica interpretar y facilitar el entendimiento de referencias culturales que pueden ser ajenas a un interlocutor. En el ámbito académico, esto cobra especial importancia cuando se trata de normas institucionales, expectativas de interacción o usos lingüísticos específicos de una comunidad educativa.

Por su parte, la mediación multimodal es la capacidad de usar modos de comunicación de forma integrada para facilitar el acceso, comprensión y construcción de significados adaptando los recursos comunicativos al contexto, al interlocutor y al objetivo de la interacción; va más allá del lenguaje verbal e incluye el uso de diferentes modos de comunicación (imágenes, gestos, gráficos, tecnologías digitales, etc.). Es especialmente relevante en la enseñanza y en el acceso a la información para personas con diferentes capacidades comunicativas, como en la integración de materiales audiovisuales o en la comunicación con usuarios de lengua de signos y sordociegos.

2. Enseñar mediación: un enfoque integral

La mediación lingüística se sitúa en la intersección del lenguaje, el contexto social y los diferentes modos de expresión y para su docencia es fundamental utilizar textos auténticos y situaciones reales en las que el alumnado practique la reformulación, la síntesis y la interpretación entre lenguas o registros distintos. Actividades como la traducción comentada, el resumen colaborativo y la adaptación de mensajes para audiencias diversas permiten que los estudiantes no solo comprendan, sino que también transmitan el contenido de manera clara, ajustada y eficaz.

Para enseñar mediación conceptual, es esencial fomentar la conciencia intercultural a través del análisis de valores, normas y comportamientos propios y ajenos. Esto se puede lograr mediante el uso de materiales que representen distintas culturas, como vídeos, literatura o testimonios personales, y a través de debates o simulaciones en los que el alumnado explore malentendidos culturales y proponga soluciones empáticas. El objetivo es que los estudiantes aprendan a actuar como puentes entre personas de diferentes contextos culturales, facilitando el entendimiento mutuo sin imponer juicios.

También la mediación multimodal implica enseñar a interpretar y producir mensajes que integren distintos modos comunicativos, como el lenguaje verbal, visual, corporal o digital. Incorporar herramientas tecnológicas, análisis de materiales multimedia y actividades que combinen habla, imagen y gestualidad.

Este tipo de mediación potencia habilidades comunicativas complejas, necesarias en entornos diversos y digitalizados, y refuerza la capacidad de los estudiantes para seleccionar los canales más adecuados según las necesidades del contexto comunicativo.

La enseñanza de la mediación comunicativa en el ámbito universitario del español y portugués europeos requiere abordar las tres dimensiones citadas (lingüística, cultural y multimodal) en la interacción. Estas dimensiones emergen en situaciones concretas que afectan tanto a estudiantes como a docentes y personal administrativo, facilitando la comprensión entre hablantes de diferentes lenguas o niveles de competencia lingüística. La importancia de enseñar mediación comunicativa en el ámbito académico hispanoportugués no solo repercute en las técnicas y resultados de la traducción o adaptación de palabras, sino también en la interpretación y uso adecuado de la comunicación no verbal, ya que los gestos, la expresión facial y la proximidad varían entre las dos culturas.

Actualmente, en España, la formación en mediación comunicativa se ha consolidado principalmente como una especialización profesional, no universitaria. El título de Técnico Superior en Mediación Comunicativa capacita a profesionales para intervenir en situaciones donde existen barreras comunicativas intermodales, muchas de ellas vinculadas a la discapacidad. Su labor se orienta, fundamentalmente, a garantizar la accesibilidad y la inclusión, así como a facilitar la comunicación con personas con discapacidad auditiva o sordoceguera.

3. Practicar la mediación entre profesores y aprendientes de español en Portugal

Se presentan, a continuación, los tres niveles en los que hemos dividido las cuestiones de la mediación entre la lengua española y la portuguesa.

Hemos optado por una selección de ejemplos basada en nuestra experiencia como docentes porque consideramos que esta perspectiva práctica ofrece una visión más directa, concreta y aplicable de la enseñanza de la mediación comunicativa. Si bien reconocemos la importancia de describir una metodología formal o un contexto específico, nuestra intención ha sido compartir situaciones reales.

Se introduce cada tópico y, a pesar de que la finalidad del texto es ayudar a que estudiantes y profesores españoles y portugueses se comuniquen sin las trabas que se verán, se intenta dar una explicación del porqué de esa diferencia, ya que español y portugués son lenguas afines y el uso diferente del léxico (existente en las dos lenguas) causa, a veces, estupor y mucha curiosidad. El conocimiento diacrónico de la lengua ayuda a paliar estos obstáculos, o por lo menos, a conocer los procesos divergentes (muchas veces de carácter social) que han provocado el uso lingüístico diferente.

3.1. Lingüística

Como se ha referido, el conocimiento del mundo académico nos permite hacer acopio de las palabras o expresiones más usuales en ese ámbito, pero debemos ceñirnos al espacio del que disponemos; así, se tratarán con mayor detalle tres aspectos: falsos amigos (al que hemos querido dar un mayor destaque por ser léxico muy habitual y particularmente delicado), léxico sobre procedimientos administrativos y léxico estrictamente administrativo. No queremos dejar de hacer una mención al léxico sobre exámenes, al léxico sobre defensa de tesis doctorales y TFM y al léxico sobre las instalaciones universitarias.

3.1.1. Falsos amigos

A pesar de que existe vasta literatura (diccionarios, métodos de aprendizaje, etc.) entre el par de lenguas que confrontamos que tratan de esta cuestión, las voces que aparecen son generales, no se suelen agrupar en campos semánticos. Se ofrecen, a continuación, las más utilizadas en la esfera universitaria.

- Curso (PT) ↔ Licenciatura / Carrera / Grado (ESP)
- Ano (PT) ↔ Curso (ESP)

La etimología latina de *curso* es *cursus*, *-us* (acto de correr, carrera, viaje, dirección; duración) y se documenta en ambas lenguas desde el siglo XIII (*Dicionário*

Houaiss da língua portuguesa, 2001 / *Corpus del Diccionario histórico de la lengua española CDH* [Real Academia Española] 2013)².

Comparadas las acepciones en ambas lenguas, se ve lo siguiente:

Houaiss recoge en la 12ª acepción (de 18) la siguiente información:	El <i>Diccionario de la lengua española DLE</i> (RAE 2014 23ª ed.; 8ª actualización 2024) ³ , en la 2ª acepción dice
---	---

“pedagogia cada uma das divisões da educação sistemática e/ou de sua programação de estudos <c. <i>primário</i> > <c. <i>superior</i> >”.	“en un centro de enseñanza, tiempo señalado en cada año para asistir a oír las lecciones”
---	---

y en la 6ª acepción se lee “conjunto de alumnos que asisten al mismo grado de estudios”.

Como se observa, no hay correspondencia semántica. El DLE-2014/2024-23ª ed. ofrece las siguientes informaciones para licenciatura, carrera y grado:

<i>Licenciatura</i> del lat. medieval <i>licentiatura</i> , der. de <i>licentiar</i> (licenciar) “grado universitario inmediatamente inferior al doctorado”, documentado desde inicios del siglo XVII (CDH).	<i>Carrera</i> del lat. vulg. * <i>carraria</i> , der. del lat. <i>carrus</i> , -i (carro); en la 6ª acepción se refiere al conjunto de estudios, y en la 7ª, a la vida laboral, documentado desde el siglo XII.	<i>Grado</i> del lat. <i>gradus</i> , -us (paso, peldaño, grado, escala); en la 4ª acepción se lee “en la enseñanza, título que se alcanza al superar cada uno de los niveles de estudio”, documentado desde el siglo XII.
--	--	--

Aquí se ve esa correspondencia entre el *curso* portugués y la *licenciatura*, *carrera* o *grado* españoles. Cabe decir que, en portugués, también se usan ‘licenciatura’ y ‘grau’ con esos sentidos, no obstante, la cuestión en estas líneas se centra en la utilización común de la voz *curso*, diferente del uso común español.

Y para el *curso* español, encontramos habitualmente en portugués *ano*, cuya etimología (Houaiss) procede del latín *annus*, -i (círculo de duración en el tiempo, tiempo de órbita de la Tierra alrededor del Sol, año) y define como “período de 12 meses, contados de 1 de janeiro a 31 de dezembro”, se documenta desde inicios del

² En adelante, se hará referencia al diccionario portugués como Houaiss, al corpus histórico español como CDH y a la Real Academia Española como RAE.

³ En adelante, el diccionario será nombrado como DLE-2014/2024-23ª ed.

siglo XI. Si se busca *año* en el DLE-2014/2024-23ª ed., en la 4ª acepción, se lee “curso académico, de los varios en que suele dividirse el estudio de una materia, o de cada una de las etapas educativas” y da como sinónimo *curso* (aunque se pueda utilizar en el sentido portugués, la palabra con mayor frecuencia es *curso*).

Con esta información se infiere que el sentido original del latín, aplicado posteriormente al mundo de los estudios (específicamente los universitarios) ha resultado en un uso divergente de las formas latinas.

- Assinatura (PT) ↔ Firma (ESP)
- Unidade curricular / cadeira (col.) (PT) ↔ Asignatura (ESP)

La etimología portuguesa de *assinatura* (Houaiss) procede de la raíz *assinat + ura* y remite a la entrada *sign-*, donde se lee “antepositivo, do lat. *signum*, -i, (sinal, marca distintiva; assinatura, selo [...], nome distintivo, em onomástica)”, datado desde el siglo XVI (el antepositivo, desde el siglo X). El español *firma* procede de *firmar*, del latín *firmare* (afirmar, dar fuerza), documentado desde el siglo XII. Derivado de la raíz *sign-*, se conserva en español *signar* (*signare*) con el significado de *firmar* y de *atribuir*; de este último procede en español la voz *assinatura*, no con el sentido de la firma portuguesa, sino con el de “cada una de las materias que se enseñan en un centro docente o forman parte de un plan de estudios” (DLE-2014/2024-23ª ed.), ya que a una disciplina se le atribuían unos contenidos determinados. Esa misma asignatura española se conoce en portugués formal con la designación de *unidade curricular* y coloquialmente como *cadeira*, del latín *cathedra* ‘silla, asiento’; se ha producido una metonimia, el nombre del lugar donde se sentaban los alumnos para asistir a una clase se ha convertido en el genérico de la asignatura.

- Propina(s) (PT) ↔ Tasa(s) (ESP)

La etimología de *propina*, en ambas lenguas, procede del bajo latín *propina*, -ae, cuyo significado era ‘taverna’ (datado según Houaiss en 1619; según CDH, desde inicios del siglo XVI). En portugués, la acepción más común y que aparece en primer lugar es “quantia que se paga ao Estado para se poderem realizar certos atos escolares (matrículas, exames, etc.)” y en segundo lugar “taxa devida a uma instituição de ensino superior pela matrícula e inscrição em determinado curso ou ciclo de estudos” (Infopédia 2003-2025). También se recoge, no obstante, el uso de “gratificação; gorjeta”, pero de menos uso (precisamente, la acepción normal en español). Pereira (1697) escribe “Propina, ae, f.g. *A bodega, caza de pasto* [casa de comidas, en español]”; en las entradas *Nefrendicium*, *Nefreditium*, *Nefredinum*, se lee “*Renda, tributo, propina, assadura, pitança de porcos pello Nata*”, donde se observa que iguala las voces tributo y propina. Por su parte, Bluteau (1712-1728) dice que *propina* “parece, que se deriva do verbo Latino, Propinare, que val o mesmo que Brindar à saude de alguém”, añade que “segundo o Licenciado Cobarrubias, antigamente em

Castella Propina era hũa merenda, que se dava em algumas juntas. Hoje se dá a propina em dinheyro". Más adelante, el mismo autor dice "Em Portugal se dão propinas aos officiaes da Casa Real, aos Tribunaes, ao Reytor, Cancellario, Lentes, Licenciados, Bedeis, etc. da Universidade".

En los diccionarios españoles, encontramos la siguiente información: Nebrija (1495) "propina interpretasse ante el hambre"; Oudin (1607) "propina, *le droict que payent ceux qui veulent prendre le degre de Docteurs à ceux qui le sont desja en la meme faculté*"; Vittori (1609) "propina, quello, che pagano coloro che pigliano il grado di dottore, a quelli che gia vi sono"; Covarrubias (1611):

antiguamente era vna colación que se daua en algunas juntas, del verbo propino, que es combido con la beuida. El dia de oy se ha reduzido a que la propina se dè en dinero

Tal significado se encuentra en el siguiente passaje de Juan de Arce de Otárola:

Y no ha sido poco negocio de no volver mañana, según estaban importunas en que de camino habíamos de venir a almorzar acá. Mas no lo pudieron acabar conmigo, ni yo pude acabar de escusar que no llevásemos el almuerzo, porque ¿veis? Ahí trae el mozo una propina como de doctoramiento: un par de gallinas y una caja con mazapanes y confitura (*Coloquios de Palatino y Pinciano* 1550).

En el *Diccionario de autoridades (diccionario de la lengua castellana)* (RAE-Autoridades-1737) se lee "la colación ò agasájo que se daba ò repartia entre los concurrentes de alguna Junta, que después se ha reducido a dinero", añade también "se llama regularmente el estipendio ò cantidad de dinero, que se dá à uno por algún trabajo, ocupación ò asistencia". Hay que esperar a RAE-DLE-1925-15ª ed. para encontrar la 3ª acepción "gratificación pequeña con que se recompensa un servicio eventual".

Como se observa, en español nunca la voz pasó a significar tributo en sentido general. En portugués, ya desde el siglo XVII (recuérdese Pereira), parece que sí, y así continúa. Por otro lado, la voz *tasa* se aplica en español desde el siglo XIV, así como *taxa* en portugués (aunque en el contexto universitario se prefiera *propina*).

3.1.2. Procedimientos administrativos

•Submeter (um processo, um memorando...) (PT) ↔ Entregar / enviar para aprobación (un expediente, un memorando...) (ESP)

Del latín *submittere* (poner debajo; subyugar). Houaiss, siglo XIV. CDH, siglo XIII. Houaiss, en la 4ª acepción dice "apresentar (algo ou a si mesmo) ao exame ou à apreciação de (alguém)". En español, las acepciones que aparecen son las de "humillar a una persona, tropa o facción; conquistar, subyugar, pacificar un pueblo, provincia,

etc.” (RAE-DLC⁴-1914-14^a ed.). Hay que esperar hasta RAE-DLE-1925-15^a ed. para encontrar también “3. Proponer a la consideración de uno razones, reflexiones u otras especies. || 4. Encomendar a una o más personas la resolución de un negocio o litigio”. Con todo, no se emplea en el sentido dado por el portugués. Coincide con el inglés, lengua de la que, probablemente, ha recogido el uso: “to refer or present for the approval or decisión of another or others” (Webster 1994: 1416); además, la voz, es latina (L < *submitt(ere)* (to) lower, reduce, yield, equiv. to *sub-* sub- + *mittere* to send, s. XIV).

- Preencher um documento (PT) ↔ Rellenar / cumplimentar un documento (ESP)
- Preencher e lançar pautas (PT) ↔ Poner y publicar las notas / rellenar y publicar el acta (ESP)

Preencher es un verbo formado por *pre-* + *encher* (< del latín *implere* ‘llenar’; piénsese en el español *henchir*). Datado en portugués desde 1789 (Houaiss). En Infopédia (2003-2025), se lee en la 7^a acepción “completar (um documento ou formulário) com as informações em falta”. En español, *rellenar* (equivalente directo de *preencher*) también se usa con el mismo sentido; véase la 5^a acepción del DLE-2014/2024-23^a ed.: “Cubrir con los datos necesarios espacios en blanco en formularios, documentos, etc.”; en portugués, nunca se podría utilizar *cumprimentar*, que solo significa *saludar* o *felicitar*.

La cuestión es diferente en el sintagma ‘preencher e lançar pautas’. Las notas se ‘lançam’ (publican) y lo publicado se denomina ‘pauta’ (aunque también se pueda utilizar ‘nota’). Según Houaiss, *pauta* procede del latín medieval *pacta*, *-orum* (fijado, ajustado, escrito, prometido), datado en 1720. La 7^a acepción de Infopédia (2003-2025) dice “lista com os nomes dos alunos de uma turma ou de um curso e respetivas classificações”. Atendiendo a la semántica latina, en portugués parece que se ha producido una ampliación del término en relación con los estudios, el profesor clasifica según unas normas acordadas, ajustadas. En español, *pauta* no se recoge con ese sentido; sería *acta*.

- Deferir (um pedido) (PT) ↔ Aprobar (una petición) (ESP)
- Pedir deferimento (PT) ↔ Pedir / solicitar aprobación (ESP)

La etimología de *deferir* procede del latín *deferre* (desviar del rumbo; conceder, dar noticia). Datado desde 1583 (Houaiss). El mismo diccionario dice “atender (a) o que é solicitado, condescender; dar despacho favorável”. De la familia léxica⁵ surge *deferimento* (despacho favorável; concessão). En español, *deferir* se define en DLE-2014/2024-23^a ed. Como “Dicho de una autoridad: Remitir a otra

⁴ *Diccionario de la lengua castellana*, de ahora en adelante DLC.

⁵ • *Indeferir*, con el sentido contrario al caso anterior “desatender; dar despacho contrário a”. En español no se registra el verbo, la voz utilizada habitualmente es *denegar*, *desestimar*.

autoridad una decisión”; como se observa la jerarquía implica una autoridad a otra y, además, no se indica que la decisión tomada sea desfavorable. Atendiendo a la semántica, el equivalente español más usado es *aprobar*, *autorizar*.

3.1.3. Léxico administrativo

- Edital (PT) ↔ Decreto / disposición / comunicado (ESP)

*Edita*l procede del latín *edictalis*, -e ‘relativo à publicação de decisão judicial ou proclamação ordenada por autoridade legal’ y se documenta desde 1657 (Houaiss). Infopédia (2003-2025) escribe “ordem oficial afixada em lugares públicos ou publicada nos jornais”. En el ámbito que nos ocupa, suele ser en el *Diário da República*. En español, existe como correspondiente *edicto*, pero, en el ámbito universitario, es habitual utilizar decreto, disposición, etc. Referido específicamente a los concursos públicos para acceder a una plaza en la universidad, se usa la voz *disposición* en el *Boletín Oficial del Estado* y, coloquialmente, *convocatoria*.

- Carecer de (PT) ↔ Necesitar / ser necesario (ESP)

Carecer (de) procede del latín **carescere* < *carere* ‘tener falta de algo que se desea, estar privado de’ en ambas lenguas. En portugués, se documenta desde 1393 (Houaiss) y en español desde 1255 (CDH). En Houaiss, se lee: “1. não ter, não possuir / 2. ter necessidade de; precisar de”. En DLE-2014/2024-23ª ed., se lee: “tener falta o privación de algo”. La cuestión que se plantea en este caso es el de la aplicación semántica de los verbos. En portugués, automáticamente, el lector al leer *carece de* sabe que necesita algo, en cambio, en español, aunque en los escritos jurídicos aparezca con ese sentido, el lector no siempre ve la necesidad en otro tipo de textos.

En español, cuando, por ejemplo, se pide a alguien un documento administrativo que necesita ser firmado, se avisa con la frase ‘necesita firma’; si, después de ser enviado, se comunica que la firma no está, puede aparecer en el comunicado la frase ‘no admitido por carecer de firma’. En portugués, en las dos situaciones descritas, se dirá ‘carece de assinatura / não admitido por carecer de assinatura’. En otros contextos, como el siguiente (recogido en un restaurante) ‘carece de reserva’, el lector portugués entiende que no es necesario reservar mesa, pero el lector español no lo entenderá, posiblemente, así.

- Funcionário (PT) ↔ Empleado / trabajador (ESP)

En portugués, Infopédia (2003-2025), se lee para la voz funcionário “pessoa que exerce uma função remunerada em estabelecimento público ou particular; empregado”. Según Houaiss, su etimología procede del francés *fonctionnaire*, siglo XVIII, datado en portugués en 1799.

En español, el DLE-2014/2024-23ª ed. ofrece la siguiente definición: “Persona que desempeña profesionalmente un empleo público” y añade que procede de *funcionar*. Datado desde 1638 (CDH). Sea como fuere, la diferencia semántica entre ambas lenguas radica en el hecho de que el funcionario portugués puede ser público o privado, mientras que el español solo es público. Ya el primer diccionario que registra la voz (Domínguez, 1853) escribe: “la persona que desempeña un cargo, especialmente público, á nombre de otro”, donde se deja entrever que podía no ser público, aunque no fuese lo habitual. En el mismo año, el diccionario de Gaspar y Roig (1853) apunta: “el sujeto que desempeña algun cargo público”.

•Atestar (PT) ↔ Certificar (ESP)

La etimología de *atestar*, en ambas lenguas, procede del latín *attestari* ‘testificar, declarar’. Se data en portugués desde el siglo XIV (Houaiss). En español, desde el siglo XIII (CDH). Con todo, el uso es desigual. En portugués, se usa en tres contextos: “1. Declarar a veracidade de; passar atestado de / 2. confirmar / 3. provar” (Infopédia, 2003-2025). En español, con la etiqueta de *Der.* Se lee en DLE-2014/2024-23ª ed. “testificar”. El uso más corriente en portugués es el de la primera acepción, de donde surge el *atestado médico* (certificado médico). En todos sus sentidos, el equivalente habitual en español es *certificar* (dicho de una autoridad competente: hacer constar por escrito una realidad de hecho [DLE-2014/2024-23ª ed.]).

•Pedido (PT) ↔ Petición (ESP)

Pedido, del latín *petitus*, -a, um ‘buscado; petición, requerimiento’, participio de *petere* ‘buscar, pedir, requerir’. Datado desde 1258, según Houaiss, que da como definiciones “1. ato de pedir / 2. ordem de compra; encomenda”. También existe *petição*, pero se restringe al ámbito jurídico, de ahí que no se use en todos los contextos como en español *petición*; el *pedido*, normalmente, se utiliza para los encargos de géneros hechos a un fabricante o vendedor.

