

MESTRADO EM PORTUGUÊS LÍNGUA SEGUNDA / LÍNGUA ESTRANGEIRA

## **A mediação linguística no ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira**

Susana Colaço Rocha da Silva

**M**

2024



Susana Colaço Rocha da Silva

## **A mediação linguística no ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira**

Relatório realizado no âmbito do  
Mestrado em Português Língua Segunda / Língua Estrangeira,  
orientado pela Professora Doutora Isabel Margarida Ribeiro de Oliveira Duarte

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2024

*Ao Stefano, José e Santiago*

# Sumário

|                                                                                         |      |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|------|
| Declaração de honra.....                                                                | III  |
| Agradecimentos.....                                                                     | IV   |
| Resumo.....                                                                             | V    |
| Abstract.....                                                                           | VI   |
| Índice de Figuras.....                                                                  | VIII |
| Índice de Quadros.....                                                                  | VIII |
| Lista de abreviaturas e siglas.....                                                     | VIII |
| <br>                                                                                    |      |
| Introdução.....                                                                         | 1    |
| <br>                                                                                    |      |
| Cap. 1. A mediação no ensino-aprendizagem das LS/LE .....                               | 4    |
| 1.1. Breve preâmbulo: a premência da mediação na sociedade atual.....                   | 4    |
| 1.2. A mediação na didática das LS/LE: estado da questão e algumas reflexões.....       | 6    |
| <br>                                                                                    |      |
| Cap. 2. O conceito de Mediação no projeto do QECR .....                                 | 19   |
| 2.1. A mediação como quarto modo de comunicação no QECR (2001).....                     | 19   |
| 2.2. O aprofundamento do conceito de mediação no QECR-VC (2020).....                    | 25   |
| 2.2.1. Mediação linguística, cultural, social e pedagógica.....                         | 31   |
| 2.2.2. Mediação cognitiva e mediação relacional .....                                   | 32   |
| <br>                                                                                    |      |
| Cap. 3. Da teoria à prática: os descritores das atividades de Mediação no QECR-VC ..... | 34   |
| 3.1. Escala geral de mediação .....                                                     | 34   |
| 3.2. Atividades de mediação .....                                                       | 36   |
| 3.2.1. Atividades de mediação de textos.....                                            | 38   |
| 3.2.2. Atividades de mediação de conceitos.....                                         | 41   |
| 3.2.3. Atividades de mediação da comunicação.....                                       | 42   |
| 3.3. Estratégias de mediação.....                                                       | 44   |

|                                                                                                                                 |           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Cap. 4. Intervenção pedagógica.....                                                                                             | <b>49</b> |
| 4.1. Caracterização do contexto da intervenção pedagógica .....                                                                 | 51        |
| 4.1.1. Descrição da instituição.....                                                                                            | 51        |
| 4.1.2. Descrição da turma.....                                                                                                  | 52        |
| 4.2. Planificação e implementação das atividades de mediação.....                                                               | 53        |
| 4.2.1. Objetivos e orientações metodológicas.....                                                                               | 53        |
| 4.2.2. Tarefa de mediação 1.....                                                                                                | 59        |
| 4.2.3. Reflexão .....                                                                                                           | 68        |
| 4.2.4. Tarefa de mediação 2.....                                                                                                | 70        |
| 4.2.5. Reflexão .....                                                                                                           | 78        |
| Considerações finais.....                                                                                                       | <b>80</b> |
| Referências Bibliográficas.....                                                                                                 | <b>83</b> |
| Anexos.....                                                                                                                     | <b>92</b> |
| Anexo 1: “micro-tarefa” de mediação – tarefa 1 .....                                                                            | 93        |
| Anexo 2: “micro-tarefa” de mediação – tarefa 2 (a).....                                                                         | 93        |
| Anexo 3: “micro-tarefa” de mediação – tarefa 2 (b).....                                                                         | 93        |
| Apêndices.....                                                                                                                  | <b>94</b> |
| Apêndice 1: Escala geral de Mediação do QCER-VC.....                                                                            | 95        |
| Apêndice 2: Grelhas para a Autoavaliação em mediação de textos, mediação de conceitos e mediação da comunicação do QECR-VC..... | 97        |
| Apêndice 3: Tarefa de mediação (Dendrinis, 1986).....                                                                           | 100       |
| Apêndice 4: Tarefa de mediação (Dendrinis e Mitsikopoulou, 2012) .....                                                          | 101       |
| Apêndice 5: Tarefa de mediação (Piccardo e North, 2021) .....                                                                   | 102       |
| Apêndice 6: Tarefa de mediação (Harrison e Gómez, 2022).....                                                                    | 103       |
| Apêndice 7: Tarefa de mediação (Harrison e Gómez, 2022).....                                                                    | 104       |
| Apêndice 8: Tarefa de mediação (Sánchez Cuadrado, Shackleton e Turner, 2022) .....                                              | 105       |

## **Declaração de honra**

Declaro que o presente relatório final de estágio é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referenciação. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico. Declaro, ainda, que não utilizei ferramentas de inteligência artificial generativa (chatbots baseados em grandes modelos de linguagem) para realização de parte(s) do presente relatório.

Sassuolo, 4 de julho de 2024  
Susana Colaço Rocha da Silva

## **Agradecimentos**

Agradeço à Professora Isabel Margarida Duarte pelos seus ensinamentos, pelo acolhimento e orientação deste trabalho, e pelo fraterno e paciente encorajamento. Agradeço à Professora Ângela Carvalho pelos seus ensinamentos, pela partilha e discussão das primeiras ideias e pelo acompanhamento da sua concretização ao longo do estágio pedagógico.

Agradeço também aos Professores Vincenzo Russo e Elisa Alberani e à Leitora Sheila Maués pelo acolhimento, acompanhamento e amizade, e aos estudantes de Português da Universidade de Milão pela disponibilidade e entusiasmo.

Agradeço, por fim, a todos os colegas em Itália que, dedicando-se com empenho e mestria ao ensino do PLE, têm contribuído, em diálogos quotidianos ou partilhas generosas, para a minha formação; e a todos os estudantes que, com curiosidade e dedicação, contribuem para um sempre renovado fascínio por este trabalho.

## Resumo

O presente trabalho tem como tema a mediação linguística na ótica da Didática das Línguas Segundas/Línguas Estrangeiras (LS/LE), em particular do Português Língua Segunda/Língua Estrangeira (PL2/PLE), na senda da atenção conferida ao conceito de mediação pelo Volume Complementar do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QRCR-VC, 2020). Na primeira parte percorremos os principais contributos para a conceptualização e inclusão da mediação na didática das LS/LE; o conceito de mediação no esquema do Quadro Europeu de Referência para as Línguas (QECR, 2001); e o seu significativo aprofundamento e operacionalização no esquema do QECR-VC, nomeadamente através da inclusão dos descritores para atividades nos três tipos de mediação – mediação de textos, mediação de conceitos e mediação da comunicação –, e dos descritores para as estratégias de mediação. Na segunda parte relatamos a intervenção pedagógica centrada no design e implementação de atividades de mediação em contexto de sala de aula de PLE. As nossas conclusões, apoiadas nas perceções de um grupo circunscrito de aprendentes, confirmam a viabilidade e pertinência de incrementar este tipo de atividades, fundamentais para o desenvolvimento da competência mediadora dos aprendentes, parte integrante e fundamental da sua competência linguístico-comunicativa geral.

**Palavras-chave:** português língua segunda/língua estrangeira; mediação linguística; competência mediadora; atividades linguísticas; volume complementar do quadro europeu comum de referência para as línguas.

## **Abstract**

Il presente lavoro si focalizza sulla tematica della mediazione linguistica dal punto di vista della Didattica delle Lingue Seconde/Straniere (L2/LS), in particolare del Portoghese L2/LS, sulla scia della rilevanza attribuita al concetto di mediazione dal Volume Complementare del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER-VC, 2020). Nella prima parte, esploriamo i principali contributi alla concettualizzazione e inclusione della mediazione nella didattica delle L2/LS; il concetto di mediazione nello schema del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER, 2001); e il suo approfondimento e definizione operativa nello schema del QCER-VC, in particolare attraverso l'inclusione delle scale descrittive per le attività nei tre tipi di mediazione – a livello testuale, a livello concettuale e a livello comunicativo –, e delle scale descrittive per le strategie di mediazione. Nella seconda parte, riportiamo l'intervento didattico incentrato sulla progettazione e implementazione di attività di mediazione in una classe di Portoghese LS. Le nostre conclusioni, supportate dalle percezioni di un gruppo limitato di apprendenti, confermano la praticabilità e la rilevanza dell'incremento di questo tipo di attività, fondamentali per lo sviluppo della competenza di mediazione degli apprendenti, componente integrante e fondamentale della sua competenza linguistico-comunicativa generale.

Parole chiave: portoghese come lingua seconda/straniera; mediazione linguistica; competenza di mediazione; attività linguistiche; volume complementare del quadro comune europeo di riferimento per le lingue.

## **Abstract**

The present work explores the theme of language mediation from the perspective of Second/Foreign Language (L2/FL) Teaching, focusing on Portuguese as a Second/Foreign Language, and driven by the increased emphasis on the concept of mediation in the Companion Volume of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR-CV, 2020). In the first part, we delve into the main contributions that have shaped the conceptualization and integration of mediation within the didactics of L2/FL. We examine the notion of mediation as articulated in the original CEFR (2001) scheme, and then trace its significant expansion and operationalization in the CEFR-CV framework. This is particularly evident through the inclusion of descriptors for activities spanning the three types of mediation – mediating a text, mediating concepts, mediating communication – as well as descriptors for mediation strategies. The second part of the work reports on a pedagogical intervention aimed at designing and implementing mediation activities within a Portuguese FL classroom. Our conclusions, grounded in the perceptions of a limited group of learners, confirm the feasibility and relevance of increasing this type of activities, which are fundamentally important for the development of the learners' mediation competence.

**Keywords:** Portuguese as a second/foreign language; language mediation; mediation competence; language activities; companion volume of the common european framework of reference for languages.

## Índice de Figuras

|                                                                        |    |
|------------------------------------------------------------------------|----|
| FIGURA 1: A RELAÇÃO ENTRE OS QUATRO MODOS DE COMUNICAÇÃO NO QECR.....  | 19 |
| FIGURA 2: ATIVIDADES E ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO NO QECR-VC (2020) ..... | 37 |
| FIGURA 3: ESTRATÉGIAS LINGÜÍSTICO-COMUNICATIVAS NO QECR-VC (2020)..... | 45 |
| FIGURA 4: RECORTES DA TAREFA DE MEDIAÇÃO 1 .....                       | 62 |
| FIGURA 5: RECORTES DA TAREFA DE MEDIAÇÃO 2 .....                       | 72 |

## Índice de Quadros

|                                                                           |    |
|---------------------------------------------------------------------------|----|
| QUADRO 1: RELAÇÃO ENTRE ÂMBITOS DA MEDIAÇÃO E ATIVIDADES NO QECR-VC ..... | 30 |
| QUADRO 2: ATIVIDADES DE MEDIAÇÃO: MEDIAR TEXTOS .....                     | 38 |
| QUADRO 3: ATIVIDADES DE MEDIAÇÃO: MEDIAR CONCEITOS .....                  | 42 |
| QUADRO 4: ATIVIDADES DE MEDIAÇÃO: MEDIAR A COMUNICAÇÃO.....               | 43 |
| QUADRO 5: ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO.....                                    | 46 |

## Lista de abreviaturas e siglas

|         |                                                                                     |
|---------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| L1      | PRIMEIRA LÍNGUA                                                                     |
| LS      | LÍNGUA SEGUNDA                                                                      |
| LE      | LÍNGUA ESTRANGEIRA                                                                  |
| PLE     | PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA                                                        |
| QECR    | QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS (2001)                           |
| QECR-VC | VOLUME COMPLEMENTAR DO QUADRO EUROPEU COMUM DE<br>REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS (2020) |

## Introdução

No presente relatório de estágio, abordamos o tema da mediação linguística a partir da perspectiva da didática das línguas segundas/estrangeiras, designadamente do Português Língua Segunda/Estrangeira.

A recente visibilidade deste campo de estudos foi impulsionada pela publicação, em 2018, da versão preliminar do Volume Complementar do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (doravante QECR-VC) pelo Conselho da Europa (sendo a versão final de 2020) que aprofunda, amplia e operacionaliza a noção de mediação. Esta visibilidade contrasta, porém, com a escassez de estudos sobre o design, a implementação e a avaliação de atividades de mediação na sala de aula; esta escassez é ainda mais evidente se considerarmos os estudos sobre esta atividade na sala de aula de Português Língua Segunda/Estrangeira.

A atualidade e relevância do tema são, todavia, consensualmente reconhecidas: na sociedade atual, crescentemente plurilingue e pluricultural, a mediação, entendida, *grosso modo*, como a capacidade de criar pontes entre polos de alteridade e de colaborar para negociar e co-construir sentidos, é uma competência essencial. Refletindo esta realidade, no paradigma de ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras ancorado na noção de *falante/aprendente como agente social com um repertório plurilingue e pluricultural* proposto pelo QECR-VC, a mediação é chamada a ocupar um lugar chave: é um dos quatro modos de comunicação (a par da receção, produção e interação) em que todo o falante/aprendente se envolve quotidianamente; faz parte da competência comunicativa geral de todo o falante; envolve atividades e estratégias específicas. Apesar de se tratar de um conceito complexo e multidimensional, o aumento da consciência e compreensão do que a mediação implica, e o desenvolvimento das competências em mediação dos aprendentes de línguas estrangeiras não podem nem devem ser deixados ao acaso.

Aliás, a dimensão poliédrica da mediação representa, para os profissionais envolvidos no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, um campo com um grande potencial metodológico, na medida em que permite tratar

questões fundamentais como a variedade linguística e modal, a co-construção de significado, ou a dimensão pessoal, interpessoal e social da aprendizagem, entre muitas outras. A procura de novas abordagens e novos materiais – e as dificuldades reportadas por muitos profissionais nesta busca – para a inclusão nos programas, implementação e avaliação de atividades de mediação no contexto dos cursos de línguas estrangeiras é um dos desafios que se apresentam hoje a estes profissionais. Considerando-o um campo de grande interesse, inovador e ainda pouco explorado, pareceu-nos que o seu aprofundamento através do estágio pedagógico do Mestrado em Português Língua Segunda / Língua Estrangeira (PLS / PLE) nos seria muito profícuo.

O processo de investigação-ação de que aqui damos conta teve, portanto como objetivos:

1) refletir sobre a noção de mediação, conforme é conceptualizada no QECR-VC, e sobre as suas implicações didáticas;

2) operacionalizar a noção e os descritores da mediação do QECR-VC através do design e implementação de atividades de mediação num cenário pedagógico; e refletir sobre estas, nomeadamente através também das perceções dos aprendentes.

O primeiro e o segundo objetivos referidos são desenvolvidos na primeira e segunda parte, respetivamente, deste relatório. A primeira parte, de enquadramento teórico, engloba os três primeiros capítulos, nos quais procuramos responder às seguintes questões: (i) que relevância e evolução tem tido o conceito de mediação linguística no âmbito da didática das línguas estrangeiras para fins gerais (não específicos), desde a sua introdução no QECR, em 2001, até hoje?, (ii) como é conceptualizada a mediação no QECR-VC de 2020? e (iii) como é operacionalizada a mediação no QECR-VC de 2020, designadamente, através dos novos descritores de atividades e das estratégias de mediação?

Na segunda parte, de carácter prático, correspondente ao cap.4, desenvolvemos o segundo objetivo referido, indagando (i) que atividades de mediação podem ser desenvolvidas no nosso contexto específico de intervenção?, (ii) como desenhar tarefas de mediação incorporadas em

sequências didáticas, privilegiando uma abordagem integradora dos quatro modos de comunicação?, (iii) que recursos e tarefas, em concreto, podem contribuir para o desenvolvimento da proficiência linguística dos aprendentes no contexto de intervenção específico? Estas questões são respondidas no decurso próprio processo prático de design do material didático. Ademais, através de um estudo empírico de pequena escala, procuramos observar (iv) quais as percepções dos aprendentes relativamente à realização das atividades de mediação propostas, nomeadamente as relativas a aspetos cognitivos e afetivos como a motivação, a familiaridade com o tipo de atividades, a autenticidade destas, e a contribuição que deram para a sua aprendizagem da língua.

## **Primeira parte**

### **Cap. 1. A mediação no ensino-aprendizagem das LS/LE**

#### **1.1. Breve preâmbulo: a premência da mediação na sociedade atual**

A recente publicação do Volume Complementar do QECR, em 2020, veio consagrar definitivamente a importância da mediação no uso e na aprendizagem das línguas. A nova, mais abrangente, e mais complexa visão sobre a mediação adotada pelo novo paradigma de uso e aprendizagem das línguas estrangeiras proposto por esta versão atualizada do documento quadro – que adiante se verá com maior detalhe – pode ser observada a partir de múltiplas dimensões e perspectivas, reveladoras da sua premência na sociedade atual.

Nos paradigmas sociais da chamada sociedade da informação (Castells, 2003), sociedade do conhecimento (Hargreaves, 2003) ou sociedade da aprendizagem (Pozo, 2004), a mediação assume uma importância capital.

Por um lado, como estudado pela psicologia e pedagogia, todo o conhecimento é mediado, e mediado através da língua / linguagem. Como artefacto cultural, os usos, formas e estrutura da língua são o primeiro instrumento de mediação. A aprendizagem ocorre, portanto, numa relação de interdependência entre o nível individual e o coletivo, entre o cognitivo e o social (Vygotsky, 1986). Segundo as abordagens socio-construtivistas e a teoria sociocultural, a mediação é central na compreensão, pensamento, construção de sentidos e colaboração (Lantolf e Poehner, 2014).

Por outro lado, nas atuais sociedades globalizadas, caracterizadas por uma crescente e imparável diversidade linguística e cultural, mas também por uma crescente multimodalidade e transmedialidade em termos comunicativos, já que cada vez mais o uso da língua acontece em ambientes virtuais ou, sistematicamente e em simultâneo através de vários canais (Finn et al., 2024), o sujeito é chamado a mediar em todos os contextos, privados e públicos.

Refira-se, numa aceção tradicional, mais específica e profissionalizante da figura do *mediador*, também a importância, há muito reconhecida, desta figura

no direito, na diplomacia, na política, no ensino, ou, mais recentemente, nos contextos escolares ou socio sanitários, entre tantas outras áreas<sup>1</sup>.

Como consequência dos pressupostos acima referidos, é cada vez mais evidente a posição de pedra angular que a mediação está a ser chamada a assumir nos projetos educativos – considerando como tal também, mas não apenas, o projeto do QECR. A cooperação intergovernamental (já com seis décadas) no âmbito das políticas linguísticas promovida do Conselho da Europa tem como primeiro objetivo promover a diversidade linguística e o plurilinguismo, no quadro mais amplo dos objetivos da sua Direção Geral da Democracia e Direitos Humanos, designadamente, a promoção dos direitos humanos, da cidadania, da governança e da participação democráticas. A ação do Conselho da Europa associa-se à da União Europeia, guiada pela sua política da “língua materna mais duas estrangeiras” dos cidadãos europeus, como forma de promover o plurilinguismo e a compreensão entre as culturas, mas também de atingir objetivos políticos e económicos, como a mobilidade no estudo e trabalho, a competitividade, o crescimento económico e a integração política europeias. Em suma, o ensino de línguas é um contexto de aprendizagem, como tantos outros, e todo o processo educativo vai, em última análise, além dos conteúdos específicos do objeto de aprendizagem, concorrendo para a promoção de uma visão da sociedade assente em determinados valores.

Por fim, no campo do ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras, o tema da mediação assume uma nova centralidade que resulta da forma como o próprio uso da língua evoluiu.

---

<sup>1</sup> Apesar de nos parecer evidente a partir do que até aqui foi dito, talvez seja oportuno explicitar que, tal como o tradutor profissional e o intérprete profissional, também o mediador profissional passa por uma formação especializada que o habilita a atuar em contextos específicos – migração, acolhimento (de emigrantes e refugiados), inclusão social, inclusão escolar, mediação socio sanitária, judiciária, comercial, etc. Assim, na área do ensino-aprendizagem de LE, de acordo com o esquema conceptual proposto pelo QECR, de que aqui nos ocupamos, a aceção de “mediador” não é, naturalmente, a do mediador profissional (linguístico, intercultural, etc), mas sim a de falante/aprendente envolvido em processos (informais) de mediação. A introdução de tarefas de mediação na sala de aula de LE tem como objetivo contribuir para que o aprendiz desenvolva plenamente a sua competência comunicativa global, em que se inclui a competência em mediação, por forma a prepará-lo para o uso que fará da língua em situações de comunicação reais. Por conseguinte, a inclusão da mediação nos currículos e nas práticas em sala de aula de LE não deve ser entendida, pelo menos necessariamente, como parte de uma formação específica daqueles profissionais, mas sim como parte integrante do desenvolvimento da competência comunicativa geral de todos os falantes.

Conforme refere Sánchez Cuadrado:

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

Em seguida veremos como esta evolução no uso da língua se reflete no âmbito da didática das línguas estrangeiras.

### **1.2. A mediação na didática das LS/LE: estado da questão e algumas reflexões**

A investigação no âmbito da mediação linguística é relativamente recente, se a compararmos com outros campos de estudo afins. Por consequência, os estudos sobre o tema da mediação linguística no âmbito da didática das línguas estrangeiras são escassos; em particular, a implementação didática das várias formas como a mediação pode ser perspectivada (enquanto modo de comunicação, atividade linguística, processo, competência, habilidade ou tarefa) está ainda pouco estudada.

Por outras palavras, como constata Melo-Pfeifer, está ainda pouco explorada “(...) a forma como professores e alunos percebem o valor da mediação interlinguística e o seu impacto no desenvolvimento da competência na língua-alvo e da competência plurilingue (...)” (Melo-Pfeifer, 2020: 22). Ainda que a referência da autora seja, expressamente, à mediação entre línguas, cremos que a mesma afirmação se poderá fazer para a mediação intralinguística, a que ocorre dentro de uma mesma língua, relativamente a uma competência linguístico-comunicativa geral na língua-alvo.

Mesmo a questão de partida aparentemente simples de saber se a mediação, ainda que numa aceção ampla, está ou não presente nas aulas de línguas estrangeiras, tem, na verdade, várias respostas. Parte significativa dos especialistas considera que a mediação não está presente nem nas aulas nem nos manuais de línguas estrangeiras (Harrison e Gómez, 2022; Acar, 2020; Sanz Esteve, 2020). Outros autores defendem que, de forma informal, e mesmo sem uma noção clara e explícita deste conceito, diversas atividades de mediação estão e têm estado presentes nas aulas e manuais de língua estrangeira (para fins não específicos). cremos que a chave para interpretar esta aparente discordância está na própria conceção de mediação, dos aspetos que envolve, e de que atividades se considera serem atividades de mediação. A forma formal ou informal, ou seja, explícita e situada, ou implícita, marginal, não contextualizada, como as atividades ou tarefas de mediação são desenhadas e implementadas é, também, determinante para as respostas que se obtêm à questão acima, conforme defendem Sánchez Cuadrado e Pedregosa:

Under the wide umbrella of mediation set forth in the CEFR Companion volume, there are, undoubtedly, some language activities that resemble activities that have been extensively used in language classrooms since the development of the communicative approach and task-based methodologies. Some examples would include reading a text or passage to extract and convey its main ideas; explaining orally the information included in a graph; acting in conflict-solving role-plays; or taking part in co-operative group work. These types of activity have been a constant over the past few decades, and they may appear to coincide with activities classed as mediation in the CEFR Companion volume. However, the communicative context of these activities is not always clearly defined and it needs to be explicitly fine-tuned so that true mediation skills are realistically displayed (Sánchez Cuadrado e Pedregosa, 2022: 205).

É, sem dúvida, possível afirmar que a inexistência de uma descrição aprofundada e, sobretudo, de descritores de atividades de mediação no QECR de 2001 influenciou a forma como os profissionais e investigadores desta área incorporaram (ou não) a mediação nas suas práticas didáticas e pesquisas.

Valemo-nos do estudo de Huțanu e Jieanu (2019: 3), no contexto da língua romena como língua estrangeira, para sustentar a afirmação acima feita. Como demonstram os autores, o pouco desenvolvimento dado à mediação em 2001 contribuiu para que os profissionais ignorassem este modo de comunicação (ou para que não fossem bem-sucedidos nas suas tentativas de o levar em consideração) aquando da criação de materiais didáticos, mas também nas suas práticas didáticas em geral. Na pesquisa realizada, Huțanu e Jieanu concluíram que, por um lado, as atividades de mediação intralinguísticas, como explicar dados ou resumir um texto oralmente ou por escrito, eram frequentemente descontextualizadas e sem um propósito claro. Por outro lado, verificaram que a forte associação entre mediação e tradução feita pelo QECR de 2001 levou a que a maioria das tarefas propostas nos manuais não fosse mais além do que a tradução de palavras ou estruturas gramaticais da LE em estudo para a L1 do aprendente. Naturalmente, o facto de os manuais didáticos serem em grande parte criados para um público geral, independentemente da L1 dos seus destinatários, implica que as atividades propostas nunca tenham como língua de partida ou língua alvo a língua específica do aprendente.

Esta realidade (de uma limitada introdução da mediação na didática das línguas estrangeiras) não é, contudo, comum a todos os contextos europeus. Aliás, em dois contextos em particular uma tal afirmação seria de todo inexata: na Alemanha, como relata Melo-Pfeifer “(...) a mediação interlinguística viu-se legitimada imediatamente nos documentos oficiais do KMK (sigla do Ministério da Educação) e nos programas de línguas de diferentes Estados Federados, integra as provas de línguas de acesso à universidade e está presente nos manuais de línguas estrangeiras (...)” (Melo-Pfeifer, 2020: 24). No contexto grego a mediação interlinguística entrou também de imediato, em particular, na avaliação das línguas estrangeiras; às pesquisas neste contexto, dedicaremos maior atenção adiante. Há, portanto, que reconhecer, como Melo-Pfeifer (*ibidem*), que a introdução da mediação – nomeadamente, interlinguística – assumiu diferentes formas e velocidades nos diferentes países.

Procurando, pois, traçar uma evolução do conceito de mediação linguística no âmbito da didática das línguas estrangeiras, tomamos como principais marcos temporais a publicação do QECR em 2001 – em que a mediação foi conceptualizada como um dos quatro modos de comunicação embora de forma pouco desenvolvida –, e a recente publicação do QECR-VC, em 2020 – que finalmente deu à mediação o desenvolvimento e atenção que os restantes modos de comunicação haviam recebido, nomeadamente através do aprofundamento da noção de mediação e da inclusão das escalas ilustrativas de descritores de atividades neste domínio. A conceptualização levada a cabo pelo projeto do QECR (entendendo-se por “projeto do QECR” todo o trabalho desenvolvido ou apoiado pelo Conselho da Europa, prévio à publicação ou de acompanhamento da implementação dos dois documentos-quadro fundamentais) é indissociável dos contributos que vários autores têm dado para o tema da mediação. Todavia, por razões de espaço e clareza, percorremos, neste primeiro capítulo, estes contributos, enquanto ao aparato da mediação no projeto do QECR dedicaremos maior atenção nos capítulos 2 (conceito de mediação) e 3 (operacionalização do conceito de mediação).

Os relativamente poucos estudos realizados no arco temporal dos últimos vinte anos sobre mediação linguística focam-se na definição e alcance desta atividade comunicativa nas aulas de língua estrangeira, bem como (em menor número ainda) na avaliação da competência nesta atividade. Não alheio a esta escassez de estudos é certamente o facto de as escalas de descritores de atividades de mediação terem sido publicadas apenas em 2018, numa versão provisória do QECR-VC (2020) em inglês e francês, e de as traduções deste documento orientador terem começado a surgir apenas a partir de 2020<sup>2</sup>. Portanto, a introdução formal da mediação nos programas, nas aulas e na avaliação da proficiência linguística dos aprendentes de línguas estrangeiras é também muito recente. Mais numerosos são, por sua vez, os estudos sobre a

---

<sup>2</sup> Até hoje, foram publicadas as versões do QECR-VC em seis línguas: francês, espanhol, italiano, basco, árabe e turco. Não foi ainda publicada uma versão portuguesa deste documento. Tomamos como referência, portanto, a publicação em inglês, ainda que nos refiramos a ela através do título em português “Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Volume Complementar” e respetiva sigla.

relação entre a mediação (na sua dimensão interlinguística) e a tradução com fins pedagógicos, como veremos.

