

A MEDIAÇÃO NA DIDÁTICA DAS LÍNGUAS: UMA ANÁLISE EVOLUTIVA DO QECR AO QECR-VC

Susana Colaço Rocha da Silva

susana.colacorochadasilva@unipr.it

Università degli Studi di Parma (Itália)

Resumo: Este artigo explora a evolução da noção de mediação nas últimas duas décadas e meia a partir da perspectiva da Didática das Línguas. Desde a sua pioneira, mas incompleta, inclusão no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – QECR* (Conselho da Europa 2001) até à sua plena conceptualização e operacionalização no *Volume Complementar – QECR-VC* (Conselho da Europa 2020), a noção passou por um processo de reconfiguração, ampliação e aprofundamento, assumindo hoje um lugar chave no principal padrão internacional de uso e ensino-aprendizagem das Línguas Segundas/Estrangeiras (LS/LE) para fins gerais. Todavia, a sua ainda incipiente integração nos programas, práticas didáticas e avaliação das LS/LE e, em particular, do Português Língua Segunda/Estrangeira (PL2/PLE), sugere a urgência de uma discussão (e divulgação) desta noção e da sua relevância para a prática pedagógica. A partir da análise dos dois documentos-quadro fundamentais e de outros documentos complementares, bem como de uma breve revisão da literatura sobre a mediação no âmbito da Didática das LS/LE, este estudo procura contribuir para uma compreensão mais sólida e abrangente da noção de mediação, explorando os seus pressupostos teóricos e os aspetos que engloba, e evidenciado as suas vastas potencialidades, bem como os aspetos ainda indefinidos ou controversos, abertos a um maior aprofundamento teórico e empírico.

Palavras-chave: Mediação, Atividades de Mediação, Estratégias de Mediação, Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (QECR), Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas – Volume Complementar (QECR-VC), Didática das Línguas

Abstract: This article explores the evolution of the concept of mediation over the past two and a half decades from the perspective of Language Education. From its groundbreaking, albeit incomplete, inclusion in the *Common European Framework of Reference for Languages – CEFR* (Council of Europe 2001) to its full conceptualization and operationalization in the *Companion Volume – CEFR-CV* (Council of Europe 2020), the notion has undergone a process of reconfiguration, expansion, and deepening. Today, it holds a key position in the main international framework for Second/Foreign Language (L2/FL)

learning, teaching, and assessment for general purposes. However, its still incipient integration into curricula, teaching practices, and assessment of L2/FL, particularly in the context of Portuguese as a Second/Foreign Language, highlights the pressing need for further discussion (and wider dissemination) of this concept and its relevance to pedagogical practice. Drawing on an analysis of the two fundamental framework documents and other supporting documents, along with a brief review of the literature on mediation in the field of L2/FL pedagogy, this study aims to contribute to a more robust and comprehensive understanding of the concept of mediation. It explores its theoretical foundations and encompassed dimensions, highlighting its extensive potential, while also addressing its undefined or contentious aspects, which are open to further theoretical and empirical research.

Keywords: Mediation, Mediation Activities, Mediation Strategies, Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR), Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment - Companion volume (CEFR-CV), Language Education

1 – Introdução

O termo mediação está omnipresente no espaço social, no pensamento e nas práticas contemporâneas, como fenómeno importante capaz de dar conta da crescente diversidade linguística e cultural das sociedades, da rápida transformação dos contextos educativos (Beacco, Byram, Cavalli, Coste, Egli Cuenat, Goullier & Panthier 2016), e da própria evolução dos usos linguísticos (Finn, Beard, Eschrich, & Wylie 2024).

Este assume diferentes significados nas diversas áreas das ciências humanas e sociais em que é utilizado (ciências da linguagem, ciências da informação e comunicação, ciências da educação, sociologia, antropologia, filosofia e direito), e está presente em diversos âmbitos profissionais (mediação económica, jurídica, diplomática, cultural e social). Peregrina pelos diversos campos das ciências humanas e sociais, a noção de mediação revela-se, de facto, pela sua pluri/inter/transdisciplinaridade, e pela sua omnipresença e extensão, profundamente polissémica (Delamotte 2020: 1), nómada e ambígua (Londei 2020: 14), sujeita a flutuação e até dissolução, à medida que se dissemina e cede a empréstimos (Coste & Cavalli 2020: 261). Paradoxalmente, como sublinha Delamotte (*ibidem*: 23), o seu “sucesso” pode ser também visto como resultado da sua capacidade de se referir a múltiplas situações, contextos e realidades diferentes.