•Aferir (PT) ↔ Evaluar (ESP)

En Houaiss, leemos que *aferição* procede de *aferir* (*afferre* ‘acarrear, producir, anunciar’) + -*ção*, datado en 1712. Las acepciones que presenta son: “1. ato ou efeito de aferir (pesos, medidas etc.) / 2. o que resulta de uma comparação; avaliação”. El verbo se define con las siguientes significados: “1. cotejar (pesos, medidas etc.) com os respetivos padrões / 2. julgar por meio de comparação; avaliar”. En español, existe el verbo *aferir*, que únicamente tiene una acepción en DLE-2014/2024-23ª ed.: “tr. desus. Contrastar los pesos y medidas”. La semántica de la 2ª acepción portuguesa (avaliação / avaliar) corresponde al sustantivo y verbo usuales españoles *evaluación* y *evaluar*. Para el sustantivo, *aferição* se corresponde con *evaluación*.

• Causar entropia (PT) ↔ Poner trabas (ESP)

Entropia (según Houaiss, del alemán *Entropie* [datado en 1865] pasa al inglés *entropy* [datado en 1875], y se difunde por el francés *entropie* [1877]); tiene el sentido recto aplicado a la física de “medida del desorden de un sistema” (DLE-2014/2024-23ª ed.). Recogido en 1958 en portugués y en 1902 en español (CDH). Houaiss, en la 4ª acepción, dice “Derivação: por extensão de sentido. Rubrica: comunicação. Medida de desordem ou da imprevisibilidade da informação”. Ese es el sentido dado en el mundo académico, que no se recoge en los diccionarios españoles, por lo tanto, una posible equivalencia es traba, como se propone en estas líneas (usado ampliamente en este sentido). *Traba*, a su vez, procede del latín *trabs*, *-trabis* ‘madero’ con el que se sujeta una cosa con otra, generalmente para impedir su normal desarrollo o actividad.

• Certidão (PT) ↔ Certificado / partida (ESP)

Etimología procedente del latín *certitudo*, *-dinis* ‘certidumbre; seguridad’. Houaiss ofrece el año 1331 como primera datación y nos interesan las dos acepciones siguientes: “2. documento com fé pública emitido por tabelião ou escrivão comprovando determinado evento. Ex: <c. de nascimento> <c. de óbito>”; y la número 4 “documento passado por funcionários portadores de fé pública, no qual se reproduzem peças processuais, escritos constantes de suas notas ou se certifica algo”. En español, la primera se corresponde con la voz *partida* (*de nacimiento, de defunción*) y la segunda con *certificado*.

• Levantamento de dados (PT) ↔ Recogida / análisis de datos (ESP)

Levantamento, de *levantar* [lat. **levantare*, del part. de presente *levans*, *-tis*, de *levare* ‘erguer’] + *-mento* (Houaiss), en 4ª acepción “pesquisa, estatística de (algo)”. En *levantar*, aparece en la acepción 16ª “inventariar, para ulterior pesquisa ou como resultado da pesquisa; fazer a estatística de”. En español, la voz *levantamiento* no tiene ese sentido.

• Inquérito (PT) ↔ Encuesta / cuestionario (ESP)

Inquérito parece que procede del latín **inquaeritare* ‘buscar con ardor’, etimología según Infopédia (2003-2025), que ofrece varias acepciones. Las dos que interesan aquí son: “1. Ato ou efeito de inquirir, de procurar colher informações sobre” y “5. Sondagem da opinião pública sobre uma questão política, social ou económica”. Houaiss lo data en 1868. Para el primer sentido, se usa en español *cuestionario* y para el segundo, *encuesta*.

• Parceria (PT) ↔ Asociación / colaboración (ESP)

Parceria es una voz compuesta por *parceiro* + *-ia* (< *partiarius*, *-a*, *um* < *pars*, *-tis* ‘parte, porción’). Datado desde 1209 y definido como “reunião de indivíduos para

alcançar um bem comum” (Houaiss). Es la voz usual frente a *associação* o *colaboração*.

• Estágio (PT) ↔ Prácticas (ESP)

El *estágio* portugués se refiere a un “período de trabalho por tempo determinado para formação e aprendizagem de uma prática profissional” (Infopédia, 2003-2025). Procede del francés *stage* [lat. medieval *stagium* < *stare* ‘residencia, estancia’], datado hacia 1630 (Houaiss). En español, la voz francesa no se adoptó y tenemos como equivalente el *período de prácticas* y, recientemente, *practium*.

• Bolsa (PT) ↔ Beca (ESP)

Bolsa procede del latín tardío *bursa*, -ae < del griego βύρσα ‘odre’, que después pasó a ser receptáculo también de monedas. En Infopédia (2003-2025) se lee: “bolsa (de estudo) subsídio concedido a estudantes ou professores para continuação dos seus estudos ou frequência de centros de cultura no país ou no estrangeiro”. En español, una beca, en el sentido que interesa aquí, era una plaza o prebenda de colegial (DLE-2014/2024-23ª ed.), ese beneficio se extendió a otros estudiantes; con el sentido actual se documenta, en los diccionarios españoles, por primera vez en RAE-DLE-1939-16ª ed.: “pensión que se concede a una persona para cursar determinados estudios”.

• Ordem dos advogados / médicos (PT) ↔ Colegio de abogados / médicos (ESP)

Ordem viene así definido en Infopédia (2003-2025):

[com maiúscula] associação profissional de direito publico, criada com o objetivo de representar e autorregulamentar, de forma autónoma, profissões cujo exercício exige independência técnica (Ordem dos Médicos, Ordem dos Advogados)

En español, la entrada *colegio* dice en DLE-2014/2024-23ª ed.:

“4. Sociedad o corporación de personas de una misma profesión, a la que generalmente se atribuyen funciones de ordenación y disciplina de la actividad profesional. *Colegio de abogados, de médicos*”

Se observa correspondencia semántica. Por otro lado, en español, orden también se define como “8. En determinadas épocas, grupo o categoría social. *Orden senatorial*”, también “16. Instituto religioso aprobado por el papa y cuyos individuos viven bajo las reglas establecidas por su fundador”.

Otros casos que se pueden inferir por el contexto y que no se desarrollan por cuestiones de espacio (aunque no queremos dejar de apuntarlos) son los siguientes:

Português	Español
Sumários	Resumen de una clase dada
Reencaminhar	Reenviar

Pôr em conhecimento	Poner en copia
Em andamento	En marcha, en curso
Desempenho docente	Actividad docente
Seriação	Hacer una lista siguiendo unos criterios
Mancha horária	Franja / parrilla horaria

Por lo que se refiere al léxico relacionado con los exámenes, mencionaremos el siguiente:

Portugués	Español
Exame (época normal)	Examen final
Frequência (col.)	Examen parcial
Exame de recurso	Examen de recuperación
Valores	Puntos
Pauta	Documento donde se ponen las notas / el acta

En relación con la defensa de tesis doctorales y TFM:

Portugués	Español
Júri	Tribunal
Provas de doutoramento	Defensa
Arguir	Juzgar, examinar
Arguição	Argumentación
Tese de mestrado / relatório	TFM (Trabajo final de máster)

Y en lo referente a las instalaciones, destacamos

Portugués	Español
Balcão (dos serviços académicos)	Mostrador / ventanilla
Sala (aula)	Clase (aula)
Gabinete	Despacho

3.2. Cultural

Se presentan cuatro aspectos que responden a cuestiones de designación diferente (hecho cultural) que no revelan la misma problemática que los falsos amigos:

cargos de gestión académica, categorías docentes, formas de tratamiento y algunas expresiones utilizadas en cartas, correos electrónicos, etc. de carácter formal.

Cargos de gestión académica:

Portugués	Español
Presidente/Diretor da faculdade	Decano de la facultad
Diretor de curso	Jefe de estudios / coordinador de grado
Provedor do estudante	Defensor del estudiante / defensor universitario

Categorías docentes:

Portugués	Español
Prof./a catedrático/a	Prof./a catedrático/a
Prof./a associado/a	Prof./a titular
Prof./a auxiliar	Prof./a contratado doctor (ESP) / <i>profesor permanente laboral</i>
Prof./a auxiliar convidado/a	Prof./a asociado/a (con tesis)
Prof./a assistente	Prof./a asociado/a (sin tesis)
sin correspondencia en portugués	Prof./a ayudante doctor

Formas de tratamiento:

Portugués	Español
Professor/a Doutor/a	Doctor/a
Doutor/a	Licenciado/a
O senhor / a senhora	Usted

Cartas, correos electrónicos... formales:

Portugués	Español
Venho por este meio...	Por la presente...
Votos de...	Con mis (mejores) deseos de...
Cumprimentos cordiais	Saludos cordiales

3.3. Multimodal

La mediación multimodal de textos implica la reexpresión y adaptación de la información en distintos formatos, combinando el lenguaje verbal y no verbal⁶. La integración en la cultura española no solo pasa por el dominio lingüístico, sino también por la mediación conceptual adaptando el repertorio gestual para evitar malentendidos comunicativos.

Núñez San Román (2010) y Vaz Orta (2012) analizan la comunicación no verbal en la enseñanza del español a portugueses, y destacan cómo la cultura y el contexto social influyen en el uso de la gestualidad en español y portugués europeos. Uno de los puntos clave es la diferencia en la proximidad y el contacto físico según el contexto. Mientras que en situaciones informales los portugueses combinan besos, apretones de manos y toques en el brazo, en contextos más formales evitan el contacto, manteniendo una mayor distancia interpersonal. Asimismo, observan que los jóvenes gesticulan más que los adultos y que existen variaciones regionales, con mayor cercanía en el norte y el interior de Portugal, y menor contacto en el sur y en Lisboa, posiblemente por la influencia de culturas más distantes.

Otro aspecto relevante es la falta de correspondencia de ciertos gestos entre español y portugués, lo que puede generar confusión en el aula. Expresiones como “caerse la baba” o “ser un caradura” no tienen representación gestual en portugués, mientras que “tener envidia” en portugués se expresa con un golpe en el codo, sin equivalente en español.

Vaz Orta (2012), desde una perspectiva contrastiva de la comunicación no verbal en la península ibérica, presenta un inventario de diez signos no verbales con frecuente uso comunicativo en España y Portugal, que muestran también, cómo gestos similares pueden adoptar variaciones culturales significativas y son actividades de mediación claramente multimodales dado que, en general, el gesto acompaña a la expresión oral⁷.

⁶ Diccionarios y manuales de enseñanza de la gestualidad en español son Martinell & Ueda (en línea) y Cestero (1999).

⁷ El análisis de la comunicación debería incluir aspectos paralingüísticos (sonidos como “uff” o “mmh”), proxémicos (distancia en la que se usan y ejecutan los gestos) y cronémicos (relativos a la velocidad, duración y repetición de los movimientos).

Concepto o expresión	Gesto en España	Gesto en Portugal
1. Algo está muy rico	Se besan los dedos apiñados y luego se separan.	Se pellizca el lóbulo de la oreja con el pulgar e índice.
2. Estar harto	Se tira levemente del pelo con la mano.	Se colocan los dedos bajo la barbilla y se mueven hacia dentro.
3. Estar casado	Se señala el anillo en el dedo anular de la mano derecha.	Se señala el anillo en la mano izquierda (igual que en Cataluña).
4. Estar lleno de gente	Se apiñan los dedos varias veces en vertical.	Se dibuja una circunferencia con la mano abierta en horizontal.
5. Jurar algo	Se cruzan el dedo corazón sobre el índice y se besa.	Se unen los índices de ambas manos formando una cruz y se besan.
6. No tener dinero	Se deslizan los dedos índice y corazón a ambos lados de la nariz.	Se golpea la zona del bolsillo del pantalón.
7. Ser presumido	Se levanta el cuello de la camisa con los dedos.	Se levanta la nariz con el dedo índice.
8. Tener un lío con alguien	Se frotan los dedos índices entre sí.	Se golpean las yemas de los dedos de ambas manos entre sí.
9. Tener miedo	Se abren los ojos y la boca con expresión de estupor.	Se levantan los brazos con los dedos apiñados y se juntan y separan.
10. Tener frío	Se cruzan los brazos sobre el pecho y se frotan los brazos.	Se frotan las palmas de las manos entre sí.

Se incluyen gestos para expresar sensaciones, como el placer por la comida (1), donde en España se besan los dedos y en Portugal se pellizca el lóbulo de la oreja o para indicar hartazgo (2), los españoles tiran del pelo, mientras que en Portugal se tocan la barbilla.

Otros gestos representan estados, como señalar el anillo para indicar matrimonio (en España en la mano derecha, en Portugal en la izquierda) (3), o frotarse los brazos para expresar frío (10). Para describir situaciones como estar lleno de gente (4), en España se apiñan los dedos en vertical para indicar multitud, mientras que en Portugal se dibuja una circunferencia con la mano.

También se incluyen gestos para actitudes y características personales, como levantar el cuello de la camisa en España para indicar presunción (7), frente a elevar la nariz con el dedo en Portugal. Expresiones como jurar o tener una relación extra-matrimonial (5) y (8) tienen diferencias en la forma de colocar las manos.

4. Consideraciones finales

La creciente diversidad en las aulas, debida a la migración y la necesidad de adaptar la enseñanza para lograr una competencia comunicativa integral, obliga a la incorporación de otras estrategias comunicativas.

Los manuales de enseñanza de español y portugués como lengua extranjera han comenzado a incluir aspectos de mediación comunicativa, no obstante, los docentes (españoles y portugueses) siguen priorizando la gramática y el vocabulario tradicionales, aunque poco a poco se van haciendo conscientes de la necesidad de conocer la cultura del grupo meta para anticipar dificultades y mejorar la enseñanza.

Se tiende a la globalización, no obstante, todavía necesitamos la mediación de conceptos a través del conocimiento etimológico y diacrónico para entender verdaderamente la significación.

La comunicación textual es competencia clave para la interacción y la correcta interpretación del mensaje que también ayuda a los estudiantes a evitar bloques y facilita el aprendizaje de ambas lenguas. La enseñanza debe integrar los signos no verbales junto con los elementos textuales, incluyendo explicaciones sobre gestos, proxemia y cronémica.

La comunicación no es solo verbal: “hablamos con los órganos vocales, pero conversamos con el cuerpo entero”. Esperamos que esta investigación inspire futuros estudios y sensibilice a la comunidad educativa sobre la importancia de la comunicación multimodal.

Bibliografía

- Arce de Otárola, Juan (1550): *Coloquios de Palatino y Pinciano*, manuscritos, Madrid, BN. Disponible en: <https://iump.ucm.es/DialogycaBDDH/BDDH21/coloquios-de-palatino-y-pinciano/> [último acceso: 18/12/2024]
- Bluteau, Raphael (1712-1721): *Vocabulario Portuguez e Latino*, Coimbra, Companhia de Jesu. Disponible en: <http://clp.dlc.ua.pt/Inicio.aspx> [último acceso: 15/12/2024]
- Cestero, Ana María (1999): *Repertorio básico de signos no verbales del español*, Madrid, Arco-Libros.
- Covarrubias, Sebastián (1611): *Thesoro de la lengua castellana o española*, Madrid, L. Sánchez. Disponible en: <https://apps2.rae.es/ntlle/SrvltGUILoginNtlle> [último acceso: 15/12/2024]
- Domínguez, Ramón Joaquín. (1846-1847): *Diccionario nacional o gran diccionario clásico de la lengua española*, Madrid, Bernat. Disponible en: (véase Covarrubias).

- Gaspar y Roig (1867): *Diccionario enciclopédico de la lengua española*, Madrid, Gaspar y Roig. Disponible en: (véase Covarrubias).
- Houaiss, Antônio & Salles Villar, Mauro de & Franco, Francisco Manoel de Mello (dirs.) (2001): *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*, Rio de Janeiro, Objetiva.
- Infopédia (2003-2025): *Dicionário da língua portuguesa*, Porto, Porto Editora. Disponible en: <https://www.infopedia.pt/> [último acceso: 15/12/2024]
- Consejo de Europa (2001): [MCERL] *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Estrasburgo, Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/> [último acceso: 12/01/2025]
- Consejo de Europa (2020): [MCERL] *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*, Estrasburgo, Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/ [último acceso: 12/01/2025]
- Martinell, Emma & Ueda, Hiroto (eds.) (en línea): *Diccionario de gestos españoles*. Disponible en: <http://gamp.c.utokyo.ac.jp/~ueda/gestos/index.html> [último acceso: 20/01/2025]
- Nebrija, Elio Antonio de (1495?): *Vocabulario español-latino*, Salamanca. Disponible en: (véase Covarrubias).
- Núñez San Román, M. Jesús (2010): *Signos no verbales españoles y portugueses: estudio contrastivo*, Memoria de máster inédita, Universidad de Alcalá.
- Oudin, César (1607): *Tesoro de las dos lenguas francesa y española. Thresor des deux langues françoise et espagnole*, París, Orry. Disponible en: (véase Covarrubias).
- Pereira, Bento (1697): *Prosodia in vocabularium bilingüe Latinum, et Lusitanicum*, Évora, Universidade. Disponible en: (véase Bluteau).
- RAE [Autoridades] (1726-1736): *Diccionario de autoridades (diccionario de la lengua castellana)*, Madrid, del Hierro. Disponible en: (véase Covarrubias).
- RAE [DLC] (1914-14ª ed.): *Diccionario de la lengua castellana*, Madrid, Hernando. Disponible en: (véase Covarrubias).
- RAE [DEL] (1925-15ª ed.): *Diccionario de la lengua española*, Madrid, Calpe. Disponible en: (véase Covarrubias).
- RAE [DEL] (1939-16ª ed.): *Suplemento al Diccionario de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe.
- RAE [CDH] (2013: en línea) *Corpus del Diccionario histórico de la lengua española*. Disponible en: <https://apps.rae.es/CNDHE/view/inicioExterno.view> [último acceso: 15/12/2024]
- RAE [DLE] (2014, 23ª ed. /8ª actualización, 2024: en línea): *Diccionario de la lengua española*. Disponible en: <https://dle.rae.es/> [último acceso: 15/12/2024]
- RAE (2023: en línea): *Diccionario panhispánico del español jurídico*. Disponible en: <https://dpej.rae.es/dpej-lemas> [último acceso: 16/12/2024]

- Sanz Esteve, Elena (2020): “La mediación lingüística en el aula de lenguas extranjeras”, *El español por el Mundo*, nº 3, pp. 193-220. Disponible en: <https://doi.org/10.59612/epm.vi3.91> [último acceso: 11/12/2024]
- Vaz Orta, Virginia (2012): *La comunicación no verbal en la península ibérica: análisis contrastivo entre España y Portugal*, TFG, Universidad de Cantabria. Disponible en: <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2016/memorias-master/virgnia-vaz-orta.html> [último acceso: 18/02/2025]
- Webster (1994): *Webster's Encyclopedic Unabridged Dictionary of the English Language*, New York, Gramercy Books.

Testimonios

Testemunhos

Caindo de paraquedas na mediação

Parachuting into Mediation

María Luisa Martínez de Grado
EOI Cáceres
mardegrado3@educarex.es

1. Chegada da mediação linguística às Escuelas Oficiales de Idiomas da Extremadura (EOI)

Em dezembro de 2017 foi publicado o *Real Decreto* 1041/2017 que estabelece os requisitos mínimos do nível básico para efeitos de certificação, define o currículo básico dos níveis Intermédio B1, Intermédio B2, Avançado C1 e Avançado C2, do ensino de línguas de regime especial regulado pela Lei Orgânica 2/2006, de 3 de maio, da Educação, e estabelece as equivalências entre o Ensino de Línguas de regime especial¹ regulado em diversos planos de estudos e o previsto neste *Real Decreto*.

Neste Real Decreto apareceu, pela primeira vez, a Mediação Linguística como uma atividade de língua obrigatória para a certificação dos níveis Intermédio e Avançado nas EEOOI. O artigo 7º estabelece o seguinte:

Certificación de los niveles Intermedio y Avanzado.

1. Siguiendo las recomendaciones del Consejo de Europa sobre el fomento del plurilingüismo, se podrán diversificar las modalidades de certificación de los niveles Intermedio B1, Intermedio B2, Avanzado C1, y Avanzado C2. Además de la certificación de competencia general, que incluirá las actividades de comprensión de textos orales y escritos, de producción y coproducción de textos orales y escritos, y de mediación para cada nivel, se podrán certificar igualmente competencias parciales correspondientes a una o más de dichas actividades de lengua. En todos los casos los certificados tendrán carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.

¹ Em Espanha, os ensinos de regime especial são aqueles que não fazem parte da educação obrigatória nem seguem a estrutura geral do ensino secundário e universitário. Estes ensinos são regulados de forma específica e costumam ter planos de estudo adaptados às suas particularidades: Ensino artístico, desportivo e de línguas.

No mesmo artigo, el punto 5 indica lo siguiente:

5. Corresponde al profesorado de las escuelas oficiales de idiomas, en los términos que establezcan las respectivas Administraciones educativas, la elaboración, administración, y evaluación de las pruebas para la obtención de los certificados de los niveles Intermedio B1, Intermedio B2, Avanzado C1, y Avanzado C2.

A mediação irrompeu assim, de forma inesperada, no ensino das EOI. A maioria do corpo docente nunca tinha ouvido falar de mediação linguística e, em geral, sentimo-nos sobrecarregados e desorientados perante este desafio. Em um prazo muito curto, deveríamos preparar os alunos para realizar tarefas de mediação linguística, redigir os exames de certificação e avaliar uma atividade de língua que desconhecíamos.