Ainda assim, sobretudo a partir da publicação, em 2001, do QECR, vários autores se dedicaram ao desenvolvimento deste conceito.

Arriba García (2003) e, posteriormente, Arriba García e Cantero Serena (2004), são autores de uma das primeiras e exaustivas reflexões sobre a introdução da mediação linguística no campo da didática das línguas estrangeiras, considerando-a uma habilidade a desenvolver pelos aprendentes no seu processo de se tornarem usuários autónomos da língua. Partindo da conceção de mediação linguística preconizado pelo QECR (2001), segundo a qual a mediação linguística ocorre quando há a necessidade de tornar possível a comunicação entre pessoas que, por alguma razão – diferentes línguas, dialetos, registos ou níveis linguísticos –, não conseguem comunicar diretamente, os autores propõem uma primeira esquematização das chamadas micro-habilidades (atividades específicas) que o falante/aprendente de LE desenvolve e às quais recorre quando se envolve em atividades de mediação ou, por outras palavras, quando realiza um *processo mediador*<sup>3</sup>. Este esquema engloba micro-habilidades intralinguísticas (dentro da mesma língua) e interlinguísticas (entre línguas diferentes), em dois domínios - oral e escrito<sup>4</sup>. Segundo os autores, são estas micro-habilidades específicas, postas em prática quotidianamente, que dão sentido ao uso da mediação linguística na sala de aula, já que é através destas que o aprendente desenvolve a sua *competência mediadora*, conceptualizada pelos autores como (mais) uma competência comunicativa.<sup>5</sup>

---

<sup>3</sup> Por *processo mediador*, os autores, assimilando uma noção do campo da tradução, entendem a operação que o falante deve realizar para aceder ao sentido, composta por três fases: compreensão do texto original, desverbalização e reexpressão (Arriba García e Cantero, 2004: 18).

<sup>4</sup> No domínio oral: i) Resumir / sintetizar, ii) Parafrasear, iii) Apostilar (explicar, comentar, dar uma informação adicional para que o interlocutor compreenda o discurso), iv) Intermediar (agir como mediador cultural e pragmático através das micro-habilidades anteriores), v) Interpretar (traduzir um texto oralmente, através de uma mediação “clássica”, simultânea ou consecutiva), vi) Negociar (adaptar-se ao interlocutor). No domínio escrito, as micro-habilidades textuais são muito semelhantes às orais: i) Sintetizar, ii) Parafrasear, iii) Citar, iv) Traduzir (tradução pedagógica, em linha com uma abordagem comunicativa), v) Apostilar, vi) Adequar (adaptar o texto ao destinatário).

<sup>5</sup> Recordem-se as três componentes da competência comunicativa segundo o QECR (2001): linguística, sociolinguística e pragmática; e as cinco componentes da competência comunicativa

Como acima referido, a mediação na sua vertente interlinguística tem recebido maior atenção por parte dos investigadores. Giuseppe Trovato é um dos autores que mais contribuiu para a definição de mediação linguística no contexto da didática (Trovato, 2013) e da avaliação (Trovato, 2020) de línguas estrangeiras, conceptualizando-a como uma “competência integradora” ou uma “quinta habilidade/destreza linguística”, em estreita relação com o campo da tradução e da interpretação. Operando no ensino universitário italiano e na combinação linguística específica espanhol-italiano, uma parte importante da sua ampla investigação foca-se também no papel (e reabilitação) da tradução e transposição interlinguística na didática das línguas estrangeiras próximas (não só para fins específicos), questão não extemporânea à da própria mediação. Um dos mais recentes e relevantes aportes deste autor é a conceção de um modelo de avaliação adaptável quer a atividades de mediação interlinguística, quer intralinguística (cf. Trovato, 2000)<sup>6</sup>.

A partir do contexto grego, Bessie Dendrinis (2006, 2013) é autora de uma das primeiras publicações que reflete diretamente sobre a então recente introdução da mediação no QECR (2001), dando um contributo fundamental para definir e clarificar algumas questões iniciais sobre esta noção. Na conceção proposta por Dendrinis ressalta a ideia central de mediação como prática social, que pressupõe sempre uma interpretação e negociação dos sentidos (sociais) por parte do sujeito mediador, que atua com o objetivo de transmitir um texto a outros que, por alguma razão, não o compreendem (totalmente ou parcialmente), ou de colaborar para que outros consigam chegar a um compromisso nas suas posições inicialmente distantes ou contrapostas. Na sua atuação, o sujeito mediador tem um papel ativo na seleção do conteúdo e da forma como transmite o texto, e deve conhecer não apenas as esferas culturais dos outros, mas também as esferas sociais que são desconhecidas para os outros, de forma a que a tarefa de mediação tenha sucesso. Outras dimensões fundamentais

---

– linguística, sociolinguística, discursiva, estratégica, social e sociocultural – segundo a conceção de Van Ek (1986).

<sup>6</sup> O modelo de avaliação proposto por Trovato socorre-se de grelhas analíticas e de uma grelha holística, que contempla aspetos como i) a transmissão fiel do texto, ii) o léxico, a competência discursiva e o controlo gramatical, iii) a adequação e prosódia, iv) a pragmática intercultural, v) a capacidade de síntese e paráfrase, e vi) a competência emocional (empatia).

clarificadas por Dendrinos são a de mediação oral e mediação escrita, a de multimodalidade, e a de mediação interlinguística e intralinguística. É definida “multimodal” a atividade “involving more than two modes of communication, as in the case of a verbal text (either written or spoken) complemented by visual and acoustic texts” (Dendrinos, 2006: 18). Por sua vez, é considerada mediação intralinguística, a transmissão de informação através de diferentes canais de comunicação (conversar ao telefone, conversar face-a-face) ou diferentes palavras (alterar o registo ou estilo do discurso, parafrasear, usar léxico mais simples ou mais especializado); a transmissão da ideia principal (resumir), adequando o discurso ao contexto específico; ou a transmissão de informação específica.

A pesquisa de Dendrinos no âmbito da mediação está diretamente relacionada com a sua investigação no domínio da avaliação da proficiência em línguas estrangeiras, e com o seu papel fulcral no desenvolvimento dos inovadores exames do *KGP - The Greek National Foreign Language Exam System*<sup>7</sup>.

Com um foco sobretudo também na mediação interlinguística, Maria Stathopoulou foi autora dos descritores de mediação do QECR-VC<sup>8</sup> e é coordenadora do Projeto *METLA, Mediation in teaching, learning and assessment*<sup>9</sup>. Um dos eixos centrais e mais interessantes da sua pesquisa no

---

<sup>7</sup> O *KGP, The Greek National Foreign Language Exam System* ([https://rcel2.enl.uoa.gr/kpg/en\\_index.htm](https://rcel2.enl.uoa.gr/kpg/en_index.htm)) consiste num conjunto de exames de certificação linguística multilingue instituído pelo Ministério da Educação da Grécia, em 1999. Os exames avaliam a proficiência linguística dos cidadãos residentes na Grécia (pressupõe-se que os candidatos tenham um nível de literacia e competências para compreender textos multimodais em grego) em seis línguas estrangeiras (inglês, alemão, espanhol, turco, francês e italiano), segundo os níveis do QECR. Considerado um “glocal exam”, tem em conta as “local needs, global conditions of knowledge and production, and international concerns regarding testing and assessment” (Karavas, E. e Mitsikopoulou, 2018). Pioneiro na Europa, foi o primeiro a incluir e, assim, legitimar, *itens* de mediação linguística (Dendrinos, 2006: 15). As tarefas de mediação oral e mediação escrita entre línguas diferentes ou dentro da mesma língua estão incluídas nas provas de *Speaking* e *Writing* a partir do nível B1.

<sup>8</sup> Do grupo de trabalho a quem o Conselho da Europa confiou o desenvolvimento dos descritores de mediação (projeto desenvolvido entre 2014 e 2017) fizeram parte Maria Stathopoulou, Brian North, Tim Goodier e Enrica Piccardo.

<sup>9</sup> O *METLA, Mediation in teaching, learning and assessment*, consiste num projeto desenvolvido e financiado pelo *European Centre for Modern Languages* (ECML) do Conselho da Europa, entre 2020 e 2022 (Stathopoulou et al, 2023a). A equipa do projeto integra investigadoras das universidades da Grécia, Finlândia, Malta e Alemanha, e tem como destinatários os docentes e demais profissionais do ensino primário e secundário envolvidos no ensino-aprendizagem e avaliação de línguas estrangeiras. O objetivo do projeto é o desenvolvimento de estudos e

domínio da *cross-language mediation* tem sido investigar o que é a mediação através da análise das tarefas de mediação escrita integradas no acima referido *KGP - The Greek National Foreign Language Exam System*, dos constructos dos candidatos e das estratégias a que estes recorrem para a execução dessas tarefas, na combinação linguística grego-inglês (Stathopoulou, 2014, 2019a). A teorização da noção de mediação e a investigação das estratégias de mediação são, de facto, dois dos âmbitos em que a contribuição da autora é mais significativa (Stathopoulou, 2015). Outro domínio igualmente relevante é o do desenvolvimento, antes da publicação do QECR-VC, de descritores para a mediação por níveis de proficiência, uma linha de pesquisa, portanto, fundamental e fortemente inter-relacionada com a conceção que o QECR-VC dará à dimensão interlinguística da mediação. Nas suas pesquisas mais recentes, analisa a relevância e aplicabilidade dos novos descritores de mediação escrita do QECR-VC no contexto local e específico da Grécia (Stathopoulou, 2020).

Com uma sólida investigação baseada na experiência vintenária de realização dos exames de proficiência linguística multilingue no contexto grego, Dendrinou e Stathopoulou advogam uma mudança do paradigma monolíngue da avaliação e certificação linguísticas (como também do ensino), para um paradigma que passe a contemplar o multilinguismo e a necessidade que os falantes têm de se mover entre línguas, sobretudo no atual cenário, multilingue e multicultural. Esta mudança implica, portanto, a necessidade de as certificações linguísticas incluírem tarefas de mediação, oral e escrita, dentro da mesma língua mas também entre línguas diferentes, já que esta mediação

---

recursos, acessíveis através de uma plataforma online, destinados a familiarizar estes profissionais com o tema da mediação interlinguística, nomeadamente, com formas inovadoras e significativas para estes integrarem e avaliarem a mediação interlinguística no âmbito das suas práticas pedagógicas. Além de um guia pedagógico com informação teórica e prática para o design, implementação e avaliação de atividades de mediação interlinguística (sobretudo avaliação formativa), *Teaching Guide for foreign language teachers in primary and secondary education* (Stathopoulou et al., 2023b), das autoras Stathopoulou, Liontou, Vassallo Gauci e Melo-Pfeifer, o projeto teve como objetivo a criação de uma base de dados de tarefas em diferentes línguas que podem ser usadas ou adaptadas aos diversos contextos ([www.ecml.at/mediation](http://www.ecml.at/mediation)). No âmbito deste projeto foi também desenvolvida investigação sobre mediação interlinguística envolvendo a língua portuguesa em contextos de diáspora lusófona (Melo-Pfeifer, 2020).

interlinguística é considerada uma competência fundamental que deve ser ensinada e testada.

O contributo de Enrica Piccardo e Brian North é crucial para o desenvolvimento do conceito de mediação e indissociável da conceptualização que lhe dará o QECR-VC (2020). Além de coautores do QECR-VC<sup>10</sup>, são também os responsáveis pelo projeto do Conselho da Europa realizado entre 2014 e 2016, que os encarregou de conceptualizar um novo esquema descritivo e os descritores exemplificativos específicos para a mediação<sup>11</sup> (North e Piccardo, 2016). Como se verá adiante, o trabalho de revisão dos desenvolvimentos na área do ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras ocorridos durante os vinte anos que separam a publicação do QECR (2001) e o QECR-VC (2020), e o trabalho de “operacionalização” do conceito de mediação, através da criação dos descritores, representam um aporte absolutamente central para este campo. Por um lado, o conceito de mediação é aprofundado e ampliado, considerando-se as suas dimensões linguística, cultural, social e pedagógica. Por outro, são definidos três “tipos” de mediação, as atividades, os descritores e as estratégias implicadas, sendo esta esquematização crucial para a possibilidade de os docentes integrarem atividades de mediação nos programas, cursos e materiais de línguas estrangeiras.

Na vastíssima bibliografia dos autores, também em coautoria com Tim Goodier (Piccardo et al., 2019) a noção de mediação é interpretada como um conceito-chave fundamental, em inter-relação com outros, como o de *plurilinguismo e pluriculturalismo*, de *usuário/aprendente como agente social* e de *abordagem orientada para a ação*, num quadro conceptual amplo que traduz uma mudança do paradigma (que o QECR-VC abraça) no qual a visão

---

<sup>10</sup> Enrica Piccardo (University of Toronto / Université Grenoble-Alpes) e Brian North (antigo membro da Eurocentres Foundation, Suíça) são coautores, com Tim Goodier, do QECR-VC (2020), bem como da sua versão preliminar de 2018. Como acima referido, são também, com Maria Stathopoulou e Tim Goodier, membros do grupo de trabalho encarregado do desenvolvimento dos descritores de mediação (projeto desenvolvido entre 2014 e 2017). Brian North é também coautor, com John Trim, Daniel Coste e Joseph Sheils, do QECR (2001).

<sup>11</sup> Além dos descritores para as atividades e para as estratégias de mediação, o projeto incluiu o desenvolvimento de escalas de descritores para a nova categoria de *Interação online*, e aprofundamento do conceito de plurilinguismo e pluriculturalismo, e respetivas escalas da área conceptual mais vasta da *Competência plurilingue e pluricultural (Construir um repertório pluricultural, Compreensão plurilingue, e Construir um repertório plurilingue)*, especialmente relevante para a mediação interlinguística.

reducionista das línguas como “stable, pure objects existing outside their speakers/users”, e da sua aprendizagem como “an internal cognitive process, meant to prepare for later real-life use”, dá lugar a uma “complex vision of the situated and integrated nature of language learning and language use” (*ibidem*: 17), ou, por outras palavras, a uma “*language as action* in experiential learning” (*ibidem*: 18). Como adiante se verá<sup>12</sup>, os autores propõem uma dimensão da mediação que vai além da mera transferência de informação através de uma lacuna (*gap*) e da co-construção do sentido que já ocorre nas atividades de Interação, e passa a incluir a capacidade para navegar num *third space*, ou um *in-between space* plural (Kramsch, 1993), onde a diferença é identificada e negociada, sendo o sentido co-construído dentro de um contexto. Neste sentido, a mediação é também um veículo de acesso (ou um veículo para ajudar outros a aceder) ao outro, ao novo, ao desconhecido. Nesta conceção, ganha relevo, além da mediação interlinguística, a mediação intralinguística, já que a dificuldade de entendimento entre interlocutores pode não resultar apenas do desconhecimento de uma outra língua. A proposta dos autores permite, portanto, entender a mediação linguística a partir de um ponto de vista cognitivo e relacional, e de uma dimensão translinguística e transcultural mais amplos e profundos do que as propostas feitas por Arriba e Cantero (2004) e Trovato (2013), e mais em linha com Dendrinós (2006), conforme sublinham Harrison e Gomez (2022: 25).

Quanto às pesquisas que têm como objeto de estudo a aquisição de competências por parte dos aprendentes através da observação das suas produções, é possível distinguir dois âmbitos de estudo: a avaliação do desempenho dos aprendentes *em* tarefas de mediação (realização de atividades e uso de estratégias específicas da mediação) (de que é exemplo Stathopoulou, 2014, 2019a), e a avaliação de competências, sejam lexicais, gramaticais, ou outras, adquiridas *através* de tarefas de mediação. Deste último caso são bons exemplos García, Jaén e Castro (2022), Alcaraz-Mármol (2019, 2020) e Payant e Kim (2015).

---

<sup>12</sup> A investigação de North, Picardo e Goodier molda diretamente a abordagem do QECR-VC (2020) à mediação, e será, portanto, aprofundada no próximo capítulo.

Muito recentemente, uma grande atenção tem sido dada à sensibilização e promoção da mediação entre os docentes de línguas. A publicação *Enriching 21st Century language education - The CEFR Companion volume in practice* (Council of Europe, 2022; com edição de North, Piccardo, e Goodier, entre outros) apresenta uma série de estudos realizados entre 2018 e 2019 por especialistas de 15 países, que responderam ao repto lançado pelo Conselho da Europa em 2018, após a publicação da versão provisória do QEER-VC, para formarem redes e desenvolverem pesquisas acerca da implementação no novo QEER-VC. Reunindo um conjunto de casos de estudo selecionados entre os 30 projetos realizados neste âmbito, o objetivo deste volume é proporcionar, aos docentes e formadores de docentes, exemplos de aplicações práticas dos novos descritores do QEER-VC, entre os quais os de mediação e os relativos à competência plurilingue e pluricultural.

Entre os muitos contributos que relatam projetos quer no âmbito das práticas didáticas (design, implementação e avaliação de atividades de mediação de acordo com o QEER-VC), quer no âmbito da sensibilização e formação dos docentes, destacamos, neste último âmbito, o capítulo 13, “An Action Toolkit for Language Teacher Training on Mediation” (Sánchez Cuadrado e Pedregosa, 2022), uma valiosa bússola para a criação e implementação de atividades de mediação, e, relativamente ao contexto da língua portuguesa, Bastos et al. (2022), a que voltaremos adiante.

Por fim, há que mencionar dois volumes publicados em Espanha: Harrison e Gómez (2022) e Sánchez Cuadrado (2022a). Ambos se apresentam com o objetivo explícito de contribuir para a formação dos docentes de línguas estrangeiras no campo específico da mediação. Além de apresentarem robustos enquadramentos teóricos (no segundo caso, com caráter assumidamente pedagógico), oferecem recursos e exemplos de boas práticas para que estes profissionais explorem e incluam, de forma consciente, sistemática e explícita, atividades deste modo de comunicação na sua prática didática.

Em Portugal, as publicações sobre a mediação linguística no contexto da didática do PLE são escassas, e predominantemente dedicadas à mediação interlinguística<sup>13</sup>.

No âmbito emergente da didática do Português Língua de Herança (PLH), designadamente, nos contextos da Suíça e do Luxemburgo, tem sido desenvolvida uma interessante linha de investigação sobre a integração da mediação interlinguística nos programas e prática pedagógica dos docentes de PLH destes contextos específicos<sup>14</sup>. Os estudos realizados oferecem uma perspetiva “privilegiada”, quer sobre as condições da implementação destas atividades (observando, por exemplo, atitudes e práticas docentes, sob a perspetiva do desenvolvimento profissional e formação contínua destes profissionais) (Gonçalves, 2019a, Gonçalves e Bastos, 2022; Bastos et al., 2022), quer sobre a sala de aula, ou seja, centrados na receção dos aprendentes a estas atividades (através de uma autoavaliação), observando, por exemplo, itens cognitivos e afetivos como a motivação e as suas próprias aprendizagens (Melo-Pfeifer, 2020).

Um dos aspetos revelado por Bastos et al. (2022) é precisamente a dificuldade que os docentes afirmam ter na implementação de práticas eficazes para promover a mediação plurilingue e intercultural, e a necessidade de terem maior orientação no que concerne ao funcionamento dos descritores especificamente relacionados com uma exploração profícua dos repertórios plurilingues e pluriculturais, no contexto do ensino do Português Língua de Herança (*ididem*)<sup>15</sup>.

---

<sup>13</sup> Refira-se, em particular, dois trabalhos académicos de mestrado: posterior à publicação do QECR-VC, a dissertação de Correia Rebelo, R. (2022), com uma interessante proposta de um modelo avaliativo de manuais didáticos baseado na noção de mediação e sua aplicação a um manual de PLE; e, anterior à publicação do QECR-VC, o relatório de estágio de Carvalho, R. (2014), focado na realização de atividades de mediação no ensino básico e secundário envolvendo, como LE, a língua espanhola.

<sup>14</sup> Tratando-se dos dois maiores contextos da diáspora lusófona no contexto europeu, onde os falantes/aprendentes de língua portuguesa são, de facto, falantes/aprendentes bilíngues ou plurilingues com níveis de competências e proficiência linguística frequentemente desiguais, a mediação interlinguística (nas sua inter-relação com a competência plurilingue e intercultural) assume uma relevância redobrada, e os contextos formais de ensino/aprendizagem de PLH são portanto espaços privilegiados para trabalhar a mediação de uma forma significativa.

<sup>15</sup> Para uma outra visão sobre as experiências e atitudes de um conjunto de profissionais envolvidos no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras perante o uso dos descritores de mediação do QECR-VC, no contexto alemão, veja-se Melo-Pfeifer e Helmchen (2022: 215-224).

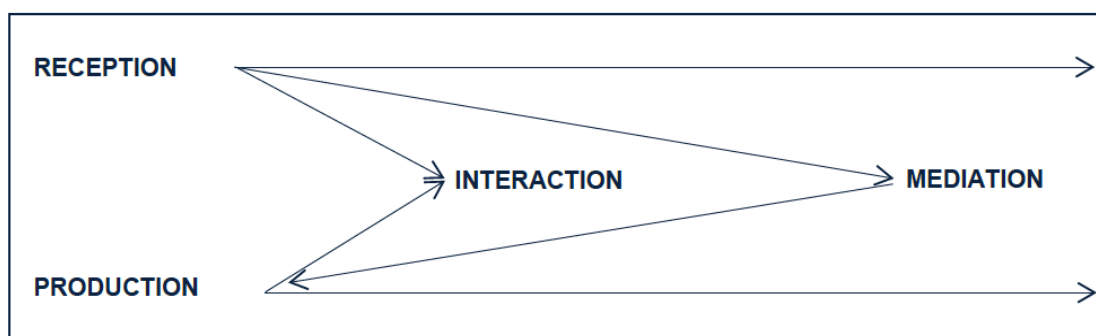
Concluindo esta primeira parte dedicada ao estado da questão, cremos pertinente deixar uma breve nota relativa à inclusão de atividades/tarefas de mediação nos exames de certificação linguística da língua portuguesa, tema sem dúvida fértil e ainda muito pouco explorado, como, em geral, o da avaliação desta atividade. Ainda que não baseado no QECR, o exame CELPE-BRAS, *Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros*, desenvolvido e implementado pelo INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Brasil), parece-nos um excelente exemplo de um exame com uma abordagem integradora de competências (de receção, produção, interação e mediação) que valoriza a mediação, designadamente intralinguística. De facto, a prova, nas suas componentes oral e escrita, prevê uma constante mediação entre géneros e modalidades, e as tarefas propostas preveem sempre uma clara definição do contexto, objetivos e interlocutores envolvidos - balizas necessárias para que a mediação precise de ser efetivamente ativada - e com critérios e grelhas de avaliação que refletem claramente a valorização desta atividade específica. Em Portugal, pelo CAPLE, *Centro de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira*, encontra-se em estudo a integração de tarefas com critérios de avaliação específicos para a mediação.

## Cap. 2. O conceito de *Mediação* no projeto do QECR

### 2.1. A *mediação* como quarto *modo de comunicação* no QECR (2001)

A *mediação* é um dos quatro modos em que o QECR (2001) organiza a comunicação. No paradigma do QECR, os aprendentes são considerados *agentes sociais* que participam em atividades comunicativas de recepção, produção, interação e mediação ou, mais frequentemente, numa combinação de duas ou mais destas atividades. Enquanto *modo de comunicação*, ou *atividade comunicativa*<sup>16</sup>, a mediação é então, numa definição simples, uma das quatro *formas* como usamos a língua. Representando um afastamento da concepção tradicional da língua enquanto aquisição e execução de quatro destrezas (compreensão oral e escrita, expressão oral e escrita) e de três elementos linguísticos (gramática, léxico, componente fonológica/grafológica), a introdução deste paradigma no QECR de 2001 representou uma aproximação a um novo modelo de desenvolvimento da língua ilustrado no esquema então proposto<sup>17</sup> e retomado, sem alterações, pelo QECR-VC de 2020, que confirma a relevância da mediação como um dos elementos nucleares no ensino das línguas estrangeiras:

**Figura 1: A relação entre os quatro modos de comunicação no QECR**



Fonte: QECR-VC, 2020: 34.

<sup>16</sup> Os *quatro modos de comunicação* são também denominados *atividades comunicativas*. Adotamos aqui, ainda que não de forma exclusiva, a denominação *modos de comunicação* para nos referirmos à *recepção*, *produção*, *interação* e *mediação*; e por *atividades de mediação* referimo-nos tendencialmente às catorze atividades concretas de mediação introduzidas pelo QECR-VC (2020).

<sup>17</sup> O diagrama surgia já nas versões preliminares do QECR de 1996 e 1998.

A partir deste esquema aparentemente simples, mas de interpretação intrincada, pode-se deduzir a ligação da mediação com os outros modos de comunicação e sintetizá-la em dois pontos.

Em primeiro lugar, a mediação é um modo de comunicação *a par* dos outros três, e que, simultaneamente, se desenvolve *a partir* dos outros três, ou seja, apoia-se nestes, já que não é possível mediar sem compreender, expressar e/ou interagir. Generalizando a afirmação que no QECR-VC se referia à mediação de texto (2020: 250), podemos afirmar que a mediação (também em geral) envolve competências integradas, uma mistura entre recepção e produção.

Em segundo lugar, a mediação pode ocorrer em interligação (i) apenas com a compreensão, quando mediamos para nós próprios (como, por exemplo, na construção pessoal do sentido); (ii) apenas com a expressão, quando mediamos para outros, sem necessariamente esperar resposta (como, por exemplo, na produção de um *screencast*); (iii) como compreensão e expressão, em momentos distintos (como, por exemplo, na compreensão de uma informação e sua posterior transmissão a outrem); e (iv) como interação, ou seja, compreensão e expressão em simultâneo (por exemplo, como intermediário numa conversa entre pessoas de línguas diferentes).

Em conclusão, do esquema transparece a natureza complexa da mediação e a sua forte inter-relação com os outros modos de comunicação, bem como o entendimento de que, tal como a interação é mais do que a soma da recepção e produção, a mediação integra e vai mais além da troca e até da co-construção do discurso que caracteriza a interação, pois enfatiza a natureza dinâmica desta co-construção de sentido sublinhando a ligação entre as dimensões individual e social do uso e aprendizagem da língua (North e Piccardo, 2016: 5). Por outras palavras, reconhecendo que os três modos de comunicação que mais atenção haviam merecido (recepção, produção e interação) não representam a totalidade das formas como usamos a língua; e que a mediação é inerente ao uso quotidiano que os falantes fazem da língua, o

QECR (2001)<sup>18</sup> foi pioneiro na introdução deste conceito no esquema de desenvolvimento e uso das línguas, definindo-o da seguinte forma:

Tanto nos modos de recepção como nos de produção, as actividades escritas e/ou orais de **mediação** tornam a comunicação possível entre pessoas que não podem, por qualquer razão, comunicar directamente. A tradução ou a interpretação, a paráfrase, o resumo, a recensão fornecem a terceiros uma (re)formulação do texto de origem ao qual estes não têm acesso directo. As actividades linguísticas de mediação, ao (re)processarem um texto já existente, ocupam um lugar importante no funcionamento linguístico normal das nossas sociedades. (QECR, 2001: 36).

Com esta concepção, introduz-se o papel do falante enquanto *intermediário* em situações em que alguma dificuldade impede a comunicação direta entre dois falantes, a compreensão direta entre dois falantes, ou ainda o acesso e compreensão de um texto por parte do seu destinatário. Ademais, o papel de *intermediário* não está reservado aos aprendentes/falantes com níveis altos de proficiência linguística:

Aqueles que têm alguns conhecimentos, mesmo elementares, podem usá-los para ajudar a comunicar aqueles que os não têm, servindo, assim, de mediadores entre indivíduos que não têm nenhuma língua em comum. (QECR, 2001: 23)<sup>19</sup>.