No âmbito das ciências da linguagem – psicolinguística, sociolinguística, pragmática, análise do discurso – e dependendo da perspetiva adotada, a mediação assume também conotações distintas. Investigar a noção de mediação do ponto de vista da Didática das Línguas (DL) requer permeabilidade aos influxos destas

diversas áreas. Aliás, para a compreensão da noção de mediação neste âmbito, a capacidade de reconhecer conceitos provenientes de outras áreas é, dir-se-ia, imprescindível, tanto mais considerando o acima referido risco de dissolução da noção. Se “[...] tout de qui a trait au langage est par nature médiation” (*ibidem*: 1), o perigo de procurar ver em todo o acto linguístico-comunicativo uma atividade de mediação seria particularmente desaconselhado no contexto de ensino-aprendizagem das LS/LE.

Este contributo tem como objetivo propor uma análise abrangente da evolução do conceito no campo da DL nos últimos vinte e cinco anos, e da sua conceptualização no projeto do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas¹, que representa hoje o paradigma de referência a nível conceptual e operativo para o ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras², bem como refletir sobre a sua complexidade e riqueza e discutir os aspetos que ainda carecem de revisão ou investigação mais aprofundada. A pertinência desta análise deve-se (i) à escassez de literatura em língua portuguesa reportando investigação e experiências empíricas de operacionalização em contexto didático da noção de mediação no âmbito da DL, (ii) a limitada receção, discussão e análise crítica, em Portugal, do constructo de mediação apresentado quer no Quadro Europeu de Referência para as Línguas, QECR (Conselho da Europa 2001) quer no Volume Complementar do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, QECR-VC (Conselho da Europa 2020), e (iii) a necessidade identificada pelos docentes de Português Língua Não Materna (PLNM) (Gonçalves 2019; Gonçalves & Bastos 2022; Bastos, Gonçalves, Prazeres, Quintus & Gómez Fernández 2022) de uma compreensão e discussão mais aprofundadas desta noção, condições indispensáveis para a sua integração eficaz nos currículos, nas práticas pedagógicas e na avaliação do PLNM.

Para esta análise, apresenta-se, no capítulo 2, uma síntese do constructo de mediação no QECR e uma reflexão sobre as suas bases conceptuais e limitações; no capítulo 3, uma breve revisão da literatura sobre mediação na DL; no capítulo 4, precedendo as considerações finais, uma síntese do constructo de mediação no QECR-VC e uma reflexão sobre as suas bases conceptuais, potencialidades e limitações.

1 Por “projeto do Quadro Europeu” referimo-nos a todo o trabalho desenvolvido ou apoiado pelo Conselho da Europa, prévio à publicação ou de acompanhamento da implementação dos dois documentos-quadro fundamentais, QECR e QECR-VC, nomeadamente descrito em Piccardo 2012, North & Piccardo 2016, Piccardo, North & Goodier 2019, e Conselho da Europa 2022. É relevante assinalar a especificidade deste lugar institucional de cooperação intergovernamental no seio do qual se desenvolve o projeto do Quadro Europeu e, particularmente, os objetivos amplos que, em última análise, visa: a promoção da diversidade linguística e o pluralismo, num quadro mais abrangente de promoção dos direitos humanos, cidadania, governança e participação democráticas.

2 O âmbito desta análise é a Didática das Línguas Segundas/Estrangeiras para fins comunicativos, excluindo, portanto, os âmbitos de ensino-aprendizagem de línguas para fins específicos e da formação profissionalizante da figura do mediador. Apesar da pertinência do QECR nestes contextos específicos, a noção de mediação que preconiza, e de que nos ocupamos nesta análise, corresponde à de uma competência linguístico-comunicativa que integra a competência linguística-comunicativa geral de todos os falantes. Por consequência, por atividades de mediação entendem-se atividades presentes no uso quotidiano da língua por parte de todos os falantes; e por sujeito mediador entende-se um falante envolvido em processos informais de mediação, em todos os domínios do uso real da língua (pessoal, público, profissional, educativo).