As reações do corpo docente a esta nova situação foram muito variadas, desde o desconcerto e a resistência até à aceitação do desafio. Os comentários eram diversos:

- “SOS!!! Eu não consigo!”
- “Que horror!! Não vai passar ninguém!”
- “Que grande parvoíce a mediação! É o que fizemos a vida toda.”
- “Agora chamam mediação ao que sempre conhecemos como resumos.”
- “Os/as alunos/as passam todos/as nesta atividade de língua.”
- “Declaro-me objetor/a da mediação. Não vou aceitar!”
- “Agora chamam mediação ao que sempre conhecemos como tradução.”
- “É um grande desafio, mas nós conseguimos!”

Em geral, a receção desta nova competência foi com desconfiança e, várias EOI do país, declararam-se objetoras e decidiram que, nessas condições, não aplicariam a mediação linguística.

2. Formação

Na Extremadura, alguns membros do corpo docente, apesar de toda a incerteza gerada pela nova normativa, decidimos que não poderíamos deixar passar mais tempo e que deveríamos começar a formar-nos o mais rápido possível.

Antes de mais, era fundamental termos claro o que entendíamos por mediação linguística, já que o próprio conceito nos parecia, se não completamente estranho, pelo menos distante. As referências de que dispúnhamos eram baseadas no *Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas*, que apresentava a mediação de forma mais geral, próxima da tradução e da interpretação.

Em 2018, com a publicação do *Volume Complementar do Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*, foram introduzidos descritores relativos à mediação linguística, o que marcou, provavelmente, o ponto de partida para a incorporação desta atividade de língua nas EOI de toda a Espanha. No entanto, nesse momento, estava disponível apenas em inglês e francês, pelo que, no nosso contexto, ainda não se percebia de forma próxima. Foi dois anos depois, em 2020, que o Instituto Cervantes publicou a tradução para o espanhol. Nessa altura, a nossa formação já tinha avançado consideravelmente.

Estava previsto que, no ano letivo de 2018-2019, a avaliação da mediação nas EEOII da Extremadura entrasse em vigor como nova atividade de língua, juntamente com as já tradicionais: produção e coprodução de textos escritos (PCTE), produção e coprodução de textos orais (PCTO), compreensão de textos escritos (CTE) e compreensão de textos orais (CTO).

A primeira ação de formação, em dezembro de 2018, foi conduzida por Cristina Cabal, professora de inglês da EOI de Avilés, pioneira na incorporação de ferramentas e recursos inovadores no ensino de línguas. Este primeiro passo foi determinante para a criação de atividades de mediação, ajudando-nos a diferenciá-las de simples resumos ou traduções.

Em março de 2019, vários professores e professoras de diferentes EOI da Extremadura participámos no *XI Congresso Nacional das Escolas Oficiais de Idiomas*, realizado em Málaga, onde, como não poderia deixar de ser, a mediação linguística adquiriu um papel central. Diversas conferências enriqueceram a nossa compreensão sobre a mediação, mas o mais valioso foi o intercâmbio de experiências entre docentes de todo o país, que partilhavam o mesmo momento de desconcerto e de aprendizagem que nós.

Um mês depois, já a nível regional, nas Jornadas de EOI da Extremadura, conseguimos que Adolfo Sánchez Cuadrado -que no Congresso de Málaga já nos tinha esclarecido bastante sobre o processo de ensino, aprendizagem e avaliação da mediação linguística-, partilhasse os seus conhecimentos connosco. Este encontro permitiu que os docentes de toda a região se familiarizassem ainda mais com este novo desafio pedagógico.

Simultaneamente, participámos em diversos cursos organizados pelos diferentes Centros de Professores e Recursos da Extremadura e acompanhámos uma série de recursos relacionados com a mediação do programa CREA (Criação de Recursos Educativos Abertos) da Extremadura.

Dessa forma, apesar de estarmos a correr contra o tempo, fomos aprofundando e compreendendo a mediação como uma atividade comunicativa na qual o mediador atua como facilitador, ajudando outros a compreender e a comunicar, superando

barreiras tanto linguísticas como culturais. Como descrevem Coste e Cavalli (Coste & Cavalli 2015) : “Um facilitador do acesso ao conhecimento, da redução de tensões e dos bloqueios afetivos, e da construção de pontes para o que é novo, para o outro.” Foi fundamental compreender que, na mediação linguística, é necessário considerar as necessidades do recetor e o contexto em que esta ocorre, tendo igualmente em conta os aspetos culturais, sociais e emocionais. Por outro lado, já não se tratava apenas de resumos ou traduções, dado que se incluem outras competências, como a reformulação de textos, a síntese de informações e explicações, com foco na construção de uma compreensão mútua.

Importa destacar que nem todo o corpo docente estava igualmente empenhado neste processo. Grande parte desta formação foi realizada fora do horário escolar e, em muitos casos, financiada do nosso próprio bolso.

Em janeiro de 2019, foi publicado o Real Decreto 1/2019, que define os princípios básicos comuns de avaliação aplicáveis às provas de certificação oficial dos níveis Intermédio B1, Intermédio B2, Avançado C1 e Avançado C2 das aprendizagens de línguas de regime especial.

Apesar dos avanços significativos, ainda não nos sentíamos preparados para assumir esta responsabilidade. Este Real Decreto, no seu artigo 4º, estabelece o seguinte:

Para a elaboração das provas de certificação, serão tomados como referência os objetivos, as competências, os conteúdos e os critérios de avaliação estabelecidos para cada nível e atividade da língua nos currículos que as administrações educativas definem para cada uma das línguas. Estes currículos deverão incluir, em todos os casos, o currículo básico fixado no Anexo I do Real Decreto 1041/2017, de 22 de dezembro.

Em qualquer caso, as provas serão desenhadas para avaliar as competências próprias de cada nível, tal como este é descrito no currículo básico, de modo a que se possa comprovar, de forma válida e fiável, que os candidatos possuem pelo menos as competências requeridas para que se possa certificar o seu nível de domínio correspondente no uso da língua.

2. As provas de certificação de competência geral serão constituídas por tantas partes quantas as atividades da língua que se pretendem avaliar. Para o efeito, serão consideradas atividades da língua as que constam no currículo básico, nomeadamente: compreensão de textos orais; compreensão de textos escritos; produção e coprodução de textos orais; produção e coprodução de textos escritos; e mediação.

E no artigo 5: Elaboração de provas de certificação:

Compete ao corpo docente das escolas oficiais de línguas, nos termos definidos pelas respectivas administrações educativas, elaborar as provas destinadas à obtenção dos certificados dos níveis Intermédio B1, Intermédio B2, Avançado C1 e Avançado C2.

Felizmente, atendendo aos nossos pedidos, no dia 23 de janeiro recebemos um e-mail do diretor do nosso centro, no qual se informava que a Consejería de Educación da Junta de Extremadura tinha decidido adiar a aplicação deste Real Decreto de Avaliação para o ano letivo 2019-2020.

Claro que isso representou um grande alívio, uma vez que passámos a dispor de um prazo maior para a elaboração de tarefas de mediação nos exames de certificação.

Nesse momento, com um conhecimento mais sólido sobre a elaboração dessas tarefas, o próximo desafio era a sua avaliação.

No ano letivo 2019-2020, foram regulamentadas as Comissões de Elaboração e Redação das Provas Unificadas de Certificação de Competências Linguísticas das aprendizagens de línguas de regime especial ministradas nas Escolas Oficiais de Línguas (EOI) da comunidade autónoma da Extremadura.

Estas comissões são constituídas por docentes dos diferentes departamentos linguísticos de todas as EOI da região e têm como responsabilidade a elaboração dos exames unificados de certificação para esta comunidade autónoma, conforme consta no Decreto 132/2018, de 1 de agosto, que estabelece a ordenação e desenvolve o currículo das aprendizagens de línguas de regime especial na Comunidade Autónoma de Extremadura, nos termos do ponto 1 do seu Artigo 8º:

Avaliação e provas de certificação: "Para a obtenção dos certificados dos níveis Básico A2, Intermédio B1, Intermédio B2, Avançado C1 e Avançado C2 será necessária a aprovação de provas específicas de certificação, cuja organização será regulada pela Consejería com competências em matéria de educação. Estas provas serão homologadas, unificadas, únicas sendo administradas de forma simultânea para todos os centros, modalidades e alunos da Comunidade Autónoma de Extremadura e que serão elaboradas, administradas, avaliadas e qualificadas segundo padrões que garantam a sua validade, fiabilidade, viabilidade, equidade, transparência e impacto positivo, assegurando igualmente o direito dos alunos a ser avaliados com total objetividade, sem prejuízo dos princípios básicos comuns de avaliação que o Governo de Espanha venha a estabelecer para garantir o cumprimento dos requisitos de qualidade mencionados.

Este desafio - a avaliação - levou-nos a centrar a nossa formação nesse aspeto, e, mais uma vez, um pequeno grupo de docentes participou, em 2019, em diferentes ações formativas como as *III Jornadas Grupo de Interesse em Avaliação em Espanha (GIELE)*, tituladas: "Processos de validação: Desafios e oportunidades", onde a

avaliação da mediação voltou a ser o centro das atenções ou o curso organizado em parceria com o Instituto Cervantes *Como fazer exames?*, que foi crucial para a elaboração de escalas de avaliação.

3. Evolução das tarefas de mediação

As nossas primeiras tarefas de mediação, durante o ano letivo 2018-2019, consistiam basicamente em pedir aos alunos que fizessem um resumo ou explicassem uma imagem ou um texto, sem um contexto determinado e sem um destinatário com necessidades específicas.

Alguns exemplos destas tarefas:

Tarefa de mediação. Explique este whatsapp ao seu colega!

The image shows a WhatsApp chat interface. On the left, a series of green speech bubbles contain the following text in Spanish: "Hijo, ordena la casa.", "Hijo, lava los platos.", "Hijo, recoge tu habitación.", "Por cierto, ¿qué modelo de ordenador quieres?", "Un Macintosh, mamá. ¿Por qué? (Me lo vas a comprar?)", "No, solo quería saber si lees los mensajes.", and "Ah, vale. ☺". On the right side, there is the official WhatsApp logo (a green speech bubble with a white telephone handset) and below it, a small graphic of a smartphone with several WhatsApp icons floating around it.

Fig. 1. Tarefa de mediação (2018-2019). Fonte: banco exámenes departamento de português EOI Cáceres

Actividad de Mediación para el A2. Estás con un amigo portugués y recibes una postal de una amiga tuya. Cuéntale el contenido.

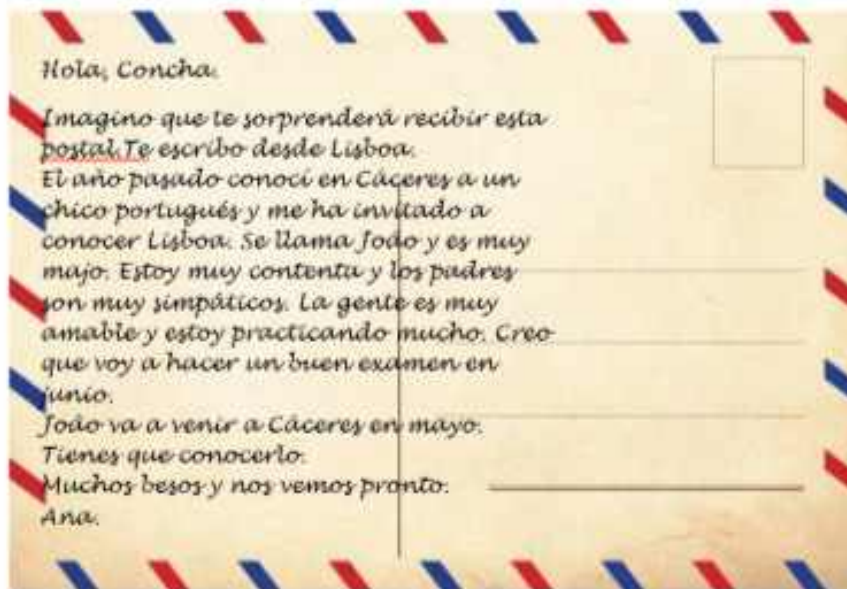


Fig. 2. Tarefa de mediação (2018-2019). Fonte: banco exámenes departamento de português EOI Cáceres



ESCUELAS
OFICIALES
DE IDIOMAS
DE EXTREMADURA



MEDIACIÓN

NIVEL INTERMEDIO B2

TAREFA 1

Veja o vídeo e resuma a informação em 100-120 palavras tendo em conta os seguintes aspetos:

- Processo de criação de um projeto por este arquiteto.
- Importância e funções da água nos seus projetos.
- Influência da crise na compra destas casas.

Fonte: <https://www.rto.pt/noticias/economia/arquiteto-portugues-candidato-a-premio-em-londres-v857962>

Fig. 3. Tarefa de mediação (2018-2019). Fonte: banco exámenes departamento de português EOI Cáceres

Foi no ano letivo 2019-2020 que, pela primeira vez, a mediação foi incorporada nos exames de certificação elaborados pelas comissões de avaliação mencionadas anteriormente. No entanto, não foi possível realizar a convocatória ordinária de junho de 2020, devido à pandemia de COVID-19. Em setembro, não nos sentíamos preparados para avaliar a mediação de forma rigorosa, pelo que se poderia dizer que, 100% dos candidatos/as superaram esta atividade de língua com excelentes resultados.

4. Evolução da avaliação da mediação e panorama atual

Desde o ano escolar 2018-2019 até à atualidade, tem-se verificado uma evolução significativa no que diz respeito às especificações para a elaboração dos exames de mediação. Em 2019, as especificações para as provas de português eram as seguintes:

Mediação	2	• Uma tarefa de mediação escrita que consiste num resumo de um vídeo (entre 70 e 90 palavras); • Uma tarefa de mediação oral que consiste na interpretação de um cartaz.	30 minutos 2/3 minutos cada aluno
-----------------	---	---	--

MEDIACIÓN:

Mediación escrita: La prueba de mediación escrita podrá consistir en procesar un texto por escrito utilizando lenguaje sencillo para pasar (a **portugués**) textos escritos (en **español**) sobre temas cotidianos y familiares.

La extensión del texto inicial será de **200-250** palabras y la extensión final del texto elaborado por el candidato de **40-60** palabras. El tiempo de realización de la prueba será de **15 minutos** aproximadamente.

Mediación oral: Cada alumno deberá mediar oralmente un contenido asignado por el tribunal, según las pautas recibidas. La prueba podrá consistir en transmitir oralmente en **portugués** los puntos principales de los textos escritos y claramente estructurados en **español** apoyados en imágenes. El tiempo de intervención en las tareas de mediación oral, por candidato es de **1-2 minutos**.

Fig. 4. Especificações para a elaboração e implementação de exames de mediação (2018-2019). Fonte: departamento de português EOI Cáceres

Atualmente, e embora ainda estejam em constante revisão, essas especificações para a redação das provas são muito mais completas:



ESCUELAS
OFICIALES
DE IDIOMAS
DE EXTREMADURA

JUNTA DE EXTREMADURA
Consejería de Educación e Empleo

CONSEJO DOCENTE PARA LA CALIFICACIÓN
INSTITUCIÓN DE RECURSOS LINGÜÍSTICOS DE
EXTREMADURA DE LA JUNTA DE EXTREMADURA

NIVEL AVANZADO C2

DOCUMENTO DE USO INTERNO PARA EEOOI: REDACTORES/AS Y PROFESORADO

MEDIACIÓN*	
Duración/longitud Texto fuente:	Texto fuente escrito: máximo de 250/300 palabras. Se puede usar más de un texto siempre que se respete la longitud máxima. Texto fuente oral: máximo de 5' incluyendo ambas escuchas. (Un máximo de 2 escuchas; texto un poco por debajo del nivel para posibilitar la recepción).
Duración/longitud Producción:	Producción escrita: máximo de entre 120/130 palabras por tarea. Producción escrita: máximo 30' por tarea. Producción oral: máximo de 4' preparación aprox. 10 minutos; si la tarea se desarrolla junto con la prueba de PCTO, la preparación se realizará junto con la de la parte monológica y se añadirá solo un máximo de 3 minutos más).
Núm. mínimo de tareas	• Dos. Mediación interlingüística y/o intralingüística. • El texto fuente podrá ser escrito y/u oral. • La producción podrá ser escrita y/u oral. • En las tareas de producción escrita no se ofrecerá alternativa de elección de las tareas de manera que todo el alumnado tenga que producir el mismo texto. • En las tareas de producción oral, el texto o estímulo utilizado puede servir para la parte monológica o dialógica de la prueba de PCTO, siempre que se cumpla la duración mínima de ambas partes (ejemplos). • Ambas tareas tendrán el mismo valor en la puntuación final. *A efectos de evaluación, los tipos de mediación más apropiados son la textual y de la comunicación (intercultural).

CAPACIDAD EVALUADA	TIPO DE TEXTO PRODUCIDO	MATERIAL PARA LA TAREA
• Interpretar y transmitir información de gráficos, infografías, diagramas sobre investigación compleja relativa a temas de carácter general, académicos o profesionales. • Extraer y transmitir ideas principales, argumentos u opiniones tanto explícitas como implícitas de una fuente tanto oral como escrita. • Explicar las implicaciones socioculturales no explícitas de un texto oral/escrito. • Explicar la forma en que se presentan ideas en un texto, prestando atención a la ironía, crítica velada, sarcasmo, referencias sutiles, etc. • Recopilar y sintetizar información principal de diferentes fuentes. • Resumir. • Traducir. • Tomar notas precisas y organizadas. • Usar información/argumentos de un texto complejo para hablar sobre un tema, comentarlo y dar su opinión al respecto.	Producción escrita: E-mail, carta personal o formal Texto con diversas funciones. Traducción. Notas. Resumen. Informe. Producción oral: Monólogo, exposición, presentación. Traducción (interpretación).	Texto fuente escrito: Infografías, gráficos, diagramas, información en soporte visual. Correspondencia formal, informes. Textos largos y complejos bien organizados sobre aspectos abstractos o concretos de temas fuera y dentro del propio campo de especialización en todos los ámbitos. Texto fuente oral: (<i>variedades estándar o con acentos con los que <u>ellos</u> alumn@s están familiarizad@s, velocidad normal</i>) Presentaciones, exposiciones, conferencias, seminarios o charlas. Conversaciones. Reuniones. Noticias, documentales, entrevistas, debates. Fragmentos de películas, obras de teatro. (<i>temas complejos y abstractos fuera y dentro del propio campo de especialización en todos los ámbitos</i>)

Fig. 5. Especificações para a elaboração e implementação de exames de mediação (2024). Fonte: Comissão de Provas Unificadas

Do mesmo modo, foram elaborados critérios de avaliação detalhados de modo a que os candidatos saibam exatamente o que se espera deles.

Os que apresento a seguir são os critérios de avaliação para a mediação do B2 2 e C2:

CrITÉRIOS de avaliação B2 2

- Demonstra um conhecimento aprofundado e aplica adequadamente à atividade de mediação em cada caso os aspetos socioculturais e sociolinguísticos gerais e mais específicos que caracterizam as culturas e as comunidades de prática em que se fala a língua, bem como as suas implicações mais relevantes. Revela capacidade para superar as diferenças relativamente às suas próprias línguas e culturas, assim como para evitar estereótipos, demonstrando confiança no uso de diferentes registos e estilos, ou outros mecanismos de adaptação contextual, expressando-se apropriadamente em situações diversas e evitando erros importantes de formulação.
- Demonstra conhecimento e capacidade de seleção criteriosa, aplicando de forma eficaz e com certa naturalidade estratégias adequadas para adaptar os textos que deve processar ao propósito comunicativo, à situação, aos participantes e ao canal de comunicação, recorrendo a procedimentos variados (por exemplo, paráfrases, circunlóquios, amplificação ou condensação da informação).
- É capaz de obter a informação detalhada que necessita para transmitir a mensagem com clareza e eficácia. Organiza adequadamente a informação que pretende ou deve transmitir e desenvolve-a de forma satisfatória, conforme necessário.
- Transmite com suficiência tanto a informação como, quando aplicável, o tom e as intenções dos falantes ou autores. É capaz de facilitar a interação entre as partes monitorizando o discurso com intervenções adequadas, repetindo ou reformulando o que foi dito, pedindo opiniões, colocando perguntas para aprofundar alguns aspetos que considera importantes e resumindo a informação e os argumentos sempre que necessário para clarificar o fio da discussão.
- Compara e contrasta informações e ideias provenientes das fontes ou das partes envolvidas, resumindo de forma apropriada os aspetos mais relevantes. É capaz de propor uma saída de compromisso, depois de analisar as vantagens e desvantagens das diversas opções.

Critérios de avaliação C2 2

- Aprecia em profundidade as subtilezas e implicações dos aspetos socioculturais e sociolinguísticos da comunicação, demonstrando capacidade para se desenvolver de forma natural e confortável em qualquer contexto de mediação.
- Demonstra plena consciência do carácter relativo dos usos e convenções, crenças e tabus de diferentes comunidades, bem como os da sua própria, sendo capaz de explicar, comentar e analisar de forma abrangente e construtiva as semelhanças e diferenças culturais e linguísticas. Supera com naturalidade eventuais barreiras ou circunstâncias adversas na comunicação, aplicando, de modo quase automático, a sua competência intercultural e as suas competências comunicativas linguísticas.
- Comunica-se com eficácia e precisão, demonstrando domínio de todos os registos, diferentes variedades da língua e uma vasta gama de matizes de significado.
- Sabe seleccionar de forma rápida e aplicar eficazmente as estratégias de processamento de texto mais adequadas ao propósito comunicativo específico, atendendo aos destinatários e à situação de mediação (por exemplo, seleção, omissão ou reorganização da informação).
- Produz textos coerentes, coesos e de qualidade a partir de uma grande variedade de textos-fonte.
- Transmite com plena segurança informações complexas e detalhadas, bem como os aspetos mais subtis das posições, opiniões e implicações dos textos, orais ou escritos, de origem.