Conforme o texto do QECR (2001), o falante não está, portanto, como na maioria dos casos, a expressar os seus próprios pensamentos, o seu próprio texto ou os seus próprios significados (QECR, 2001: 89), mas sim a atuar como

---

<sup>18</sup> No QECR (2001) as referências à mediação encontram-se sobretudo no capítulo 4.4.4. *Atividades de mediação e estratégias* (QECR, 2001: 129-130) mas também nos capítulos 2.1.3. *Atividades linguísticas* (*ibidem*: 35-36), 4.4. *Actividades e estratégias comunicativas em língua* (*ibidem*: 89-90) e 4.6.4. *Textos e actividades* (*ibidem*: 143-144).

<sup>19</sup> Como é sabido, na perspetiva do QECR (2001), “a finalidade do estudo das línguas modificou-se profundamente”: o foco deixou de ser “alcançar «mestria» em uma, duas ou mesmo em três línguas (cada uma colocada no seu lugar), tendo como modelo final o «falante nativo ideal»”, mas sim “o desenvolvimento de um repertório linguístico no qual têm lugar todas as capacidades linguísticas”; em síntese, o desenvolvimento de uma competência plurilingue, através de uma aprendizagem que se realiza ao longo da vida (QECR, 2001: 24).

*canal de comunicação*, com o objetivo de suprir uma dificuldade entre interlocutores.

Estes interlocutores “São, geralmente (mas não exclusivamente), falantes de línguas diferentes.” (QECR, 2001: 129). Com a expressão “não exclusivamente” reconhece-se que a atividade de mediação pode ocorrer entre falantes de línguas diferentes (mediação interlinguística), mas também entre falantes da mesma língua (mediação intralinguística). Não obstante, as atividades e estratégias de mediação discutidas no documento referem-se quase exclusivamente à mediação interlinguística, principalmente à tradução e interpretação<sup>20</sup>.

Três grandes críticas ou limitações foram apontadas pelos especialistas (cf. Arriba García e Cantero, 2004; Dendrinós, 2006) ao aparato da mediação no texto do QECR de 2001.

A primeira é a ausência de escalas exemplificativas de descritores para atividades de mediação, relegando, na prática, este modo de comunicação para um patamar inferior ao dos restantes modos de comunicação (recepção, produção e interação) para os quais eram apresentadas escalas gerais e de atividades. A falta destes descritores comporta, na prática, a dificuldade em operacionalizar esta competência na sala de aula.

A segunda diz respeito à inclusão ou, pelo menos, ao foco excessivo, dado a algumas atividades de mediação como a *tradução - tradução exata, tradução literária* - e a *interpretação* - simultânea ou consecutiva (de conferências, discursos formais, visitas guiadas, entre outros). Se, por um lado, o texto de 2001 havia sido pioneiro ao enquadrar a mediação como um modo de comunicação através do qual se manifesta, e é possível avaliar, o domínio de uma LE/L2 com fins comunicativos, por outro, dava como exemplos (a par de outras como a *interpretação informal*, o *resumo* e a *paráfrase*) atividades de tradução e interpretação consideradas pelos especialistas demasiado ligadas a um uso específico, restrito e profissional da língua<sup>21</sup>. A inclusão destas atividades

---

<sup>20</sup> Veja-se o QECR, 2001: 35, 73, 129-130 e 143-144.

<sup>21</sup> No inventário integral das atividades de mediação previstas pelo QECR (2001), no capítulo 4.4.4. *Atividades de mediação e estratégias*, incluem-se, na mediação oral: interpretação simultânea (conferências, reuniões, discursos formais); interpretação consecutiva (discursos de abertura/boas-vindas, visitas guiadas); interpretação informal (visitantes estrangeiros ao nosso

como exemplos de atividades de mediação, longe de ser uma questão secundária, remete para a própria conceção e definição de mediação veiculada pelo QECR (2001).

Como aponta Dendrinos (2006: 16-17), a partir de um ponto de vista fortemente contrastante com o do QECR (2001), estas atividades altamente especializadas da língua não fazem parte dos programas gerais de línguas estrangeiras nem das baterias de exames que avaliam a competência comunicativa e proficiência linguística para fins gerais. A sugestão no QECR (2001) de que estas são, pelo menos parcialmente, sinónimos de mediação, e de que podem ser apresentadas lado a lado com a *tradução informal* ou com a ação de *transmitir uma informação a terceiros* através do *resumo* ou da *paráfrase*, é, no mínimo, controversa.

Segundo a autora, de facto, a mediação é uma atividade totalmente diferente da tradução e interpretação profissionais: se a mediação é uma forma de prática social quotidiana que envolve agentes em atos de comunicação que requerem uma transmissão de informação com o objetivo de preencher algum vazio (*gap*) de informação e uma negociação de significado, o agente mediador assume e deve assumir um papel ativo na escolha e na forma como transmite essa informação ao seu interlocutor. Ao invés, nos processos de tradução e interpretação profissionais, os agentes são invisíveis, não expressam a sua opinião pessoal, não são interlocutores numa troca comunicativa; a fidelidade ao texto original não lhes consente alterar o discurso, género ou registo, nem recorrer ao discurso indireto (Dendrinos, 2006: 17). Citando Huțanu e Jieanu (2019: 2), “Translation and interpretation imply equivalence. (...) Mediation, on the other hand, implies appropriateness and effectiveness”. A mensagem transmitida através da mediação não é nem deve ser completamente idêntica à informação dada pelo *input*. Através de um processo de seleção da informação,

---

país; de falantes nativos no estrangeiro; em situações sociais e transaccionais para amigos, família, clientes, convidados e estrangeiros; de cartazes, ementas, avisos). Na mediação escrita incluem-se: tradução exacta (de contratos, textos legais e textos científicos); tradução literária (romances, teatro, poesia, libretos); resumo principal (artigos de jornais e de revistas) em L2 ou entre L1 e L2; paráfrase (textos especializados para não especialistas)” (QECR, 2001: 129). As estratégias de mediação previstas pelo QECR (2001: 129-130) serão citadas adiante, no capítulo 3.3. deste relatório.

que tem em conta a relevância, o interesse, e, acrescentam os autores, o nível de proficiência linguística do agente mediador e dos interlocutores envolvidos, o agente mediador deve transmitir fielmente o significado, podendo, porém (ao contrário do tradutor) alterar o registo, ampliar o texto fonte através de explicações ou comentários metalinguísticos úteis (por exemplo, na transmissão de textos humorísticos com forte especificidade cultural ou de duplos sentidos), pode eliminar ou mitigar palavras ou comentários ofensivos, pode até deliberadamente alterar o significado, por uma série de razões (*ibidem*).

Em terceiro lugar, como se deduz do ponto anterior, e como sintetiza Melo-Pfeifer (2020: 23-24), “A definição desta competência coloca, assim, a tónica sobre as necessidades e as dificuldades comunicativas dos atores sociais e as estratégias para ultrapassar momentos de incompreensão, em vez de valorizar a co-construção de sentido”.

Em conclusão, o que está em causa é a própria definição de mediação, que, como se verá adiante, passará por uma reconceptualização (que dará origem a uma “nova” noção e aos novos descritores de atividades publicados no QEER-VC, em 2020), em parte devedora da definição que Dendrinos dava, em 2006, de *sujeito mediador*:

Mediators (...) participate in the communicative event, become interlocutors and turn a two way into a three way exchange, interpreting and making choices they think are useful for the other participants. They choose which messages to transfer and which bits of information to relay – making a judgement call as to what might interest or be relevant to the other participants. The information relayed is often in the form of a report, which includes only those pieces of information considered relevant for a specific event by the mediator. What is reported depends exclusively on the context of situation and the task at hand. (Dendrinos, 2006: 17)

São vários e cruciais os pontos focados pela autora: como acima explicitado, além de o papel do agente mediador ser determinado pela necessidade de facilitar a comunicação num contexto e tarefa específicos que ativam a necessidade de *mediar* (que, como vimos, vai além da necessidade

de *traduzir* ou *interpretar*), e de a sua ação de mediação pressupor necessariamente uma qualquer alteração no conteúdo ou forma da informação de partida – “Mediation is the act of extracting meaning from visual or verbal texts in one language, code, dialect or idiom and relaying it in another (...).” (Dendrinós, 2013) –, é também sublinhada a natureza social da mediação e o processo de interpretação e negociação de significado que esta implica:

The role of mediators is essential in law, diplomacy, politics, advertising, the mass media and all other public and private affairs. It is an important requirement in all types of settings, including the workplace, educational institutions, inside or outside the home.

Taking all the above into account, it is only natural that we view mediation as a form as social practice – as purposeful social practice, aiming at the interpretation of (social) meanings which are then to be communicated / relayed to others when they do not understand a text or a speaker fully or partially. Mediation also has to do with negotiation of meanings in social interaction that aims at some sort of reconciliation or compromise between two or more participants in a social event. (Dendrinós, 2006: 12)

Como Dendrinós, um vasto número de profissionais ligados ao ensino das línguas estrangeiras em variados contextos, incluindo o próprio Conselho da Europa, deram, a partir da publicação do QECR em 2001, especial atenção ao desenvolvimento deste conceito.

## **2.2. O aprofundamento do conceito de *mediação* no QECR-VC (2020)**

Na publicação do Volume Complementar do QECR, em 2020, dois anos após a publicação da sua versão preliminar (que enfatizava no título a inclusão de novos descritores: *Common European Framework Of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment: Companion Volume With New Descriptors*, 2018), o conceito de mediação foi aprofundado e foram desenvolvidas as escalas de descritores para as atividades de mediação,

conferindo assim a este modo de comunicação a atenção completa e o lugar que merecia entre os outros três modos de comunicação.

Os desenvolvimentos relativos à mediação constituem, de facto, uma das mais importantes novidades desta nova versão do QECR. Estes refletem um aprofundamento significativo não apenas deste modo de comunicação, mas também de uma visão mais abrangente do desenvolvimento, uso e ensino das línguas, na qual se assumem como centrais e interligados os conceitos-chave de *mediação*, de *plurilinguismo* e *pluriculturalismo*, de *usuário/aprendente como agente social* e de *abordagem orientada para a ação*, enquanto evolução significativa que vai mais além da *abordagem comunicativa*<sup>22</sup>, como expresso por Piccardo, North e Goodier, coautores do QECR-VC:

Such a broader conceptualisation of mediation has been pivotal in the revision of the CEFR. A broader view provides fertile ground for reconceptualising languages around the notion of the social agent that the action-oriented approach suggests. (Piccardo et al., 2019: 23)

Como sintetizado por Aden, esta reinterpretação do conceito de mediação coincide com uma reinterpretação da própria conceptualização da atividade linguística, “que pasaría a entenderse como un proceso más dinámico en el que se observan significados compartidos que se crean o transforman a partir de las interacciones con el entorno” (Aden, 2012: 275, *apud* Harrison e Gómez, 2022: 14). Esta conceção assenta numa marcada função social e cultural da língua, com o sujeito como agente social no centro, e põe em relevo a dimensão pedagógica, pluricultural, plurilinguística e virtual que a comunicação assume no contexto atual.

Refletindo os desenvolvimentos ocorridos na área da aquisição das línguas estrangeiras ao longo dos vinte anos que separam a publicação do

---

<sup>22</sup> Cf. North e Piccardo (2016), Piccardo, North e Goodier (2019) e North (2021a), para um aprofundamento destes quatro conceitos-chave - *mediação*, *plurilinguismo* e *pluriculturalismo*, *usuário/aprendente como agente social* e *abordagem orientada para a ação* - introduzidos pelo QECR (2001) e aprofundados pelo QECR-VC (2020), bem como para uma perspetiva mais ampla sobre as linhas de investigação que alimentaram o desenvolvimento do QECR-VC (2020), nomeadamente, “the *integrationist/enactive perspective*; the *complex, ecological perspective*; the *agentive perspective*; the *socio-constructivist/ sociocultural perspective*; and the *plurilingual perspective*” (North, 2021a: 5).

QECR (2001) e do seu Volume Complementar (2020), este último representa uma fundamental mudança de paradigma no ensino das línguas operada através da noção, que engloba os quatro aspetos chave acima referidos, de *usuário/aprendente como um agente social com um repertório plurilingue/pluricultural* (Piccardo et al., 2019: 18).

Veja-se então em primeiro lugar, como não podia deixar de ser, a definição que o QECR-VC dá à mediação:

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

O primeiro aspeto que sobressai nesta definição é o seu carácter marcadamente social, ao centrar-se no sujeito como agente social e nas interações entre os usuários das línguas. Como refere Sperti:

The emerging vision of language acquisition as socialization into communities of practice through the mediation of signs and its implications in the field of language education has informed the CEFR illustrative descriptors and scales for mediation (see for example, CEFR, 2020; North, Piccardo, 2017; North et al., 2022) and further influenced the research field of intercultural communication (Byram, 2008; Baker, 2015).” (Sperti, 2022: 49)

Isto não significa que a mediação não tenha também uma dimensão intrapessoal, sendo, como aponta Sánchez Cuadrado, “(...) la interfaz entre el uso individual y social de la lengua uno de los principales aspectos en la conceptualización de la mediación” (Sánchez Cuadrado, 2022: 17).

É igualmente importante notar, citando o mesmo autor, como a ideia de integração permeia este constructo. É um facto que isso acontecia já na definição que o QECR de 2001 lhe dava. Porém aqui é maior a relevância dada quer à mediação dentro da mesma língua ou variedade (mediação intralinguística) quer entre modalidades (mediação intermodal), além da relevância já atribuída à mediação entre línguas ou variedades (mediação interlinguística). De facto, nos descritores das atividades de mediação é referido o movimento entre *Língua A* e *Língua B* - podendo estas ser “different languages, varieties or modalities of the same language, different registers of the same variety, or any combination of the above” (QECR-VC, 2020: 92), colocando-se até a possibilidade de estarem envolvidas uma *Língua C* ou *Língua D* numa dada situação comunicativa. Constatando a perda de validade da noção de *falante nativo / não nativo* (já em Kramsch, 1993) e da dicotomia entre *língua de escolarização / estrangeira*, ou de *língua estrangeira / materna*, nos contextos de mobilidade, migração, riqueza étnica e linguística das nossas sociedades e salas de aula, o texto do QECR-VC opta por não usar, nos descritores de mediação, expressões como *falante nativo* ou *não nativo*, *língua materna*, *língua segunda*, *língua de partida* ou *língua alvo*. O documento sugere simplesmente que em todas as referências aos descritores se especifiquem as línguas específicas envolvidas (*ibidem*).

A propósito desta ideia de integração que subjaz à mediação, parece-nos pertinente recordar também, de forma sucinta, a sua relação com a abordagem plurilingue, que é definida, nas palavras de Arriba García, como:

(...) la capacidad de los individuos de ir ampliando su experiencia lingüística a medida que recorren nuevos contextos culturales: desde sus primeras experiencias en el registro familiar (hablando, posiblemente, un dialecto concreto de la lengua), pasando por la adquisición de nuevos registros, nuevos interlocutores, hasta llegar a los contextos formales; pero también, más allá, recorriendo nuevos contextos en otros idiomas. Todos estos conocimientos y estas capacidades de relacionarse en distintos idiomas, dialectos y contextos, no se guardan en compartimentos estancos, sino que el individuo desarrolla una competencia comunicativa en la que todos estos elementos se relacionan entre sí e interactúan. (Arriba García, 2004: 10)

O último aspeto que importa referir em relação à conceptualização que o QECR-VC dá à mediação é a explicitação de que as atividades de mediação têm lugar em todas as esferas de uso da língua: privada, pública, profissional e educativa.

Em conclusão, e de acordo com Melo-Pfeifer (2020), é possível sintetizar os avanços no tratamento da mediação em quatro aspetos:

(...) primeiro, as potencialidades da mediação também em situações de aprendizagem e de comunicação monolíngues; segundo, a relevância que se dá à cooperação na interação, na negociação e na construção do sentido; terceiro, a dimensão afetiva e social que é atribuída à mediação, que torna possível a iniciativa e uma dependência positiva de todos os interlocutores; e finalmente, a expansão do que conta como mediação, incluindo-se agora outros objetos de mediação, como a explicação de gráficos ou imagens, num entendimento multissemiótico das situações de comunicação. (Melo-Pfeifer, 2020: 25-26)

Como patente nas definições acima reportadas, entre 2001 e 2020, a perspetiva do projeto do QECR sobre a mediação passa por uma transformação, reconhecendo-se que seria redutor e simplista associar a mediação apenas ou sobretudo à tradução e interpretação, ou limitá-la à mera transferência de informação de uma língua para outra (North e Piccardo, 2016: 9).

A noção de mediação adotada pelo QECR-VC (2020: 90) é aprofundada passando a englobar três âmbitos principais: (1) facilitação da *comunicação* entre pessoas, através da criação de pontes, espaços e condições para a comunicação, (2) gestão e participação na criação de *novos significados* com outras pessoas, e (3) transmissão de *nova informação a/para* outras pessoas. Esta sistematização de Sánchez Cuadrado (2022: 17) reflete os três grandes grupos em que o QECR-VC (2020) organiza as atividades de mediação - *mediar a comunicação, mediar conceitos e mediar textos*:

**Quadro 1: Relação entre âmbitos da mediação e atividades no QECR-VC**

| Âmbitos da noção de mediação (QECR-VC, 2020: 90, a partir de Sánchez Cuadrado, 2022: 17) |                                                              | Tipos de atividades de mediação propostas pelo QECR-VC (2020) |
|------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|
| facilitação da <i>comunicação entre</i> outros                                           | mediar entre interlocutores                                  | <i>Mediar a comunicação</i>                                   |
| criação de novos <i>significados com</i> outros                                          | mediar entre um conhecimento e um (ou um grupo) destinatário | <i>Mediar conceitos</i>                                       |
| transmissão de <i>informação para</i> outros                                             | mediar entre um texto e um destinatário                      | <i>Mediar textos</i>                                          |

Esta organização da mediação, por razões práticas, em três âmbitos, foi delineada no projeto conduzido por North e Piccardo entre 2013 e 2016, descrito no documento de 2016 “Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR (North e Piccardo, 2016). No âmbito deste projeto, North e Piccardo, também autores do QECR-VC (2020), realizaram uma revisão da literatura sobre a mediação, aprofundando e ampliando o conceito, e elaboraram os novos descritores de mediação.<sup>23</sup> A abordagem conceptual do projeto do QECR-VC está, portanto, descrita neste documento fundamental, bem como no documento elaborado em 2015 por Coste e Cavalli (2015) para o Conselho da Europa.

<sup>23</sup> No QECR-VC (2020) e no documento de North e Piccardo “Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR” (North e Piccardo, 2016), são descritos o processo de desenvolvimento do conceito e as três fases de desenvolvimento dos descritores de mediação (intuitiva, qualitativa, quantitativa). Os descritores foram elaborados, validados e calibrados entre 2014 e 2017 mediante um complexo procedimento de consulta, revisão, validação empírica e fixação, com métodos semelhantes aos usados na criação dos descritores do QECR de 2001. Entre 2017 e 2019 realizou-se a pilotagem e finalização dos descritores. Nas três fases do projeto, participaram 190 instituições de mais de 50 países.

### 2.2.1. Mediação linguística, cultural, social e pedagógica

Segundo North e Piccardo (2016: 9-11), o aparato da mediação, ainda que incompleto, revela a riqueza e complexidade desta noção, considerada nas suas quatro dimensões: *linguística, cultural, social e pedagógica*. É a partir destes quatro pontos de vista que o constructo da mediação no QECR-VC pode ser compreendido.

A *mediação linguística* centra-se no processamento de textos, numa dimensão interlinguística ou intralinguística, com o objetivo de transferir uma informação de uma língua (variedade, registo ou código) ou tipo de texto para outra/o.

Qualquer processo de mediação linguística que tenha como objetivo facilitar a compreensão é também, inevitavelmente, um processo de *mediação cultural*, já que o movimento entre duas línguas implica sempre o movimento entre duas culturas; esta visão mais profunda do papel e da natureza da mediação é fulcral para o conceito de *cultural awareness*.

A *mediação social* foca-se no papel do falante enquanto intermediário ou facilitador da comunicação entre interlocutores com problemas de comunicação, não apenas de ordem linguística (falantes de línguas diferentes, por exemplo), mas também relacionados com a dimensão pessoal e interpessoal, como dificuldade em conciliar diferentes perspetivas, interpretações da realidade e expectativas, diferentes códigos de comportamento, diferentes direitos e deveres, ou falta de destrezas sociais, de conhecimento, de experiência ou de familiaridade com o tema ou situação em causa.

A mediação social pode também ser entendida à luz das três conceções complementares de mediação propostas por Zarate (2003: 94-96): (1) mediação como acolhimento e integração de recém-chegados num novo contexto linguístico e cultural, (2) mediação como resolução de situações de conflito ou tensão (risco de exclusão ou violência social, por exemplo) e (3) mediação como criação de espaços plurais alternativos ao conflito linguístico ou cultural, onde a diferença é reconhecida, negociada e acomodada. Esta última conceção é influenciada pela noção de terceiro espaço (*third space*) de Kramsch (1993), um “heterogeneous, indeed contradictory and ambivalent space in which third

perspectives can grow in the margins of dominant ways of seeing” (Kramsch, 1993: 237 *apud* North e Piccardo, 2016: 10-11), em que o falante/aprendente pode distanciar-se das suas normas culturais, apercebendo-se assim das conotações e preconceitos implícitos nelas, e aproximar-se das normas culturais do outro, mantendo ambas no mesmo campo de visão. É num sentido muito semelhante a este que Byram (1997) se refere ao desenvolvimento de uma competência de “saber envolver-se” (*critical cultural awareness* ou *savoir s’engager*), em que o indivíduo é encorajado a tomar consciência e analisar criticamente (ideia de “pensamento crítico”), e com base em critérios explícitos, as perspetivas, práticas e produtos da sua própria cultura e da cultura do outro (Byram, 1997: 53 e 63).

Por fim, a *mediação pedagógica*, porventura a mais complexa de conceptualizar, refere-se aos processos envolvidos, por exemplo, numa situação bem-sucedida de ensino-aprendizagem, em que o sujeito mediador - professor, progenitor - procura mediar o conhecimento, as experiências, e a capacidade de pensar criticamente. Estes processos ou ações incluem: (i) a facilitação do acesso ao conhecimento e o encorajamento a que outro(s) desenvolva(m) o seu raciocínio, ou seja, uma *mediação cognitiva* apoiada em processos de *scaffolding*, (ii) a colaboração, como membro de um grupo, na co-construção de sentidos, ou seja, uma *mediação cognitiva colaborativa* e (iii) a criação das condições para os dois processos anteriores, através da criação, organização e monitorização de espaços de desenvolvimento da criatividade, ou seja, uma *mediação relacional*.

### **2.2.2. Mediação cognitiva e mediação relacional**

Outro ponto fundamental na conceptualização da mediação no QECR-VC é a distinção entre *mediação cognitiva* e *mediação relacional*, que invoca a definição de Coste e Cavalli (2015). Por *mediação cognitiva* entende-se “the process of facilitating access to knowledge and concepts, particularly when an individual may be unable to access this directly on their own, due perhaps to the novelty and unfamiliarity of the concepts and/or to a linguistic or cultural barrier”

(QECR-VC, 2020: 245). Mas para que a mediação cognitiva possa ter lugar, é necessário ter em consideração as relações implicadas, ou a *mediação relacional*, entendida como “the process of establishing and managing interpersonal relationships in order to create a positive, collaborative environment” (*ibidem*).

Como têm ressaltado diversos autores, o constructo da mediação no projeto do QECR assume uma natureza escorregadia, multifacetada, e acolhe, no seu interior, numerosos aspetos implicados na aprendizagem e uso das línguas estrangeiras. Todavia, concordamos com Sánchez Cuadrado quando afirma que:

Esta dimensión poliédrica constituye, sin duda, su mayor potencial metodológico, porque nos permite atender a cuestiones fundamentales como la variedad lingüística y modal en las actividades comunicativas, la construcción de significado y conocimiento, la atención a la afectividad interpersonal, la dimensión social del aprendizaje, etc. (Sánchez Cuadrado, 2022: 8).

Todos estes aspetos estão presentes e concretizam-se nos descritores da escala geral de mediação, bem como nos descritores ilustrativos de atividades de mediação, conforme passamos a ver.

## Cap. 3. Da teoria à prática: os descritores das atividades de *Mediação* no QECR-VC

### 3.1. Escala geral de mediação

A escala geral de mediação introduzida pelo QECR-VC (2020: 91-92), aqui reproduzida no Apêndice 1, descreve os objetivos ou níveis de êxito das atividades comunicativas de *mediação* que o falante/aprendente é capaz de realizar (*can do statements*).

Segundo a minuciosa análise de Sánchez Cuadrado (2022: 18-20), esta escala geral revela a progressão do desempenho do falante/aprendente nos três tipos de mediação sob os quais o QECR-VC (2020) organiza as várias atividades de mediação: *mediação textual*, *cognitiva* e *comunicativa*. Considerando isoladamente os elementos que, nos descritores desta escala geral, se relacionam diretamente com a mediação de tipo *textual* (ou informativa), ou seja, aquela em que o mediador facilita o acesso a uma informação a uma terceira parte, observa-se que à medida que aumenta a sua proficiência, o falante/aprendente é capaz de transmitir o significado de textos cada vez mais complexos e com um tipo de informação mais distante dos seus interesses e áreas de especialização. Ou seja, textos informativos e conversas simples sobre assuntos familiares nos níveis A1 e A2; textos mais longos de interesse pessoal no nível B1; textos relativos aos seus interesses pessoais, mas também académicos e profissionais, no nível B2; e, nos níveis mais altos, textos longos e complexos dentro ou fora das suas áreas de interesse, transmitindo aspetos avaliativos e nuances, bem como, no nível C2, textos com ironia e sarcasmo, demonstrando plena consciência das diferenças socioculturais e sociolinguísticas deste nível, e expressando-as a terceiros de forma clara, fluente e bem estruturada.

No segundo tipo, de tipo *cognitivo* (conceptual ou relacional), na qual o mediador facilita a construção de conhecimento, a competência da pessoa mediadora move-se desde um papel de apoio à construção de conhecimento nos níveis A1 e A2 (mostrando interesse numa ideia, pedindo ao interlocutor para

explicar algo, indicando a natureza de um problema, fazendo sugestões), até um papel mais ativo no nível B1 (enquadrando a questão e identificando os diferentes pontos de vista, formulando questões e respondendo a sugestões e propondo pontos de vista alternativos) e com uma maior capacidade discursiva no nível B2 (fomentando o aprofundamento das questões, desenvolvendo-as a partir das ideias dos interlocutores, contribuindo para o avanço da discussão). No nível C1 - aproximando-se do trabalho dos docentes - é capaz de mediar de forma efetiva (estimulando o raciocínio, antecipando-se e reorientando a discussão), e no nível C2 é capaz de mediar de forma efetiva, flexível e sem esforço.

Na mediação de tipo *comunicativa* (ou social), o terceiro tipo de mediação, em que o mediador intervém para facilitar a comunicação entre interlocutores que, por alguma razão, experienciam dificuldades de comunicação, a progressão parte de um papel de apoio bastante limitado nos níveis A1 e A2, para uma maior consciência do papel de mediador nos níveis B1 e B2 (sendo capaz de apresentar pessoas com diferentes *backgrounds*, fomentando a participação, mostrando interesse e empatia, cooperando e criando um ambiente positivo e acolhedor, valorizando as diferentes posturas e facilitando a discussão de questões delicadas). Nos níveis mais altos, é capaz de conduzir diplomaticamente e com naturalidade discussões delicadas (antecipando mal-entendidos, resolvendo ambiguidades, demonstrando alto grau de sensibilidade), e com plena consciência das diferenças socioculturais e sociolinguísticas, no nível C2.