2 – A mediação no QECR (2001)³

A versão definitiva do QECR publicada em 2001 introduz um novo paradigma no ensino-aprendizagem das LE, afastando-se da conceção tradicional da língua enquanto aquisição e execução de quatro habilidades linguísticas – ouvir, falar, ler e escrever (Lado 1961) – e de três elementos linguísticos – gramática, léxico, componente fonológica/grafológica – e propondo um novo modelo baseado em quatro modos de comunicação ou atividades linguísticas: receção, produção, interação e mediação (Conselho da Europa 2001:35).

A primeira conceptualização de mediação surge num breve parágrafo introdutório na secção 2.1.3. - *Atividades linguísticas*, e esboça o objetivo geral deste modo de comunicação, elencando algumas atividades ilustrativas:

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. (Conselho da Europa 2001: 36)

Se, por um lado, o QECR considera a mediação *a par* dos restantes modos de comunicação, por outro, no parágrafo citado, sublinha as inter-relações que estabelece com estes: as atividades de mediação podem ocorrer no modo de receção e/ou de produção. Podem, ainda, ser interativas (*ibidem*: 89), o que remete para uma ideia de mediação como integradora das restantes competências.

Enquanto agente social, o falante/aprendente assume o papel de *intermediário* em situações em que alguma dificuldade impede:

(i) a comunicação direta entre dois falantes (“duas ou mais pessoas que, por qualquer razão, não podem comunicar directamente”; *ibidem*: 36);

(ii) a compreensão direta entre dois falantes (“interlocutores que não são capazes de se compreenderem uns aos outros directamente”; *ibidem*: 129);

(iii) o acesso e compreensão de um texto por parte do seu destinatário.

Sendo a competência em mediação parte integrante da competência linguístico-comunicativa geral de todos os falantes/aprendentes, o papel de intermediário não está reservado àqueles com níveis altos de proficiência linguística. Pelo contrário, “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” (*ibidem*: 23).

No papel de intermediário, ou mediador, o falante não está, portanto, a

3 No QECR (2001) as referências à mediação encontram-se sobretudo no capítulo 4.4.4. *Atividades de mediação e estratégias* (Conselho da Europa 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) e 8.4.2. *Portfolio e construção de perfil* (*ibidem*: 239-240).

expressar os seus próprios pensamentos, o seu próprio texto ou os seus próprios significados, mas sim a atuar como *canal de comunicação* (*ibidem*: 89), com o objetivo de suprir uma dificuldade de comunicação ou compreensão entre interlocutores. Os interlocutores “são, geralmente (mas não exclusivamente), falantes de línguas diferentes” (*ibidem*: 129). Com a expressão “não exclusivamente” reconhece-se que a atividade de mediação pode ocorrer entre falantes de línguas diferentes, enquanto mediação interlinguística (os exemplos dados são as atividades de tradução, como atividade escrita, e interpretação, como atividade oral), mas também entre falantes da mesma língua, enquanto mediação intralinguística (atividades de resumo e reformulação de textos numa mesma língua).

O aspeto interlinguístico e intercultural da mediação, que se reflete na competência plurilingue e pluricultural do falante/aprendente, é reforçado na secção dedicada ao reconhecimento e avaliação das competências no Portfolio Europeu de Línguas (PEL):

Mas ajudaria muito se a capacidade para lidar com as várias línguas ou culturas pudesse também ser tida em conta e reconhecida. Traduzir (ou resumir) de uma segunda para uma primeira língua estrangeira, participar numa discussão oral em várias línguas, interpretar um fenómeno cultural em relação a uma outra cultura, são actividades de interacção ou de mediação (como definido neste documento) que têm um papel a desempenhar na apreciação e na valorização da capacidade para gerir um repertório plurilingue e pluricultural. (Conselho da Europa 2001: 240)

Na secção 4.4.4. *Atividades de mediação e estratégias* (*ibidem*: 129) é apresentado um elenco de atividades de mediação e estratégias, que inclui, na mediação oral, (i) a interpretação simultânea (conferências, reuniões, discursos formais); (ii) a interpretação consecutiva (discursos de abertura/boas-vindas, visitas guiadas); e (iii) a interpretação informal (visitantes estrangeiros ao nosso país; de falantes nativos no estrangeiro; em situações sociais e transaccionais para amigos, família, clientes, convidados estrangeiros; de cartazes, ementas, avisos). Na mediação escrita incluem-se (i) a tradução exacta (de contratos, textos legais e textos científicos); (ii) a tradução literária (romances, teatro, poesia, libretos); (iii) o resumo principal (artigos de jornais e de revistas) em L2 ou entre L1 e L2; e (iv) a paráfrase (textos especializados para não especialistas).