No que se refere às ferramentas de avaliação, em 2019 recorríamos a uma tabela básica e bastante genérica:



ASPIRANTE: _____ Fecha: _____

/10

☐ Libre ☐ Oficial

TABLA DE EVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN DE MEDIACIÓN ORAL

CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN						NOTA
Criterios	Grado de consecución					
	Muy elevado	Elevado	Suficiente	Insuficiente	Nulo o no evaluable	
CALIDAD Y ADECUACIÓN DEL TEXTO						
• Plasma de forma precisa el contenido y/o la intención comunicativa del documento fuente.	2,5	2	1,5	1	0	
• La síntesis y reformulación de la información es coherente y cohesionada en sí misma, permitiendo discriminar ideas principales y secundarias.	2,5	2	1,5	1	0	
• Se adecúa a la finalidad comunicativa de la tarea propuesta para la plena comprensión por parte de los receptores.	2,5	2	1,5	1	0	
RIQUEZA Y CORRECCIÓN GENERAL						
• El documento resultante presenta riqueza y corrección lingüística en general.	2,5	2	1,5	1	0	
NOTA FINAL						
OBSERVACIONES						

Fig. 5. Escala avaliação Departamento Português 2019.Fonte: Departamento Português EOI Cáceres

Atualmente, a maioria das comissões responsáveis pela elaboração dos exames, embora não todas, define escalas de avaliação específicas para cada uma das tarefas de mediação:

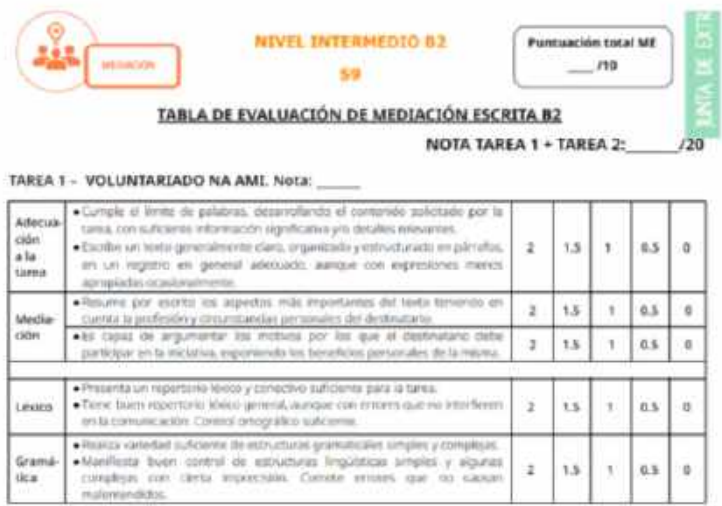


Fig. 6. Escala avaliação 2024. Fonte: Comissão de elaboração de exames de português

O Real Decreto 1/2019 estabelece que todas as atividades da língua incluirão, cada uma, pelo menos duas tarefas, as quais avaliarão diferentes microatividades ou microcompetências dentro de uma mesma atividade de língua, de modo a obter uma amostra representativa das competências que os candidatos possuem.

Neste sentido, as diferentes comissões responsáveis de elaboração dos exames de certificado oficial dos diferentes idiomas não funcionam da mesma maneira. Algumas realizam uma tarefa de mediação escrita e outra de mediação oral, enquanto outras optam por incluir duas tarefas de mediação escrita.

Quanto ao tipo de mediação -interlinguística ou intralinguística- solicitado na tarefa, os critérios também variam consoante as comissões. Algumas comissões solicitam apenas mediação interlinguística, outras exclusivamente intralinguística e outras não têm um critério específico, podendo solicitar uma ou outra modalidade.

5. Desafios na atualidade

Como vimos, a avaliação da mediação continua a apresentar vários desafios. Atualmente, várias vozes pedem que a mediação seja avaliada de forma integrada na PCTE ou na PCTO, uma vez que a avaliação da mesma de forma independente tem implicado um aumento considerável no tempo de realização das provas.

Outro aspeto relevante é que os alunos da modalidade livre não estão familiarizados com a mediação e tendem a apresentar mais dificuldades em superar as atividades do que os alunos do regime oficial, que estão habituados a realizar tarefas de mediação em aula.

Sem dúvida, fizemos progressos significativos na introdução da mediação linguística nas nossas aulas e na respetiva avaliação.

Possivelmente, a mediação tenha vindo para ficar, pois responde às necessidades de uma sociedade cada vez mais globalizada e diversa, ao construir pontes e facilitar a aproximação e o conhecimento mútuo.

Ainda assim, persistem alguns aspectos que, possivelmente, precisam de revisão, principalmente no que se refere à avaliação. No entanto, tal situação é, muito provavelmente, inerente a todos os processos de melhoria.

6. Bibliografia

- Cabal, Cristina: https://www.cristinacabal.com/?page_id=10144
- Consejo de Europa (2020): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Volumen complementario.
- Coste, Daniel & Cavalli, Marisa (2015): “Extensión del dominio de la mediación”. Consejo de Europa
- Instrucción nº 4/2019 de 11 de enero de 2019 de la Secretaría General de Educación, por la que se regulan las comisiones de elaboración y redacción de las pruebas unificadas de certificación de competencias lingüísticas de las enseñanzas de idiomas de régimen especial impartidas en las Escuelas Oficiales de Idiomas (EOI) de la Comunidad Autónoma de Extremadura.
- Real Decreto 1041/2017, de 22 de diciembre, por el que se fijan las exigencias mínimas del nivel básico a efectos de certificación, se establece el currículo básico de los niveles Intermedio B1, Intermedio B2, Avanzado C1, y Avanzado C2, de las Enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se establecen las equivalencias entre las Enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas en diversos planes de estudios y las de este real decreto.
- Real Decreto 1/2019, de 11 de enero, por el que se establecen los principios básicos comunes de evaluación aplicables a las pruebas de certificación oficial de los niveles Intermedio B1, Intermedio B2, Avanzado C1, y Avanzado C2 de las enseñanzas de idiomas de régimen especial.
- Sánchez Cuadrado, Adolfo (coord.) (2022): *Mediación en el aprendizaje de lenguas. Estrategias y recursos*, Madrid, Editora Anaya.

A Implementação da Mediação Linguística nas Escolas Oficiais de Línguas da Extremadura

The Implementation of Linguistic Mediation in the Official Language Schools of Extremadura

Isabel Martins da Fonseca Villalón
Escuela Oficial de Idiomas de Almendralejo
imartinsd01@educarex.es

1. A Implementação da Mediação Linguística

1.1. Contextualização

O presente artigo, realizado no âmbito do VII Congresso Internacional da SEEPLU, surge como um documento reflexivo do caminho percorrido pelos professores de português das escolas de línguas da Extremadura ao longo dos últimos anos e mais particularmente, desde que se começou a trabalhar a mediação linguística nas aulas como atividade linguística independente. Durante este tempo, fomos enfrentando desafios e simultaneamente adquirindo conhecimentos, habilidades e competências relacionadas com a mediação e a nossa prática docente.

O objetivo deste documento é, pois, possibilitar aos futuros (ou atuais) investigadores conhecerem a experiência da implementação da mediação em primeira mão, informá-los sobre o desafio que ela supôs aos professores em contexto real; elucidar sobre alguns dos obstáculos que tiveram de ser superados e proporcionar-lhes algumas linhas de ação/investigação nesta área.

Relativamente ao surgimento da mediação, até 2018, o Real Decreto que regulava o currículo do ensino de línguas estrangeiras em regime especial, que é o caso das Escolas Oficiais de Línguas, era o 1629/2006 de 29 de dezembro. Neste documento, no anexo I, no ponto 2, apareciam citadas quatro habilidades linguísticas a serem trabalhadas nas escolas de línguas: a compreensão oral; a expressão e interação oral; a compreensão leitora e a expressão e interação escrita.

Não obstante, em 2018 esse documento foi revogado e o novo currículo passou a ser o descrito no Real Decreto 1041/2017 de 22 de dezembro. Este Decreto, em vez de numerar as quatro atividades linguísticas citadas acima, passou a enumerar cinco: a compreensão de textos orais; a produção e coprodução de textos orais; a

compreensão de textos escritos; a produção e coprodução de textos escritos e a mediação. Todas estão no mesmo nível e terão o mesmo peso no momento da avaliação nos exames. Constatamos assim que além da ligeira mudança na nomenclatura, decretou-se que se trabalhasse uma nova competência denominada mediação.

Abordando os pressupostos teóricos, quando o Conselho da Europa publicou em 2001 o Quadro Europeu de Referência para as Línguas (doravante QECR), neste documento definia-se os níveis de competência e proficiência de língua do utilizador de A1 a C2 e estes são por descritos segundo o desempenho do utilizador nas seguintes atividades linguísticas: produção, interação e mediação, tanto oral como escrita. É neste contexto, portanto, que surge o termo.

No que refere aos tipos de atividades linguísticas de mediação, estas também aparecem descritas no novo decreto, e, de um modo geral, consistem em resumir, traduzir, interpretar, transmitir e sintetizar em situações muito diversas.

Assim, com esta informação em mãos (o Volume Complementar ainda não tinha sido publicado) e sem qualquer tipo de formação, os professores tiveram que encarar este desafio, reformular as suas práticas educativas e preparar os alunos para serem capazes de desenvolver esta capacidade linguística.

2. Elaboração de atividades de mediação

Embora os professores não tenham recebido formação de forma imediata sobre a mediação e esta afinal não tenha começado a ser avaliada nos exames de certificação até ao ano letivo seguinte, consultando os documentos oficiais citados acima, começou-se a planificar as primeiras atividades de mediação. Inicialmente estas consistiam em tarefas básicas do tipo “resuma em X palavras a informação do vídeo” ou “sintetize as ideias principais da seguinte infografia”. Nesta fase, os alunos não entendiam que objetivos se pretendiam alcançar com as atividades e afirmavam não encontrar sentido nos exercícios. Os próprios professores sentiam-se perdidos e pouco preparados para elaborarem tarefas atrativas e significativas e por isso começaram a solicitar formação aos Centros de Recursos de Professores.

Deste modo, as VII Jornadas das Escolas Oficiais de Idiomas da Extremadura, em 2018, serviram como primeira grande formação sobre esta temática e lançaram os primeiros alicerces para uma correta abordagem desta habilidade.

Contudo, a meu ver, o grande ponto de viragem na forma como se aborda a mediação linguística foi o curso “Formação para a redação de provas de certificação de EOI”, também organizado pelo CPR de Mérida no ano letivo 2020/2021, em que professores especializados na elaboração de exames de certificação, nos

proporcionaram diretrizes muito específicas sobre a estruturação das tarefas de mediação.

Em concreto, Antonia Liberal Trinidad e Ethan Mansur, explicaram os pontos relevantes a ter em conta nas tarefas de mediação, que são: o contexto; o destinatário; a finalidade comunicativa; o tipo de texto de entrada; o tipo de texto de saída e a extensão de palavras ou de tempo.

Com efeito, passamos de tarefas que simplesmente solicitavam que se resumisse a informação de um vídeo ou de uma infografia a atividades contextualizadas, enquadradas, que implicavam a elaboração de diferentes tipos de textos e que tinham destinatários de diferente índole.

Um exemplo de uma tarefa de mediação para o nível básico seria por exemplo:

- (1) *Um amigo seu anda à procura de casa em Portugal e você encontrou este anúncio nas redes sociais (facilita-se um anúncio autêntico da venda de uma casa na tarefa). Escreva-lhe uma mensagem a informá-lo sobre a casa que encontrou. Escreva entre 60 e 90 palavras.*

E para o nível avançado teríamos:

- (2) *O seu tio não sabe quais são os diferentes modelos de famílias existentes atualmente em Portugal. Você encontrou este vídeo onde se aborda a questão. Veja-o duas vezes e de seguida escreva um e-mail ao seu familiar a explicar-lhe quais são atualmente os diferentes tipos de família.. Escreva entre 100 e 120 palavras.*

Com este tipo de atividades, os alunos conseguem constatar a utilidade da tarefa e levá-la a cabo com naturalidade, pois é algo totalmente realista e próximo das suas necessidades linguísticas.

Em ambas tarefas há um contexto, um destinatário, uma finalidade comunicativa, um texto de entrada, um texto de saída e indica-se o número de palavras exigido no nível.

Na verdade, atualmente a grande questão já não é a elaboração das tarefas, mas sim o tipo de mediação a privilegiar: a inter ou a intralinguística. No primeiro tipo, o mediador faz uma tradução de um documento sonoro ou visual em espanhol para português. De acordo com Melo-Pfeifer, “consiste na capacidade de selecionar, interpretar e transferir o conteúdo de textos orais e/ou escritos e de conteúdos multimodais de uma(s) língua(s) para outra(s)” (Melo-Pfeifer, 2020).

Por outro lado, na intralinguística, os intervenientes partilham a mesma língua, o português, mas é necessário levar a cabo uma mediação para fazer chegar ao destinatário uma informação à qual ele não teve acesso.

Ao longo dos últimos anos letivos, nos exames de certificação, tem-se preferido a mediação intralinguística. Nesse sentido os alunos não têm feito traduções e têm-se tornado utilizadores mais críticos com a língua na sua complexidade. A evolução do tipo de tarefas a levar a cabo tem exigido uma transformação e adaptação dos métodos de ensino. Assim, torna-se necessário que os professores se preparem para lidar com os desafios trazidos por esta nova habilidade linguística.

3. Conclusão

Apesar de todos os esforços ao longo dos últimos anos, as tarefas de mediação têm sido alvo de contestação tanto por parte de professores como de alunos porque acarreta uma carga extra nos exames.

Inicialmente avaliava-se a mediação escrita e oral, mas atualmente, nos exames, só se fazem tarefas de mediação escrita, de maneira a diminuir a duração das provas de avaliação.

Muitas vezes esquece-se que a mediação linguística não surge só para dotar os estudantes de competência de mediação, mas que esta é transversal às várias áreas curriculares do português. Podemos abordar o domínio da escrita e da oralidade, da gramática, da cultura e da intencionalidade comunicativa. Assim, devemos continuar a promover a exploração desta habilidade como atividade que permite formar falantes competentes.

De um modo geral, a concretização de tarefas de mediação é ainda um processo árduo pois os manuais não abordam suficientemente esta habilidade. Normalmente esta só pode ser explorada através de tarefas muito específicas criadas pelos professores. Quanto mais expostos os estudantes estiverem a este tipo de atividades, maior será a probabilidade de desenvolverem as suas habilidades linguísticas, é por isso fundamental encorajar as editoras a reformularem os seus manuais de modo a cativar a atenção e envolver os alunos nas atividades.

Consequentemente vai-se desenvolver a capacidade de discernir entre informações importantes e acessórias e estimular a competência de mediação. A importância desta habilidade linguística é incontestável. Através do ato de mediar os alunos apropriam-se de informação do quotidiano, compreendem diferentes perspetivas e visões do mundo e refletem sobre elas.

Com efeito, só se dá a mediação quando o aluno relaciona os seus conhecimentos com a nova informação fornecida pelos documentos a mediar.

4. Bibliografia

- Benito, A. B. G. (2019): "Vuelta a escena de la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras: experiencias en PLE", *Hermeneus*, 21, pp. 197-234.
<https://doi.org/10.24197/her.21.2019.197-234>
- Conselho da Europa (2001): *Quadro comum europeu 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 with New Descriptors*. Council of Europe
- Melo-Pfeifer, S. (2020): "Mediação interlingüística em aulas de português língua de herança: um estudo sobre as percepções dos aprendentes", In M.F.Carneiro, S.M.C.P. Mugschl & V. da Silva Lima (eds). *Estudos da linguagem. Da descrição linguística às suas interpretações* (Vol.2). E-Book. UFMA: São Luis do Maranhão, pp. 22-38.
- North, B. (2021): *The CEFR Companion Volume- What's new and what might it imply for teaching/learning and for assesement? CEFR Journal- Research and Practice*. Volume 4, pp. 5-24.
- Trovato, G. (2013): "La mediación lingüística como competencia integradora en la didáctica de E/LE: una aproximación a las tareas de mediación oral y escrita". *Mediterráneo*, vol. 5, 104-119.

Varia

Varia

Teaching Portuguese in Francoist Spain: *Método de lengua portuguesa* (1951) by Generoso de Barcenilla*

Ensinar português na Espanha franquista: o *Método de lengua portuguesa* (1951) de Generoso de Barcenilla

Rogelio Ponce de León Romeo
Universidade do Porto / Centro de Linguística da Universidade do Porto
rromeo@letras.up.pt
orcid.org/0000-0002-2392-1422

Fecha de recepción del artículo: 24-04-2025

Fecha de aceptación del artículo: 27-07-2025

Abstract

This article examines the *Método de lengua portuguesa* (Madrid, 1951) by the Franciscan friar Generoso de Barcenilla, situating it within the broader tradition of Portuguese grammar books published in Spain between 1870 and 1955. The first part outlines the socio-educational context in which Barcenilla's book emerged. The second part analyses its macro- and microstructure and considers its pedagogical features, in comparison with other manuals designed for teaching Portuguese to Spanish-speaking learners. The article also explores the textual relationship between Barcenilla's *Método* and Julio Martínez Almoyna's *Gramática espanhola para portugueses* [Spanish Grammar for Portuguese Speakers] (Porto, 1947), produced while Almoyna was principal of the *Colegio Oficial de Español* in Porto, where Barcenilla himself taught Spanish.

Keywords: Portuguese language – grammar books – history of language pedagogy – Generoso de Barcenilla.

Resumo

O presente artigo estuda aspetos do *Método de lengua portuguesa* (Madrid, 1951) do franciscano Generoso de Barcenilla. Na primeira parte, descreve-se brevemente o contexto socioeducativo em que se publica a obra de Barcenilla. Na segunda parte, analisam-se os conteúdos do *Método* no plano da macroestrutura e no da microestrutura e estudam-se as características didáticas da obra do padre capuchinho, em confronto com os manuais para o ensino do português, editados entre 1870 e 1955, para o público hispanofalante, bem como a relação textual entre o *Método* e a *Gramática espanhola para portugueses*

* This work was carried out within the scope of the Center for Linguistics of the University of Porto – FCT Financing Projects UIDB/00022/2020 (DOI: 10.54499/UIDB/00022/2020) and UIDP/00022/2020 (DOI: 10.54499/UIDP/00022/2020) –.

(Porto, 1947) de Julio Martínez Almoyna, diretor do *Colegio Oficial de Español* do Porto, durante os anos em que Barcenilla lecionou espanhol nesta instituição.

Palavras-chave: língua portuguesa – “manualística” – história da didática – Generoso de Barcenilla.

1. Initial considerations: the promotion of Portuguese in Spain under Franco's dictatorship

Recent studies have highlighted (Ponce de León Romeo 2019; Ponce de León Romeo 2020) the mid-twentieth-century efforts of the Francoist regime to promote the Portuguese language, culminating in its reinstatement at the *Escuela Central de Idiomas* [Central School of Languages] in Madrid by ministerial order (*Orden*) of 16 December 1946 (EOI 2011: 33; Rodríguez Rubio 2016: 46). The order underscored the cultural, religious, and linguistic affinities between Portugal and Spain:

El idioma Portugués tiene y merece una especialísima estimación por parte de los españoles: Portugal y España, ramas de un mismo tronco, se sienten ligadas ante la Historia, no sólo por la unidad geográfica peninsular, sino también por la similitud de sus grandes servicios a la cultura y a la civilización, aportaciones realizadas en ambos países con el más alto espíritu cristiano, que constituye por su peculiaridad un imperativo de cooperación íntima y constante en la obra común que el Destino nos señala.

Esta conexión racial e histórica es causa, por otra parte, de que los idiomas lusitano y español posean numerosas concomitancias filológicas y literarias que, unidas al semejante pensar y sentir de ambos pueblos, enlazan espiritualmente a portugueses y españoles en la proyección exterior de sus idiomas, utilizados como medio de expresión por una gran parte de la humanidad.

Tales circunstancias incrementadas por nuestros recíprocos intereses de hoy, hacen que la enseñanza de la lengua Portuguesa tenga excepcional interés en España (Ministerio de Educación Nacional 1947: 234).

Prior to this date, in the early months of the Civil War, the rebel authorities had introduced the teaching of Portuguese in secondary schools in certain regions of the country, as stipulated in paragraph 30 of the *Boletín Oficial de la Junta de Defensa Nacional* of 28 September 1936. From 1947 onwards, a professorship in Portuguese was also established at the *Escuela de Comercio* in Madrid (Fernández Aguado 1996: 205)¹.

¹ A professorship in Portuguese was also created at the *Escuela de Comercio* in A Coruña by ministerial order (*Orden*) of 22 December 1955. The Galician scholar Enrique Chao Espina, who in 1936 had prepared a

It may therefore be stated that, between 1936 and 1960, the Portuguese language was actively promoted in Spain, which in turn fostered the publication of grammar books and teaching manuals. Among these was *Método de lengua portuguesa*, published in Madrid in 1951² by the Franciscan friar Minor Patricio Martín Labrador (1907–1988), better known as Friar Generoso de Barcenilla. During the 1940s, he taught music, world history, French, and Portuguese at the Capuchin friary (Negreiros 2014). According to the introduction to the aforementioned manual (Sebastián de Erice y O’Shea 1951: [v]), he also taught Spanish at the *Colegio Oficial de Español* in Porto, directed by Julio Martínez Almoyna, author of *Gramática espanhola para portugueses* (Porto, 1947) (Ponce de León Romeo 2021). Almoyna was particularly noted for his work on the bilingual Spanish-Portuguese and Portuguese-Spanish dictionaries published in Porto in 1951 and 1959, respectively (Vázquez Díez 2011: 91–93). Barcenilla also translated Hugo Rocha’s *Itinerário da Galiza* (Porto, 1946), published in Madrid in 1948³. This article analyses the methodological features of Barcenilla’s *Método de lengua portuguesa*.