A análise da escala geral<sup>24</sup> a partir destas ideias-chave permite consolidar uma visão global desta competência e, ao mesmo tempo, identificar desde já os três âmbitos em que sucessivamente se concretizam as 14 atividades de mediação, organizadas em 18 escalas.

---

<sup>24</sup> Sánchez Cuadrado (2022) utiliza, para a análise da progressão nesta escala de mediação geral, também informações do Quadro de Autoavaliação dos três tipos de mediação, reportado no Anexo 2 do QECR-VC (2020: 180-181), e que reproduzimos aqui no Apêndice 2.

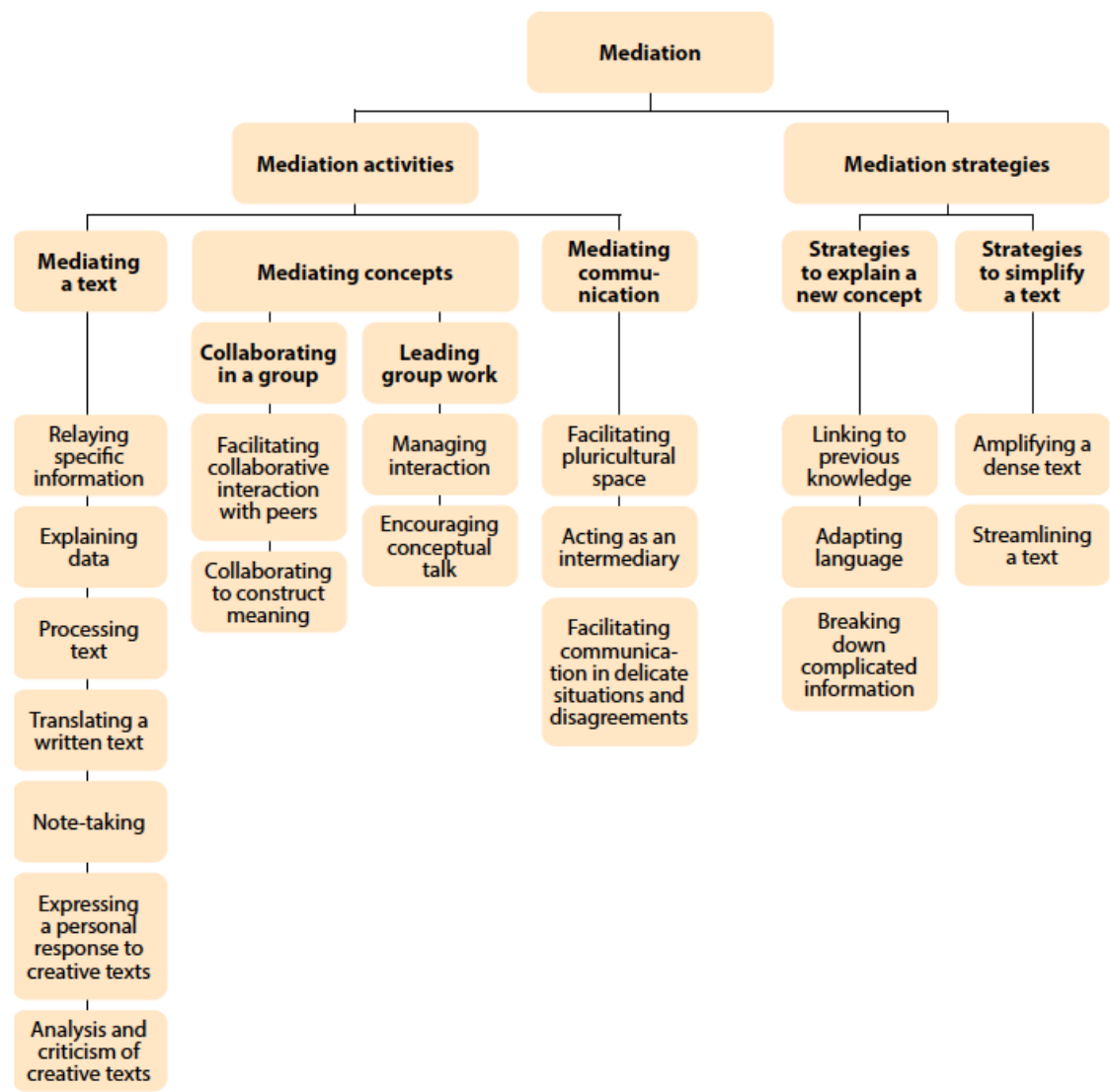
### **3.2. Atividades de mediação**

Os descritores ilustrativos das atividades de mediação são, como o nome indica, exemplificativos; são propostas e não prescrições. Com efeito, a complexidade deste conceito e a grande variedade de ações de uso da língua, habilidades e estratégias que envolve não poderiam ver-se integralmente e exaustivamente refletidos no QECCR-VC (2020), como se adverte no próprio documento. Da mesma forma, o documento frisa que não é possível separar completamente umas atividades das outras, já que a tarefa mediadora implica frequentemente o uso simultâneo de ações e estratégias, e várias competências (linguísticas, sociais, culturais...). Todavia, esquematizar e simplificar as atividades de mediação é fulcral para promover a sua inclusão nos programas, nas práticas didáticas e na avaliação da proficiência nas línguas estrangeiras.

Em suma, este esforço de síntese e precisão oferece aos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem das LE um quadro operativo e um guia, flexível e adaptável, a partir do qual desenvolver as abordagens mais relevantes para o contexto e necessidades específicas (incluindo a construção de descritores, se inexistentes no QECCR-VC), e desenvolver o programa, alinhando com este a prática pedagógica e a avaliação. De facto, apesar de terem uma clara repercussão na avaliação, os descritores não são standards nem critérios de avaliação em si mesmos (Harrison e Gómez, 2022: 37), mas antes pontos de partida para a criação de um elenco de objetivos de aprendizagem, para o desenvolvimento de instrumentos de avaliação, e para uma maior transparência na comunicação nestes dois domínios.

Divididas em três grupos, correspondentes aos três tipos de mediação acima referidos, as 14 atividades de mediação propostas pelo QECCR-VC (2020) são ilustradas, a par das estratégias de mediação, no esquema que se segue:

Figura 2: Atividades e estratégias de mediação no QECR-VC (2020)



Fonte: QECR-VC, 2020: 90

### 3.2.1. Atividades de mediação de textos

De acordo com a definição do QECR-VC a mediação de tipo textual

(...) involves passing on to another person the content of a text to which they do not have access, often because of linguistic, cultural, semantic or technical barriers. (QECR-VC, 2020: 91)

Também indicado através das formulações *mediação textual* ou *mediação de tipo informativo* (2020: 92-108), como acima referido, esta é a mais familiar das três macro-categorias – já presente no currículo e exames na Alemanha e na Grécia sobretudo desde 2000 (Council of Europe, 2022: 33) –, sendo este o principal sentido que o QECR (2001) atribuía ao termo *mediação*.

Convém explicitar que por *texto* se entende “qualquer referência discursiva, oral ou escrita, que os utilizadores/aprendentes recebem, produzem ou trocam” (QECR, 2001: 136), mas também um conteúdo em vídeo, dados gráficos ou em língua gestual (Council of Europe, 2022: 33).

Nesta categoria, incluem-se sete atividades (a que correspondem onze escalas, como adiante se explicará), que têm como denominador comum, como acima referido, implicarem sempre a transmissão de uma informação nova:

#### Quadro 2: Atividades de mediação: mediar textos

- |                                                              |
|--------------------------------------------------------------|
| (1) Transmitir informação específica oralmente / por escrito |
| (2) Explicar dados oralmente / por escrito                   |
| (3) Resumir e explicar textos oralmente / por escrito        |
| (4) Traduzir um texto escrito oralmente / por escrito        |
| (5) Tomar notas                                              |
| (6) Expressar uma reação pessoal a textos criativos          |
| (7) Analisar e criticar textos criativos                     |

As primeiras três atividades – (1) *Transmitir informação específica*, (2) *Explicar dados* e (3) *Resumir e explicar textos* resultam da expansão de uma escala/atividade já presente QECR (2001: 140), então denominada *Processar um texto*. A estas junta-se uma quarta, (4) *Traduzir um texto escrito*. Pela afinidade dos processos implicados nestas quatro atividades, é possível considerá-las como um primeiro bloco no interior desta marco-categoria. Todas as atividades deste bloco podem ser realizadas oralmente ou por escrito, o que determina o seu desdobramento em oito escalas.

A escala (1) *Transmitir informação específica, oralmente ou por escrito* refere-se à localização de uma informação específica num texto fonte e sua transmissão (imediata ou subsequente) a outra pessoa. O foco não está, portanto, no texto como um todo, mas em alguma(s) parte(s) em particular, no conteúdo e na forma como esta transmissão ocorre.

Exemplos, entre muitos outros possíveis, de tarefas em sala de aula deste tipo de atividade são as que implicam a seleção de uma informação específica ou de um conjunto de informações específicas (*scanning*) num menu de restaurante, num panfleto turístico, num site de uma escola de línguas ou num folheto com informações médicas na L1 (ou L2) do aprendente/falante e sua transmissão a um não falante dessa língua. Nestes exemplos, o aprendente/falante realiza um processo de mediação interlinguística, mas o mesmo cenário pode ser criado pondo em jogo, em vez de diferentes línguas, diferentes variedades, registos ou modalidades da língua, ou até nenhuma destas:

In the two scales [Relaying specific information in speech / in writing], Language A and Language B may be different languages, varieties of the same language, registers of the same variety, modalities of the same language or variety, or any combination of the above. However, they may also be identical. (QECR-VC, 2020: 93)<sup>25</sup>.

---

<sup>25</sup> A citação prossegue com instruções para a adaptação dos descritores do Quadro aos contextos e atividades específicas: “In the former case, users should specify the languages/varieties/modalities concerned; in the latter case, users should simply remove the parts in brackets.” (*idibem*)

Nesta atividade, como nas seguintes, o aprendente/ falante partirá de uma solicitação concreta - o amigo que o interpela pedindo um conselho ou um conjunto de informações; poderá ou não ser o responsável pela procura dessa informação; e responderá a essa solicitação oralmente ou por escrito. É a contextualização da situação e as limitações (ou balizas) claras da tarefa – o interlocutor, a sua solicitação, as fontes de informação à disposição do aprendente/falante (panfleto, artigo, relatório), o gênero textual (com as suas características fixas) em que o aprendente/falante terá de responder, entre outras – que determinam a necessidade de mediar e não, por exemplo, de “simplesmente” traduzir.

A escala (2) *Explicar dados, oralmente ou por escrito*, refere-se à ação de facilitar o acesso de terceiros a informação disposta em gráficos, esquemas ou infografias (QECCR-VC, 2020: 96-97).

A escala (3) *Resumir e explicar textos (Processing text*, na versão inglesa), *oralmente ou por escrito* envolve compreender a informação num texto e transferi-la para outro texto, resumindo-a ou explicando-a. Aqui o foco está no resumo, na paráfrase e na combinação de informação de diferentes fontes (QECCR-VC, 2020: 98-101). O resumo de um artigo de jornal, um email a um amigo com indicações sobre um evento, o resumo de uma aula ou a criação de uma página online, devidamente contextualizados e com interlocutores e limitações claramente definidos, são exemplos de tarefas que implicam esta atividade.

Completando o primeiro bloco de atividades, duas novas escalas foram introduzidas para a atividade (4) *Traduzir um texto escrito, oralmente ou por escrito*. Estas referem-se ao processo de traduzir – de forma aproximada e imediata – um texto escrito, geralmente de natureza comunicativa como um anúncio, email ou carta, com o objetivo de facilitar o acesso à informação veiculada numa língua incompreensível para o interlocutor (QECCR-VC, 2020: 102-104). Convém reafirmar, como North e Piccardo (2016: 25), que estas escalas não descrevem a atividade ou a formação do tradutor profissional; têm, aliás, descritores para todos os níveis linguísticos, enquanto o tradutor profissional opera apenas acima do nível C2. O entendimento de *tradução* do

QECR-VC é o de que “Rendering a text into another language or acting as a linguistic intermediary are everyday activities for non-specialists in the professional and personal domains.” (*ibidem*)

Dentro da noção de mediar um texto foi também desenvolvida a escala já presente no QECR de 2001 (QECR, 2001: 140), sob a mesma denominação: *Tomar notas*. Esta atividade, de natureza já distinta das primeiras quatro, refere-se à capacidade de ouvir uma aula, conferência, seminário ou reunião, e escrever notas coerentes (QECR-VC, 2020: 105-106); portanto de mediar a partir de um texto oral para si próprio, não envolvendo, necessariamente, uma segunda pessoa, ainda que estas notas possam ser sucessivamente a base para uma outra atividade de mediação, como frequentemente sucede nas tarefas propostas em sala de aula.

Um último tipo de atividades de mediação textual é o presente em duas atividades relacionadas com textos criativos, literários ou de natureza afim, em que o texto é mediado, no primeiro caso, de forma mais pessoal e informal, portanto mais típica dos níveis de proficiência ou de escolarização mais baixos, e, no segundo caso, de forma mais “académica”, mais comum nos níveis mais avançados: *Expressar uma reação pessoal a textos criativos* (QECR-VC, 2020: 106-107) e *Analisar e criticar textos criativos* (QECR-VC, 2020: 107-108).

### **3.2.2. Atividades de mediação de conceitos**

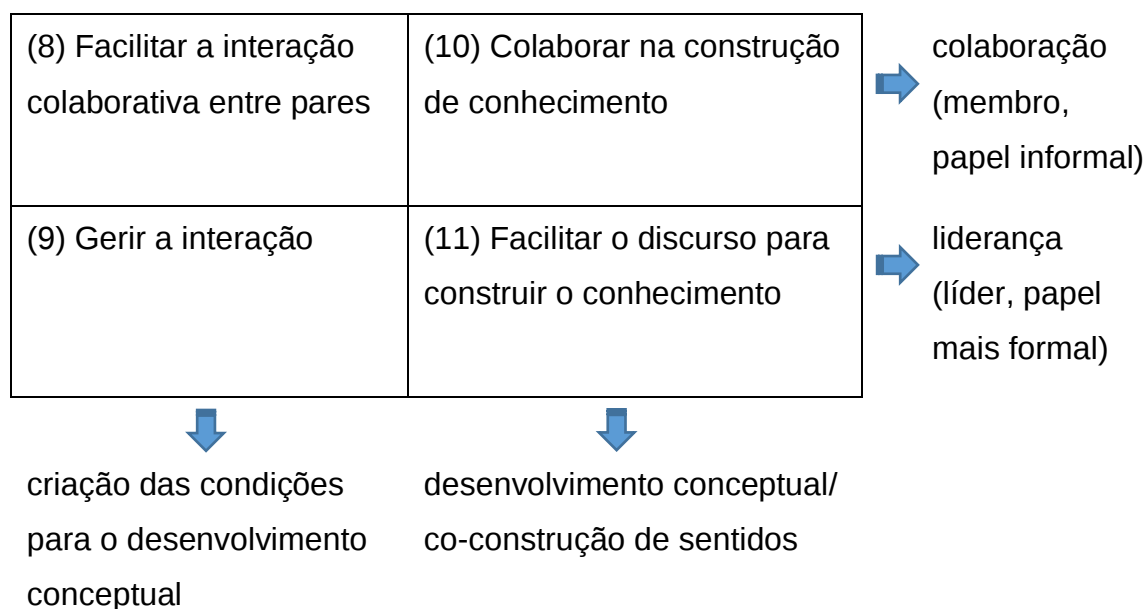
*A mediação de conceitos, mediação cognitiva ou relacional* entre falantes refere-se a

(...) the process of facilitating access to knowledge and concepts for others, particularly if they may be unable to access this directly on their own. (QECR-VC, 2020: 91)

No esquema do QECR-VC (2020), em todas as quatro atividades desta macro-categoria, o sujeito age tornando acessível conhecimentos, significados e conceitos a terceiros.

Por um lado, de um ponto de vista interpessoal ou relacional, o sujeito *facilita ou cria as condições* para que o intercâmbio conceptual seja bem-sucedido, facilitando (enquanto *membro*) ou gerindo (enquanto *líder*) a *interação* entre os outros interlocutores (escalas 8 e 9). Por outro lado, de um ponto de vista cognitivo, o sujeito *contribui diretamente para a co-construção de sentidos e conceitos (language)*, quer, novamente, no papel mais informal de *membro* de um grupo, quer num papel mais formal de *líder*, como o de professor (escalas 10 e 11). As escalas descritivas neste âmbito distinguem, portanto, entre:

**Quadro 3: Atividades de mediação: mediar conceitos**



A mediação de conceitos, nesta dimensão colaborativa, é, como se depreende, um aspeto fundamental em qualquer processo de ensino e aprendizagem e, portanto, essencial nas situações de domínio educativo, mas também pessoal, profissional e público.

### 3.2.3. Atividades de mediação da comunicação

Uma mediação eficaz dos *textos* e dos *conceitos* está subjacente a uma mediação eficaz da *comunicação*, cujo objetivo é:

(...) to facilitate understanding and shape successful communication between users/learners who may have individual, sociocultural, sociolinguistic or intellectual differences in standpoint. (QECR-VC, 2020: 91)

Neste tipo de atividade, o aspeto *social* e *relacional* assume maior relevância; o aprendente/falante atua como um intermediário linguístico e cultural em situações interculturais ou que envolvem algum tipo de conflito e em que uma terceira pessoa, ou um terceiro espaço (o *third space* de Kramsch, 1993) são necessários como facilitadores da compreensão e comunicação entre interlocutores com diferentes posturas ou posições, originadas por diferenças pessoais, socioculturais, sociolinguísticas ou intelectuais.

As três escalas incluídas descrevem competências relevantes na diplomacia, negociação, pedagogia e resolução de conflitos, mas também nas interações sociais e nas que ocorrem no ambiente de trabalho quotidianamente, retomando competências a que no QECR se aludia sob a denominação *as competências interculturais e a competência de realização* (QECR, 2001: 150-151). Principalmente direcionadas para as situações de encontros pessoais, as escalas são dadas apenas para atividades de comunicação oral.

#### **Quadro 4: Atividades de mediação: mediar a comunicação**

- (12) Atuar como intermediário/a em situações informais
- (13) Facilitar o espaço para o entendimento pluricultural
- (14) Facilitar a comunicação em situações delicadas e de desacordo

Na escala (12) *Atuar como intermediário/a em situações informais (com amigos e colegas)*, ao papel de *interpretação informal* puramente linguística já familiar ao QECR (QECR, 2001: 129), acresce agora um elemento cultural, já que a escala reflete a atuação do aprendente/falante em situações informais, no domínio público, privado, profissional e educativo, que requerem uma mediação entre línguas e culturas.

O aparato desta marco-categoria é completado com outras duas escalas explicitamente focadas na dimensão cultural/intercultural, que exige o desenvolvimento de consciência crítico-cultural (Byram, 1997, 2008) e competência simbólica (Kramsch, 2002): (13) *Facilitar o espaço para o entendimento pluricultural* e (14) *Facilitar a comunicação em situações delicadas e de desacordo*.

A primeira remete para a criação do *third space* (Kramsch, 1993), um espaço comum, neutro e seguro, facilitador da comunicação e cooperação entre interlocutores com diferentes *backgrounds* linguísticos e culturais, e em que seja possível ultrapassar dificuldades de comunicação geradas por pontos de vista culturais contrastantes. O aprendente/falante será tanto mais eficaz na sua atuação como mediador neste contexto quanto mais desenvolvida for a sua consciência das diferenças socioculturais e sociolinguísticas que podem afetar a comunicação entre indivíduos de culturas diferentes.

Na última escala - *Facilitar a comunicação em situações delicadas e de desacordo* - o aprendente/falante assume um papel de mediador no conflito ou discussão entre interlocutores, procurando clarificar o problema, mostrando compreensão das diferentes perspetivas e ajudando a encontrar um terreno comum.

As três escalas deste grupo são muito relevantes para a abordagem orientada para a ação da competência comunicativa intercultural e para o desenvolvimento da competência cultural que lhe subjaz.

### **3.3. Estratégias de mediação**

As *estratégias de mediação* (QECR-VC, 2020: 117-122) são definidas como as *técnicas* a que o aprendente/falante recorre para clarificar o significado e facilitar a compreensão (*ibidem*: 17). Na sua alternância entre pessoas, textos, tipos de discurso e línguas, variedades ou modalidades, o aprendente/falante processa o conteúdo inicial para o transmitir num determinado contexto; as

estratégias de medição que usa são, assim, estratégias de comunicação, *performance strategies*, ou seja,

(...) 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? (*ibidem*: 117-118)

A estratégia que o aprendente/falante usa corresponde a uma *forma* de realizar a atividade de mediação. É fundamental referir que as elencadas no QECR-VC são as estratégias usadas *durante* o processo de mediação, e não na sua preparação (QECR-VC, 2020: 24). De facto, no quadro das estratégias comunicativas sistematizado pelo QECR (para *Planeamento*; *execução*; e *avaliação e reparação* para cada um dos quatro modos de comunicação - *Receção*, *Produção*, *Interação* e *Mediação*), para a Mediação foi tomada a decisão de desenvolver descritores apenas para a fase de *execução*.

**Figura 3: Estratégias linguístico-comunicativas no QECR-VC (2020)**

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

Fonte: QECR-VC, 2020: 35

Não obstante, a inclusão destas estratégias, ainda que limitadas à fase de *execução*, representa (tal como a inclusão das atividades de mediação) uma considerável ampliação da noção de mediação face ao QECR de 2001.

As cinco estratégias agrupam-se sob dois objetivos:

#### Quadro 5: Estratégias de mediação

|                                                                                                         |   |                                            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|--------------------------------------------|
| (1) Relacionar com o conhecimento prévio<br>(2) Adaptar a língua<br>(3) Simplificar informação complexa | ➡ | estratégias para explicar um conceito novo |
| (4) Ampliar um texto denso<br>(5) Simplificar um texto ( <i>streamlining</i> )                          | ➡ | estratégias para simplificar um texto      |

Na explicação de novos conceitos, o falante pode (1) *Relacionar* (o novo conceito) *com o conhecimento prévio* (algo que o seu interlocutor já conhece) através de comparações ou remissões; pode (2) *Adaptar a língua*, especialmente na passagem de um género ou registo para outro, através de paráfrases, uso de sinónimos, etc.; ou 3) *Simplificar informação complexa*, geralmente segmentando a informação intrincada em unidades mais curtas e fáceis de compreender. Na simplificação de um texto, o falante recorre a estratégias para (4) *Ampliar um texto denso*, expandindo o texto de partida através da inclusão de informação adicional, como exemplos, pormenores, informação de background, explicações e comentários; enquanto para (5) *Simplificar um texto (streamlining)*, o falante exclui informação não-relevante e repetições, e reorganiza as ideias por forma a dar realce aos pontos importantes e facilitar a comparação e contraste entre estes (QECR-VC, 2020: 118-122).

Por serem processos complicados, nenhuma destas estratégias apresenta descritores para o nível A1, e nem todas apresentam descritores para o nível A2 (North e Piccardo, 2016: 31).

Afastando-se da ideia veiculada pelo QECR-VC de que qualquer uma, ou qualquer combinação destas estratégias, pode ser usada em qualquer uma das atividades de mediação – “The strategies are presented separately because they apply to many of the activities.” (QECR-VC, 2020:118) –, Sánchez Cuadrado (2022: 23) evidencia o facto de estas estratégias se centrarem sobretudo nos atos levados a cabo pelo aprendente/falante com a finalidade de explicar conhecimento ou um conceito, e facilitar o entendimento de um texto por parte de outrem. Nesta afirmação, o autor dá eco a quanto constava no documento

que descreve o processo de criação e validação dos novos descritores, nomeadamente, ao facto de as estratégias propostas no QECR-VC se aplicarem sobretudo à mediação cognitiva (North e Piccardo, 2016: 28).

De facto, vários autores (nomeadamente, Sánchez Cuadrado, 2022) consideram que, ainda que contenha algumas estratégias fundamentais da mediação, a lista de cinco estratégias apresentada no QECR-VC não reflete toda a variedade de estratégias de que a pessoa mediadora pode necessitar. O autor dá como exemplo a possibilidade de, numa mediação de tipo comunicativo, o agente mediador colocar perguntas aos interlocutores com o objetivo de os ajudar a encontrar pontos comuns e a resolver uma questão. Esta estratégia, aparentemente omissa nesta lista, pode, todavia, ser encontrada noutra parte do texto do QECR-VC, nomeadamente, na explicação das atividades de mediação conceptual (*ibidem*: 23). Ao invés de o considerar uma lacuna, Sánchez Cuadrado destaca o carácter aberto do projeto do QECR que se revela neste ponto específico: o QECR-VC, mesmo considerado integralmente, não se propõe esgotar todas as estratégias possíveis; por esta razão, o autor recomenda que se faça “(...) el pilotaje y la observación de las tareas que propongamos a nuestros aprendientes, puesto que en su realización tal vez se observe el uso de estrategias que no se habían previsto (...)” (*ibidem*).

Harrison e Gómez (2022: 65), por sua vez, chamam a atenção para o facto de as estratégias listadas no QECR-VC serem exercícios típicos nas aulas de tradução e interpretação, e de que, tal como aquelas, também outras, como a tradução à vista, teriam, de pleno direito, lugar nas atividades de mediação levadas a cabo em outros contextos de ensino de línguas que não apenas os de formação daqueles profissionais.

Para uma perspetiva mais completa das estratégias de mediação contempladas pelo projeto integral do QECR, há que recorrer também ao QECR de 2001 (2001: 129-130). Aí, as estratégias de mediação eram definidas como “(...) os modos de lidar com as dificuldades resultantes de se usarem recursos limitados para tratar a informação e para encontrar um significado equivalente” (QECR, 2001: 129), e contemplavam todas as três fases: *planeamento*; *execução*; *avaliação e reparação*, ainda que, recorde-se, estas fases dissessem

respeito às atividades previstas pelo QECR de 2001, assentes numa conceção restrita e menos desenvolvida do conceito de mediação, que focava (ou desenvolvia) prevalentemente as atividades *tradução e interpretação*:

O processo pode envolver um planeamento prévio para organizar e maximizar os recursos (*Desenvolvimento do conhecimento anterior; Localização dos suportes; Preparação de um glossário*), mas também uma reflexão sobre como abordar a tarefa a executar (*tomando em consideração as necessidades dos interlocutores; seleccionando o tamanho da unidade a interpretar*). Durante os processos de interpretação, de explicação ou de tradução, o mediador precisa de prever aquilo que se segue, ao mesmo tempo que formula o que foi dito, jogando, geralmente, com dois ‘pedaços’ ou unidades a interpretar simultaneamente (*Previsão*). É necessário anotar modos de exprimir as coisas, a fim de enriquecer o seu glossário (*Anotar possibilidades, equivalências*) e de construir ilhas de confiança (pedaços prefabricados) que libertam a capacidade de processamento na previsão. Por outro lado, é necessário também usar técnicas para evitar as incertezas e as falhas – enquanto se mantém a capacidade de previsão (*colmatar lacunas*). A avaliação situa-se no nível comunicativo (*controlo de conformidade*) e no nível linguístico (*controlo da coerência dos usos*) e, indubitavelmente, no caso da tradução escrita, a avaliação conduz à remediação através da consulta de obras de referência e de especialistas no domínio em causa (*afinação com a ajuda de dicionários e de thesauri; consulta de especialistas, de fontes*). (QECR, 2001: 129-130)

Por fim, convém também notar a reconceptualização de processos de reformulação como o *resumo* e a *paráfrase*: no QECR (2001) eram citados enquanto *atividades de mediação escrita*; no QECR-VC (2020), são consideradas *estratégias de mediação*.