As estratégias de mediação são 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” (*ibidem*: 129), e contemplavam as quatro fases: planeamento, execução avaliação e reparação:

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). (Conselho da Europa 2001: 129-130)

2.1 – Potencialidades e limitações do constructo de mediação do QECR (2001)

O paradigma de ensino-aprendizagem de LE proposto pelo QECR – e portanto também o seu constructo de mediação – reflete uma conceção de língua e de aprendizagem das línguas moldada pela abordagem socio-constructivista e pela teoria sociocultural, teoria formulada pelo psicólogo russo Vygotsky (1978, 1987) e introduzida no campo das L2 por Frawley & Lantolf, (1985), como uma “lente potente” para a interpretação dos processos de desenvolvimento das L2 e da relação destes com atividades, práticas e interações particulares (Poehner 2017: 133):

The way in which the CEFR 2001 related the individual dimension to the social dimension and vice-versa reflects the position of mediation in socio-constructivism and socio-cultural theory that has developed from the work of Vygotsky (Lantolf & Poehner 2014). While Piaget saw learning as an internal mental process, reinforced socially (‘from the inside out’), from the socio-constructivist / sociocultural perspective learning is understood as first being mediated at the social level and only later reinforced through internal reflection (‘from the outside in’). (Piccardo 2022: 28)

Assim, a ideia de aprendizagem como interdependência entre o nível individual e o coletivo, ou entre o cognitivo e o social, permeia o paradigma do QECR, que introduz as duas noções de “coconstrução do sentido na interação”, e “movimento constante entre o nível individual e social na aprendizagem linguística”, principalmente através da sua visão de falante/aprendente como agente social, reforçando uma ideia de língua não (apenas) enquanto entidade ou objeto, mas como atividade.

A centralidade da mediação (e da mediação linguística, sendo a língua – os seus usos, formas e estruturas – enquanto artefacto cultural, o primeiro instrumento de mediação) neste paradigma é sublinhada por Piccardo (2022):

Language use/learning is a semiotic, non-linear activity nurtured by individuals' (plurilingual) repertoires and trajectories with mediation, from a socioconstructivist / sociocultural viewpoint, being at the centre of understanding, thinking, meaning-making, and collaborating (Lantolf 2000; Lantolf & Poehner 2014; Vygotsky 1986) – and thus at the core of acting as a social agent. (Piccardo 2022: 25)

Assumindo esta abordagem, e reconhecendo a centralidade da mediação nos usos quotidianos e na aprendizagem das línguas, o QECR foi, portanto, pioneiro na introdução deste conceito na educação linguística (estabelecendo uma base sólida para o seu enriquecimento posterior), e na chamada de atenção para a riqueza e complexidade de uma atividade linguística que pode manifestar uma dimensão intra e interlinguística, modalidades escrita ou oral, e que assume um papel muito relevante na valorização da dimensão plurilingue e pluricultural do uso e aprendizagem das línguas.

Todavia, a formulação dada à mediação no QECR suscitou vozes críticas, que podem ser sintetizadas em torno de três argumentos.

O primeiro consiste na inexistência de escalas exemplificativas de descritores para atividades de mediação, por contraste com os outros modos de comunicação. Sem descritores calibrados por níveis de proficiência, homologados a nível internacional, a mediação ficou, na prática, relegada a um patamar diferente dos restantes modos de comunicação, para os quais eram apresentadas escalas de competência geral e escalas de atividades. A inclusão, de forma padronizada e transparente, de atividades de mediação nos currículos, nas práticas didáticas e na avaliação das LE ficou, por este aspeto, limitada, o que contribuiu para uma integração muito assimétrica desta competência nos vários sistemas de ensino-aprendizagem e avaliação a nível europeu⁴.