2. *Método de lengua portuguesa*: pedagogical features

2.1. The introductory note: a testimony to Spain’s cultural rapprochement with Portugal

The introduction to the work under study was not, in fact, written by the Capuchin friar himself, but by the diplomat José Sebastián de Erice y O’Shea (1903–1984), who served as Spanish Consul in Porto between 1938 and 1945 (Sainz Díaz 2022). Consequently, this paratext does not convey the methodological orientation of the *Método*, owing to the preface writer’s lack of expertise in the field⁴. Instead, it advances cultural and political arguments for the book’s publication, arguments that closely mirror the Francoist rhetoric expressed in the ministerial order cited above and reiterated in the introductory notes to other contemporary manuals for teaching Portuguese in Spain and Spanish in Portugal, all of them authored by Spanish citizens.

Curso de Lengua Portuguesa for use at the *Instituto de Enseñanza Media* in Ferrol, was appointed to the post. The same order also appointed Pilar Vázquez Cuesta as Professor of Portuguese; together with Maria Alberta Mendes da Luz, she co-authored the well-known *Gramática portuguesa* (Madrid, 1949) (Ponce de León 2019a).

² The date 1951 appears on the title page; however, the cover bears the year 1952.

³ Further biographical information concerning his work in the Order of Friars Minor was provided by Fernando de Negreiros (2017 [2014]).

⁴ As José Sebastián de Erice y O’Shea himself acknowledged: “No he de entrar [...] a juzgar el valor lingüístico o didáctico de una tarea, que para ello no tengo título alguno y mi amistad pudiera obnubilar mi mente [...]” (1951: [v]).

Entenderse es básico, entre los pueblos de la Península, para su mutua grandeza, aunque no sea este mi modesto prefacio lugar adecuado para desarrollar más ampliamente tales conceptos políticos. Pero entenderse necesita vehículo de franca comprensión y nada mejor, al menos como muestra de la lealtad del propósito, que el anhelo del conocimiento del verbo. Entendimiento es sinónimo de inteligencia, que a su vez vuelve a serlo de cooperación y comprensión entre los pueblos; y si alargamos, sin caer en esoterismo, la amplitud del concepto, sólo se entenderán aquellos que tengan inteligencia. Los obtusos, los romos, los retrasados o los malévolos no podrán comprenderse; no podrán llegar a saber que el entendimiento entre Portugal y España, que de modo tan admirable personifican hoy las egregias figuras del Generalísimo Franco y del Doctor Salazar, es plinto en que se asienta la grandeza, la independencia y la gloria de los dos pueblos soberanos de la Península⁵ (Sebastián de Erice y O'Shea 1951: [v-vi]).

As this passage suggests, the promotion of Portuguese in Spain⁶—and of Spanish in Portugal—during this period was underpinned by an ideological programme, one pedagogical outcome of which was, as noted above, Barcenilla's *Método de lengua portuguesa*.

2.2. Macrostructure of the work

The *Método de lengua portuguesa* is organised into two parts:

i) The first—the *Método* proper—consists of 62 lessons (Barcenilla 1951: 1–220). Each lesson begins with a grammatical component, which constitutes the core of the material. From the lesson sequence the following plan of grammatical exposition can be inferred: (1) phonetics (lessons 1–9); (2) morphology (lessons 10–62), structured according to the parts of speech: (i) definite and indefinite articles (lesson 10); (ii) nouns and adjectives (lessons 11–16); (iii) demonstrative, possessive, numeral, and indefinite adjectives (lessons 17–21); (iv) personal, demonstrative, possessive, relative, interrogative, and indefinite pronouns (lessons 22–26); (v) verbs (lessons 27–58); (vi) adverbs

⁵ The Spanish diplomat, for his part, provides a biographical note on Friar Generoso de Barcenilla that has little to do with his role as Spanish teacher or Capuchin friar, and instead emphasises his role as a combatant in the Spanish Civil War, fighting against the *hordas rojas* ("red hordes"), to the point that he enlisted in the Spanish Legion: "Fray Generoso entendió que era bella misión apologética y sacramental el permanecer bajo las balas y el fango [...]. Y a la Legión se fué el Padre Barcenilla; y en las trincheras de la primera línea animó a los combatientes, confortando a los heridos y ayudando al moribundo a entrar cantando en el Reino de los Cielos" (Sebastián de Erice y O'Shea 1951: [iv]). Friar Barcenilla did, in fact, serve as a lieutenant chaplain with the Francoist insurgent forces.

⁶ It should also be noted that during these years the Francoist authorities devised a military plan to invade Portugal (Ros Agudo 2008: 269–280, 395–400). Within this political–military context, the promotion of Portuguese language and culture in Francoist Spain appears as an integral component of a markedly ideological programme.

(lesson 59); (vii) prepositions (lesson 60); (viii) conjunctions (lesson 61); (ix) interjections (lesson 62).

This framework reveals the deliberate omission of syntax, which may be attributable either to the elementary level for which the manual was intended or to the perception of syntax as a “marginal” domain of grammar—at least when compared with morphology—within the pedagogical design of foreign-language teaching manuals⁷. What stands out, moreover, is the prominence accorded to the verb: 31 of the 52 lessons devoted to morphology focus on verbal description, reflecting a long-standing tradition in language teaching that prioritises verbal morphology, especially the conjugation of regular and irregular verbs.

ii) The second part comprises three bilingual vocabularies, both grammatical and lexical in nature (Barcenilla 1951: 223–247), together with a brief treatise on spelling (Barcenilla 1951: 251–266). The first two vocabularies function as grammatical appendices: *Apéndice I* lists heterogeneric nouns (*Lista de nombres que en portugués tienen género diferente que en castellano*), and *Apéndice II* provides a list of heterotonic nouns (*Lista de nombres que, en portugués, tienen acento tónico diferente que en castellano*). These grammatical appendices reveal an explicit textual link between the *Método* and the second edition (Porto, 1959) of Julio Martínez Almoyna’s *Gramática espanhola para portugueses*, which also reproduces the same two lists—with necessary modifications—as appendices (Martínez Almoyna 1959: 179–181, 190–193). This circumstance raises questions regarding the authorship of the lists, since, like Martínez Almoyna, Barcenilla taught Spanish at the *Colegio Oficial de Español* in Porto between 1942 and 1949.

Apéndice III, meanwhile, presents lexical nomenclatures organised by semantic fields: *El universo*, *El tiempo*, *La familia*, *El cuerpo humano*, *Objetos de tocador y viaje*, *La casa*, *Viajes y transporte*, *La ciudad*, *El ferrocarril*, *Marina y navegación*, *Profesiones y oficios*, *Estado militar*, *El comercio*, *Monedas, pesos y medidas*, *Dignidades civiles*, *Dignidades eclesiásticas*, *Sabios y ciencias*, *Bellas artes*, *Juegos y pasatiempos*, *La caza*, *Mamíferos*, *Aves*, *La pesca y los peces*, *Árboles y frutos*, *Flores*. The spelling treatise not only sets out the principal rules but also includes lists of Portuguese homophones, homographs, and paronyms, with their Spanish equivalents.

⁷ This was indeed the case for the Portuguese teaching manuals published in Spain up to 1960 — *Primero y segundo curso de portugués con la clave de temas* (Madrid, 1870?) by Francisco de Paula Hidalgo; *Gramática sucinta de la lengua portuguesa* (Heidelberg, 1911) by Francisco Carrillo Guerrero; *Gramática portuguesa* (Saragossa, 1939) by Julio Ortega Galindo; and *Portugués. Primer curso o curso preparatorio* (Barcelona, 1955) by Enrique Kucera — none of which contain chapters on syntax. The exceptions are *Gramática portuguesa* (Madrid, 1949) by Pilar Vázquez Cuesta and Maria Albertina Mendes da Luz, and *Curso de lengua portuguesa* (Viveiro, 1960 [1936]) by Enrique Chao Espina.

In compiling the lexical appendix, Barcenilla most likely drew on the *Colección de voces*, a set of nomenclatures included at the end of Francisco de Paula Hidalgo's *Primero y segundo curso de portugués con la clave de temas* (Madrid, 1870?), specifically the vocabulary forming the *Tercera parte* of the second course (Hidalgo 1876, II: 65–71). He may also have relied on the vocabularies appended to the first edition of Pilar Vázquez Cuesta and Maria Albertina Mendes da Luz's *Gramática portuguesa* (Madrid, 1949: 175–192). As for the spelling treatise, it is possible that, in designing the manual, Barcenilla also drew on Almoyna's *Gramática espanhola para portugueses*, which likewise concludes with a summary of orthographic rules.

The macrostructure of the *Método* thus conforms, in general terms, to the model underlying pedagogical manuals and practical grammar books for foreign-language teaching—a structure traceable back to the late sixteenth century⁸. For the purposes of the present study, however, what is of greatest relevance is the textual relationship between Barcenilla's manual and the very limited corpus of materials published in Spain for the teaching of Portuguese (Ponce de León Romeo 2020: 916–920), as well as its similarity—both in content and in design—to the grammar book that Barcenilla most likely used in his Spanish classes at the *Colegio Oficial de Español* in Porto, namely Martínez Almoyna's *Gramática espanhola para portugueses*.

2.3. Elements of the microstructure of the lessons

As noted above, the *Método de lengua portuguesa* consists of 62 lessons, all organised according to a uniform two-part structure.

a) The first part of each lesson introduces a grammatical topic, following the conventional order of the parts of speech. Lesson 27 (Barcenilla 1951: 92–95), for instance, begins with introductory remarks on the verb and proceeds to cover: (i) inflection; (ii) classification of verbs; (iii) the three conjugations; and (iv) auxiliary verbs in compound tenses and in the passive periphrastic. At first glance, the microstructure of the lessons might appear “simple,” since each lesson presents only one grammatical element (in this case, introductory notions of the verb)⁹.

Closer examination of the first 26 lessons, however—nearly half of the *Método*—reveals a more complex, cross-referenced structure. Each lesson concludes with an additional grammatical or lexical component different from the main topic introduced at the beginning. These secondary components draw, on the one hand, on

⁸ A precedent may be found in Antonio del Corro's *Spanish grammar* (London, 1590) (Sánchez Pérez 1992: 77), although in Corro's work the glossary is presented as a brief dictionary.

⁹ Unlike, for example, the structure of the lessons in *Primero y segundo curso de portugués* by Francisco de Paula Hidalgo, which has previously been described as “complex” because it incorporates linguistic forms belonging to different word classes (Ponce de León 2009).

the lexical nomenclatures included in *Apêndice III* and, on the other, on the verb conjugation material developed in Lessons 28–44¹⁰, which focus on the conjugation of regular and irregular verbs.

On the basis of this sequencing in the presentation of linguistic content, the following scheme can be identified as underlying the first 26 lessons:

Main grammatical content ... [Cross-referenced linguistic element: (i) vocabulary¹¹ → *Apêndice III*; (ii) verb conjugation) → Lessons 28-44]

Thus, up to lesson 26, the *Método* follows the cross-referenced complex structure outlined below, alternating between the main grammatical focus of each lesson and additional lexical or morphological content drawn from other sections of the manual:

1. The alphabet	Vocabulary: the universe (1 ¹²) Conjugation: auxiliary verbs (I) (l. 28)
2. The vowels 'a', 'e', 'o'	Vocabulary: time (seasons, months, and weeks) (2) Conjugation: auxiliary verbs (II) (l. 29)
3. Nasal sounds 'ãe', 'ão', 'õe'	Vocabulary: time (divisions) (3) Conjugation: regular verbs (l. 30)
4. Letters 'c', 'ç', 's', 'ss', 'z'	Vocabulary: the family (4, 5) Conjugation: verb <i>dar</i> [to give] (l. 33)
5. Letter 'x'	Vocabulary: the human body (head, torso, limbs) (6, 7) Conjugation: verbs <i>cabere</i> [to fit], <i>dizer</i> [to say] (l. 34-35)
6. Letters 'g', 'j'	Vocabulary: the human body (internal organs; qualities) (8, 9) Conjugation: verb <i>fazer</i> [to do] (l. 36)
7. Groups 'gu', 'qu'	Vocabulary: the human body (injuries) (10) Conjugation: verbs <i>ler</i> [to read], <i>moer</i> [to grind], <i>perder</i> [to lose] (l. 37)

¹⁰ With the exception of Lessons 19 and 20, devoted to numeral adjectives. We are unable to explain the absence of the cross-referenced linguistic component.

¹¹ We shall see below, however, that this "latent" vocabulary is not the only lexical content presented in the Capuchin friar's textbook.

¹² The number – which also appears in the lessons, in the vocabulary cross-reference component – refers to the numbering assigned to the nomenclatures in *Apêndice III*.

8. Groups 'cc', 'ccç', 'ct', 'pc', 'pç', 'pt'	Vocabulary: the human body (illnesses and impairments) (11, 12) Conjugation: verb <i>poder</i> [can] (l. 38)
9 Double letters 'ch', 'lh', 'nh'	Vocabulary: the human body (medicines and remedies) (13) Conjugation: verb <i>pôr</i> [to put] (l. 39)
10. Articles	Vocabulary: clothing, toiletries, and travel items (14, 15) Conjugation: verb <i>querer</i> [to want] (l. 40)
11. Noun genders	Vocabulary: the house (house and furniture) (16, 17) Conjugation: verb <i>saber</i> [to know] (l. 41)
12. Formation of the plural (I)	Vocabulary: table and kitchen utensils (18, 19) Conjugation: verb <i>trazer</i> [to bring] (l. 42)
13. Formation of the plural (II)	Vocabulary: tableware and food; travel and transport (20, 21) Conjugation: verb <i>valer</i> [to be worth] (l. 43)
14. Augmentatives and diminutives	Vocabulary: the city; railways (22, 23) Conjugation: verb <i>ver</i> [to see] (l. 44)
15. Comparatives and superlatives (I)	Vocabulary: the navy and navigation (24, 25) Conjugation: verbs <i>agredir</i> [to attack], <i>cair</i> [to fall] (l. 45)
16. Comparatives and superlatives (II)	Vocabulary: the military; trade (26, 27) Conjugation: verbs <i>conduzir</i> [to drive], <i>dormir</i> [to sleep] (l. 46)
17. Demonstrative adjectives	Vocabulary: coins, weights, and measures (28) Conjugation: verbs <i>frigir</i> [to fry], <i>fugir</i> [to flee] (l. 47)
18. Possessive adjectives	Vocabulary: civil and ecclesiastical dignitaries (29, 30) Conjugation: verb <i>ir</i> [to go] (l. 48)
19. Numeral adjectives	-----
20. Numeral adjectives	-----
21. Indefinite adjectives	Vocabulary: scholars and sciences (31) Conjugation: verb <i>ouvir</i> [to hear] (l. 49)
22. Personal pronouns	Vocabulary: fine arts (32)

	Conjugation: verb <i>pedir</i> [to ask] (l. 49)
23. Demonstrative pronouns	Vocabulary: games and pastimes (33) Conjugation: verb <i>rir</i> [to laugh] (l. 50)
24. Possessive pronouns	Vocabulary: hunting (mammals and birds) (34, 35) Conjugation: verb <i>sentir</i> [to feel] (l. 50)
25. Relative and interrogative pronouns	Vocabulary: fishing and fish (36) Conjugation: verb <i>vir</i> [to come] (l. 51)
26. Indefinite pronouns	Vocabulary: trees, fruits, and flowers (37, 38) Conjugation: pronominal and defective verbs (l. 42-44)

Table I. Linguistic contents of the *Método de lingua portuguesa*: the cross-referenced complex structure

From the information summarised in Table 1, it can be concluded that the *Método* occupies an intermediate position between, on the one hand, the teaching manuals and grammar books of Francisco de Paula Hidalgo, Francisco Carrillo Guerrero, and Enrique Kucera—whose lessons explicitly combine complex grammatical and lexical components—and, on the other, the grammar books of Julio Ortega Galindo, Pilar Vázquez Cuesta, and Maria Albertina Mendes da Luz, together with the teaching manual of Enrique Chao Espina, all of which adhere to the more conventional, homogeneous sequence in presenting the parts of speech.

b) The second part of each lesson is devoted to linguistic exercises, which vary according to the type of grammatical content. Three main types can be distinguished: (i) The first ten lessons, whose principal grammatical focus is phonetics, consistently feature pronunciation practice. Each contains three exercises: the first requires students to read isolated words, while the second and third involve reading short prose and verse texts, respectively, both accompanied by interlinear translation. (ii) The remaining lessons centre on translation activities, typically comprising two exercises in translation and back-translation of a series of sentences or short texts¹³. Each is supplemented by vocabulary lists with Spanish equivalents to support the translation tasks. (iii) Finally, the series of sentences—or, in some cases, short texts—also serve as material for grammar-awareness activities, most frequently exercises requiring students to identify the grammatical forms under study.

¹³ Indeed, a few lessons replace the usual series of sentences in the translation activities with short texts on assorted topics. In any case, the use of these cohesive textual units does not appear to follow a clear pedagogical rationale.

2.4. Pedagogical features of the book

To identify the pedagogical orientation of the *Método de lengua portuguesa*, three parameters warrant consideration: (i) its alignment with language-teaching methodologies current in the first half of the twentieth century; (ii) its pedagogical relationship to the grammar books and teaching manuals for Portuguese published in Spain prior to Barcenilla's work; and (iii) its relationship to Julio Martínez Almoyna's *Gramática espanhola para portugueses*. The third parameter is justified both by the fact that, as noted above, Barcenilla taught Spanish at the *Colegio Oficial de Español* in Porto during the 1940s, and by the textual parallels observed with the second edition of Martínez Almoyna's *Gramática*.

With regard to the first parameter, and in light of the lesson structure analysed in the preceding section, it may be concluded that the instructional sequence (grammar rules → translation activities [direct translation and back-translation]) is unmistakably deductive. The emphasis falls squarely on grammar, with vocabulary playing a subsidiary role, primarily through bilingual word lists. These appear explicitly in the lessons as aids to translation activities, but also more implicitly, in the first half of the *Método*, as part of the cross-referenced linguistic component.

Another recurring feature of the lessons is the systematic comparison with the Castilian (Spanish) grammatical system, a strategy employed in almost every unit. These comparisons underscore both convergences—for example, in Lesson 12 on plural formation: “*Por regla general, los nombres que, en castellano, carecen de singular o plural, carecen, también, en portugués*” (Barcenilla 1951: 41)—and divergences, as in the case of possessive adjectives: “*Los adjetivos posesivos tienen el mismo uso y significación que en castellano*” (Barcenilla 1951: 60), contrasted with “*Al contrario de lo que sucede en castellano, por regla general [los adjetivos posesivos] van precedidos del artículo definido; v. gr.: este é o meu filho (éste es mi hijo); Maria é a minha criada (María es mi criada)*” (Barcenilla 1951: 60). Nevertheless, the tendency is far more often to stress similarities with the learners' native language than to draw attention to divergences between the two Iberian tongues.

Taking these features together—namely the deductive sequencing of instruction, the relatively extensive grammatical explanations, and the exercise typology—it may be argued that Barcenilla's manual is closer in conception to the pedagogical tradition represented by the nineteenth-century reissues of earlier “practical” grammar books. Originally composed in earlier centuries and widely disseminated, these include Lorenzo Franciosini's *Gramatica spagnola, e italiana* (Venice, 1624) (Sáez Rivera 2009: 85) and François Sobrino's *Nouvelle grammaire espagnolle* (Brussels, 1697) (Corvo Sánchez 2012: 152–153; Alvar Ezquerro 2020). Both were subsequently adapted, in line with the prevailing pedagogical trends of their time—particularly the Ollendorff method—for foreign-language learning (Sánchez Pérez 1992: 195–200). By

contrast, the *Método* diverges from the series of manuals grounded in the approaches of Johann Franz Ahn (1796–1865) (Sánchez Pérez 1992: 208–210; Suso López 2017) and Heinrich Gottfried Ollendorff (1803–1865) (Sánchez Pérez 1992: 210–217; Lombardero 2015: 96–97; Suso López 2017). It also departs from the twin grammar series developed under the Gaspey-Otto-Sauer method (Sánchez Pérez 1992: 219–220; Kemmler & Corvo Sánchez 2019: 3–6)¹⁴.

Given this methodological positioning of Friar Barcenilla's manual, it is important—as already noted—to compare it with the small corpus of teaching materials and so-called practical grammar books for Portuguese published in Spain up to the mid-twentieth century. Based on the information currently available, these works are as follows:

- Francisco de Paula Hidalgo (†1879), *Método de Ahn. Primero y segundo curso de portugués con la clave de temas*, Madrid, Carlos Bailly-Bailliere, 1870?
- Francisco Carrillo Guerrero (†1975), *Gramática elemental de la lengua portuguesa*, Heidelberg, Julio Groos, 1911.
- Enrique Chao Espina (1908–1989), *Curso de Lengua Portuguesa. Tomo I. Grado Elemental*, Viveiro, Artes Gráficas A. Santiago, 1936 [2nd ed. Viveiro, 1958].
- Enrique Chao Espina, *Curso de Lengua Portuguesa. Tomo II. Grado Medio*, Viveiro, Artes Gráficas A. Santiago, 1936 [2^a ed. Viveiro, 1960].
- Julio Ortega Galindo (1911–1976), *Gramática portuguesa*, Zaragoza, Tip. de Octavio y Felez, 1939 [2nd ed. Burgos, 1956; 3rd ed. Burgos, 1968...].
- Pilar Vázquez Cuesta (1926–2019) & Maria Albertina Mendes da Luz, *Gramática portuguesa*, Madrid, Ricardo Aguilera, 1949 [2nd ed. Madrid, 1961; 3rd ed. Madrid, 1971; Portuguese translation, 1980].
- Enrique Kucera (†1960), *Portugués: primer curso o curso preparatorio*, Barcelona, Enrique Kucera, 1955.