## Segunda parte

### Cap. 4. Intervenção pedagógica

O projeto de investigação-ação desenvolvido no âmbito do estágio pedagógico teve como objetivo operacionalizar a noção e os descritores da mediação do QECR-VC através do design e implementação de atividades de mediação pensadas para o nível A2+ da escala geral de mediação. Neste nível, o aprendente:

Can play a supportive role in interaction, provided other participants speak/sign slowly and that one or more of the participants helps them to contribute and to express their suggestions. Can convey relevant information contained in clearly structured, short, simple, informational texts, provided the texts concern concrete, familiar subjects and are formulated in simple everyday language. (QECR-VC, 2020: 92)

Conforme é objetivo geral dos projetos de investigação-ação, pretendeu-se “aumentar a compreensão da teoria na prática” (Almeida et al., 2016: 5) desta questão específica, articulando-as de forma coerente.

O enquadramento teórico e aprofundamento da noção de mediação, de que demos conta na primeira parte deste relatório, foi realizado através de uma revisão da literatura, mas teve também uma componente mais prática, que deu diretamente forma à intervenção pedagógica planificada. A nossa sensibilização e formação neste tema foi significativamente enriquecida pela participação em várias iniciativas, mais ou menos diretas e interativas, levadas a cabo ou apoiadas pelo Conselho da Europa, com o objetivo, precisamente, de contribuir para a formação e aprendizagem autónoma dos profissionais ligados ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no tema específico da mediação.

Entre as iniciativas promovidas pelo Conselho da Europa, foi-nos especialmente proveitoso o projeto METLA<sup>26</sup>, pelos recursos teóricos e práticos que disponibiliza. Mesmo sendo direcionado para o ensino primário e

---

<sup>26</sup> Para informações sobre o projeto METLA, remetemos para a primeira parte deste relatório, nota de rodapé nº 9, p. 12.

secundário, e focando-se sobretudo na dimensão da educação plurilingue, e, portanto, na mediação entre línguas, o quadro teórico que aprofunda e os exemplos concretos de tarefas de mediação interlinguística que disponibiliza são inteiramente pertinentes e adaptáveis ao nosso contexto universitário.

Foi igualmente determinante ter participado nos workshops promovidos pelo Conselho da Europa, uma série de iniciativas públicas, abertas à participação dos intervenientes e pesquisadores na área do ensino-aprendizagem das LE, destinadas a clarificar e, mais importante, treinar estes profissionais para a criação/design, implementação e avaliação de atividades de mediação na sala de aula. Foram muito relevantes os conhecimentos e competências adquiridos através da participação em dois workshops em particular: *Action-oriented plurilingual mediation in collaborative tasks*, desenvolvido por Enrica Piccardo e Brian North e orientado por Brian North (4 de fevereiro de 2021) e *Mediation in/for the language classroom: learning situations and formative assessment*, desenvolvido e orientado por Adolfo Sánchez Cuadrado (3 de novembro de 2022)<sup>27</sup>.

No projeto de pequena escala desenvolvido, foi planificada e realizada uma ação pedagógica, cujas regências tiveram lugar no segundo semestre do ano académico 2021-2022, entre 23 de março e 4 de maio de 2022, no âmbito do curso de Leitorado de Português Língua Estrangeira da Universidade de Milão. Posteriormente, foi interpretada a eficácia desta ação através das perceções dos aprendentes relativamente a aspetos cognitivos e afetivos como a motivação, a familiaridade com o tipo de atividades e a sua autenticidade, bem como em relação ao seu processo de aprendizagem da língua.

---

<sup>27</sup> Os dois referidos workshops fazem parte da série *Online Workshop Series 2021* e *CEFR Online Workshop Series 2022*, respetivamente. No site do Conselho da Europa - CEFR ([www.coe.int/lang-CEFR](http://www.coe.int/lang-CEFR)) estão disponíveis as apresentações powerpoint, as gravações, os materiais para a sala de aula e as leituras preparatórias (North, 2021b; Sánchez Cuadrado, 2022b). A participação nos workshops compreendeu momentos de trabalho em grupo com profissionais envolvidos no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras sediados em diferentes partes do mundo e que trabalham com diferentes línguas estrangeiras. As discussões e reflexões levadas a cabo nestes momentos de colaboração entre pares foram também decisivas para o nosso projeto de investigação-ação.

## 4.1. Caracterização do contexto da intervenção pedagógica

### 4.1.1. Descrição da instituição

A Universidade de Milão, conhecida como *UniMi* ou *La Statale*, é uma universidade pública italiana fundada em 1923 com cerca de 65 mil alunos. O *Dipartimento di Lingue, Letterature, Culture e Mediazioni* oferece duas licenciaturas (*Lingue e Letterature Straniere* e *Mediazione Linguistica e Culturale*) e dois Mestrados (*Lingue e Letterature Europee ed Extraeuropee* e *Lingue e Culture per la Comunicazione e la Cooperazione Internazionale*)<sup>28</sup>.

A Língua, Tradução e Literatura Portuguesa está presente na universidade desde cerca de 1985. Atualmente, a *Cátedra António Lobo Antunes* do Instituto Camões (<https://catedraloboantunes.org>), fundada em 2018, coordena as áreas da didática e da investigação e divulgação cultural, e as unidades curriculares de i) Língua e Tradução Portuguesa e Brasileira, em que o Leitorado se integra, ii) Literatura Portuguesa e Brasileira e iii) Literaturas Africanas.

Na universidade italiana, as unidades curriculares de Língua são sempre compostas por uma parte considerada “teórica” e por uma parte “prática” coincidente, esta última, com o que tradicionalmente é chamado leitorado, lecionado por um professor de língua materna, vulgo leitor. A unidade curricular de Língua, e, portanto, também o Leitorado, é frequentado por estudantes das

---

<sup>28</sup> Nas universidades italianas coexistem frequentemente duas licenciaturas com uma forte componente linguística mas orientadas para áreas profissionais distintas. Na Universidade de Milão, departamento de *Lingue, Letterature, Culture e Mediazioni*, a licenciatura em *Lingue e letterature straniere* (no âmbito da qual se realizou o estágio pedagógico na base do presente relatório) alia à promoção das competências linguísticas, literárias e culturais, uma formação humanista orientada para atividades no âmbito das relações comerciais internacionais, organização e gestão de eventos e atividades turísticas, comunicação e marketing, bibliotecas, centros de exposições, edição e tradução. Por sua vez, a licenciatura em *Mediazione linguistica e culturale (ambito economico, giuridico e sociale)*, do mesmo departamento, prepara os estudantes para atuarem especificamente no âmbito da mediação linguística e intercultural em empresas ou instituições, incluindo, entre outras, a área das relações comerciais, para as relações internacionais a nível interpessoal e empresarial, para os serviços sociais e profissões técnicas da área do turismo, e ainda para a redação e tradução nos âmbitos económico, jurídico, cultural e social (<https://lingue.cdl.unimi.it/it/il-corso/prospettive-e-stakeholder>, <https://mediazione.cdl.unimi.it/it/il-corso/prospettive-e-stakeholder>).

licenciaturas quer de Línguas e Literaturas Estrangeiras, quer de Mediação Linguística e Cultural.

#### **4.1.2. Descrição da turma**

O nível estabelecido para o primeiro ano do Leitorado é o A2 do QECR, ainda que, em algumas competências de receção, se possa esperar, no contexto do ensino universitário italiano, um nível B1.

No ano académico em que realizámos a intervenção pedagógica, os estudantes com participação regular nas aulas eram cerca de 12, com idades compreendidas entre os 19 e os 26 anos (média de 21 anos). A maioria dos alunos (sete) era de língua materna italiana, havendo também alunos de língua materna espanhola (dois, de nacionalidade peruana e colombiana). Existiam ainda estudantes que declararam ter o Português como Língua Materna: duas alunas com origem brasileira e com vivências e períodos de estadia longos no Brasil); e uma aluna que teve o Português como Língua Segunda (frequência da escola secundária em Portugal por um ano). Como se vê, o grupo era muito heterogéneo no que concerne, entre outros aspetos, a proficiência em língua portuguesa. Registamos ainda que entre os aprendentes que não tinham o Português como LM ou a tinham tido como LS, o curso de português não era o primeiro contacto com a língua; aproximadamente metade destes alunos já tinha tido ou tinha, no momento, relações pessoais com falantes de língua portuguesa através de relações afetivas ou familiares.

Alguns aspetos adicionais merecem referência: a variedade ensinada no primeiro ano do Leitorado é a Brasileira (PB). A maioria do *input* linguístico e cultural, bem como a norma estudada de forma sistemática é, por consequência, a da variedade brasileira, ainda que a leitora foque, numa perspetiva contrastiva, aspetos gramaticais e lexicais do Português Europeu (PE). Pelas enormes implicações que tem na didática, refira-se ainda que as aulas eram, simultaneamente, em presença e em *streaming*, além de ficarem gravadas e poderem ser vistas pelos alunos no prazo de alguns dias. Esta multiplicidade de modalidades de participação/fruição das aulas refletia uma política da

Universidade diretamente relacionada com as dificuldades no contexto pós-covid.

## **4.2. Planificação e implementação das atividades de mediação**

### **4.2.1. Objetivos e orientações metodológicas**

Em articulação com a orientadora e com a supervisora do estágio pedagógico, e com a docente do curso de leitorado, a primeira opção metodológica relevante foi a de trabalhar a mediação no contexto de tarefas, na maior parte das vezes, tarefas finais de cada unidade letiva ou unidade didática<sup>29</sup>.

A aceção de tarefa (ou tarefa pedagógica comunicativa) adotada é a veiculada pelo QECR (2001: 218): uma atividade proposta em contexto didático o mais possível autêntica, ou seja, que reflete necessidades comunicativas da vida real, situadas por isso num contexto real, relevante, com uma finalidade precisa, e em que os meios linguísticos são usados para satisfazer fins não-linguísticos. Deve ser exigente, mas realizável, e os resultados devem ser identificáveis.

O foco está, portanto, no sentido, e, adicionalmente, na partilha e troca de sentidos realizadas durante a interação necessária para a realização da tarefa, considerando, como Prabhu (1987: 30), que “tasks in the classroom, and the interaction which they produce, are a powerful support to the learner’s effort to infer meaning, and consequently to the acquisition of target-language resources”.

Ademais – sendo o nosso intuito desenvolver atividades de mediação – a tarefa aciona processos comunicativos e cognitivos especialmente análogos aos ativados pela mediação (senão até os mesmos), designadamente, “tasks are believed to foster processes of negotiation, modification, rephrasing, and

---

<sup>29</sup> Em diversos momentos foram também integradas nas unidades didáticas “micro-tarefas” de mediação, tarefas mais simples e breves, que implicam um número de operações de mediação mais reduzido que a tarefa final de mediação e que são, na maioria dos casos, propedêuticas àquela.

experimentation” (Richards e Rodgers, 2001: 228, *apud* Pinto, 2011: 29). Ou, citando Pinto (2011: 30-31), “as tarefas implicam ainda processos cognitivos como seleção, raciocínio, classificação, organização de informação e transformação da informação de uma forma de representação para outra (Prabhu, 1987)”.

A seleção de textos autênticos, orais e escritos, de gêneros textuais variados, foi também uma das opções estruturantes na programação das unidades didáticas e no design dos materiais, em linha com princípios fundamentais do ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras (Nunan, 2004).

Na criação das sequências de atividades, optou-se por uma estrutura não totalmente aderente à da abordagem do ensino de línguas baseado em tarefas (ELBT) mas que, mantendo a centralidade da tarefa de mediação, a apresenta somente no final de uma sequência de atividades. As atividades que a precedem propiciam o encontro com os novos itens linguísticos em atividades linguísticas de recepção (oral ou escrita), a fixação das novas formas (lexicais ou gramaticais, através de exercícios com foco na forma) e o sucessivo uso daqueles itens em diversos contextos, geralmente de produção oral ou escrita, em tarefas mais curtas, envolvendo, ou não, operações de mediação. A tarefa de mediação é apresentada apenas depois desta sequência, quando se considera que o aprendente, tendo já realizado uma série de atividades comunicativas organizadas em unidades mais breves, com foco no sentido, e uma série breve de exercícios com foco na forma, está preparado para mobilizar os seus conhecimentos e as suas competências por forma a realizar com sucesso a tarefa de mediação.

O referido foco na forma, complementar aliás da ELBT, permite manter a atenção dos aprendentes no sentido, focalizando ocasionalmente, no nosso caso, de modo pró-ativo, e não reativo (ou seja, antes mesmo que estas sejam percecionadas como problemas de comunicação) as formas gramaticais da língua-alvo encontradas nos primeiros textos autênticos de input e que podem passar despercebidas ou representar futuros problemas para a comunicação. Em síntese, em atividades breves e claras que definimos como exercícios, “um professor isola uma ou duas formas específicas para o estudo, estruturas

gramaticais específicas ou realizações funcionais, e começa a explorar essas formas fora do contexto de uma atividade comunicativa, sendo depois introduzidas na realização de uma outra atividade comunicativa” (Willis e Willis, 2007, *apud* Pinto, 2011, 34-35).

A tarefa de mediação, projetada como cerne da nossa unidade letiva ou didática pode, portanto, ser considerada uma tarefa focalizada (Ellis 2003, Nunan 2004), na medida em que, mesmo não o indicando explicitamente ao aprendente, é necessário que este use determinadas estruturas linguísticas (previamente abordadas) para a realizar.

A segunda opção a referir foi a de trabalhar a mediação de forma sistemática (integrando atividades de mediação em diferentes unidades didáticas) e integrada (sempre articulada com os outros modos de comunicação). Esta opção resulta, como vimos, da complexidade envolvida na própria atividade de mediação, e da nossa convicção de que esta é mais eficaz após a realização de outras atividades, nomeadamente de receção, produção e interação.

Pretendeu-se também que as unidades didáticas se integrassem plenamente na programação do leitorado, necessidade reforçada, aliás, pelo facto de as seis unidades letivas não terem sido realizadas consecutivamente, mas sim intercaladas, devendo, pois, ter em conta e incorporar alguns aspetos (conteúdos sociolinguísticos, pragmáticos e linguísticos) indicados pela docente do leitorado. Para cada unidade didática e para cada unidade letiva<sup>30</sup> foi elaborada a planificação, sequenciação e materiais didáticos, analisados no âmbito da unidade curricular “estágio pedagógico”.

No design das nossas tarefas tomámos como referência e inspiração diversos exemplos e respetivos *rationale* de tarefas de mediação (Dendrinis, 2006, Dendrinis, e Mitsikopoulou, 2012; Piccardo e North, 2021), de que reproduzimos alguns exemplos nos Apêndices 3 a 5. Com um impacto mais limitado, visto terem sido incluídas em obras publicadas já durante ou após o período de realização do nosso estágio (as regências tiveram lugar entre março

---

<sup>30</sup> Assim organizadas: a primeira unidade didática corresponde à primeira e segunda unidades letivas; a segunda unidade didática, à terceira, quarta e quinta unidades letivas; e a terceira unidade didática à sexta unidade letiva.

e maio de 2022), há também que mencionar as tarefas descritas em Harrison e Gómez (2022) e Sánchez Cuadrado et al. (2022). Por considerarmos que completam um interessante quadro ilustrativo da variedade de tipologias de tarefas de mediação, reportarmos alguns exemplos também destas duas últimas fontes nos anexos 6 a 8. Para exemplos significativos de tarefas de mediação (enquadrados por análise aprofundada do seu processo de criação) é fundamental também a já referida publicação, também posterior ao nosso estágio, *Enriching 21st Century language education - The CEFR Companion volume in practice* (Council of Europe, 2022).

Na escolha das atividades de mediação a aprofundar no âmbito do nosso estágio pedagógico, foi dada prioridade à mediação textual ou de tipo informativo, e, secundariamente, de tipo cognitivo, por considerarmos que o desenvolvimento de competências nestes dois tipos de mediação estava em linha com as necessidades do contexto de ensino-aprendizagem, além de serem, em particular, dois âmbitos sobre os quais recaía o nosso interesse pessoal. Pelas mesmas razões, foi sobretudo focada a mediação intralinguística, ainda que algumas tarefas (não reportadas neste relatório) tenham recaído no âmbito da mediação interlinguística.

Os passos específicos seguidos na criação das tarefas, sensivelmente em linha com os sugeridos por Sánchez Cuadrado e Pedregosa (2022: 209) foram, portanto:

- 1) determinar o nível de proficiência linguística dentro da competência/atividade de mediação e, se oportuno, os níveis de proficiência em cada uma das outras competências/atividades envolvidas (recepção ou recepção + produção);
- 2) determinar o tipo de atividades e descritores de mediação envolvidos;
- 3) determinar se a tarefa é interlinguística ou intralinguística, e, nesse caso, determinar, se aplicável, os registos, variedades ou géneros textuais envolvidos; se é oral ou escrita;
- 4) seleccionar os géneros textuais e contextos (pessoal, público, ocupacional ou educacional);

- 5) identificar as estratégias de mediação envolvidas;
- 6) selecionar materiais autênticos;
- 7) determinar que informações específicas são relevantes para a situação comunicativa (se a tarefa prever a transmissão de informações específicas);
- 8) testar a tarefa e verificar os resultados (identificar o uso de estratégias não previstas que possam ser consideradas na implementação futura da tarefa).

Verificámos, a posteriori, que, na maioria tarefas, a ordem pela qual as etapas principais tinham sido realizadas correspondia ao segundo esquema referido em Stathopoulou et al. (2023b: 83), ou seja, i) considerar o nível de proficiência, ii) considerar o objetivo da atividade, iii) desenhar a atividade, iv) procurar os descritores relevantes, v) rever a atividade, e vi) desenhar as ferramentas de avaliação.

A ativação da competência em mediação é ativada quando a tarefa prevê de forma clara três polos: dois interlocutores e um mediador-intérprete; um texto de partida, um recetor e um mediador; uma informação/significado, um interlocutor que tenta aceder ou co-construir este significado, e um mediador que facilita este processo (Sánchez Cuadrado e Pedregosa, 2022: 207). Para a ativação deste cenário, o enunciado da tarefa deve explicitar um conjunto de itens, balizas ou limites: um intento/objetivo comunicativo claro, um obstáculo à comunicação, contexto de comunicação específico, e uma modalidade para o texto de chegada/output, aspetos que procurámos estivessem presentes nas nossas tarefas.

De todas as tarefas de mediação projetadas e implementadas, seleccionámos duas tarefas finais de unidade didática ou letiva (cada uma com várias fases), que serão em seguida apresentadas e analisadas, após sinteticamente enquadradas na respetiva unidade didática. Como já referido<sup>31</sup>, em alguns momentos foram também integradas nas unidades didáticas “micro-tarefas” de mediação. Estas são assim denominadas por (i) serem mais simples e breves, e implicarem um número de operações de mediação mais reduzido, em comparação com as tarefas finais de mediação das unidades didáticas, e (ii) serem, na maioria dos casos, propedêuticas àquelas. Estas “micro-tarefas” não

---

<sup>31</sup> Ver nota de rodapé nº 29, p. 53.

serão analisadas, mas somente referidas, quando pertinentes para a sequência da unidade didática, e ilustradas em anexo.

A reflexão pessoal acerca do design e implementação das tarefas é feita tendo em conta também as percepções dos aprendentes relativas a aspetos cognitivos e afetivos como a motivação, a familiaridade com o tipo de atividades, a autenticidade destas, e a contribuição que deram para a sua aprendizagem da língua<sup>32</sup>. Estes dados foram recolhidos através de um questionário online anónimo e no decorrer de um encontro com os aprendentes com o objetivo específico de recolher as suas opiniões, tendo participado em ambos seis aprendentes, metade dos que participaram nas aulas.

Por o nosso foco, como referido, ser a operacionalização dos descritores de mediação do QEER-VC (2020) e o design de tarefas de mediação, bem como pelo número de aprendentes da turma, a análise ou avaliação qualitativa das suas produções ou das suas percepções não teria pertinência. Não obstante, a recolha de dados acerca das suas percepções pareceu-nos poder ter a valência de ser (mais um) contributo, quer para a nossa reflexão, quer para futuras remodelações das tarefas, numa ótica de constante avaliação dos resultados alcançados e da sua sucessiva reformulação ou retroação (Neves e Graça, 1987: 39).

---

<sup>32</sup> As questões colocadas no questionário, para um total de oito atividades/tarefas, foram as seguintes: 1) “Indique, para cada uma das tarefas indicadas, quanto acha que esta contribuiu para a sua aprendizagem da língua”, sendo as respostas possíveis: “contribuiu muito”, “contribuiu suficientemente”, “contribuiu pouco” ou “não contribuiu nada”; 2) “Indique, para cada uma das tarefas indicadas, quanto foi motivadora”, sendo as respostas possíveis: “muito motivadora”, “suficientemente motivadora”, “pouco motivadora” ou “nada motivadora”; 3) “Indique, para cada uma das tarefas indicadas, quanto sentiu que se tratou de um tipo de atividade nova ou, pelo contrário, comum em cursos de línguas”, sendo as respostas: “senti que se tratou de uma atividade nova” ou “senti que se tratou de uma atividade comum”; e 4) “Indique, para cada uma das tarefas indicadas, quanto sentiu que estava a usar a língua numa situação real”, sendo as respostas possíveis “senti muito”, “senti suficientemente”, “senti pouco” ou “não senti nada”.

#### 4.2.2. Tarefa de mediação 1

##### **Mediação de texto: transmitir informação específica**

##### **Voluntário em plataforma online de venda de roupa em segunda-mão**

A primeira tarefa de mediação insere-se numa unidade didática (duas unidades letivas) dedicada ao tema, típico nos níveis elementares de língua estrangeira, do vestuário – *roupa, calçado e acessórios* –, frequentemente associado ao das *compras*. Trata-se, portanto, de um cenário de uso da língua de domínio público, num contexto transacional. A associação *vestuário-compras* (frequente em manuais de PLE, por exemplo) ou, inclusive, a inclusão do tema *roupa, calçado e acessórios* como subtema do tópico *compras*<sup>33</sup> confere significado acrescido ao primeiro destes temas, contextualizando-o numa sempre desejável situação de uso real da língua. Na planificação da nossa unidade didática com o tema *vestuário* procurou-se propô-lo aos aprendentes num contexto ligeiramente diferente e, espera-se, igualmente significativo, que tem em consideração, por um lado, os novos hábitos de compra de vestuário (a perda de relevância da aquisição de bens em espaços físicos, substituídos por espaços online) e, por outro, questões atuais como a sustentabilidade ambiental e o consumismo, na sua relação com a produção, aquisição, reciclagem e descarte do vestuário.

Este contexto comunicativo é apresentado através de uma atividade de compreensão da leitura: é proposto aos aprendentes o texto de um *blog*, em que a *blogger* apresenta de forma informal, com ligeireza e ironia, o seu problema de excesso e desperdício de roupa, e uma solução, designadamente, a redução do número de peças no seu guarda-roupa realizada segundo alguns critérios, propondo aos leitores que participem também eles no desafio de transformarem os seus guarda-roupas num *armário-cápsula* em que só têm lugar as peças realmente necessárias. Além da compreensão da leitura, o léxico específico e as estruturas gramaticais previstos na unidade são tratados numa série de

---

<sup>33</sup> Áreas temáticas designadas segundo a classificação de *noções específicas* do Referencial Camões PLE (Camões, I.P., 2017: 89-91).

exercícios (lexicais e gramaticais com foco na forma) desenvolvidos a partir do texto. É proposta também uma interação oral com uma reflexão pessoal acerca do guarda-roupa de cada um dos aprendentes.

Como trabalho de casa, é solicitada a realização de um conjunto de exercícios de consolidação do léxico e da gramática. Além destes exercícios, e com função de tarefa-ponte para a segunda unidade letiva, é solicitada também a realização de uma pequena tarefa individual: a criação de um anúncio de venda de uma peça de vestuário do próprio aprendente, composto por texto (descrição da peça, preço, etc.) e imagem (fotografia da peça criada pelo próprio). Neste caso, o aprendente não deve assumir nenhum papel em específico; a atividade que realiza corresponde essencialmente à ação que realizaria num contexto real<sup>34</sup>. Através desta tarefa, da sua realização individual e da sua correção em grande grupo, pretende-se consolidar e verificar sobretudo a aquisição de estruturas lexicais, e familiarizar o aprendente com o género textual do *anúncio*, nomeadamente com a relação de complementaridade (e mediação) entre imagem e texto, aspetos propedêuticos para a realização da tarefa de mediação proposta na segunda unidade letiva (Anexo 1).

O contexto preciso da tarefa de mediação é estabelecido através da visualização de um vídeo autêntico promocional/informativo da Plataforma *Ecoa circular*, uma plataforma de venda de roupa e calçado em segunda mão (<https://www.youtube.com/watch?v=5NPCd-tntY8>). A particularidade desta plataforma – crucial para o enquadramento da nossa tarefa – é ser a plataforma

---

<sup>34</sup> Uma variante desta tarefa, potencialmente mais significativa, consiste na partilha real dos anúncios, para que seja efetivamente possível ao grupo-turma trocar (vender, comprar) as suas peças. Esta feira virtual “autêntica” organizada pela turma para a troca e venda de roupa em segunda mão pode ser criada eficazmente através da ferramenta *padlet*, como realizado, posteriormente, noutro contexto de ensino-aprendizagem, com benefícios concretos na motivação, engajamento e aprendizagem da língua. Verificámos uma grande adesão dos aprendentes a esta tarefa, que foi percebida pela totalidade dos aprendentes como uma atividade de uso da língua em *situação real* e que contribuiu *muito* ou *suficientemente* para a sua aprendizagem da língua; para a maioria dos aprendentes, tratou-se de uma *atividade nova* (por oposição a *atividade comum* em contexto didático). Além de uma descrição detalhada da peça, principal objetivo da tarefa, esta motivou uma interação oral em que os aprendentes partilharam os motivos das suas escolhas – relato das motivações e circunstâncias da compra, observações ao (não) uso efetivo que fizeram da peça, razões por que a mantêm nos seu guarda-roupa, etc. –, o que permitiu, além de confirmar a aquisição dos itens lexicais e gramaticais específicos, também retomar tópicos mencionados no texto de partida.

a ocupar-se de todas as diligências e ações necessárias para colocar a peça à venda (fotografia, descrição, negociação, etc.), tarefas geralmente a cargo do vendedor. A compreensão oral (audiovisual) é desenvolvida através de questões abertas e de escolha múltipla e auxiliada, num segundo momento, pela leitura da transcrição do texto do vídeo, especialmente escolhido por revelar também aspetos da variedade linguística do português (PE e PB).

Na sequência das atividades acima sucintamente descritas, a primeira tarefa de mediação tem, portanto, como contexto, a compra e venda de vestuário, no domínio público<sup>35</sup>. O seu principal objetivo é promover a aquisição lexical e desenvolver a mediação (escrita) intralinguística, através de uma tarefa colaborativa realizada em sala da aula.

|                              |                                                                                                                                                    |
|------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Nome</b>                  | Voluntário numa plataforma online de venda de roupa em segunda mão ( <i>Ecoa circular</i> )                                                        |
| <b>Nível</b>                 | A2                                                                                                                                                 |
| <b>Tema</b>                  | Vestuário: roupa, calçado e acessórios<br>Transações: compra e venda em ambientes online                                                           |
| <b>Objetivo geral</b>        | Interagir num contexto específico, online, de compra-venda de vestuário                                                                            |
| <b>Objetivos específicos</b> | Selecionar e classificar peças de roupa com base num elenco escrito de critérios.<br>Interagir online, por escrito, com os clientes da plataforma. |
| <b>Recursos</b>              | Texto informativo autêntico “Plataforma Ecoa Circular - critérios de venda”.<br>Imagens e breves textos (género textual mensagem).                 |
| <b>Tipo de interação</b>     | Trabalho colaborativo em pares                                                                                                                     |
| <b>Tipo de atividade</b>     | Mediação escrita intralinguística                                                                                                                  |

<sup>35</sup> Ainda que a tarefa que se apresenta possa ser considerada uma tarefa de trabalho (“work task”), o que remeteria para o domínio profissional, o facto de o papel do aprendente ser o de um “voluntário” leva-nos a colocá-la no domínio público.

Nesta tarefa, os aprendentes assumem o papel de voluntários da plataforma *Ecoa circular* (recorde-se, uma plataforma de venda de roupa e calçado em segunda mão), cujo trabalho consiste na seleção e aceitação das peças de roupa que os clientes (clientes-vendedores) pretendem vender através da plataforma, bem como da comunicação, via mensagem, com estes. Nesta comunicação escrita, os aprendentes atuam como sujeitos mediadores informais (mediando um texto) entre a plataforma e os clientes-vendedores da plataforma, especificamente mediando as informações contidas no texto “critérios de venda”. O propósito explícito desta comunicação é responder às dúvidas dos vendedores-clientes.

**Figura 4: Recortes da tarefa de mediação 1**

### ***3. Um trabalho voluntário: dar uma nova vida à roupa usada***

Você é um dos **voluntários** que trabalham na plataforma ECOA algumas horas por semana. O seu trabalho é verificar se as peças dos clientes reúnem os critérios para venda na plataforma.

- 3.1.** Veja como funciona a plataforma e os critérios de venda.  
(confirme com o professor que compreende todos os critérios)



## COMO FUNCIONA

As tuas peças em bom estado podem ser vendidas aqui de forma simples e fácil. Não tens que te preocupar em tirar fotografias, descrever as peças ou negociar com potenciais compradores.

Envia-nos as tuas peças que **nós tratamos de TUDO**. Analisamos cada peça, tiramos as fotografias, colocamos na nossa plataforma, anunciamos e vendemos.

### O QUE ACEITAMOS

- ✓ Roupas, acessórios, malas, carteiras e calçado femininos em ótimo estado.
- ✓ Roupas, acessórios e calçado masculinos em ótimo estado.
- ✓ Roupas, acessórios e calçado de bebés e infantis em ótimo estado.
- ✓ Marcas de qualidade e conhecidas pelo público. Consulta a [lista](#) das marcas que **não aceitamos**.

\* Se tens dúvidas quanto ao envio de algumas peças, faz o exercício de questionar se tu comprarias essa peça no estado em que a estás a enviar. 😊

### O QUE NÃO ACEITAMOS

- Roupas com arranjos, com botões a faltar ou com bordados
- Roupas sem etiqueta da marca e tamanho
- Roupas íntimas (cuecas, sutiãs, meias, boxers).
- Roupa de dormir (pijamas, camisas de noite, robes).
- Fatos de banho e biquínis (só novos, com etiqueta).

#### LISTA DAS MARCAS QUE NÃO ACEITAMOS

O nosso objetivo é maximizar o ciclo de vida útil das peças e sabemos que algumas marcas não cumprem os critérios de qualidade que procuramos, por isso não aceitamos algumas marcas, como:

Primark  
Kiabi  
C&A  
La Redoute

### ANTES DE NOS ENVIARES AS PEÇAS, ELAS DEVEM ESTAR:

- ⦿ Lavadas.
- ⦿ Em perfeito estado, sem manchas, sem rasgões, cor intacta.
- ⦿ Sem odores (por exemplo: mofo, tabaco, etc).
- ⦿ Sem borboto.

3.2. Veja as mensagens de telemóvel enviadas pelos clientes. Discuta com o colega quais as peças de roupa que **aceitam** e que **não aceitam** e **respondam** aos clientes, como nos exemplos.

**Exemplo 1**  
(resposta)

Boa tarde, Ana,  
não podemos aceitar a tua peça  
porque não aceitamos pijamas!  
Até à próxima!

Bom dia! Chamo-me Ana.  
Posso enviar esta peça para venda?  
Está como novo!



**Exemplo 2**  
(resposta + texto do anúncio)

Boa tarde, João!  
Sim, aceitamos a tua camisola.  
Vamos publicar o **anúncio**:

Camisola de lã de gola alta e mangas compridas, amarela, em ótimo estado.  
Marca Zara, tamanho S.  
Preço: 10 euros.

Ola!  
Sou o João.  
Posso enviar esta  
peça?  
Tem etiqueta com  
marca e tamanho  
(Zara, S).  
Obrigada!



Boa tarde,  
Aceitam esta???



Bom dia! Aceitam? Obrigada!  
Carolina



Boa tarde,  
Novo, nunca usado, com etiqueta, marca  
Levi's, M. Posso enviar? Pedro



Bom dia! A parte de baixo não está muito  
boa, mas... posso enviar?



Boa tarde,  
É umasexo.  
Aceitam?  
Obrigado.  
Alex



A tarefa é realizada em duas fases:

**Fase 1:** Mediação para si próprio: Leitura do texto informativo “Plataforma Ecoa Circular - critérios de venda”, onde são descritos os requisitos para a aceitação das peças (tipologia e a características). Tempo: 10 minutos.

**Fase 2:** Mediação para outros: Leitura das mensagens dos clientes-vendedores (em que estes solicitam a aceitação das suas peças), discussão para determinar a aceitação ou não de cada peça, e redação de uma breve mensagem de resposta aos clientes-vendedores (solicitando maiores informações ou justificando a sua decisão de não aceitação, conforme o caso). Tempo: 20 minutos (mais 10 para correção).

## Descritores relevantes do QECR-VC (2020) – atividades e estratégias de mediação<sup>36</sup>

|                                                                                    |     |                                                                                                                                                                                                                                                    |
|------------------------------------------------------------------------------------|-----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Activity:<br>Mediating a text -<br><b>Relaying specific information in writing</b> | B1  | Can <b>relay</b> in writing (in a chat) <b>specific, relevant information</b> contained in <b>straightforward informational texts</b> (website) on familiar subjects (e.g. instructions).                                                          |
|                                                                                    | A2+ | Can <b>relay</b> in writing (in a chat) <b>specific information</b> contained in <b>short simple informational texts</b> (brochure, website), provided the texts concern concrete, familiar subjects and are composed in simple everyday language. |
|                                                                                    | A2  | Can <b>list specific information</b> contained in <b>simple texts</b> everyday subjects of immediate interest or need (e.g. prospectuses, brochures, leaflets).                                                                                    |

|                                                                            |     |                                                                                                                                                                                                    |
|----------------------------------------------------------------------------|-----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Strategy:<br><b>Streamlining a text</b><br>(Strategies to simplify a text) | B1  | Can <b>identify and mark</b> (e.g. underline, highlight) the <b>essential information in a straightforward, informational text</b> , in order to <b>pass this information on to someone else</b> . |
|                                                                            | A2+ | Can <b>identify and mark</b> (e.g. underline, highlight) the <b>key sentences</b> in a <b>short everyday text</b> .                                                                                |

Além da estratégia para simplificar o texto de partida – (5) *Simplificar um texto (streamlining)* – que, como acima referido, diz respeito à fase de execução da tarefa<sup>37</sup>, é pertinente, recorrendo ao QECR de 2001, considerar também outras duas estratégias de planeamento: a primeira, com o objetivo de organizar e maximizar os recursos consiste *na preparação de um glossário*; a segunda reflete a necessidade de refletir sobre a melhor forma de abordar a tarefa, e

<sup>36</sup> Os descritores que apresentamos em todas as tarefas de mediação foram construídos na base dos descritores do QECR-VC (2020), tendo sido, conforme recomenda o próprio documento, adaptados em função do nosso contexto de ensino-aprendizagem, do curriculum do curso, dos objetivos de aprendizagem, e dos objetivos das nossas tarefas de mediação. Devendo as referências nos descritores a “Language A” e “Language B” serem consideradas “broad terms for mediated communication sources and communication outputs respectively” (QECR-VC, 2020: 250), é desejável que, em lugar destes termos, sejam explicitadas as línguas, variedades, registos ou modalidades (ou nenhum destes) concretamente implicados (cf. Ponto 3.2.1. *Atividades de mediação de textos*, p.38). O contexto específico pode também ser claramente definido nos descritores adaptados: “Equally, the user may wish to provide examples relevant to their context, perhaps inspired by those presented in Appendix 5 for the four domains of language use: public, personal, occupational and educational” (*ibidem*).

<sup>37</sup> Cf. acima o Ponto 3.3. *Estratégias de mediação*, p.44.

consiste em *tomar em consideração as necessidades dos interlocutores* (QECR, 2001: 129-130).

Para uma adequada realização da tarefa, é necessário que os aprendentes mobilizem o léxico específico aprendido, não apenas das peças de roupa ou calçado ilustradas, mas também o relativo às características e estado de conservação dos mesmos (já que as mensagens, na sua maioria, não dão essa informação textual). Na discussão em pares com o objetivo de decidir se aceitar ou não cada peça, os aprendentes devem relacionar cada peça, as suas condições, e a (escassa) informação textual das mensagens dos clientes-vendedores com o texto-base “critérios de venda” da plataforma. A exigência de mediar é ativada pela necessidade de selecionar nesse texto simples e informativo, a informação específica a que o cliente-vendedor não teve acesso, que não conhece ou que não levou em consideração. Trata-se, portanto de uma aparentemente simples atividade de *mediação de texto*, *mediação textual* ou *mediação de tipo informativo*, concretamente, de transmissão de informação específica por escrito – (1) *Transmitir informação específica, oralmente ou por escrito* – em que o foco, como acima referido<sup>38</sup>, não está no texto-base como um todo, mas apenas nalgumas partes deste. Para responder às mensagens dos clientes-vendedores, de facto, nem todas as informações do texto-base são relevantes; a seleção e a recuperação criteriosa das informações pertinentes, bem como o descarte das informações que não o são, é um dos aspetos que se pretende aperfeiçoar com a realização desta tarefa. Adicionalmente, as características do texto “critérios de venda” e a das mensagens que o aprendente deve redigir diferem, ou seja, o tom mais formal e sintético do género texto de partida pode e deve ser transformado num registo mais informal e imediato, mais próprio da *interação em linha*<sup>39</sup>.

---

<sup>38</sup> Cf. Ponto 3.2.1. *Atividades de mediação de textos*, p. 38.

<sup>39</sup> Nesta atividade foi considerada também a escala introduzida pelo QECR-VC (2020: 86) *Goal-oriented online transactions and collaboration*, incluída na nova categoria de *Interação em linha* (*Online interaction*), um terceiro tipo de interação a par da interação oral e da interação escrita já presentes no QECR (2001). Esta categoria procura dar conta das atividades linguísticas multimodais típicas do uso da internet, como conversas, discussões e transações mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação, nomeadamente, como no nosso caso, através do uso de um chat. Nesta escala está, portanto, refletida a natureza colaborativa da interação e das transições online com objetivos específicos presentes na vida contemporânea, com as suas especificidades entre as quais a diluição da separação rígida entre o escrito e oral. Um dos

Para uma realização bem-sucedida da tarefa, é expectável que os aprendentes considerem que apenas uma das peças cumpre todos os requisitos para a venda na plataforma, escrevam a mensagem de aceitação da peça e o relativo anúncio de venda (mensagem como no exemplo 2). Nas restantes quatro situações, espera-se que o aprendente se sinta “obrigado” a rejeitar a peça, justificando o motivo, ou que, quando possível, solicite a informação que possa estar omissa na mensagem do cliente-vendedor (nem sempre a peça deve ser descartada; nalguns casos a não aceitação imediata da peça é determinada apenas pela falta de alguma informação essencial por parte do cliente-vendedor).

Considera-se, portanto, conseguida a tarefa quando o aprendente, na sua produção escrita, apresentando as competências linguístico-comunicativas – ou seja, de proficiência linguística, o “how well user/learners are able to perform a particular task” (QCEC-VC, 2020: 43) – expectáveis no nível A2<sup>40</sup>, é capaz de realizar as seguintes operações específicas de mediação:

- A informação selecionada e recuperada do texto-base é a relevante e a suficiente para a elaboração da resposta às mensagens que a tarefa solicita (relevância e quantidade adequadas).
- A eventual informação relevante, mas omissa, nas mensagens dos clientes-vendedores acerca das suas peças de roupa é-lhes solicitada de forma explícita e justificada.

Pela sua relevância reforçada nesta atividade de mediação, e ainda que reconduzível à competência sociolinguística e pragmática, há que sublinhar como determinantes para o sucesso na realização desta tarefa também os seguintes aspetos:

---

conceitos chave operantes nesta escala são a realização de transações que requerem a negociação de condições quer na oferta de serviços quer como cliente. No nível A2, o usuário da língua é capaz de realizar atividades colaborativas simples, seguindo instruções e colocando questões simples, desde que apoiado por suportes visuais, como imagens (*ibidem*).

<sup>40</sup> No que concerne à competência linguística são relevantes: *repertório linguístico geral, amplitude lexical, correção gramatical, controlo lexical e controlo ortográfico*, tratados no cap. 5 do QCEC-VC (2020: 130-136). Ou, tomando como referência a Grelha de Avaliação da Produção Escrita no Apêndice 4 do QCEC-VC (2020: 187-189): *competência geral, extensão, coerência, correção e descrição*.

- Os textos produzidos (mensagens) apresentam o registo, estilo, composição e fórmulas de cortesia adequadas, nomeadamente:
  - ao género textual da *mensagem e comunicação em linha*;
  - ao género textual *anúncio* (nos casos em que a peça de roupa é aceite e o anúncio é redigido).

O grau de competência linguístico-comunicativa com que o aprendente é capaz de realizar estas operações pode ser aprofundado tendo em consideração os descritores de competência pragmática, em particular, os relativos à *flexibilidade, coerência e coesão, e precisão das asserções* (QECR-VC, 2020: 138; 140-142).

A partir do elenco de aspetos aqui ideado como “objetivos de aprendizagem” da tarefa, é possível elaborar uma grelha de auto ou heteroavaliação formativa ou sumativa para avaliar a produção dos aprendentes<sup>41</sup>, tendo em conta os descritores maiormente relevantes.

#### 4.2.3. Reflexão

Ao colocar o aprendente numa tarefa tão balizada quanto esta (em termos do papel do aprendente, do tipo de produção que lhe era solicitada, da especificidade da informação que se pretendia que localizasse e transmitisse, etc.), pretendeu-se que a sua necessidade de mediar fosse inevitavelmente e naturalmente ativada, e previu-se que as produções de cada par de aprendentes fossem relativamente homogéneas. Ademais, procurando criar uma tarefa fortemente enquadrada num contexto autêntico, supôs-se que esta seria percecionada pelos aprendentes como uma atividade de uso de língua “em situação real”, e, por inerência, “motivadora”, além de, naturalmente, eficaz para a aprendizagem da língua. Presumiu-se também que, pela combinação de todos os fatores acima referidos, a tarefa fosse percecionada como “nova”, por

---

<sup>41</sup> A construção de uma grelha de avaliação a partir dos objetivos de aprendizagem enumerados, (especificamente relativa às atividades ou competências de mediação ou incluindo também itens relativos a aspetos linguísticos) pode ser eficazmente realizada segundo o modelo proposto por Sánchez Cuadrado (2022b) e Sánchez Cuadrado, A.M., Shackleton, C. e Turner, N. (2022).

oposição a “comum” em sala de aula. Ainda que, como referido anteriormente, qualquer leitura das perceções dos aprendentes com pretensão generalizadora seja de todo desaconselhada, para o processo avaliação dos resultados alcançados e sucessiva reformulação da tarefa as perceções dos aprendentes são um dos vários aspetos a ter em conta. Sob este ponto de vista, verificámos que para a maioria dos aprendentes esta foi, de facto, sentida como uma tarefa nova e fortemente relacionada com um uso da língua numa situação “real”. Todavia, já quanto ao contributo da tarefa para a sua aprendizagem da língua, a maioria dos aprendentes declara senti-lo apenas “suficientemente”, e não “muito”, ao contrário do que se verifica na maioria das outras tarefas de mediação sucessivamente propostas. Ao contrário das nossas expectativas, também o grau de motivação suscitado nesta tarefa está abaixo da média do conjunto das tarefas de mediação, havendo até quem a considere “pouco” motivadora. cremos que, apesar de uma avaliação positiva dos aprendentes quanto à autenticidade da tarefa (sentir que usa a língua numa situação real), o facto de a probabilidade de o aprendente se vir a encontrar no papel que a tarefa lhe atribui ser efetivamente baixa, ou de esta não ser uma situação de uso da língua previsível, pode determinar a apreciação da tarefa como não especialmente motivadora. Estes dados são certamente pistas para um futuro redesign da tarefa.

#### 4.2.4. Tarefa de mediação 2

##### **Mediação de texto: resumir e explicar textos por escrito**

##### **Artigo “Elétrico 28 de Lisboa” para revista online**

A segunda tarefa de mediação insere-se numa unidade didática dedicada ao tema das *viagens e deslocações* e aos subtemas *transporte público* e *férias*<sup>42</sup>, nos domínios pessoal e público.

Na planificação desta unidade didática (com a dimensão de três unidades letivas), procurou-se construir, primeiramente, e como acima referido, uma sequência de atividades com grau de dificuldade progressivo, introduzidas por materiais autênticos (áudio e texto escrito)<sup>43</sup> e focadas em aspetos linguísticos lexicais e gramaticais específicos, cuja aquisição se espera advenha através de um processo sensivelmente sempre idêntico de encontro com os novos itens em atividades linguísticas de receção (oral ou escrita), fixação das novas formas (lexicais, através de exercícios estruturados de associação das formas aos significados, e gramaticais, através de exercícios com foco na forma) e sucessivo uso daqueles itens em diversos contextos, nomeadamente, numa produção oral em sala de aula e numa produção escrita a realizar em casa, ambas tendo como contexto o uso dos transportes públicos, quer numa declinação mais pessoal (usos e preferências pessoais), quer através de uma tarefa mais contextualizada e balizada, nomeadamente, a de informar um interlocutor (um colega Erasmus recém-chegado) acerca do funcionamento da rede de transportes públicos na cidade de Milão (Anexo 3).

Este contexto comunicativo é complementado por um conteúdo cultural, que será tema da tarefa de mediação e que une os temas *transporte público* e *férias*: o Elétrico 28 de Lisboa. Este meio de transporte é apresentado através de dois breves artigos de duas publicações online de promoção cultural e turística, recursos que são explorados através de uma interação oral para

---

<sup>42</sup> Áreas temáticas designadas segundo a classificação de *noções específicas* do Referencial Camões PLE (Camões, I.P., 2017: 89-91).

<sup>43</sup> Na introdução do tema, e no seguimento do exercício de receção de áudio, realizou-se também uma “micro-tarefa” de mediação interlinguística (entre língua portuguesa, variedade brasileira, e língua italiana): explicar na L1 o significado da letra de uma canção na L2 (Anexo 2).

compreensão da leitura e ampliação do tema, e de atividades com foco nos itens gramaticais específicos presentes nos textos.

Num segundo momento, a atividade de mediação proposta promove a recuperação dos itens linguísticos e culturais abordados antes e integra receção e produção (atividades anteriormente realizadas separadamente) numa única atividade de mediação, compreendendo várias fases. O seu principal objetivo é promover a compreensão audiovisual e desenvolver a mediação (escrita) intralinguística, através de uma tarefa colaborativa realizada em sala de aula.

|                              |                                                                                                                                                                          |
|------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Nome</b>                  | Artigo “Elétrico 28 de Lisboa” para revista online                                                                                                                       |
| <b>Nível</b>                 | A2                                                                                                                                                                       |
| <b>Tema</b>                  | Transporte Público<br>Férias                                                                                                                                             |
| <b>Objetivo geral</b>        | Criar um artigo turístico promocional                                                                                                                                    |
| <b>Objetivos específicos</b> | Recolher informações transmitidas numa vídeo-reportagem.<br>Confrontar as notas recolhidas individualmente com as do colega.<br>Redigir um artigo turístico promocional. |
| <b>Recursos</b>              | Vídeo autêntico “Uma viagem a bordo do famoso Elétrico 28”                                                                                                               |
| <b>Tipo de interação</b>     | Trabalho individual; trabalho colaborativo em pares                                                                                                                      |
| <b>Tipo de atividade</b>     | Mediação escrita intralinguística                                                                                                                                        |

Após as várias atividades acima descritas, é solicitada aos aprendentes, como tarefa final de mediação, a produção de um texto escrito, um artigo turístico promocional sobre o Elétrico 28, para uma revista online dedicada ao tema das viagens. O intuito do texto, como explicitado no enunciado da tarefa, é convidar os leitores da revista a fazer uma viagem no elétrico. Antes, porém, para preparação da tarefa, é solicitado que vejam uma vídeo-reportagem (<https://www.youtube.com/watch?v=QFS8grKg4Hs>) acerca deste meio de transporte típico da cidade de Lisboa e que recolham, através de um processo de tomada de notas guiado, as informações úteis para a escrita do artigo.

**Figura 5: Recortes da tarefa de mediação 2**

**Tarefa:**

Uma nova revista online dedicada às viagens procura contributos acerca das atrações turísticas de várias cidades do mundo. Você e o seu colega decidem pôr à prova o vosso português e escrever um breve artigo sobre o Elétrico 28.

Para recolher informações para o vosso artigo, assistem a um vídeo produzido pelo canal brasileiro DW Brasil intitulado *Uma viagem a bordo do famoso Elétrico 28*.

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                     |                                                                                                        |  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| <p>1. Assista à primeira parte do vídeo e tome notas, por exemplo, acerca do <b>percurso</b>, <b>ponto de partida e de chegada</b>, <b>duração</b>, <b>paradas (e descrição das paradas)</b>, <b>distância</b>, e das <b>opiniões</b> expressas. Use a grelha para registar as suas notas.</p> |                                                                                     | <p>2. Assista agora à segunda parte do vídeo e continue a registar todas as informações na grelha.</p> |  |
|                                                                                                                                                                                                               | <p><b>PRIMEIRAS INFORMAÇÕES</b></p>                                                 |                     |  |
|                                                                                                                                                                                                               | <p><b>PERCURSO</b></p>                                                              |                       |  |
|                                                                                                                                                                                                              |                                                                                     |                      |  |
|                                                                                                                                                                                                             |                                                                                     |                   |  |
|                                                                                                                                                                                                             |                                                                                     |                   |  |
| <p><b>ALGUMAS OPINIÕES</b></p>                                                                                                                                                                                                                                                                 |  |                     |  |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                |  |                     |  |
|                                                                                                                                                                                                             | <p><b>PERCURSO</b></p>                                                              |                     |  |

3. Compare as suas notas com as notas do seu colega. Complete a sua grelha.

4. Escreva, juntamente com o colega, o texto do artigo acerca do Elétrico 28 de Lisboa.

Dicas:

- O artigo deve ser preciso: refira todas as informações factuais (percurso, duração da viagem, etc.)
- O artigo deve referir ainda outras informações práticas: veja a caixa de texto ao lado.
- O artigo deve ser apeloativo: use as informações e opiniões pessoais dos entrevistados para convidar os seus leitores a fazer esta viagem.

2ª a 6ª 6h – 22h30  
Sáb. e Dom. 8h – 23h  
Todo o ano  
Partidas: a cada 11 min.  
Bilhetes: 3 euros  
compra a bordo

**Bom trabalho!**

A tarefa é realizada em três fases:

**Fase 1:** Mediação para si próprio: Visualização do vídeo e tomada de notas individual. A tomada de notas é guiada por uma grelha com a primeira imagem de cada cena, sendo as cenas agrupadas em secções conforme o tipo de informação que veiculam (*informações iniciais, percurso, opiniões*), e com espaço para as notas dos aprendentes, facilitando a compreensão audiovisual e a tomada de notas de forma parcelada. Tempo: 15 minutos.

**Fase 2:** Mediação para outros: Comparação das notas tomadas individualmente com as notas do colega (em pares), e completamento da própria grelha de informações. Tempo: 10 minutos.

**Fase 3:** Mediação para outros: Criação, em pares, do artigo turístico promocional sobre o Elétrico 28, tomando como referência as notas tomadas, mais algumas informações de carácter prático fornecidas por escrito com o enunciado da tarefa. Tempo: 40 minutos.

## Descritores relevantes do QECR-VC (2020) – atividades e estratégias de mediação<sup>44</sup>

### Fase 1

|                                                          |     |                                                                                                                                                                                                               |
|----------------------------------------------------------|-----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Activity:<br>Mediating a text<br>-<br><b>Note-taking</b> | B1+ | Can take <b>notes</b> during a lecture which are <b>precise enough for their own use at a later date</b> , provided the topic is within their field of interest and the lecture is clear and well structured. |
|                                                          | B1  | Can take <b>notes as a list of key points</b> during a <b>straightforward lecture</b> , provided the topic is familiar, and the lecture is both formulated in simple language and articulated clearly.        |
|                                                          | A2  | Can take <b>simple notes</b> at a <b>presentation or demonstration</b> where the subject matter is familiar and predictable and the presenter allows for clarification and note-taking.                       |

<sup>44</sup> Ver nota de rodapé nº 36, pág.65.

### Fases 2 e 3

|                                                                                |     |                                                                                                                                                                                                                                                              |
|--------------------------------------------------------------------------------|-----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Activity:<br>Mediating concepts -<br><b>Collaborating to construct meaning</b> | B1+ | Can organise the work in a straightforward collaborative task by stating the aim and explaining in a simple manner the main issue that needs to be resolved.<br>Can use questions, comments and simple reformulations to maintain the focus of a discussion. |
|                                                                                | B1  | Can ask a group member to give the reason(s) for their views.<br>Can repeat part of what someone has said to confirm mutual understanding and help keep the development of ideas on course.                                                                  |
|                                                                                | A2+ | Can ensure that the person they are addressing understands what they mean by asking appropriate questions.                                                                                                                                                   |
|                                                                                | A2  | Can make simple remarks and pose occasional questions to indicate that they are following.<br>Can make suggestions in a simple way.                                                                                                                          |

### Fase 3

|                                                                      |     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|----------------------------------------------------------------------|-----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Activity:<br>Mediating a text -<br><b>Processing text in writing</b> | B1  | Can <b>summarise</b> in writing (in a promotional travel article) the main <b>points made</b> in <b>straightforward, informational texts</b> (promotional travel video) on subjects that are of personal or current interest, provided oral texts are clearly articulated.<br>Can <b>paraphrase short passages</b> in a simple fashion, using the original text wording and ordering.                                                                     |
|                                                                      | A2+ | Can <b>list</b> as a series of <b>bullet points</b> (in a promotional travel article) the <b>relevant information</b> contained in <b>short simple texts</b> (promotional travel video), provided the texts concern concrete, familiar subjects and contain only simple everyday language.<br>Can <b>pick out and reproduce key words and phrases or short sentences</b> from a <b>short text</b> within the learner's limited competence and experience. |
|                                                                      | A2  | Can use simple language to <b>convey</b> (in a promotional travel article) the main points contained in very short texts (promotional travel video) on familiar and everyday themes that contain the highest frequency vocabulary; despite errors, the text remains comprehensible.                                                                                                                                                                       |

Tal como na tarefa de mediação anterior, e em geral em todas as tarefas de mediação, na fase de preparação da tarefa, o aprendente deve refletir sobre

a melhor forma de a abordar, tendo em conta a intenção do texto que lhe é solicitado (“convidar os leitores a fazer esta viagem”) e os seus interlocutores (um público geral, sem um perfil pré-determinado, composto pelos leitores de uma revista online dedicada às “atrações turísticas de várias cidades do mundo”). Esta estratégia para a fase de planeamento, denominada no QECR de 2001 como *tomar em consideração as necessidades dos interlocutores* (QECR, 2001: 129-130), determina a necessidade de os informar e persuadir, o que contribuirá para que o aprendente (também ciente do meio de transmissão do seu texto, uma revista de viagens online) recorra ao género textual do artigo turístico promocional.