To structure this comparison, the following parameters are applied: (i) composition of the lesson's linguistic module (CML); (ii) sequence of grammar instruction (SEG); (iii) composition of the lesson's activity component (CCA); (iv) composition of appendices (CA); and (v) inclusion of dialogues (ID)¹⁵. The results are set out in the following table:

¹⁴ We refer only to the Ahn and Ollendorff methods, as these are the closest to the work under study. The distance between Friar Barcenilla's manual and the natural method (Sánchez Pérez 1992: 270–273; Fernández Fraile & Suso López 1999: 368–370; Suso López 2017b) seems to us even more pronounced.

¹⁵ The abbreviations (CML, SEG, CCA, CA, ID) are retained from the original Portuguese text. Their English expansions do not always align with the initials, but the original form has been preserved for consistency with the source.

	Hidalgo 1876	Carrillo Guerrero 1911	Ortega Ga- lindo 1939	Vázquez Cuesta & Luz 1949	Barcenilla 1951	Kucera 1955	Chao Espina 1960 ¹⁶
CML ¹⁷	Complex	Complex	Simple	Simple	Complex (with cross-re- ferences to grammatical and lexical content); sim- ple (lessons 27–62)	Simple	Simple
SEG	Deductive	Deductive	Deductive	Deductive	Deductive	Inductive	Deductive
CCA	Reading; di- rect transla- tion; back- translation	Direct translation; back-trans- lation; dia- logues	-	-	Pronuncia- tion; direct translation; back-transla- tion; grammar practice	Pronuncia- tion; conver- sation; direct translation; back-transla- tion; grammar practice	Reading; direct translation; back-transla- tion; grammar practice
CA	Thematic vocabula- ries; dialo- gues	Spanish- Portuguese Portuguese- Spanish vo- cabulary	Reading texts; Portu- guese-Spa- nish voca- bulary	Thematic voca- bularies; corres- pondence; reading texts	Grammatical and lexical vocabularies	-	Thematic voca- bularies; corres- pondence; reading texts
ID	Yes (CA)	Yes (CCA)	No	No	No	Yes (CCA)	No

Table II. Pedagogical characteristics of materials for teaching Portuguese published in Spain

¹⁶ For the purposes of comparison we have used the second edition of the *Grado Medio* of Chao Espina's *Curso de Lengua Portuguesa*, since at the time of preparing the present study we were unable to access either the second edition of the *Grado Elemental* or the first edition (1936) of the two levels.

¹⁷ On the distinction between the simple and complex grammar components, see note 9.

The data presented in Table II indicates that, in terms of lesson design, the *Método de lengua portuguesa* occupies an intermediate position between works whose lessons are grammatically homogeneous (or structurally simple)—a feature characteristic of more descriptive or theoretical grammar books and treatises—and those manuals whose lessons integrate linguistic material from multiple word classes and lexical domains, thereby producing a more complex structure. As discussed earlier, 24 of the 62 lessons in the *Método* conclude with a cross-reference to verb study or lexical nomenclatures; nonetheless, in more than half of the lessons the linguistic content remains simple.

With respect to the structure of the practice component, Table II shows that the *Método* offers a broader range of activities designed for grammar practice. This aligns it more closely with Enrique Chao Espina's *Curso de Lengua Portuguesa* and, to a lesser extent, Enrique Kucera's manual—both of which also favour explicit grammar instruction—than to works that adopt a more restricted approach. Regarding the inclusion and organisation of nomenclatures, two tendencies can be discerned: some works present general bilingual vocabularies (e.g., Carrillo Guerrero and Ortega Galindo), while others adopt thematic vocabularies. The *Método* falls into the latter category, though part of its appendices is grammatical rather than lexical. Taken together, these features suggest that Friar Barcenilla's manual, despite being labelled a *método*, is pedagogically closer to a grammar book—a conclusion further reinforced by the absence of dialogues.

Finally, as noted above, it is important to establish the textual and pedagogical relationship between the *Método* and the Spanish-teaching manual then in use at the *Colegio Oficial Español* in Porto, namely Julio Martínez Almoyna's *Gramática española para portugueses*, in its two editions (1947; 1959). Based on the parameters outlined in Table II, the comparison may be summarised as follows:

	Almoyna 1947	Barcenilla 1951	Almoyna 1959
CML	Complex	Complex (with cross-references to grammatical and lexical content); simple (lessons 27–62)	Complex
SEG	Deductive	Deductive	Deductive
CCA	Reading; direct translation; back-translation; grammar practice; conversation	Pronunciation; direct translation; back-translation; grammar practice	Reading; direct translation; back-translation; grammar practice; conversation
CA	Grammatical appendices: – On the past participle – Irregular and defective verbs – Spelling	Lexical vocabularies; Linguistic vocabularies: – Heterotonic words – Heterogeneric nouns	Grammatical appendices: – The past participle – Irregular and defective verbs – Spelling Linguistic vocabularies: – Diacritical accent – Heterotonic words – Words accepted by the RAE with different spellings – Heterogeneric nouns
ID	Yes (CCA)	No	Yes (CCA)

Table III. Pedagogical features of the manuals by Julio Martínez Almoyna and Friar Generoso de Barcenilla

From the data in Table III, it is evident that, in terms of lesson structure—and especially the presentation of grammatical content—Martínez Almoyna’s *Gramática espanhola para portugueses*, in both its first and second editions, consistently integrates within each lesson forms and expressions drawn from multiple word classes. This approach situates the work firmly within the tradition of teaching materials shaped by the grammar-translation method, as previously noted. By contrast, Friar Barcenilla’s manual adopts a more conservative design, applying the complex scheme only in part (that is, in approximately half the lessons) and relying on cross-references rather than by embedding multiple components directly into the lesson. A similar conservatism characterises the exercise component: whereas Almoyna’s grammar book incorporates conversational practice within the lessons—entirely absent from the *Método*—the methodological divergence between the two manuals becomes especially apparent.

Comparison of the appendices highlights two further points of contrast. First, Barcenilla’s manual contains lexical nomenclatures, absent from both editions of Almoyna’s grammar book. Second, the second edition of Almoyna’s work incorporates bilingual vocabularies of a grammatical nature that appear clearly modelled on those of the *Método*. The former may be explained by Barcenilla’s decision not to embed

nomenclatures directly within the lessons. The latter strongly suggests textual borrowing, since Almoyna's 1959 edition reproduces, with certain modifications, the grammatical vocabularies found in the *Método*, particularly those dealing with heterotonic and heterogeneric nouns. The inclusion of such appendices in the *Gramática española* is unsurprising, given the professional relationship between the two authors.

3. Concluding Remarks

The analysis undertaken here demonstrates that the *Método de lengua portuguesa* represents a significant expression of the broader movement to promote Portuguese in Spain during a period when, from the late 1930s onwards, the Franco regime sought to foster closer cultural ties with Portugal in parallel with its plans for possible military intervention in the neighbouring country. This political orientation had repercussions on several fronts. At the curricular level, Portuguese was institutionalised as a subject in Spanish secondary education and reinstated at the *Escuela Oficial de Idiomas* in Madrid. At the level of cultural policy, measures were introduced to disseminate the Spanish language and culture within Portugal, most notably the reopening in 1938 of the *Escuelas Españolas* in Porto and Elvas (Chica Blas 2011: 143). Within this socio-political and educational framework, the years between 1936 and 1960 saw the publication of a corpus of teaching manuals and grammar books designed to facilitate the teaching of Spanish in Portugal and Portuguese in Spain (Ponce de León 2020: 922–923).

It is within this context that Friar Barcenilla's work must be situated. Methodologically, and as the preceding discussion has shown, the *Método*—despite the implications of its title—bears closer affinity to traditional materials for grammar and vocabulary instruction than to the more innovative approaches then beginning to circulate at the time. Nevertheless, the work reflects both the broader socio-educational imperatives of Francoist Spain and the author's own teaching experience during the years he taught Spanish and Portuguese in Porto. For these reasons, the *Método de lengua portuguesa* merits recognition as a text of both historical and pedagogical significance—albeit one that has, until now, remained almost entirely neglected.

4. Bibliography

- Carrillo Guerrero, Francisco (1911): *Gramática sucinta de la lengua portuguesa*, Heidelberg, Julio Groos.
- Chao Espina, Enrique (1960): *Curso de Lengua Portuguesa. Tomo II. Grado Medio*, Viveiro, Artes Gráficas A. Santiago.
- Chica Blas, Ángel (2012): *Cien documentos de archivo. Instituto Español Giner de los Ríos de Lisboa*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría

- General Técnica. Retrieved April 23, 2025, from https://www.libreria.educacion.gob.es/ebook/183837/free_download/
- Corvo Sánchez, M^a Jose (2012): "Historia y tradición en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en Europa (IX): Siglo XIX, hacia el presente de la didáctica de lenguas modernas", *Babel-AFIAL. Aspectos de Filología Inglesa e Alemá*, n. 21, pp. 167-176. Retrieved April 23, 2025, from <http://revistas.webs.uvigo.es/index.php/AFIAL/article/view/274/269>
- EOI = Escuela Oficial de Idiomas-Jesús Maestro (2011): *Escuelas Oficiales de Idiomas, 100 años, 1911-2011*, Madrid, Escuela Oficial de Idiomas-Jesús Maestro.
- Fernández Aguado, Javier (1996): *Historia de la Escuela de Comercio de Madrid y su influencia en la formación gerencial española (1850-1970)*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid. Retrieved April 23, 2025, from <https://hdl.handle.net/20.500.14352/63417>
- Fernández Fraile, M^a Eugenia & Suso López, Javier (1999): *La enseñanza del francés en España (1767-1936)*, Granada, Método Ediciones.
- Barcenilla, Generoso de (1951): *Método de lengua portuguesa*, Madrid, Tip. Martínez Chumillas.
- Hidalgo, Francisco de Paula (1876): *Método de Ahn. Primero y segundo curso de portugués com la clave de temas*, Madrid, Carlos Bailly-Bailliere.
- Kemmler, Rolf & Corvo Sánchez, M^a José (2019): "The importance of the 'method Gaspey-Otto-Sauer' amongst the earliest Portuguese textbooks of the German language", *Language & History*, n. 63 (2), pp. 120-138. Retrieved April 23, 2025, from <https://doi.org/10.1080/17597536.2019.1649854>
- Kucera, Enrique (1955): *Portugués: primer curso o curso preparatorio*, Barcelona, Enrique Kucera.
- Lombardero Caparrós, Alberto (2015): *The Historiography of English Language teaching in Spain: a Corpus of Grammars and Dictionaries (1769-1900)*, Tarragona, Universitat Rovira i Virgili of Tarragona. Retrieved April 23, 2025, from <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/318808/Tesi%20Alberto%20Lombardero.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Martínez Almoyna, Julio (1947): *Gramática espanhola para portugueses*, Porto, Livraria Educação Nacional de Adolfo Machado.
- Martínez Almoyna, Julio (1959): *Gramática espanhola para portugueses*, Porto, Livraria Educação Nacional de Adolfo Machado.
- Ministerio de Educación Nacional (1947): "Orden de 16 de diciembre de 1946 por la que se restablece la enseñanza del idioma portugués en la Escuela Central de Idiomas", *Boletín Oficial del Estado*, 6, p. 234.
- Negreiros, Fernando de (2014): *O senhor me deu irmãos: necrológio da Província Portuguesa da Ordem dos Frades Menores Capuchinhos 1939-2013*, Lisboa, Província Portuguesa da Ordem dos Frades Menores Capuchinhos. Retrieved

- April 23, 2025, from <https://www.capuchinhos.org/capuchinhos/o-senhor-me-deu-irmaos/frei-generoso-de-barcenilla>
- Ortega Galindo, Julio (1939): *Gramática portuguesa*, Zaragoza, Tip. de Octavio y Félez.
- Ponce de León Romeo, Rogelio (2008): "Gramática y traducción en la historia de la enseñanza-aprendizaje del portugués en España: la *Gramática elemental de la lengua portuguesa* (Heidelberg 1911) de Francisco Carrillo Guerrero", in X. M. Dasilva (ed.), *Perfiles de la traducción hispano-portuguesa II*, Vigo, Academia del Hispanismo, pp. 113-128.
- Ponce de León Romeo, Rogelio (2009): "Los inicios de la enseñanza-aprendizaje del portugués en España: breves consideraciones sobre el *Primero y segundo curso de portugués* (Madrid 1876) de Francisco de Paula Hidalgo", *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n. 42. Retrieved April 23, 2025, from <http://journals.openedition.org/dhfls/757>
- Ponce de León Romeo, Rogelio (2019): "La *Gramática portuguesa* (Madrid, 1949) de Pilar Vázquez Cuesta y Maria Albertina Mendes da Luz: breves notas sobre su evolución textual, metodológica y teórica", in A. Briz, M.^a J. Martínez Alcalde, N. Mendizábal, M. Fuertes Gutiérrez, J. L. Blas & M. Porcar (eds.), *Estudios lingüísticos en homenaje a Emilio Ridruejo*, Valencia, PUV, vol. II, pp. 1109-1122.
- Ponce de León Romeo, Rogelio (2020): "Materiales para la enseñanza del portugués en España y del español en Portugal: contextos de aparición y divulgación", *Orillas. Rivista d'Ispanistica*, n. 9, pp. 913-928. Retrieved April 23, 2025, from <https://www.orillas.net/orillas/index.php/orillas/article/view/100/96>
- Ponce de León Romeo, Rogelio (2021): "La *Gramática espanhola para portugueses* (Oporto 1947) de Julio Martínez Almoyna: características metodológicas", *Linguarum Arena: Revista de Estudos em Didática de Línguas da Universidade do Porto*, n. 12, pp. 101-13. Retrieved April 23, 2025, from <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/138399/2/519923.pdf>
- Rodríguez Rubio, Raquel Eugenia (2016): *Historia de las Escuelas Oficiales de Idiomas bajo el prisma de su legislación*, Madrid, Universidad de Alcalá/Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Sebastián de Erice y O'Shea, José (1951): "A modo de introducción", pp. iv-vi. Cf. Barcenilla, Generoso de (1951).
- Ros Agudo, Manuel (2008): *La gran tentación. Franco, el Imperio Colonial y el proyecto de intervención española en la Segunda Guerra Mundial*, Barcelona, Styria.
- Sáez Rivera, Daniel Moises (2009): "Tres gramáticas olvidadas para enseñar español a italianos: Fabre (1626), Perles y Campos (1689) y Chirchmair (1709)", *Cuadernos de Filología Italiana*, n. 16, pp. 81-105. Retrieved April 23, 2025,

- from <https://revistas.ucm.es/index.php/CFIT/article/view/CFIT0909220081A/16420>
- Sánchez Pérez, Aquilino (1992): *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid, Sociedad General Española de Librería.
- Sanz Díaz, Carlos (2022): “José Sebastián de Erice y O’Shea”, *Historia Hispánica. Real Academia de la Historia*. Retrieved April 23, 2025, from <https://historia-hispanica.rah.es/biografias/40748-jose-sebastian-de-erice-y-oshea>
- Suso López, Javier (2017a): “Ahn, Johann Franz (Aquisgrán, 1796-Soest, 1865)”, in J. F. García Bacuñana (coord.), *Diccionario de historia de la enseñanza del francés en España (siglos XVI-XX)*, Tarragona, Universitat Rovira i Virgili. Retrieved April 23, 2025, from <http://www.grelinap.recerca.urv.cat/ca/projectes/diccionario-historia-ensenanza-frances-espana/entradas/5/ahn-johann-franz-aquisgran-1796-soest-1865>
- Suso López, Javier (2017b): “Ollendorff, Heinrich Gottfried (Rawicz, cerca de Poznań, Polonia, 1803-París, 1865)”, in J. F. García Bacuñana (coord.), *Diccionario de historia de la enseñanza del francés en España (siglos XVI-XX)*, Tarragona, Universitat Rovira i Virgili. Retrieved April 23, 2025, from <http://www.grelinap.recerca.urv.cat/ca/projectes/diccionario-historia-ensenanza-frances-espana/entradas/180/search/Ollendorff>
- Suso López, Javier (2017c): “Método directo”, in J. F. García Bacuñana (coord.), *Diccionario de historia de la enseñanza del francés en España (siglos XVI-XX)*, Tarragona, Universitat Rovira i Virgili. Retrieved April 23, 2025, from <http://www.grelinap.recerca.urv.cat/ca/projectes/diccionario-historia-ensenanza-frances-espana/entradas/151/metodo-directo>
- Vázquez Diéguez, Ignacio (2011): “Contribuição para a história da lexicografia bilingue entre as línguas espanhola e portuguesa”, in T. Verdelho & J. P. Silvestre (eds.), *Lexicografia bilingue. A tradição dicionarística Português – Línguas Modernas*, Lisboa, Centro de Linguística da Universidade de Lisboa/Universidade de Aveiro, pp. 82-102.
- Vázquez Cuesta, Pilar & Luz, M^a Albertina Mendes da (1949): *Gramática portuguesa*, Madrid, Ricardo Aguilera.

**Olhar o passado imaginando o futuro
Genealogia, corpo e resistência nas *Novas Cartas Portuguesas***

Looking at the Past, Imagining the Future
Genealogy, Body, and Resistance in *New Portuguese Letters*

Joana Galhardas
Universidade de Évora
joana.galhardas@uevora.pt
orcid.org/0009-0006-4790-5941

Fecha de recepción del artículo: 23-09-2025

Fecha de aceptación del artículo: 06-10-2025

Resumo

O presente ensaio propõe uma análise das *Novas Cartas Portuguesas* (1972) e da “Fábula das Três Mulheres que Caminhavam no Deserto” (1972) enquanto práticas textuais de resistência e de contra-memória. Pretende-se refletir como ambas as obras, publicadas no mesmo ano, mobilizam estratégias narrativas e simbólicas capazes de interpelar o passado, questionar as narrativas históricas e imaginar futuros alternativos. Esta análise procurará por isso evidenciar o papel destes textos na construção de espaços de enunciação a partir das margens, subtraídos à lógica do poder e abertos à pluralidade de vozes e experiências.

Palabras clave: Corpo – contra-memória – genealogia – resistência.

Abstract

This article proposes an analysis of *Novas Cartas Portuguesas* (1972) and “Fábula das Três Mulheres que Caminhavam no Deserto” (1972) as textual practices of resistance and counter-memory. It seeks to reflect on how both works, published in the same year and united by a shared feminist and insurgent genealogy, mobilise narrative and symbolic strategies capable of engaging with the past, questioning historical narratives, and imagining alternative futures. The analysis therefore aims to highlight the role of these texts in constructing spaces of enunciation from the margins, subtracted from the logic of power and open to a plurality of voices and experiences.

Keywords: Body – counter-memory – genealogy – resistance.

1. Introdução

Em 1972 surgiu no panorama literário português uma obra coletiva publicada pela Estúdios Cor, então com a direção literária de Natália Correia, que percorreu o mundo e levantou uma onda de solidariedade feminista internacional sem precedentes. As *Novas Cartas Portuguesas*, um livro escrito a três e que toma como ponto de partida o romance epistolar publicado no século XVII por Claude Barbin, *Les Lettres Portugaises*, de Soror Mariana Alcoforado, apresentou-se como uma obra original que contestou convenções literárias e denunciou a situação política e social da mulher portuguesa no regime autoritário e patriarcal. Apesar de António de Oliveira Salazar já não governar, Portugal continuava a ser uma ditadura de cariz fascista com Marcello Caetano (1968-1974), o livro foi censurado e as suas autoras, Maria Isabel Barreno, Maria Teresa Horta e Maria Velho da Costa, acusadas e levadas a tribunal num processo que só terminou depois do 25 de Abril de 1974. Não foi por acaso que, no mesmo ano, o suplemento «Literatura & Arte» do jornal *A Capital* publicou um texto de Maria Teresa Horta, “Fábula das Três Mulheres que Caminhavam no Deserto”. Sob a aparência de uma alegoria, o texto propõe de forma subtil, mas inequívoca, uma resposta ao processo judicial então em curso contra as autoras. Num momento em que a imprensa portuguesa estava impedida de noticiar o que ficou conhecido publicamente como o processo das *Três Marias*, a fábula conseguiu iludir a censura e inscrever no espaço público uma tomada de posição crítica.

O caso gerou uma onda de indignação e de protestos, com a manifestação de várias organizações intelectuais e feministas em ações de solidariedade transnacional para com as autoras – colocando inevitavelmente a ditadura portuguesa debaixo dos holofotes dos movimentos sociais nos Estados Unidos da América e das primeiras democracias europeias ocidentais nascidas do pós-guerra e “[assinando-se] como a “primeira causa feminista internacional”” (Comissão Comemorativa 50 Anos 25 Abril 2024).¹ Isolados, Portugal e Espanha representaram assim os últimos regimes autoritários da Europa Ocidental. Não obstante, a evolução da questão política portuguesa não passou despercebida na vizinha Espanha, onde a Revolução dos Cravos de 1974 e dos vários acontecimentos provocados por ela funcionaram, nas palavras de Antonio Sáez Delgado (no prelo), como um “espelho” onde muitos espanhóis projetaram aspirações políticas e democráticas, olhando para Portugal com rara e consensual admiração. O interesse de Espanha incidiu por isso no acontecimento histórico português com a maior e mais diversa repercussão nas literaturas do Estado espanhol, gerando desde então uma receção plural que incluiu crónicas, ensaios, livros de viagem e obras de ficção (Sáez Delgado no prelo).

¹ As primeiras democracias europeias consolidaram-se na Europa Ocidental com a reconstrução de países como a Alemanha Ocidental, a Itália, a França, a Bélgica e os Países Baixos, após a II Guerra Mundial – apoiadas pelo Plano Marshall e pela criação da Comunidade Europeia do Carvão e do Aço (1951), que visava garantir a paz através da cooperação económica.

Embora a sua receção tenha sido limitada, a primeira tradução espanhola há muito esgotada das *Novas Cartas Portuguesas*, de Eduardo Butragueño e publicada pela Editorial Grijalbo em Janeiro de 1976, surgiu num momento de “Transição ibérica” (Lemus López 2002) marcado pela Revolução de Abril e a morte de Franco. Entendida como ato de “transferência cultural”, esta versão implicou, segundo Losada Soler (2012), uma mediação ideológica e cultural, com escolhas de tradução que moldaram a leitura no país vizinho.² Hoje, no ano em que se cumprem os cinquenta anos do início do processo que conduziu à transição democrática espanhola, a actualidade desta leitura vê-se novamente reforçada pela mais recente tradução da *La Umbría y La Solana*, assinada por Santiago Pérez Isasi, investigador do Centro de Estudos Comparatistas da Faculdade de Letras de Lisboa, reforçando o diálogo com os feminismos ibéricos (Bermúdez & Johnson 2021) e abrindo novas possibilidades de circulação, receção e reinscrição deste texto seminal no espaço cultural hispânico.

As *Novas Cartas Portuguesas* e a “Fábula das Três Mulheres que Caminhavam no Deserto” inscrevem-se assim numa genealogia literária de resistência, reinscrevendo o corpo e a palavra femininos como territórios de contra-memória (Foucault 1996)³ e da implicação ética (Garcés 2013),⁴ recusando as narrativas oficiais e as genealogias patriarcais que condicionaram secularmente a capacidade das mulheres se relatarem a si mesmas (Butler 2015). Ao mobilizar a metáfora da doença como recusa produtiva que denuncia o regime — de forma explícita na fábula e de modo mais difuso na escrita coletiva —, estas obras revelam como a literatura pode operar como ferramenta crítica capaz de expor formas subtis de dominação simbólica e de reconfigurar espaços de enunciação subtraídos à lógica do poder.

A recente publicação *IBÉRICAS. Las mujeres y la construcción del espacio cultural peninsular (SS. XX-XXI)* (2025)⁵ e edição de *Una nueva historia de los feminismos ibéricos* (2021), reforçam justamente esta perspetiva, ao recusar narrativas unificadoras e valorizando a multiplicidade de vozes e experiências, bem como a intersecção de género, classe, etnia, sexualidade, entre outras dimensões. Esta recusa encontra eco na área científica dos Estudos Ibéricos, que nas últimas décadas se têm afirmado como um campo capaz de ultrapassar os limites estritamente nacionais,

² A análise de Losada Soler (2012) sobre este percurso evidencia a tradução como espaço de disputa política e simbólica, capaz de reinscrever a obra em novos contextos de luta e de memória.

³ Para Foucault (1996) a contra-memória é uma prática crítica que desafia as narrativas históricas dominantes, privilegiando fragmentos, descontinuidades e vozes marginalizadas. Não visa restaurar um passado “autêntico”, mas reescrever a memória a partir das margens, libertando o presente do peso de uma história única e abrindo espaço a futuros alternativos.

⁴ Para Marina Garcés (2013), reconhecer-se parte de um mundo partilhado e assumir a responsabilidade ativa pelas condições de vida comuns implica abandonar a indiferença e agir a partir de uma consciência mútua de interdependência e cuidado.

⁵ Cf. Elena Cordero Hoyo, Fátima Fernandes da Silva e Santiago Pérez Isasi (eds.), *IBÉRICAS. Las mujeres y la construcción del espacio cultural peninsular (SS. XX-XXI)* (2025)

considerando a Península Ibérica como um espaço comum, multicultural, multilingue e interligado. Esta abordagem permite analisar as culturas e literaturas ibéricas de forma supranacional, evitando a justaposição de sistemas isolados e integrando fenómenos transfronteiriços, o multilinguismo e as interações rizomáticas (Pérez Isasi 2017). Tal como nos textos que aqui analisamos, estas abordagens inscrevem-se numa metodologia comparatista e crítica, capaz de articular dimensões históricas, políticas e estéticas para pensar a literatura das mulheres como espaço de resistência, imaginação e releitura da História a partir das margens.

2. Genealogia

A História das Mulheres na literatura portuguesa é marcada por uma dupla condição de marginalidade: a exclusão sistemática do espaço público e a invisibilização no cânone literário. Todavia, a problemática não reside tanto na ausência de mulheres escritoras, que existiram e publicaram de facto, mas antes na ausência de uma presença reconhecida na História da Literatura, edificada a partir de genealogias patriarcais. Como observa Hilary Owen (2012), esta exclusão tem raízes na centralidade que o mito de Édipo adquiriu na tradição literária ocidental, servindo de matriz para a construção de uma continuidade canónica patrilinear. É precisamente contra esta lógica que Owen contrapõe a figura de Antígona, entendida por Judith Butler (2000), como paradigma alternativo e “anti-genealógico” para pensar e situar a autoria feminina. Neste sentido, a marginalidade das mulheres não equivale a um silêncio, mas antes a uma memória intermitente, construída a partir de resistências e apagamentos (Klobucka 2013), marcada por intensidades afetivas e imaginativas que implicam um compromisso ético na preservação e na reinterpretação crítica do passado. Ao cruzar a pós-memória (Hirsch 2008)⁶ com o feminismo interseccional, compreendemos como estas heranças de silêncio e resistência se reinventam no corpo e na linguagem, onde género, raça e história se entrelaçam em camadas de memória e afeto.

É neste tecido de memórias e resistências que, a partir do século XIX, as mulheres portuguesas começaram a reivindicar espaços no debate público e a inscrever as suas vozes na paisagem cultural e política, quer através da imprensa, que desempenhou um papel crucial na construção de uma consciência feminista e intelectual, quer mediante a criação de redes intelectuais que ultrapassavam fronteiras nacionais (Esteves 2021). Os ideais republicanos abriram assim novas oportunidades de participação, contribuindo progressivamente na conquista de um espaço público, até então exclusivamente masculino, e expressivamente para a História das Mulheres

⁶ Segundo Marianne Hirsch (2008), a pós-memória não resulta de uma experiência direta mas da relação que a segunda geração estabelece com traumas vividos pela geração anterior, transmitidos através de narrativas, imagens e silêncios.

(Esteves 2014). Apesar do seu carácter paternalista, a I República Portuguesa (1910-1926) reforçou, ainda que de forma limitada e temporária, a presença das mulheres na esfera cívica e política, incentivando a criação das primeiras associações femininas e encorajando debates públicos sobre os direitos das mulheres – educação, emancipação e igualdade –, que encontraram na imprensa republicana feminina a ruptura com o silêncio e submissão.

Apesar de “constituir uma (feliz) exceção” (Esteves 2014: 49), este impulso sofreu um forte retrocesso com o Golpe de 28 de Maio de 1926 e, de forma mais sistemática, com o Estado Novo (1933-1974) – regime que subordinou juridicamente as mulheres ao marido, confinando-as ao espaço doméstico, em conformidade com a ideologia católica e corporativista do Estado que, através da censura e da repressão institucional, limitaram severamente a liberdade de expressão (Esteves & Johnson 2021), mantendo as mulheres na ignorância,⁷ não só pelo que se passava no próprio país como também no estrangeiro.⁸

No entanto, muitas mulheres continuaram a resistir, a escrever e a afirmar-se, alimentando um fio de memória e de luta que atravessou o período ditatorial. Se por um lado a legislação confinava as mulheres a uma função reprodutiva e doméstica, a escrita oferecia uma via de reconfiguração simbólica do corpo e da palavra. Sob (auto)vigilância e (auto)censura, muitas escritoras trabalharam nas sombras do discurso permitido, recorrendo muitas vezes a pseudónimos, formas alegóricas, fragmentárias ou híbridas para contornar o controlo ideológico. A literatura tornou-se assim um espaço privilegiado para a construção de contra-discursos que reconfiguravam simbolicamente o corpo e a voz, questionando a ordem estabelecida.

É neste horizonte que surgem as *Novas Cartas Portuguesas*, uma obra que deve ser lida não como a fundação de uma genealogia feminina linear, mas como um texto insurgente que, através da polifonia, da intertextualidade e da liberdade formal, denuncia a opressão patriarcal e autoritária. Ao reinscreverem a memória de Soror Mariana Alcoforado, não como heroína de uma linhagem única, mas como voz contingente de resistência, as autoras afirmam uma escrita que é “simultaneamente fundadora e anti-fundacionalista” (Owen 2012). Nesse gesto, recusam o essencialismo de uma genealogia materna fixa (Butler 2000) e apostam numa pluralidade de vozes e temporalidades, que inscrevem a autoria feminina como prática de resistência e contra-memória (Foucault 1996). Assim, a escrita das mulheres revela-se também escrita da História – na perspectiva de Walter Benjamin em *Über den Begriff der*

⁷ Em 1970 um em cada quatro portugueses era analfabeto, dos quais 64% eram mulheres. A taxa de analfabetismo era de 25,7%, sendo superior entre as mulheres do que nos homens (31% em comparação com 20%) (Soares & Ramos 2024).

⁸ Publicações como *Le Deuxième Sexe* (1949), de Simone de Beauvoir ou *The Feminine Mystique* (1963), de Betty Friedan, apenas chegaram a Portugal depois do 25 de Abril de 1974.

Geschichte (1940),⁹ como a voz dos vencidos que resiste ao esquecimento e se opõe à história oficial – construída a partir das margens, em movimento e permanente reinvenção.

A genealogia literária é, pois, repensada como uma rede ética e política de transmissão, em que a continuidade deixa de depender de uma filiação essencialista para se afirmar como um processo de partilha e de escuta. Trata-se do que Ana Luísa Amaral (2013) reconhece como uma escrita de resistência afetiva e política, onde a herança se reconstrói em rede e não em linha, “[uma] cartografia a vários tempos, que não dispensa a ideia de outro, como mesmo, ainda que alheio.” (Amaral 2013: 8). Sobre esta perspectiva convergem ainda a implicação ética e as políticas do cuidado como formas de resistência e de manutenção do comum (Garcés 2013; Puig de la Bellacasa 2023), que encontram no corpo o seu primeiro lugar de inscrição e onde a resistência se torna sensível e se faz experiência.

3. Corpo e Resistência

Historicamente usada para estigmatizar e moralizar certas experiências corporais e emocionais, operando como dispositivo de controlo social, a metáfora da doença produziu um discurso médico e cultural que associava as mulheres a estados emocionais – histeria, fraqueza nervosa, melancolia – infantilizando-as e legitimando a sua exclusão simbólica. A interrogação que estrutura a fábula: “Que doença é esta que nos querem pôr na boca?” (Horta 2019: 171), dá voz ao sentimento de contaminação simbólica e de violência discursiva que o processo judicial e o regime procuravam impor sobre as autoras. Imagens como *veneno*, *sede*, *fenda*, *sangue*, *boca* constroem uma alegoria de resistência em que corpo e linguagem femininos são figurados como territórios expostos a um envenenamento cultural, destinado a silenciar e controlar. Aqui, a metáfora da doença é conscientemente subvertida. Existe em si mesma uma recusa, ao deslocar a ideia de doença do corpo feminino para o corpo da ordem social e discursiva que procura silenciar e envenenar as mulheres – um gesto de resistência e de manifestação contra as próprias formas de interpretação (Sontag 2010) que se tornaram limitadoras e nocivas.

Perguntar “Que doença é esta que nos querem pôr na boca?” (Horta 2019: 171) é precisamente recusar e manifestar-se contra essa naturalização da doença como essência feminina, e expor a violência do regime que tenta transformar o feminino em patológico. Longe de reforçar um discurso de vitimização, a metáfora torna-se um operador crítico, permitindo uma reinscrição insurgente do corpo e da palavra femininos no espaço político e literário. Este gesto de resistência literária prolonga e

⁹ Cf. Michael Löwy, *Walter Benjamin: Aviso de Incêndio. Uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”* (2005)

reativa sob uma nova forma algumas das tensões que atravessam as *Novas Cartas Portuguesas*.

Embora na obra coletiva a metáfora da doença não seja um eixo temático explícito, as autoras constroem um campo discursivo em que a inscrição da violência sobre o corpo e a linguagem é explorada. A fragmentação do texto, o coro,¹⁰ a tematização da censura e da repressão erótica e simbólica instauram uma escrita espalhada que expõe a relação de poder sobre os corpos das mulheres e sobre as suas próprias possibilidades de enunciação. A literatura reafirma-se assim um lugar de resistência, território de reinscrição de experiências silenciadas. Tal como Garcés (2013) reflete no capítulo «Interrumpir el sentido del mundo», uma das tarefas fundamentais de uma crítica implicada é compreender que pensar exige estar no mundo e com o mundo, num movimento em que distância e proximidade, corpo e pensamento, se tornam inseparáveis (Garcés 2013: 74).

A este gesto de interrupção e de reinscrição corresponde uma recusa do distanciamento e ao mesmo tempo uma implicação no combate simbólico. A ativação da metáfora da doença na fábula permite iluminar criticamente aspectos da escrita das *Novas Cartas Portuguesas*, e de que modo ambas as instâncias participam de um projeto comum: uma prática literária de resistência que interroga radicalmente as relações entre corpo, linguagem e poder. A pergunta da «Terceira Carta V», e que ecoa nas *Novas Cartas Portuguesas*, “Mas o que pode a literatura? Ou antes: o que podem as palavras?” (NCP 2024: 197)¹¹ marca uma consciência dos limites e das potências da criação literária num contexto de silenciamento. A partir desta tensão, a metáfora da doença, tal como é mobilizada na fábula, oferece uma chave crítica para pensar a escrita das autoras como um gesto profundamente implicado, um ato de resistência ética e simbólica no interior de um espaço discursivo dominado por uma sociedade patriarcal repressiva. Esta tomada de lugar, pode ser compreendida como a urgência das mulheres se escreverem a si próprias, reclamando a linguagem e a história de onde foram secularmente excluídas (Cixous 2022).

Se a “Fábula das Três Mulheres que Caminhavam no Deserto” explícita a metáfora da doença como uma tática de resistência discursiva no contexto do processo judicial das *Novas Cartas Portuguesas*, a escrita coletiva da obra constrói a partir de *Lettres portugaises* um campo de resistência em que a inscrição da violência simbólica sobre o corpo e a linguagem feminina é permanentemente interrogada. Embora as *Novas Cartas Portuguesas* não mobilizem diretamente esta metáfora, a sua estrutura textual e o seu trabalho sobre o discurso e o corpo expõem de forma crítica o modo

¹⁰ À semelhança do coro trágico que traduz a voz coletiva da polis, as *Novas Cartas Portuguesas* erguem uma voz polifônica feminina que comenta, denuncia e reinscreve a experiência das mulheres na comunidade literária e social.

¹¹ Usarei a sigla NCP a cada citação das *Novas Cartas Portuguesas*, respeitando a voz coral.

como o poder patriarcal atua sobre as mulheres. Em *Dons e disciplinas do corpo feminino: os discursos sobre o corpo na história do Estado Novo* (2017), Inês Brasão analisa como a opressão, a censura e a repressão do Estado Novo moldaram a experiência do corpo feminino e da palavra, construindo uma pedagogia do corpo e convertendo-o num instrumento de regulação moral e política (Brasão 2017). Esta dinâmica evidencia que o controlo da linguagem e o controlo do corpo operam como dimensões complementares da mesma lógica repressiva, limitando a possibilidade das mulheres se narrarem a si mesmas e de se fazerem representar (Butler 2015).

A literatura surge como um espaço de denúncia da violência simbólica imposta às mulheres e, simultaneamente, de abertura de um campo onde corpo e linguagem podem ser reinscritos de modo solidário e insurgente. Esta tensão atravessa as *Novas Cartas Portuguesas* e encontra formulação particularmente potente em fragmentos como a «Segunda Carta VIII», onde se reafirma a necessidade ética de continuar a escrever:

Irmãs:

Uma de nós perguntou:

“Mas o que pode a literatura? Ou antes: o que podem as palavras?”

E eu hoje respondo (nos) com esta frase do Reynaldo Arenas:

“Nesse tempo sentia-me só e refugiava-me na literatura.”

(NCP 2024: 220)¹²

Este refrão inquieto percorre o texto e sublinha a consciência aguda de que, num contexto de censura, o poder da palavra é tão insuficiente quanto vital. Reconhece-se o risco da neutralização, da manipulação, do esvaziamento do discurso mas também da literatura como abrigo precário, mas necessário, um movimento de resistência e de exposição transgressor:

Que tempo? O nosso tempo. E que arma, que arma utilizamos ou desprezamos nós?

Em que refúgio nos abrigamos ou que luta é a nossa enquanto apenas no domínio das palavras?

O que podemos com elas em nosso favor e de mulher em mulher nos dizermos e contarmos do domínio que ainda somos [...]?

(NCP 2024: 220)

Este campo de tensão, que denuncia explicitamente o efeito insidioso da falsa emancipação e da manipulação discursiva que o regime exerce sobre o corpo e o desejo femininos, continua de forma incisiva:

Eis-nos, pois irmãs, em plena era da libertação da mulher portuguesa... [...]

¹² A referência a Reynaldo Arenas é utilizada nesta resposta como um testemunho da luta pela liberdade individual e literária, num contexto de opressão e resistência ao regime castrista.

E o homem exulta, irmãs, e ajuda a mulher nesta farsa, neste engodo de, nesta falsa e vergonhosa «libertação» onde cada vez mais presa (e agora de si própria), a mulher é apanhada nas malhas de uma sociedade que a usa, a domina, a escraviza, a conduz, a utiliza, a manuseia, a consome.

(NCP 2024: 221)

Aqui, o texto revela que o discurso de abertura da sociedade portuguesa promovido pela propaganda do regime Marcelista sob a aparência de proteção ou modernização, neste caso sobre a emancipação feminina, funciona como um dispositivo de controlo mais sofisticado que envolve as mulheres numa cadeia de servidões normalizadas. O sujeito feminino é simultaneamente colonizado e convocado a internalizar a norma, ou seja, a tornar-se cúmplice da sua própria subjugação.

A estrutura fragmentária e polifónica das *Novas Cartas Portuguesas* reforça esta transgressão. Ao justapor fragmentos, cartas, poemas e manifestos, as autoras recusam a lógica linear e unitária do discurso oficial, e constroem um espaço textual onde as vozes femininas podem insurgir-se, cruzar-se e corrigir-se mutuamente. Esta escrita propõe um corpo textual plural, capaz de resistir à fragmentação imposta pelo regime e de reinscrever as experiências silenciadas, assente num princípio de afinidade existencial entre mulheres, do qual decorre uma forma de solidariedade política (Klobucka 2009).

É este coro textual insurgente que dá à obra a sua força de resistência. Neste contexto, é ainda importante recordar que, tal como sublinha Rita Felski em *Beyond Feminist Aesthetics* (1989), o campo da crítica feminista deve resistir à tentação de essencializar a experiência feminina ou a prática literária das mulheres. Felski argumenta que a tentativa de estabelecer uma estética feminista universal ou uma teoria geral da literatura de mulheres incorre no risco de apagar a pluralidade das práticas literárias feministas. Ao enfatizar a heterogeneidade de contextos históricos, sociais e culturais em que estas práticas se inscrevem, a autora propõe uma abordagem crítica que reconhece a diversidade de formas, experiências e modos de mediação que configuram a escrita das mulheres e a sua receção.

O que está em causa nas *Novas Cartas Portuguesas* é precisamente uma escrita plural, heterogénea, que resiste à imposição de um modelo fixo ou redutor da experiência feminina. Neste sentido, a implicação ética (Garcés 2013), torna-se uma chave de leitura fecunda para compreender este projeto literário, reforçando a visão relacional do sujeito, e sublinhando que o 'eu' não tem história própria que não seja também a história de uma relação (ou conjunto de relações) para com um conjunto de normas (Butler 2015):

Que pode a literatura, irmãs, as palavras, contra tudo isto? Havendo ainda por cima a contar sempre com que: “a mulher não tem uma cultura própria. Ela existe numa cultura onde o poder pertence aos homens, logo ela está, nessa cultura, alienada”... (NCP 2024: 222)

Esta opacidade constitutiva do sujeito implica que qualquer relato de si, como aquele que as três autoras constroem, é sempre um gesto situado e ético, marcado pela exposição às forças normativas que procuram definir o corpo e a palavra femininos. É precisamente aqui que operam, expondo as formas concretas de dominação que atuam sobre o corpo e a linguagem das mulheres, e assumindo no ato de escrever uma posição de resistência. A «Segunda Carta VIII» constrói-se como uma resposta direta à pergunta da «Terceira Carta V». Ambas ilustram como a literatura, embora vulnerável, continua a ser um espaço de enunciação onde a inscrição do poder pode ser denunciada e onde novas formas de dizer e de viver podem ser experimentadas. A pergunta sobre o poder da palavra não é retórica, ela marca uma tensão ética e política que estrutura toda a escrita das *Novas Cartas Portuguesas*.

A análise dos textos revela, portanto, que estamos perante um projeto literário coletivo profundamente implicado, como já vimos, onde a escrita se constitui como espaço de resistência ética e simbólica. A pergunta “Que doença é esta que nos querem pôr na boca? (Horta, 2019: 171) mobiliza a metáfora de forma explícita e oferece assim uma chave crítica para pensar este gesto. Tal como expusemos anteriormente, imagens como *veneno*, *sede*, *fenda*, *sangue* e *boca* figuram de maneira concentrada a experiência de contaminação simbólica e da violência discursiva que o regime procurava impor às autoras e, por extensão, às mulheres da sociedade portuguesa.

Nas *Novas Cartas Portuguesas*, embora estas imagens não sejam diretamente mobilizadas, a escrita coletiva constrói um campo discursivo em que a inscrição do poder sobre o corpo e a linguagem é permanentemente exposta e combatida. Fragmentos como a denúncia da “falsa e vergonhosa «libertação»” que mantém a mulher presa e manipulada “nas malhas de uma sociedade que a usa, a domina, a escraviza, a conduz, a utiliza, a manuseia, a consome” (NCP 2024: 221) espelham “[este] veneno a crescer-nos no sangue que mansamente nos vais magoando o corpo que não cede...” (Horta: 2019: 171) e evidenciam como o discurso da emancipação é falacioso e se articula com formas subtis de violência simbólica em que o corpo e a palavra femininos foram historicamente alvo de um trabalho de apropriação e distorção. Esta violência, inscrita tanto na linguagem como nos corpos, não se limita à ficção ou ao discurso, ela ecoa nas estruturas históricas e culturais que, durante séculos, silenciaram a presença e a voz das mulheres na literatura e na esfera pública.