Para uma adequada realização da tarefa, é fundamental que os aprendentes realizem com sucesso a primeira fase referida: compreensão<sup>45</sup> e tomada de notas dos conteúdos da vídeo-reportagem, a principal fonte de informações para o artigo. Esta é narrada na variedade brasileira, e determinou-se, comunicando-o aos aprendentes, que cada parte (primeira e segunda, com pausa) seria vista duas vezes, a primeira sem, e a segunda, com legendas em português (produzidas por nós para este efeito). Nesta primeira atividade de mediação de texto, que consiste numa mediação para o próprio, pretende-se que o aprendente complete a grelha que lhe é fornecida com as expressões ou palavras-chave relevantes de cada uma das cenas ou secções do vídeo. A escala de referência para esta atividade é (5) *Tomar notas*, que, embora descrita como a capacidade de ouvir e escrever notas coerentes a partir de uma aula ou conferência, pode, como aliás acontece frequentemente em sala de aula, ser

---

<sup>45</sup> Nesta atividade foi considerada também a escala da atividade de receção *Audio-visual comprehension - Watching TV, film and video* (QECR-VC, 2020: 52-53), que dá conta da capacidade de, relativamente a material vídeo, compreender mudanças de tema e identificar pontos principais, identificar nuances e sentidos implícitos (nos níveis mais altos), e compreender desde uma fala estandardizada, clara e lenta, até às gírias e usos idiomáticos. No nível A2+, o usuário é capaz de identificar a ideia principal de noticiários televisivos (reportando eventos ou acidentes), desde que apoiados pela imagem, enquanto no nível B1 é capaz de apreender os pontos principais de programas de televisão sobre temas familiares, desde que a fala seja lenta e clara. É também muito relevante a estratégia de receção *Identifying cues and inferring* (QECR-VC, 2020: 59-60), ou seja, o recurso ao uso combinado de processos *bottom-up/top-down* e de inferências para o desenvolvimento da compreensão. No recurso a esta estratégia, no nível A2+ o usuário é capaz de deduzir o significado de palavras não familiares em expressões breves e de uso quotidiano; no nível B1/B1+ é capaz de extrapolar o significado de uma seção do texto considerando o texto como um todo, bem como o significado de uma palavra desconhecida a partir do contexto, deduzindo o significado da frase, desde que o tema lhe seja familiar.

usada para auxiliar a compreensão e posterior recuperação de informações, quer enquanto mediação para si próprio, quer para terceiros, podendo, ou não, ser a base para uma outra atividade. Ainda que nem todas as informações do vídeo sejam pertinentes para a escrita posterior do artigo, o objetivo nesta fase é que o aprendente registre o maior número de informações possível.

Na segunda fase da tarefa, pretende-se que o aprendente, num processo de mediação para si, mas também para o outro (o colega), confronte as suas notas com as notas do colega, para que ambos colmatem as omissões e imprecisões das suas grelhas, e que, como par, obtenham um registo o mais completo possível das informações transmitidas no vídeo. Nesta interação, que deve realizar-se em língua portuguesa, espera-se que os aprendentes colaborem para reconstruir o(s) sentido(s) do vídeo, tal como sugerido na escala de mediação de conceitos (10) *Colaborar na construção de conhecimento*. Espera-se que os aprendentes realizem ações simples para confirmar a compreensão, colocando questões ao colega para confirmar que este compreendeu as informações que transmite (A2+) ou repetindo a informação dada pelo colega, para confirmar que ambos compreenderam (B1), por exemplo<sup>46</sup>.

Na terceira e principal fase da tarefa, pretende-se que os aprendentes criem um texto escrito dentro das especificações dadas pelo enunciado da tarefa, recorde-se, a produção de um artigo turístico promocional do Elétrico 28, destinado aos leitores da revista online e que cumpra os requisitos de os informar e convidar a realizar esta viagem, assumindo para tal, simplesmente, o papel de estudantes de língua portuguesa interessados em contribuir para a revista online dedicada a atrações turísticas de várias cidades do mundo. À informação recolhida pelos próprios na primeira fase da tarefa, devem ser acrescentadas algumas informações práticas, reportadas por escrito de forma muito sintética.

---

<sup>46</sup> Sendo esta a fase de que, analisando as produções escritas dos aprendentes, teremos menos evidências, já que o cerne deste momento de mediação é, não apenas a quantidade de informação que cada aprendente trocará com o seu par (verificável na grelha de tomada de notas de cada aprendente antes e depois desta fase), mas também as ações e estratégias comunicativas postas em prática no decorrer da interação, é necessária uma observação direta por parte do docente que é, portanto, parcial; a nossa observação permitiu-nos, todavia, considerar que esta fase foi crucial, e foi realizada pelos aprendentes de forma natural e profícua.

O artigo criado em pares é entregue no final da aula e é corrigido e avaliado (avaliação formativa) num momento sucessivo, sendo na aula seguinte devolvido aos aprendentes com as correções e comentários às suas produções.

Considera-se bem-sucedida a realização da tarefa quando a produção escrita do aprendente evidencia, com um nível de competências linguístico-comunicativas de nível A2<sup>47</sup>, a realização de uma série de operações específicas de mediação:

- O artigo reporta, resumindo e elencando, uma série de informações relevantes contidas na vídeo-reportagem<sup>48</sup>, incluindo através de paráfrases, reprodução de palavras-chave, expressões e frases curtas pertinentes.
- A informação adicional dada no enunciado é integrada no artigo de forma coerente.
- O artigo realiza a generalidade das funções comunicativas e expressões correspondentes explícita e implicitamente requeridas (convidar, sugerir, propor, aconselhar, recomendar, enumerar, exemplificar, ilustrar, descrever)<sup>49</sup>.
- As informações relevantes e menos relevantes são hierarquizadas e mobilizadas eficazmente, tendo em vista as funções/a finalidade do artigo.

Finalmente, também devido à importância de que as dimensões sociolinguística e pragmática se revestem nas atividades de mediação (no nosso caso, intralinguística e entre modalidades e géneros), há que sublinhar a necessidade de verificar que na realização da tarefa:

- O texto produzido (artigo) apresenta o registo, o estilo, a composição e fórmulas de cortesia adequadas do género textual do artigo turístico promocional.

---

<sup>47</sup> Ver nota de rodapé nº 40, p. 67.

<sup>48</sup> Não devendo necessariamente reportar todas as informações constantes na vídeo-reportagem, considera-se que atingem plenamente os objetivos da tarefa os textos que incluem: informações práticas (horário, bilhetes, etc.), informação sobre o percurso (as paragens, os pontos turísticos e/ou monumentos de interesse), informação histórica sobre o elétrico, características e peculiaridades do elétrico suportadas pelos comentários feitos pelos residentes, pelos turistas, e pelo condutor.

<sup>49</sup> Funções designadas segundo o Referencial Camões PLE (Camões, I.P., 2017).

- O texto apresenta, no que diz respeito à variedade do português com que é redigido (PE ou PB) coerência a nível ortográfico, sintático e semântico.

Para uma avaliação mais detalhada destes aspetos, são especialmente relevantes alguns descritores de competência pragmática, em particular os relativos ao *desenvolvimento temático*, *coerência e coesão*, e *precisão das asserções* (QECR-VC, 2020: 139-142).

Como referido na anterior tarefa, os aspetos aqui listados e formulados como “objetivos de aprendizagem” podem ser usados para elaborar uma grelha de auto ou heteroavaliação formativa ou sumativa da tarefa<sup>50</sup>.

#### **4.2.5. Reflexão**

No que concerne às nossas hipóteses e às perceções dos aprendentes acerca da contribuição da tarefa para a aprendizagem da língua, ao seu potencial motivador, ao seu carácter de novidade, e ao seu carácter de autenticidade, não é possível avaliá-la com um todo, já que é composta por uma etapa preparatória (fases 1 e 2) ancorada na vídeo-reportagem e tomada de notas, e por uma etapa de produção de um texto escrito (fase 3) bem distintas.

Se, na primeira fase – tomada de notas –, a contribuição da tarefa para a aprendizagem da língua incide apenas sobre a competência de receção, já na segunda fase – produção escrita – está implicitamente incluída a receção, a produção e, adicionalmente, a mediação, sendo, portanto, expectável que os aprendentes avaliem mais positivamente a segunda parte por comparação com a primeira neste aspeto específico, o que de facto se verificou. Ambas as partes foram avaliadas positivamente, e a segunda parte, relativa à escrita do artigo, foi aliás considerada pela maioria como tendo contribuído “muito” para a sua aprendizagem da língua; de facto foi a que mais consenso recebeu neste aspeto, no panorama de todas as tarefas de mediação realizadas.

Ainda no quadro geral de todas as tarefas de mediação realizadas, a escrita do artigo foi também a tarefa em que os aprendentes mais sentiram que

---

<sup>50</sup> Ver nota de rodapé nº 41, p.68.

o uso da língua correspondia a um uso real. Por comparação, a parte de tomada de notas foi bastante menos apreciada, chegando a ser indicada como “pouco” motivadora por quase metade dos aprendentes inquiridos.

Por fim, e confirmando a nossa hipótese de que este tipo de atividades de mediação é ainda pouco comum na sala de aula, segundo a maioria dos aprendentes inquiridos, esta tarefa, na sua globalidade, consistiu em uma atividade “nova” (por oposição a “comum”). Recordando que as percepções dos aprendentes, mesmo não possibilitando leituras generalizáveis ou conclusivas, como acima referido, são um contributo relevante para o processo de contínua reformulação dos materiais didáticos, consideramos que a tarefa respondeu, em geral, ao que se pretendia, podendo, todavia, ser repensada a fase de tomada de notas do vídeo por forma a torná-la, sobretudo, mais motivadora.

Uma alternativa possível seria a reformulação da primeira parte da tarefa: em lugar de verem a mesma vídeo-reportagem integralmente, ao aprendente A poderia ser mostrada a primeira parte, e ao aprendente B a segunda, devendo depois interagir para explicar ao colega o conteúdo da parte a que aquele não assistiu, quer resumindo os pontos principais, quer transmitindo as informações específicas (relevantes para a posterior escrita do artigo) a que aquele não teve acesso. Estabelecendo, desta forma, um maior obstáculo no acesso à informação (ou a metade da informação), a interação teria uma finalidade mais específica – colmar o vazio de informação do colega – tornando-se, espera-se, mais motivadora. Conseguir-se-ia, assim, manter a atividade de tomada de notas, e reforçar a componente de mediação (oral) de conceitos, pondo também em prática estratégias de mediação mais diversificadas (sugeridas ao aprendente de forma clara no enunciado) como, por exemplo, *relacionar com o conhecimento prévio* (recuperando a informação dos dois breves artigos de duas publicações online de promoção cultural e turística apresentados do início da sequência didática), ou *adaptar a língua* com o objetivo de passar do registo mais cuidado ao registo mais informal da interação entre colegas.

## Considerações finais

A relevância crescente da mediação na sociedade atual, o papel central da língua na mediação, e a evolução da própria forma como comunicamos têm levado ao reconhecimento da importância da mediação no uso das LE e, por inerência, também no seu ensino-aprendizagem. Num desenvolvimento coerente e quase natural das abordagens propostas pelo QECR (sintetizadas na definição de *falante/aprendente como agente social com um repertório plurilíngue e pluricultural*), o QECR-VC aprofunda este quarto modo de comunicação, dando-lhe uma conceptualização mais robusta que engloba os âmbitos linguístico, cultural, social e pedagógico, bem como as dimensões cognitiva e relacional. A operacionalização deste conceito multidimensional e poliédrico é feita através da inclusão de catorze atividades de mediação sistematizadas em três macro-categorias – mediação de texto, mediação de conceitos e mediação da comunicação –, da criação das respetivas escalas de descritores ilustrativos, e da inclusão de escalas de descritores para estratégias de mediação. Esta sistematização revela-se fundamental para a sua integração efetiva nos currículos e práticas de ensino-aprendizagem das LE.

À crescente atenção que a didática das línguas tem dado à mediação, soma-se, mais recentemente, e impulsionada também pela publicação QECR-VC, uma reforçada atenção à formação, no âmbito específico da mediação, dos profissionais envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem das LE, de que são exemplos o Projeto METLA (Stathopoulou et al., 2023a, 2023b), as publicações do Conselho da Europa (2022) ou os *CEFR Online Workshops* do Conselho da Europa (Piccardo e North, 2021; North, 2021a; Sánchez Cuadrado, 2022b), realizados ou publicados quase em simultâneo com o nosso estágio pedagógico.

Aderindo a este estímulo e corrente de saber, e aproveitando esta oportunidade para abrir a nossa prática didática a novos paradigmas e abordagens de ensino das LE, o projeto de investigação-ação realizado teve como objetivos compreender a conceptualização do conceito de mediação conforme proposto no QECR-VC, investigar boas práticas e familiarizarmo-nos

com vários tipos de tarefa de mediação, para em seguida treinarmos o design de tarefas de mediação e, finalmente, refletirmos (com base também nas percepções dos aprendentes) sobre algumas características das tarefas implementadas. Este processo de aprendizagem experimental, de sensibilização, familiarização e prática foi, numa apreciação pessoal e, portanto, subjetiva, bem-sucedido.

Para um futuro, ficam abertas as áreas e ações que, pelas limitações intrínsecas e extrínsecas deste projeto, não chegámos a investigar. Nomeadamente, (i) uma maior integração de atividades de mediação da comunicação; (ii) uma maior (e menos assombrada pelo paradigma da *L2-only policy* na sala de aula de LE/LS) integração de atividades de mediação interlinguística, em específico na combinação Português-Italiano, inclusive apelando às enormes potencialidades da abordagem da intercompreensão entre línguas românicas; e (iii) uma maior inclusão dos instrumentos de avaliação formativa (de heteroavaliação ou autoavaliação). Possíveis estudos futuros, quer sobre as percepções dos aprendentes quanto a este tipo de tarefas, quer sobre as competências de mediação adquiridas, ou outras competências linguístico-comunicativas adquiridas *através* das atividades de mediação, exigirão um grupo de informantes mais numeroso e um corpus mais amplo.

Da investigação e da intervenção pedagógica realizadas, ressaltam sobretudo as amplas potencialidades oferecidas pela visão holística do conceito de mediação e pelos novos descritores de mediação propostos pelo QECR-VC. Concluímos que a operacionalização destes descritores através de *tarefas*, incluídas em sequências didáticas de forma *regular* e *integrada* (articulando os quatro modos de comunicação), e com uma componente constante de *trabalho colaborativo*, constitui uma abordagem viável e pertinente que permite o desenvolvimento das competências transversais dos aprendentes. As percepções do circunscrito grupo de aprendentes relativas a aspetos cognitivos e afetivos sugerem que as atividades propostas foram avaliadas positivamente e em linha, portanto, com os aspetos que considerámos relevantes. Em geral, os aprendentes (93%) consideraram as várias atividades de mediação propostas como tendo contribuído muito (68%) ou suficientemente (25%) para a sua aprendizagem da língua. Todos os aprendentes concordaram que as atividades

propostas os colocaram – muito (63%) ou de forma suficiente (39%) – em situações reais de uso da língua, o que aponta para a relevância e autenticidade das tarefas realizadas. No que diz respeito à motivação, a maioria dos aprendentes (65%) achou as atividades muito motivadoras. Por fim, a maioria dos aprendentes (61%) sentiu que as atividades propostas eram novas e diferentes do habitual. Porquanto limitados, estes dados reforçam a nossa convicção de que é fundamental promover o aprofundamento e a expansão deste tipo de atividades de mediação no contexto da didática do PLE, capaz de contribuir para que os aprendentes desenvolvam e mobilizem a sua competência mediadora como parte fulcral da sua competência linguístico-comunicativa e das suas competências gerais.

## Referências Bibliográficas

- Acar, Ahmet. (2020). Social-action-based textbook design. *ELT. ESBB*, Volume 6, Issue 1, 27-40.
- Alcaraz-Mármol, G. (2019). Developing EFL oral skills through linguistic mediation in the secondart education classroom. *Elia: Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, 19, 15-40.
- Alcaraz-Mármol, G. (2020). L2 Vocabulary Learning and Linguistic Mediation: Working with Phrasal Verbs through Mediation Activities. *RAEL: Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 19/2, 64-89. URL: <https://rael.aesla.org.es/index.php/RAEL> [01/07/2024].
- Almeida, J.D., Ellison, M., Pazos Anido, M., Barros Lorenzo, M., Hurst, N., Santos, P., Nicolás Martínez, P., Tomé, S., Valente Rodrigues, S. (2016). Projetos de investigação-ação: Orientações gerais para a elaboração do Relatório de Estágio em ensino de Português e de Língua Estrangeira. Relatório Técnico
- Anido, M. (2013). La mediación lingüística en las clases de ELE de nivel inicial en el ‘ensino básico’ y el ‘ensino secundário’ en Portugal. In Blecua, B., Borrell, S., Crous, B. & Sierra, F., *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales: XXIII Congreso Internacional de la ASELE* (pp. 682-693). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE).
- Arriba García, Clara (2003). La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas extranjeras. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura.
- Arriba García C. D. y Cantero Serena F. J. (2004). La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 16, 9-21.
- Bastos, M., Gonçalves, M.L., Prazeres, J., Quintus, A., Gómez Fernández, R. (2022). Discours d’enseignants au sujet d’activités qui relèvent de la médiation dans le Volume Complémentaire du CECR – une étude empirique. In Council of Europe, *Enriching 21st Century Language Education: The CEFR Companion Volume in practice*. Council of Europe Publishing, 225-237.

- Beacco, J-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M.E., Goullier, F. & Panthier, J. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Cleveland, Multilingual Matters.
- Byram M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship*. Toronto: Multilingual matters.
- Camões, I.P. (2017). *Referencial Camões PLE*. Lisboa: DSLC.
- Canalejas Nieto, D. (2022). La mediación lingüística en los nuevos currículos de enseñanza de lenguas extranjeras. *Supervisión* 21, 65(65). URL: <https://usie.es/supervision21> [01/07/2024].
- Carvalho, R. (2014). *Atividades de mediação linguística no ensino de línguas (língua materna e língua estrangeira)* (Relatório de Estágio, Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Secundário e de LE (Espanhol) nos Ensinos Básico e Secundário) FCSH, Universidade Nova de Lisboa.
- Castells, Manuel (2003). *A Galáxia da Internet: Reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Ensino, aprendizagem, avaliação*. Porto: Edições Asa.
- Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion volume with new descriptors*, Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- Council of Europe (2022). *Enriching 21st Century Language Education: The CEFR Companion Volume in practice*. Council of Europe Publishing.

- Consiglio d'Europa (2020). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, traduzione italiana, a cura di Monica Barsi, Edoardo Lugarini e Anna Cardinaletti, del CEFR *Companion volume*, Consiglio d'Europa, 2020.
- Correia Rebelo, R. (2022), *A noção de mediação e a análise de manuais didáticos: proposta de um modelo avaliativo* (Dissertação, Mestrado em PLE/LS), Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Coste, D. & Cavalli, M. (2014). Extension du domaine de la médiation. *Lingue Culture Mediazioni / Languages Cultures Mediation*, 1-2, Milan, 101-117.
- Coste, D. & Cavalli, M. (2015). *Éducation, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Coste D., Cavalli M., (2018) Retour sur un parcours autour de la médiation. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 15-2.
- Creanga, O. (2020) Mediation in english language teaching. *Studia Universitatis. Seria Științe ale educației : revistă științifică* 9 (139), 81-88.
- Dendrinos, B. et al. (1986) *Task Way English 1, 2 & 3*. Athens: State Schoolbook Publishing Organization.
- Dendrinos, B. (2006). Mediation in communication, language teaching and testing. *Journal of Applied Linguistics*, 22, 9-35.
- Dendrinos, B., Mitsikopoulou, B. (2012). *KPG Exam Preparation in School: The C1 level Exam in English. Student's Book*. Athens: RCeL publications.
- Dendrinos, B. (2013). Testing and teaching mediation. *Directions in English language teaching, testing and assessment*. Athens: RCeL publications. URL: <https://rcel2.enl.uoa.gr/directions/> [01/07/2024].
- Ellis, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Gonçalves, M.L. (2019a). *Mediação no PLH\_o papel dos descritores do QECR/VC*. Póster apresentado na 1ª Conferência TROPO/UK, King's College, Londres, 15 de Junho de 2019.

- Gonçalves, M.L. (2019b). *Português Língua de Herança\_Mediação uma (nova) competência a desenvolver*. Apresentada em Universidade de Milão, Itália.
- Gonçalves, M. L., Bastos, M. (2022). Mediação no Ensino de Língua de Herança. In M. L. O. Alvarez, J. A. Ferraz, R. Albuquerque & C. Moisés (Orgs.), *Bilinguismo e Línguas de Herança: Construindo pontes e diálogos entre línguas*, Pontes Editores, 201-234.
- Grosso, M. J.; Soares, A.; Sousa, F. & Pascoal, J. (2011). *QuaREPE Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro – Documento Orientador*. Lisboa: DGIDC.
- Grosso, M. J.; Soares, A.; Sousa, F. & Pascoal, J. (2011). *QuaREPE Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro – Tarefas, Atividades, Exercícios e Recursos para a Avaliação*. Lisboa: DGIDC.
- Hargreaves, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento: a educação na era da insegurança*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.
- Harrison, A. M-M., & Gómez, M. V. G. (2022). *Mediación lingüística en la enseñanza de lenguas: aportaciones del volumen complementario y recursos para el aula*. Barcelona: Octaedro.
- Huțanu, M., & Jieanu, I. (2019). Mediation activities for teaching Romanian as a foreign language. In Buja, E. & Măda, S. (Ed.) *Structure, use, and meaning. Language policies and practices in institutional settings*. Braşov: Editura Universităţii „Transilvania”, 173-188.
- Finn, E., Beard, B., Eschrich, J., & Wylie, R. (2024). *Imagining transmedia*. MIT Press.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch C. (Ed.). (2002). *Language acquisition and language socialization. Ecological perspectives*. New York: Continuum.
- Lantolf J. P. and Poehner M. (2014), *Sociocultural theory and the pedagogical imperative in L2 education: Vygotskian praxis and the research/practice divide*. New York: Routledge.

- Little, D. & Figueras, N. (2022). *Reflecting on the Common European Framework of Reference for Languages and its Companion Volume*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- Melo-Pfeifer, S. (2020). Mediação interlinguística em aula 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 Luís do Maranhão (22-38)
- Melo-Pfeifer, S. & Helmchen, Ch. (2022). Representations of Mediation in educational settings: an explorative case-study with different stakeholders in Hamburg. In Council of Europe, *Enriching 21st Century Language Education: The CEFR Companion Volume in practice*. Council of Europe Publishing, 215-224.
- Neves, E. & Graça, M. (1987). *Princípios básicos da prática pedagógico-didáctica. Estruturas de trabalho*. Porto: Porto Editora.
- North, B. (2021a) *The CEFR Companion Volume - What's new and what might it imply for teaching/learning and for assessment? CEFR Journal - Research and Practice*, Volume 4, December 20, 2021, pp. 5 - 24.
- North, B. (2021b). *Action-oriented plurilingual mediation in collaborative tasks (Background reading)*, *CEFR Online Workshop Series 2021 #1* (04/02/2021). URL: [https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/newsroom/-/asset\\_publisher/rq3sWjrNNmPK/content/webinar-action-oriented-plurilingual-mediation-in-collaborative-tasks-](https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/newsroom/-/asset_publisher/rq3sWjrNNmPK/content/webinar-action-oriented-plurilingual-mediation-in-collaborative-tasks-) [01/07/2024].
- North, B. (2022). Case Studies in Mediation, Online Interaction and Plurilingualism: Implementing the CEFR Companion Volume. *TEANGA, the Journal of the Irish Association for Applied Linguistics*, 29, 1–12.
- North, B. & Piccardo, E. (2016). *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR*, Education Policy Division, Council of Europe, Strasbourg.
- North, B. & Piccardo, E. (2022). The conceptualisation of mediation in the new CEFR. In: Katelhön, P., Marečková, P. (eds) *Sprachmittlung und Mediation im Fremdsprachenunterricht an Schule und Universität*. Sprachen lehren – Sprachen lernen. Frank & Timme, Berlin.

- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Payant, C., Kim YJ. (2015). Language mediation in an L3 classroom: The role of task modalities and task types. *Foreign Language Annals* 48 (4), 706-729.
- Perevertkina, M., Korenev, A. & Zolotareva M. (2020). Developing classroom mediation awareness and skills in pre-service language teacher education, *CEFR Journal. Research and Practice*, 2, 25-39.
- Piccardo, E. (2012). Médiation et apprentissage des langues: Pourquoi est-il temps de réfléchir à cette notion? *Études de linguistique appliquée (ELA)*. 2012/3, 167, 285-297.
- Piccardo, E. & North, B. (2019). *The Action-Oriented Approach: A Dynamic Vision of Language Education*. Blue Ridge Summit, PA: Multilingual Matters.
- Piccardo, E. & North, B. (2021). *Action-oriented plurilingual mediation in collaborative tasks (Handout for the webinar)*, CEFR Online Workshop Series 2021 #1 (04/02/2021). URL: [https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/newsroom/-/asset\\_publisher/rq3sWjrNNmPK/content/webinar-action-oriented-plurilingual-mediation-in-collaborative-tasks-](https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/newsroom/-/asset_publisher/rq3sWjrNNmPK/content/webinar-action-oriented-plurilingual-mediation-in-collaborative-tasks-) [01/07/2024].
- Piccardo, E., North B., Goodier, T. (2019). *Broadening the Scope of Language Education: Mediation, Plurilingualism, and Collaborative Learning: the CEFR Companion Volume*, Journal of e-Learning and Knowledge Society, v.15, n.1, 17-36.
- Pinto, J. (2011). O ensino de línguas baseado em tarefas e o foco na forma: contributos para uma didáctica do PL2 em Cabo Verde. *LINGVARVMARENA*, vol. 2, 2011, 27-41.
- Pozo, J. I. (2004). A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento. In: Revista Pátio. Ano VIII – Nº 31- Educação ao Longo da Vida - Agosto à Outubro de 2004.

- Prabhu, N. (1987) *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Reimann, D. (2022). Mediation in the Companion Volume to the CEFR. In: Katelhön, P., Marečková, P. (eds) *Sprachmittlung und Mediation im Fremdsprachenunterricht an Schule und Universität*. Sprachen lehren – Sprachen lernen. Frank & Timme, Berlin.
- Sánchez Cuadrado, A.M. (coord.) (2022a). *Mediación en el aprendizaje de lenguas: estrategias y recursos*. Madrid: Anaya.
- Sánchez Cuadrado, A.M. (2022b). Mediation in/for the language classroom: learning situations and formative assessment (Handout for the webinar), CEFR Online Workshop Series 2022 #8 (03/11/2022). URL: [https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/newsroom/-/asset\\_publisher/rq3sWjrNNmPK/content/mediation-in-for-the-language-classroom-learning-situations-and-formative-assessment](https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/newsroom/-/asset_publisher/rq3sWjrNNmPK/content/mediation-in-for-the-language-classroom-learning-situations-and-formative-assessment) [01/07/2024].
- Sánchez Cuadrado, A.M. e Pedregosa (2022). An Action Toolkit for Language Teacher Training on Mediation. In Council of Europe (2022). *Enriching 21st Century Language Education: The CEFR Companion Volume in practice*. Council of Europe Publishing, 203-214.
- Sánchez Cuadrado, A.M, Shackleton, C. e Turner, N. (2022). Processos de avaliação de la mediación en lenguas extranjeras/segundas lenguas”. In Sánchez Cuadrado, A.M. (coord.) *Mediación en el aprendizaje de lenguas: estrategias y recursos*. Madrid: Anaya.
- Sanz Esteve, E. (2020). La Mediación Lingüística en el aula de lenguas extranjeras. *Revista de la Asociación Europea de Profesores de Español. El español por el mundo*, 3: 193-220.
- Sequeira, R. M. & Vaz Boni, V. (2019). Os contornos da mediação intercultural na educação contemporânea: delineamentos e projeções. In *Livro de atas do II Congresso Internacional de Mediação Social, Braga, 2018 - "A Europa como espaço de diálogo intercultural e de mediação [Em linha]: atas"*. Braga: CECS, 2019.

- Serena, F., García, C. (2004). Actividades de mediación lingüística para la clase de ELE. *Revista Electrónica de Didáctica / Español Lengua Extranjera*. URL: <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/redele/revistaredele.html> [01/07/2024].
- Sperti, S. (2022). Introducing mediation strategies in English language teaching in plurilingual academic contexts. *Italiano LinguaDue*, 2, 46-64.
- Stathopoulou M. (2014). Written mediation tasks in the Greek national foreign language exams: Linguistic analysis and description. In Aguilar J., Brudermann C. and Leclère M. (eds.), *Complexité, diversité et spécificité: Pratiques didactiques en contexte*. Paris: Université Sorbonne Nouvelle Paris III, 248-271.
- Stathopoulou, M. (2015). *Cross-Language Mediation in Foreign Language Teaching and Testing*. Blue Ridge Summit, PA: Multilingual Matters.
- Stathopoulou M. (2019a). The reading-to-write construct across languages: Analysing written mediation tasks and performance, Proceedings of 23rd International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics, Volume 23, Aristotle University of Thessaloniki, Thessaloniki, 31 March – 2 April 2017.
- Stathopoulou, M. (2019b). *Mediation in the updated Common European Framework of Reference for Languages: bridging linguistic gaps*. Apresentação no Congresso de Escolas Oficiais de Idiomas de Canarias.
- Stathopoulou M. (2020). The new CEFR descriptors for the assessment of written mediation: Exploring their applicability in an effort towards multilingual testing. *CEFR Journal*, 2, 40-99.
- Stathopoulou, M., Vassallo Gauci, P., Lontou, M. e Melo-Pfeifer, S. (2023a). *Mediation in teaching, learning and assessment*, Council of Europe (European Centre for Modern Languages), Graz. URL: [www.ecml.at/mediation](http://www.ecml.at/mediation) [01/07/2024].
- Stathopoulou, M., Vassallo Gauci, P., Lontou, M. e Melo-Pfeifer, S. (2023b) *Teaching Guide for foreign language teachers in primary and secondary education*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

- 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.
- Trovato, G. (2020) Una aproximación a un modelo de evaluación para la mediación lingüística en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). *Tonos Digital*, vol. 39, 1-28.
- Van Ek, J. A. (1986). Objectives for Foreign Language Learning Volume 1: Scope. Council of Europe.
- Vygotsky L. S. (1986), *Thought and language*. Cambridge MA: MIT Press.
- Willis, D., Willis, J. (2007). Doing Task-based Teaching. Oxford. Oxford University Press.
- Zarate G. (2003), "Identities and plurilingualism: Preconditions for the recognition of intercultural competences", in Byram M. (ed.) (2003), *Intercultural competence*, Council of Europe (Language Policy Division – Directorate of School, Out-of-School and Higher Education), Strasbourg, pp. 84-117.

## **Anexos**

## Anexo 1: “micro-tarefa” de mediação – tarefa 1

### **TAREFA:** *Uma segunda vida às peças que já não uso.*

Escolha uma peça de roupa que não usa, fotografe e escreva uma breve descrição.

Exemplo:

#### **VENDO...**

*Camisola em bom estado, tamanho S, de lã e algodão, com mangas compridas.*

*É vermelha, com a imagem de uma rena do Natal e alguns flocos de neve à frente.*

*Preço: 10 euros (não negociável!)*



## Anexo 2: “micro-tarefa” de mediação – tarefa 2 (a)

1. Ouça a música e complete os espaços em branco.

Versão original

<https://www.youtube.com/watch?v=ISbW633avOQ>

Cover

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

### **Trem das Onze**

Não posso ficar nem mais um \_\_\_\_\_ com você

Sinto muito amor, mas não pode ser

Moro \_\_\_\_\_ Jaconã

Se eu \_\_\_\_\_ esse \_\_\_\_\_

Que \_\_\_\_\_ agora \_\_\_\_\_ onze \_\_\_\_\_

Só \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ mulher, tem outra coisa

Minha mãe não dorme \_\_\_\_\_ eu não \_\_\_\_\_

Sou filho único, tenho minha casa pra olhar

Não posso ficar, não posso ficar...

“Trem das Onze” é o título da famosa canção de Adoniran Barbosa, popularizada pelo grupo Demônios da Garoa, que em sua letra faz referência ao meio de transporte popular da época, bem como ao bairro do Jaconã, situado na zona norte da capital de São Paulo.

1.1. Explique sucintamente o tema da canção a um amigo que não compreende português.

## Anexo 3: “micro-tarefa” de mediação – tarefa 2 (b)

### **3. TAREFA:** *Ajuda! Como é que achas que é melhor deslocar-me em Milão?*



No seu curso de Línguas entra um novo colega: um rapaz de Lisboa que está a fazer um Erasmus em Milão. Ele está muito desorientado: não conhece a cidade e não sabe como se deslocar.

Numa conversa no fim da aula, ele pergunta-lhe que meios de transporte você usa e prefere, e quer saber como são os transportes em Milão para decidir que meio mais lhe convém.

- Escreva um pequeno texto ou diálogo em que responde às perguntas do colega.
- Envie o seu texto até 3 de abril por email para [susana.rocha@guest.unimi.it](mailto:susana.rocha@guest.unimi.it)

## **Apêndices**

## Apêndice 1: Escala geral de *Mediação* do QCER-VC

| OVERALL MEDIATION |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| C2                | Can mediate effectively and naturally, taking on different roles according to the needs of the people and situation involved, identifying nuances and undercurrents and guiding a sensitive or delicate discussion. Can explain in clear, fluent, well-structured language the way facts and arguments are presented, conveying evaluative aspects and most nuances precisely, and pointing out sociocultural implications (e.g. use of register, understatement, irony and sarcasm).                                                                                                                          |
| C1                | Can act effectively as a mediator, helping to maintain positive interaction by interpreting different perspectives, managing ambiguity, anticipating misunderstandings and intervening diplomatically in order to redirect the conversation. Can build on different contributions to a discussion, stimulating reasoning with a series of questions. Can convey clearly and fluently in well-structured language the significant ideas in long, complex texts, whether or not they relate to their own fields of interest, including evaluative aspects and most nuances.                                      |
| B2+               | Can establish a supportive environment for sharing ideas and facilitate discussion of delicate issues, showing appreciation of different perspectives, encouraging people to explore issues and adjusting sensitively the way they express things. Can build on others' ideas, making suggestions for ways forward. Can convey the main content of well-structured but long and propositionally complex texts on subjects within their fields of professional, academic and personal interest, clarifying the opinions and purposes of speakers/signers.                                                       |
| B2                | Can work collaboratively with people from different backgrounds, creating a positive atmosphere by providing support, asking questions to identify common goals, comparing options for how to achieve them and explaining suggestions for what to do next. Can further develop others' ideas, pose questions that invite reactions from different perspectives and propose a solution or next steps. Can convey detailed information and arguments reliably, e.g. the significant point(s) contained in complex but well-structured texts within their fields of professional, academic and personal interest. |
| B1+               | Can collaborate with people from other backgrounds, showing interest and empathy by asking and answering simple questions, formulating and responding to suggestions, asking whether people agree, and proposing alternative approaches. Can convey the main points made in long texts expressed in uncomplicated language on topics of personal interest, provided they can check the meaning of certain expressions.                                                                                                                                                                                         |
| B1                | Can introduce people from different backgrounds, showing awareness that some questions may be perceived differently, and invite other people to contribute their expertise and experience as well as their views. Can convey information given in clear, well-structured informational texts on subjects that are familiar or of personal or current interest, although lexical limitations cause difficulty with formulation at times.                                                                                                                                                                        |

|        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|--------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A2+    | Can play a supportive role in interaction, provided other participants speak/sign slowly and that one or more of the participants helps them to contribute and to express their suggestions. Can convey relevant information contained in clearly structured, short, simple, informational texts, provided the texts concern concrete, familiar subjects and are formulated in simple everyday language. |
| A2     | Can use simple words/signs to ask someone to explain something. Can recognise when difficulties occur and indicate in simple language the apparent nature of a problem. Can convey the main point(s) involved in short, simple conversations or texts on everyday subjects of immediate interest, provided these are expressed clearly in simple language.                                               |
| A1     | Can use simple words/signs and non-verbal signals to show interest in an idea. Can convey simple, predictable information of immediate interest given in short, simple signs and notices, posters and programmes.                                                                                                                                                                                        |
| Pre-A1 | <i>No descriptors available</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |

Fonte: QECR-VC, 2020: 91-92

Tabela elaborada a partir de: *CEFR Descriptors (Searchable)*  
<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>

**Apêndice 2: Grelhas para a Autoavaliação em mediação de textos,  
mediação de conceitos e mediação da comunicação do QECCR-VC**

| <b>Mediating a text</b> |                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|-------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>C2</b>               | I can explain in clear, fluent, well-structured language the way facts and arguments are presented, conveying evaluative aspects and most nuances precisely, and pointing out sociocultural implications (e.g. use of register, understatement, irony and sarcasm). |
| <b>C1</b>               | I can convey clearly and fluently in wellstructured language the significant ideas in long, complex texts, whether or not they relate to my own fields of interest, provided I can occasionally check particular technical concepts.                                |
| <b>B2</b>               | I can convey detailed information and arguments reliably, e.g. the significant point(s) contained in complex but well-structured texts within my fields of professional, academic and personal interest                                                             |
| <b>B1</b>               | I can convey information given in clear, well-structured informational texts on subjects that are familiar or of personal or current interest.                                                                                                                      |
| <b>A2</b>               | I can convey the main point(s) involved in short, simple texts on everyday subjects of immediate interest, provided these are expressed clearly in simple language.                                                                                                 |
| <b>A1</b>               | I can convey simple, predictable information given in short, simple texts like signs and notices, posters and programmes.                                                                                                                                           |

| <b>Mediating a concept</b> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|----------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>C2</b>                  | I can guide the development of ideas in a discussion of complex abstract topics, encouraging others to elaborate on their reasoning, summarising, evaluating and linking the various contributions in order to create agreement for a solution or way forward.                                                                                   |
| <b>C1</b>                  | I can acknowledge different perspectives in guiding a group, asking a series of open questions that build on different contributions in order to stimulate logical reasoning, reporting on what others have said, summarising, elaborating and weighing up multiple points of view, and tactfully helping steer discussion towards a conclusion. |
| <b>B2</b>                  | I can encourage participation and pose questions that invite reactions from other group members or ask people to expand on their thinking and clarify their opinions.<br>I can further develop other people's ideas and link them into coherent lines of thinking, considering different sides of an issue.                                      |

|    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| B1 | <p>I can help define a task in basic terms and ask others to contribute their expertise.</p> <p>I can invite other people to contribute, to clarify the reason(s) for their views or to elaborate on specific points they have made.</p> <p>I can ask appropriate questions to check understanding of concepts and can repeat back part of what someone has said to confirm mutual understanding.</p> |
| A2 | <p>I can collaborate in simple, practical tasks, asking what others think, making suggestions and understanding responses, provided I can ask for repetition or reformulation from time to time.</p> <p>I can make suggestions in a simple way to move the discussion forward and can ask what people think of certain ideas.</p>                                                                     |
| A1 | <p>I can invite other people's contributions using short, simple phrases.</p> <p>I can use simple words/signs and signals to show my interest in an idea and to confirm that I understand.</p> <p>I can express an idea very simply and ask others whether they understand me and what they think.</p>                                                                                                |

|                                |
|--------------------------------|
| <b>Mediating communication</b> |
|--------------------------------|

|    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| C2 | <p>I can mediate effectively and naturally between members of my own and other communities, taking account of sociocultural and sociolinguistic differences and communicating finer shades of meaning.</p>                                                                                                                                                                                            |
| C1 | <p>I can mediate a shared communication culture by managing ambiguity, demonstrating sensitivity to different viewpoints and heading off misunderstandings.</p> <p>I can communicate significant information clearly, fluently and concisely, and explain cultural references.</p> <p>I can use persuasive language diplomatically.</p>                                                               |
| B2 | <p>I can encourage a shared communication culture by adapting the way I proceed, by expressing appreciation of different ideas, feelings and viewpoints, and by inviting participants to react to each other's ideas.</p> <p>I can communicate the significance of important statements and viewpoints on subjects within my fields of interest, provided speakers give clarifications if needed.</p> |
| B1 | <p>I can support a shared communication culture by introducing people, exchanging information about priorities, and making simple requests for confirmation and/or clarification.</p> <p>I can communicate the main sense of what is said on subjects of personal interest, provided speakers articulate clearly and I can pause to plan how to express things.</p>                                   |

|    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A2 | <p>I can contribute to communication by using simple words/ signs to invite people to explain things, indicating when I understand and/or agree.</p> <p>I can communicate the main point of what is said in predictable, everyday situations about personal wants and needs.</p> <p>I can recognise when people disagree or when difficulties occur and can use simple phrases to seek compromise and agreement.</p> |
| A1 | <p>I can facilitate communication by showing my welcome and interest with simple words/signs and non-verbal signals, by inviting others to contribute and indicating whether I understand.</p> <p>I can communicate other people's personal details and very simple, predictable information, provided other people help me with formulation.</p>                                                                    |

Fonte: QECR-VC, 2020: 180-181

### Apêndice 3: Tarefa de mediação (Dendrinós, 1986)

#### TASK 1

Suppose that you are Louise. The advertisement below is about one of the houses that interest you. Read it and take notes.

#### TASK 2

*EXTRA*

Read the advertisement again. Try to predict what sort of information Louise is going to ask for on the telephone.

#### THE TASK

Suppose that you are working for the "ARIAN REAL ESTATE" agency. Make an English advertisement for a Greek house. Below is the information you have.

– Επίπλ. 150 τ.μ. (Θεσσαλονίκη)  
 – 2 υπνοδωμάτια, 2 μπάνια  
 – μεγάλο σαλόνι  
 – πλήρως εξοπλισμένη κουζίνα  
 – 1 μεγάλο γραφείο  
 – 20 χλμ. από το κέντρο  
 – θέα στα πεύκα  
 – κήπος με τριαντάφυλλα  
 – τηλ: (031) 991-552

54

### 3. LOOKING FOR A HOUSE

#### INFORMATION

Το σπίτι που βρήκε ο Κώστας για τους Irvings φάνηκε ακριβό στη Louise και τώρα ψάχνει η ίδια για σπίτι. Σήμερα βρίσκεται στο μεσιτικό γραφείο "ARIAN REAL ESTATE" και διαβάζει τις αγγελίες.

#### BEAUTIFUL VILLA WITH A VIEW OF THE SEA

Spacious rooms with Greek sunshine. There are 2 large bedrooms, bath and W.C., a comfortable study and a kitchen with a lot of cupboard space. There is also a large living-room (20 sq. m.). In front of the house there is a beautiful view of the sea. At the

back, there are two verandas with a view of a lovely garden. The location is perfect! This gorgeous villa is only 15 minutes away from the centre of Patras. Not far from the house there is a supermarket and a small shopping centre. The house has a telephone.

For more information call: (061)222-568



Date \_\_\_\_\_

No. of rooms \_\_\_\_\_

a) bedrooms \_\_\_\_\_

b) other rooms \_\_\_\_\_

View \_\_\_\_\_

Distance from centre \_\_\_\_\_

Extras \_\_\_\_\_

For information \_\_\_\_\_

### 4. HOUSE FOR SALE



Tarefa de mediação de manual grego de Inglês como LE, Task Way English 2 (Dendrinós, 1986, apud Dendrinós, 2006: 28).

## Apêndice 4: Tarefa de mediação (Dendrinos e Mitsikopoulou, 2012)



### Practice Test 5 | Module 2

#### ACTIVITY 2

Imagine that you work for the Greek Tourist Organization. Your department has received a request from the tourist organization of another country for information about the very successful 'Blue Flag' programme. You have been asked to write a **report** (180-200 words) **explaining** how Greece has managed to achieve Blue Flag status for many of its beaches. Use information from the website below to write your report.

The screenshot shows the website 'Γαλάζιες Σημαίες - Blue Flag' (www.eept.gr/blueflag). The website is in Greek and provides information about the Blue Flag program. It includes a sidebar with navigation links, a main content area with text and images, and a search bar.

**ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

- Αρχή
- Τι είναι η ΕΕΠΦ
- Τα περιβάλλοντάς μας
- Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα
- Μέτα - Αποκατάσταση
- Βελτίωση - Προστασία
- Επισκευαστικά
- Αλλαγή συμπεριφοράς μέσων
- About us (English)

**Η ΓΑΛΑΖΙΑ ΣΗΜΑΙΑ**, σύμβολο ποιότητας σε περίπου 40 χώρες σήμερα απονέμεται με αυστηρά κριτήρια σε οργανωμένες ακτές και μαρίνες που διαχειρίζονται παράκτιοι Δήμοι, ξενοδόχοι και άλλοι φορείς. Το 2008 η Ελλάδα έχει **430 βραβευμένες ακτές και 8 μαρίνες** που κέρδισαν τη "Γαλάζια Σημαία".

**ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΝΟΜΗ ΤΗΣ "ΓΑΛΑΖΙΑΣ ΣΗΜΑΙΑΣ"**

**Περιβαλλοντική εκπαίδευση και πληροφόρηση**

- Πληροφορίες για το παράκτιο οικοσύστημα και το ευαίσθητο φυσικό περιβάλλον στον παράκτιο χώρο.
- Πληροφορίες για το Διεθνές Πρόγραμμα «Γαλάζιες Σημαίες» στον Πίνακα Ανακοινώσεων της ακτής.
- Έντυπες πληροφορίες και αναρτημένες οδηγίες συμπεριφοράς για την ακτή.
- Δραστηριότητες που να προβάλλουν ενεργά τη προστασία του φυσικού περιβάλλοντος της ακτής.

**Ποιότητα νερών κολύμβησης**

- Ποιότητα των νερών κολύμβησης, που να επιβεβαιώνεται με δειγματοληπτικές μετρήσεις

**Περιβαλλοντική Διαχείριση**

- Περιοδικός καθαρισμός ακτής από σκουπίδια, αποτοσίγαρα, κλπ.
- Επαρκείς κάδοι απορριμμάτων που να αδειάζονται συχνά
- Διευκολύνσεις για ανακυκλώσιμα υλικά
- Επαρκείς εγκαταστάσεις υγιεινής με ελεγχόμενο σύστημα αποχέτευσης
- Απαγόρευση της οδήγησης οχημάτων και μοτοποδηλάτων στην ακτή

**Ασφάλεια, ναυαγοσωστικά, πρώτες βοήθειες, υπηρεσίες και εγκαταστάσεις**

- Εκπαιδευμένοι ναυαγοσώστες, σωστικά εφόδια και πρώτες βοήθειες
- Σχέδια για την αντιμετώπιση κάποιου ατυχήματος ρύπανσης, με άμεση ενημέρωση του κοινού
- Ασφαλής δίοδος στην ακτή και φροντίδα για άτομα με ειδικές ανάγκες

## Apêndice 5: Tarefa de mediação (Piccardo e North, 2021)

### ACTION-ORIENTED COLLABORATIVE TASKS

#### ACTIVITY 2

##### Mediating a text: Processing a text in writing

The context of this activity is leisure and tourism. The aim is to support written production by using mediation. After a preparation phase in which students work on different documents (texts on tourism, leisure, website of museums etc., perhaps suggested by the teacher) and thus develop specific vocabulary, they are asked to do the following collaborative task in small groups.

*Some English tourists are organizing a journey to your city (here: Cordoba). They want to visit some sights and museums and ask for advice. As you speak English, the travel agency asks you to prepare a text (e-mail) in which you suggest three of your favourite museums and sights (the pictures are just given as examples). The tourists are of different age ranges so you may provide two or three options. The agency provides several constraints that these tourists have (time, budget, the location of their hotel in relation to the hotels, etc.) that you need to take into consideration.*

Students need to research about prices, opening hours, location etc. but also to read the description of the museums and other places concerned, so as to be able to tell people about them. They need to select relevant information, provide clear indications (how to arrive, whether one can take pics etc...), and summarize a presentation of the museums starting from information in L1, English, French and/or other languages on the web or from brochures.

Mesquita



Muséo arqueológico



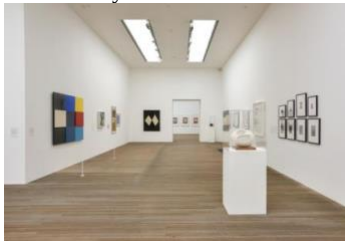
Alcázar de los Reyes Cristianos



#### Variant LONDON (outgoing tour)

The scenario can be envisaged for different groups of Spanish tourists going to London. A hypothetical correspondent can be added. This time, students would research websites in English and write in their L1.

Tate Gallery London



National Gallery London



Museum of London



Tarefa de mediação (incluindo contextualização) a partir do *handout* do webinar *Action-oriented plurilingual mediation in collaborative tasks* (04/02/2021) (Piccardo e North, 2021: 3).

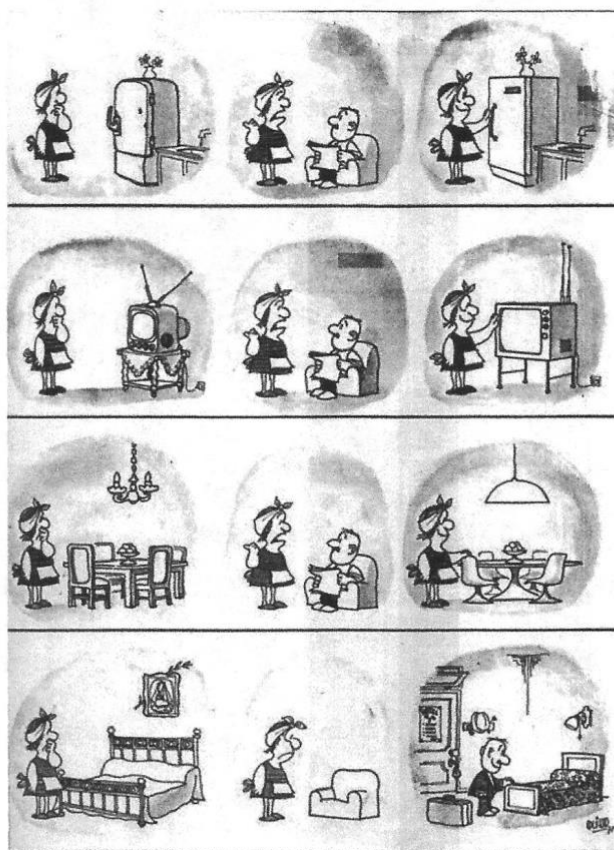
## Apêndice 6: Tarefa de mediação (Harrison e Gómez, 2022)

### Anexo IV. Tarea LE, nivel intermedio alto. *Estereotipos en un cómic*

Your Welsh friend has asked you for help with her Literature assignment. She has to review the following wordless comic strip by Quino. Her professor has asked her to think of a title for the story as well as to reflect on the gender stereotypes that might be present on the drawings and the story. Send your friend a voice message giving her some ideas and examples and apologizing for not being able to be of more help, as you are not an expert on this topic.

You now have 5 minutes to prepare and record your message. You can take some notes.

Your voice message for your friend should be around 1 minute long.



Tarefa de mediação de Harrison e Gómez (2022: 117)

## Apêndice 7: Tarefa de mediação (Harrison e Gómez, 2022)

### Anexo VI. Tarea LFE, nivel básico:

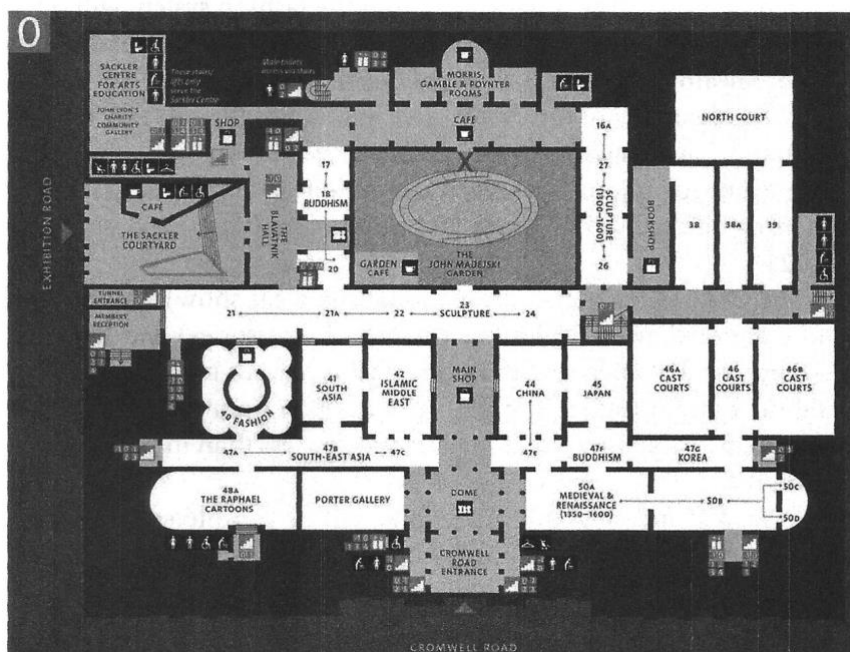
#### *Sin gafas no veo el plano*

You are an assistant who works at the entrance of the Albert & Victoria Museum in London. This morning a group of Japanese teenagers is visiting the Museum. One of them, who has forgotten his glasses, wants to know some details of the museum:

- Where the toilets are.
- Where the main shop is.
- Where the Japan exhibition is.
- If there is a café in the garden and how they can get there.

You must look at the map, locate the previous places and transmit to this Japanese tourist how the group can get to these places from the entrance. If there are different locations for them, as it is the case of the toilets, you can provide him with at least a couple of them.

Time: 4 minutes (reading the map). 3 minutes (oral speech).  
You can take notes.

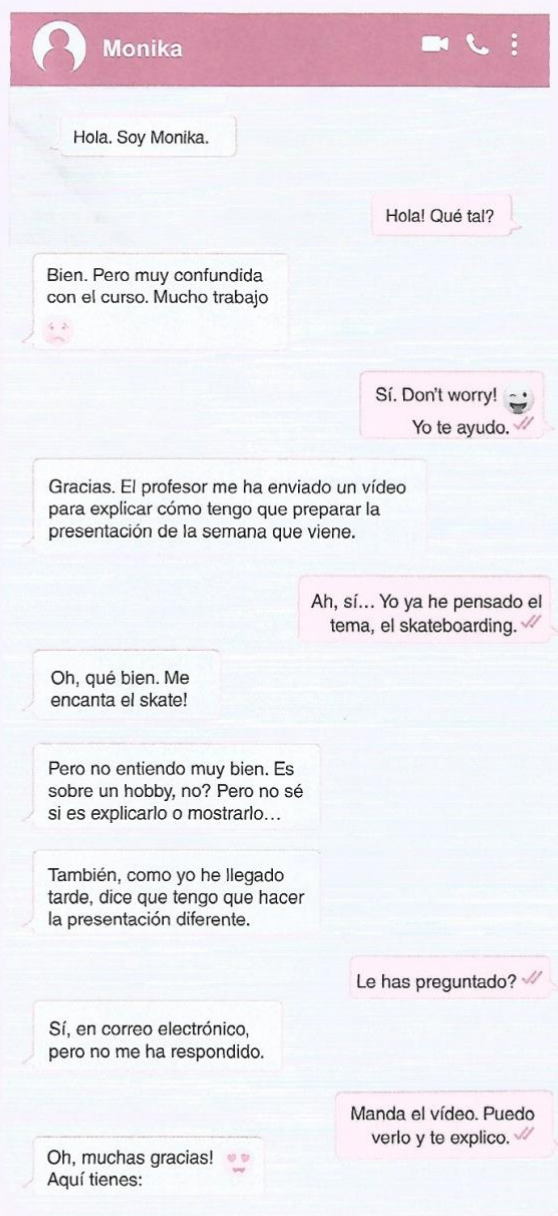


Source: <https://www.vam.ac.uk/features/digitalmap>.

Tarefa de mediação de Harrison e Gómez (2022: 121)

## Apêndice 8: Tarefa de mediação (Sánchez Cuadrado, Shackleton e Turner, 2022)

Esta semana se ha incorporado a clase de español una compañera nueva, Monika. Acaba de llegar y está un poco perdida. Te has ofrecido para ayudarla con lo que necesite y hoy habéis tenido la siguiente conversación por WhatsApp:



Mira el vídeo del profesor y manda un mensaje de audio a Monika de un máximo de 3 minutos. Recuerda que Monika tiene dificultades para entender el vídeo que le ha mandado el profesor. Sube tu mensaje de audio a la plataforma del curso para que yo pueda revisarlo y hacerte comentarios.

Tarefa de mediação (reprodução parcial) de Sánchez Cuadrado, A.M, Shackleton, C. e Turner, N., 2022: 202-203)