A escassa visibilidade das mulheres no panorama literário nacional, antes da afirmação da produção artística e intelectual feminina no século XX, não deve ser

entendida como mera ausência neutra, desprovida de implicações culturais, sociais ou políticas, mas sim como resultado de um processo longo, deliberado e violento de repressão das liberdades e aspirações femininas (Klobucka 2013). É este processo histórico de repressão que as autoras das *Novas Cartas Portuguesas* vêm expor e desestabilizar através da sua escrita insurgente, como é exemplo a multiplicação da figura da Soror Mariana na figura plural das Marianas e o seu desdobramento em Marias Anas, Anas Marias, Joanas e Mónicas. Ao expor este processo, as autoras abrem um espaço onde o gesto literário se torna ato de resistência. A interrogação: “Mas o que pode a literatura? Ou antes: o que podem as palavras?” (NCP 2024: 197), é latente em toda a obra e reafirma a tensão entre a vulnerabilidade da linguagem e a sua potência ética e política. A literatura, mesmo quando precária, continua a ser um lugar onde corpo e palavra podem ser reinscritos de modo insurgente:

– Abram – dizemos – os cortinados, para que a claridade entre e nada fique obscuro ou falso ou escondido: É preciso que haja, que se encontre a estrutura de tudo; a posição de tudo bem explícita no seu cristal, no seu vidro, na sua água tão lisa como um espelho para que a imagem não fique deformada. (Horta: 2019: 172)

A questão da memória e da genealogia é central neste processo, face à aparente ausência das mulheres da tradição literária portuguesa, levando à construção de novas linhagens de escrita (Owen 2012). Ao transformar o corpo em lugar de enunciação e de resistência, as autoras fazem da escrita uma prática ética de resistência e de cuidado, onde corpo e linguagem se tornam indissociáveis. As *Novas Cartas Portuguesas* afirmam-se simultaneamente como um texto fundador e transformador dessa nova memória cultural, que rompem com o silêncio imposto e reinscrevem as experiências corporais e históricas das mulheres no espaço da literatura. A recusa da genealogia patriarcal é ainda descrita por Klobucka (2008), como o horizonte político e metodológico de uma *herstory* da literatura portuguesa, que deve rejeitar as premissas de uma continuidade genealógica linear e propõe, por sua vez, uma filiação insurgente e relacional — um modo de pensar o corpo e a escrita como espaços de resistência, criação e transmissão.

4. Considerações Finais

As *Novas Cartas Portuguesas* exemplificam uma escrita fragmentária, descontínua, consciente da instabilidade do seu próprio sujeito, que propõe um contra-mapeamento da memória cultural das mulheres, recusando tanto a genealogia patriarcal como a nostalgia de uma linhagem feminina essencializada. As três autoras operam a partir de uma posição de opacidade e de marginalidade, desestabilizando as formas dominantes de parentesco e de narrativa histórica. A escrita insurgente das *Novas Cartas Portuguesas* constrói, desta forma, um espaço de contra-memória, onde

o corpo e a palavra femininos podem inscrever-se de modo contingente e resistente na recusa da imposição de um corpo doente e silenciado.

É este gesto de recusa que percorre as duas obras, uma escrita que dá corpo à palavra e palavra ao corpo, uma escrita do corpo, numa operação crítica que transforma o *veneno* em resistência. Aqui encontramos uma literatura que não cura nem resolve as contradições da História, mas que inscreve uma prática de resistência, fragmentária e inapagável. Ao reinscrever no texto as vozes silenciadas das Marianas, ao expor as violências do poder patriarcal e do regime, afirma-se uma escrita coletiva e transgressora onde as autoras constroem um corpo comum alternativo de palavra e de memória. Ao abrir fissuras nas narrativas hegemónicas e ao projetar futuros múltiplos a partir das margens, estas vozes literárias lembram-nos que a memória não é apenas um território do passado, mas um campo vivo onde se disputa o sentido do porvir, e onde é necessário procurar por “(...) um ponto de equilíbrio entre a memória que é preciso activar e reactivar e a sua parcial dissolução nos tempos e nos contextos, que implica uma ética de ajustamento ao mundo e uma aceitação de futuro.” (Amaral 2013: 18)

Assim como Octavio Paz afirmou que “Nuestro futuro, nuestra idea del futuro, se bambolea y vacila: la pluralidad de pasados vuelve plausible la pluralidad de futuros” (Paz 1981: 215), torna-se possível pensar a literatura como espaço de elaboração crítica e imaginação política, onde se contestam narrativas únicas e se reivindicam temporalidades alternativas. Estas literaturas participam ativamente de uma “tradição da ruptura” (Paz 1981), reinscrevendo passados silenciados e projectando futuros que se afastam das genealogias essencialistas. Neste contexto, a escrita das *Novas Cartas Portuguesas* constitui um *relato de si* profundamente relacional e exposto, no qual as mulheres se assumem implicadas numa rede de normas e forças sociais que procuram reinscrever criticamente. A metáfora da doença, na fábula, funciona como operador crítico que desvela as formas insidiosas da dominação simbólica da ditadura, transformando a palavra em resistência ética, política e em contra-memória. Assim, as *Novas Cartas Portuguesas* marcam e inscrevem-se como contributo decisivo para uma *herstory* (Klobucka 2008) que não quer apenas restaurar ou narrar o passado, mas transformar o presente e a memória, revelando a potência da ficção como lugar de resistência.

A pertinência destes textos na atualidade e o interesse académico podem ser compreendidos no contexto de uma Europa que enfrenta uma crise da memória recente, resultante em grande medida do desaparecimento das gerações que viveram diretamente os grandes traumas históricos do século XX. Neste cenário, a pós-memória (Hirsch 2008) assume um papel central no resgate das narrativas marginalizadas pelas versões oficiais da História, desafiando as fabricações e os esquecimentos coletivos que se constituem como elementos estruturantes das identidades nacionais (Ernest Renan 2018). Herdada das violências e apagamentos históricos, transmitida tanto

pelos afetos como pelas ausências, a pós-memória oferece-nos perspectivas de análise capazes de desafiar o conceito estanque de História permitindo-nos compreender o nosso presente a partir das margens.

5. Bibliografia

- Amaral, A. L. (2013). Literatura e Mundo em Novas Cartas Portuguesas: O Azulejo dos Tempos. *Lyra: Revista Da Rede Internacional Lyra* *compoetics*, 1(3). <https://www.elyra.org/index.php/elyra/article/view/14> [último acesso: 09/10/2025]
- Barreno, M. I., Horta, M. T., & Costa, M. V. da. (2024). *Novas Cartas Portuguesas—Edição anotada*. D. Quixote.
- Bermúdez, S., & Johnson, R. (eds.). (2021). *Una Nueva Historia de los Feminismos Ibéricos*. tirant humanidades.
- Brasão, I. (2017). *Dons e Disciplinas do Corpo Feminino*. Outro Modo.
- Butler, J. (2000). *Antigone's Claim: Kinship Between Life and Death*. Columbia University Press.
- Butler, J. (2015). *Relatar a si mesmo. Crítica da violência ética*. autêntica.
- Cixous, H. (2022). *O Riso da Medusa*. Bazar do Tempo.
- Comissão Comemorativa 50 Anos 25 de Abril. sem data. «Novas Cartas Portuguesas». 50 Anos 25 Abril. Acedido 14 de novembro de 2024. <https://50anos25abril.pt/historia/novas-cartas-portuguesas/> [último acesso: 12/10/2025]
- Esteves, J. (2014). «Produção, transmissão e reenquadramento do conhecimento por via da história das mulheres: o caso da 1.ª República». *ex æquo*, n.º 30: 39–53. <https://doi.org/DOI:%2520https://doi.org/10.22355/exaequo.2014.30.03> [último acesso: 09/10/2025]
- Esteves, J. (2021). «8. Contexto histórico del feminismo y de los derechos de la mujer en Portugal del Siglo XIX». Em *Una Nueva Historia de los Feminismos Ibéricos*, editado por Silvia Bermúdez e Roberta Johnson. Pensamiento y Acción Feminista. Tirant humanidades.
- Esteves, J., & Johnson, R. (2021). 2 «20. Panorama histórico de Portugal y España». Em S. Bermúdez & R. Johnson (Eds.), *Una Nueva Historia de los Feminismos Ibéricos* (pp. 155–166). tirant humanidades.
- Foucault, M. (1996). *Language, Counter-memory, Practice. Selected Essays and Interviews*. Cornell University Press.
- Garcés, M. (2013). *Un mundo común*. Edicions Bellaterra.
- Hirsch, M. (2008). "The Generation of Postmemory". *Poetics Today*, 29(1), 103–128. <https://doi.org/10.1215/03335372-2007-019> [último acesso: 22/01/2025]
- Felski, R. (1989). *Beyond Feminist Aesthetics: Feminist Literature and Social Change*. Harvard University Press. Internet Archive. <https://archive.org/details/beyondfeministae0000fels/page/n1/mode/2up>. [último acesso: 12/06/2025]

- Horta, M. T. (2019). «Fábula das Três Mulheres que Caminhavam no Deserto». Em *Quotidiano Instável. Crónicas (1968-1972)*. D. Quixote.
- Klobucka, A. (2008). "Sobre a hipótese de uma herstory da literatura portuguesa". *Veredas - Revista da Associação Internacional de Lusitanistas*, 10, 13–25. <https://revistaveredas.org/index.php/ver/article/view/128> [último acesso: 12/06/2025]
- Klobucka, A. (2009). *O Formato Mulher: A Emergência da Autoria Feminina na Poesia Portuguesa*. Angelus Novus. https://www.academia.edu/94650779/O_Formato_Mulher_A_Emergência_da_Autoria_Feminina_na_Poesia_Portuguesa [último acesso: 12/06/2025]
- Klobucka, A. (2013). O cânone literário português e as mulheres. Em *Uma Antologia Improvável: A Escrita das Mulheres (Séculos XVI a XVIII)*. Relógio D'Água Editores.
- Lemus López, E. (2002). "La transición ibérica. Ruptura frente a reforma en las democratizaciones de Portugal y España". *CEPESE - Centro de Estudos da População, Economia e Sociedade*, 8, 103–122. <https://www.cepese.pt/portal/pt/populacao-e-sociedade/edicoes/revista-populacao-e-sociedade-no-8> [último acesso: 17/08/2025]
- Losada Soler, E. (2012). "A Tradução de «Novas Cartas Portuguesas» para Espanhol. Texto e Contexto". *Cadernos De Literatura Comparada*, 26/27, 128–145. <https://ilc-cadernos.com/index.php/cadernos/article/view/108> [último acesso: 15/08/2025]
- Owen, H. (2012). "Filhas de Antígona no país das três Marias? Uma questão de género e genealogia Autores". *Cadernos De Literatura Comparada*, 26/27. <https://ilc-cadernos.com/index.php/cadernos/article/view/100> [último acesso: 12/06/2025]
- Paz, O. (1981). *Los hijos del limo. Del romanticismo a la vanguardia*. Seix Barral.
- Pérez Isasi, S. (2017). "Los Estudios Ibéricos como estudios literarios: Algunas consideraciones teóricas y metodológicas". Em *Procesos de nacionalización e identidades en la Península Ibérica* (pp. 347–361). Universidad de Extremadura.
- Puig de la Bellacasa, M. (2023). O pensamento disruptivo do cuidado. *Anuário Antropológico*, 48(1), 108–133. <https://doi.org/10.4000/aa.10539> [último acesso: 17/08/2025]
- Renan, E. (2018). *What Is a Nation? And Other Political Writings*. Columbia University Press.
- Sáez Delgado, A. (no prelo). *As (outras) literaturas ibéricas no espelho da revolução portuguesa*.
- Soares, M. R., & Ramos, G. A. (2024, abril 23). *50 Anos de Revolução. Quem éramos, quem somos*. RTP Notícias. https://www.rtp.pt/noticias/pais/50-anos-de-revolucao-quem-eramos-quem-somos_es1565209 [último acesso: 14/11/2024]
- Sontag, S. (2010). *A Doença como Metáfora*. Quetzal Editores.

Reseñas

Recensões

Carlos Reis, *Diálogos com Lídia Jorge*. Lisboa, D. Quixote, 2025, 248 pp.

María Jesús Fernández
Universidad de Extremadura
mjesusfg@unex.es
orcid.org/0000-0002-0117-055X

“La conversación es un acortamiento de las distancias”, propõe Raquel F. Cobos no ensaio *El arte de la conversación literaria* (2025: 40). O diálogo é a nossa forma natural de comunicação, a primigénia e a via mais direta para a compreensão do outro. O livro *Diálogos com Lídia Jorge* parece aceitar estas premissas. A obra, da autoria de Carlos Reis, professor emérito da Universidade de Coimbra, investigador da literatura portuguesa e eminente comparatista, sobejadamente conhecido nos meios académico, culturais e literários internacionais, resulta de um conversa a dois que manteve com a escritora Lídia Jorge, “uma das mais destacadas vozes literárias do universo da língua portuguesa”, com projeção que ultrapassa esse mesmo universo. O diálogo interpelativo, tal como pretende o livro, é o caminho para reduzir distâncias entre um público que tanto pode ser o estudioso como o leitor comum, interessado na chamada “oficina da escritora” e em se aproximar do pensamento literário, social e ético de Lídia Jorge.

Na “Nota Prévia” que abre o volume, Carlos Reis relembra um trabalho anterior, *Diálogos com José Saramago*, publicado em 1998 e que permitiu igualmente um conhecimento do escritor construído a partir da conversa com o crítico. Nessas primeras páginas, fica também uma advertência que orienta a leitura e compreensão da obra: não se trata de uma “entrevista extensa”, insiste Carlos Reis. Sem pretender retirar valor ao género da entrevista –até porque existem inúmeras e valiosas realizadas com Lídia Jorge–, este trabalho “quer ser diferente”. E o que nele é diferente radica, segundo Carlos Reis, na “lógica da interpelação” (13) que preside à conversa, que será por vezes de “provocação” e até “de discordância”, e na convicção de que a via do diálogo permite a construção de conhecimento e de cultura bem como a produção de sentidos.

O texto resulta de quatro dias de encontros e de cerca de sete horas de gravação, se bem que o trabalho de transcrição se tenha beneficiado, como sublinha Carlos Reis, da clareza de pensamento e da “articulada enunciação” (12) da autora, que conhecia apenas de forma geral os temas escolhidos pelo interlocutor.

Um breve texto de Lúdia Jorge, intitulado “Teoría y práctica”, segue as notas iniciais de Carlos Reis. Nele a escritora destaca a sintonia entre ambos no que diz respeito ao “papel da narrativa como mediadora entre saberes” e “promotora do conhecimento e da sabedoria” (18), defesa do romance como discurso do entendimento do mundo que surgirá repetidamente ao longo da conversa. A escritora considera o seu contributo para a obra, antes de mais, o “relato de uma prática”. Esta é também a impressão de quem lê. A partilha de experiências vividas confere aos diálogos a densidade do real, afastando-os tanto de abstrações teóricas como de erudições críticas.

Carlos Reis, num capítulo introdutório, texto de teor académico, sintetiza o percurso literário de Lúdia Jorge em onze pontos: parte dos momentos iniciais como escritora e relembra a receção dos primeiros romances, sem esquecer outros géneros cultivados por Lúdia Jorge; assinala o lugar que a memória individual e coletiva ocupa na produção jorgiana, com destaque para a voz feminina como escolha consciente ou para a casa como espaço privilegiado; conclui sublinhando a coerência de uma produção que traduz a convicção de que o romance é uma forma superior de representação e problematização do mundo contemporâneo. Os pontos desta introdução, que é acompanhada por uma bibliografia selecionada, esboçam o que será desenvolvido nos sete capítulos que compõem o livro.

No primeiro diálogo, é focalizado o tempo biográfico da escritora no meio rural algarvio: os primeiros contactos com a leitura e os livros, a experiência universitária dececionante, os autores que estudou e os que admira, o seu lugar entre aqueles a quem denomina escritores “antena”, “aqueles que escrevem em função daquilo que estão sentindo no ar do seu tempo” (86).

História, memória e identidade são os assuntos centrais do segundo diálogo, em que Carlos Reis caracteriza a obra jorgiana como “uma ficção da memória”, uma “segunda história”, como propunha Carlos Fuentes. Segundo a autora, esteve sempre presente na sua ideia de criação o desejo de que o mundo ficasse “testemunhado” através do romance, convicta de que a literatura é também “um instrumento de prospeção” (103). Esse mundo, alvo do discurso narrativo, é, no seu caso, o português. A vivência do tempo da ditadura e da guerra colonial, o processo revolucionário de Abril de 74, o trânsito para a democracia e os dias de hoje foram transpostos para os romances, singularizando toda uma geração de escritores que se empenhou na interpretação do seu tempo e do espaço nacional, geração que sentiu uma certa urgência em pensar Portugal, como observa Carlos Reis, especialmente entre autores nascidos na década de 40.

No terceiro diálogo, a conversa decorre, entre outras bifurcações sempre possíveis e não evitadas pelo entrevistador, em torno de aspetos mais técnicos que situam a escritora nos seus hábitos quotidianos de escrita, começando pela origem do impulso de escrever, que a autora liga a um desejo de contruir outras realidades. Com o intuito de entrar no “ecossistema” da escritora, nas palavras de Carlos Reis, a conversa encaminha-se por temas como a relação de Lúcia Jorge com a inspiração e a planificação do romance, o ritmo de escrita a partir de uma expressão que desencadeia o fluir do texto, as repetições que assomam como prova da existência de uma cantiga interna ou os processos de reescrita. Não faltam perguntas e respostas sobre a questão da língua literária, sobre o valor das imagens que traduzem a realidade e sobre as dificuldades em entrar e, uma vez concluída a obra, sair do ambiente envolvente dos romances.

No quarto diálogo, Carlos Reis orienta um percurso pelos diversos géneros que a autora já experimentou na sua produção: começa pelo romance, para descobrir que a escritora “não se sente romancista”, mas “autora de romances”; passa pelo conto, pela poesia, de teor discursivo, e pelo teatro que, em algum caso, a autora confessa não ter sido uma experiência memorável. Entre todos os géneros, será o romance aquele que melhor lhe permite “falar da batalha humana” (151).

Aprofunda-se no quinto diálogo a relação com o romance como género e com os diferentes tipos de romancistas. Ser “cronista do tempo que passa” é a forma como a escritora resume a possibilidade de ler Portugal e as transformações vividas. O diálogo avança para o nascimento das personagens e para a relação que a autora estabelece com elas, bem como para a escolha da casa, com as suas janelas, como espaço frequentemente privilegiado, ao qual atribui uma “intensidade dramática profunda” (186).

Encontramos no sexto diálogo novamente páginas em que a escritora torna explícita uma conceção da literatura que implica compreensão, ação e linguagem, respondendo assim à questão colocada por Carlos Reis sobre a forma como a literatura está no mundo. Tal como anuncia o título deste diálogo (“Valores, ideias e ética literária”), o núcleo deste capítulo é a ética que a literatura consegue proclamar e que, segundo Lúcia Jorge, se liga à fraternidade, à compreensão do eu perante um tu incontornável e à memória individual em coerência com a coletiva. Não falta, neste sentido, o intercâmbio de pareceres sobre a prevalência de conflitos no feminino que a escritora deixou em toda a sua produção a partir de personagens mulheres. As razões que impulsionam o ofício de escrever, a existência de um futuro possível para a literatura ou a leitura no tempo do livro eletrónico são algumas das sugestões de conversa lançadas por Carlos Reis.

No último dos sete diálogos, chega o momento de abordar as relações literárias com outros autores portugueses, os que foram mestres, com destaque para Agustina Bessa-Luís e Vergílio Ferreira, e os que foram colegas, como José Saramago ou António Lobo Antunes. Um pouco mais breve do que os anteriores, este diálogo conclui-se com o temor da deriva autoritária que se está a viver por todo o mundo, esquecida a perspetiva humanista, alicerce da nossa cultura. Encerra-se a série de encontros com uma ideia já presente no início dos diálogos: a defesa da criação e do estudo do literário como imprescindível “para a manutenção dos valores humanos”.

Para fechar o livro, é incluída a transcrição e a reprodução manuscrita de uma carta de Lídia Jorge a Eduardo Lourenço, que nos coloca perante outro tipo de conversa, à distância sobre o rumor turbulento da vida e o desejo de pensar” (248). Admiradora da obra do filósofo, para a escritora, o pensamento de Eduardo Lourenço tornou-se “indispensável” (247) para o pensamento individual e coletivo dos seus contemporâneos.

Diálogos com Lídia Jorge é um texto que existe a partir de um dupla presença - a da escritora y a do crítico e académico-, e que precisa de ambas para se construir como relato de experiência da romancista que se desvela e se organiza a partir da indagação do crítico. Lídia Jorge evoca uma mesa de vidro onde ambos se sentaram a conversar, imagem da transparência que presidiu aos encontros e retratou as atitudes dos intervenientes. Assistimos, pois, a uma conversa que, sem dúvida, encurta distâncias: entre o mundo académico, que interroga e interpela, e o mundo da criação, que desvela os seus hábitos e as suas preocupações; mas também permitem estes diálogos encurtar a distância que nos separa, enquanto leitores, das duas figuras em conversa, convidando-nos a participar numa visão que destaca a literatura como conhecimento do mundo e o diálogo como construtor de significados e antídoto contra a ignorância do outro.