A segunda crítica refere-se à natureza das atividades que o QECR inclui como atividades de mediação, e ao relevo excessivo atribuído a algumas destas. Se, por um lado, o texto era pioneiro ao enquadrar a mediação como modo de comunicação presente no uso quotidiano da língua por parte de todos os falantes, por outro, dava como exemplos atividades de tradução como a *tradução exata e literária*, e de interpretação como a *interpretação simultânea e consecutiva* de conferências, discursos formais ou visitas guiadas. A sugestão de que estas podem ser, mesmo que apenas parcialmente, sinónimos de mediação, apresentadas a par da *tradução informal* ou da ação de *transmitir uma informação a terceiros através do resumo ou da paráfrase*, é, no mínimo, controversa. Por um lado, porque se trata de atividades altamente especializadas, próprias de contextos de uso específicos, restritos e profissionais da língua. Por outro lado, porque a natureza intrínseca destas atividades a nível profissional é, segundo alguns autores, incompatível com a noção de mediação. Segundo Dendrinos (2006: 16-17), se a mediação é uma

4 Refira-se a Alemanha, onde a mediação interlinguística foi quase de imediato integrada nos documentos oficiais, programas, provas de acesso à universidade e manuais de LE (Reimann & Rössler 2013; Melo-Pfeifer 2020); a Grécia, onde integrou, também desde quase de imediato, os exames multilingues de certificação linguística (Dendrinos, 2006). Para um exemplo de integração mais recentemente, veja-se a Espanha (Bausells Espin & Giner Alonso 2024).

forma de prática social quotidiana que envolve agentes em atos de comunicação que requerem uma transmissão de informação com o objetivo de preencher vazios (*gaps*) de informação e negociar significados, o agente mediador assume e deve assumir um papel ativo na escolha e na forma como transmite essa informação ao seu interlocutor. Ao invés, os processos de tradução e interpretação profissionais não contemplam que o sujeito assuma plenamente o papel de interlocutor, que altere o discurso, o género ou o registo, ou que recorra, por exemplo, ao discurso indireto, aspetos que são, por sua vez, intrínsecos à noção de mediação. 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 no texto de input. Tendo em conta a relevância, o interesse, e o nível de proficiência linguística e cultural do agente mediador e dos interlocutores envolvidos, o agente mediador deve selecionar a informação a transmitir, e (ao contrário do tradutor) pode 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*).

Ademais, como referido por North & Piccardo (2016), a interpretação que prevaleceu e que foi adotada nos programas e avaliação das LE⁵ foi a de mediação enquanto atividade interlinguística: “Yet, many people appear to associate mediation in the CEFR solely as cross-linguistic mediation – usually conveying the information given in a text, and to reduce it to some form of (more or less professional) translation and interpretation.” (*ibidem*: 7), uma interpretação redutora, possivelmente encorajada pelo próprio QECR: note-se, por exemplo, como as estratégias de mediação dadas são relevantes prevalentemente para as atividades de tradução e interpretação. A razão desta limitada receção do leque de atividades de mediação previstas no QECR, e da sua interpretação restrita a uma “information-gap view of communication” (*ibidem*) é, segundo os autores, atribuível quer ao limitado desenvolvimento do conceito de mediação e à ausência das escalas de descritores para as atividades, quer ao paradigma monolingué prevalente no ensino-aprendizagem das LE:

[...] time was not yet ready for a broader and more dynamic vision of mediation, as language teaching was still confined in the early 90s to a strict monolingual paradigm where separation of languages was seen as a core value. This is also one of the reasons why the rather shy introduction of mediation in the CEFR developed at that same time was actually quite forward-looking. As Baker (1988) aptly states while explaining the move from a negative to a positive vision of bilingualism, results of research had not yet been translated into pedagogical reflection, let alone into classroom practice. (North & Piccardo 2016: 7)

5 Cfr. Huțanu e Jieanu (2019), para um estudo sobre a mediação nas práticas didáticas em sala de aula e manuais de romeno como LE. Os autores concluem que a mediação está subrepresentada, e em ambas as dimensões (intra e interlinguística) limitada a atividades descontextualizadas e sem um propósito claro.

Por fim, uma terceira observação ao constructo de mediação no QECR diz respeito à menor atenção dedicada à dimensão da coconstrução de sentidos, a favor de uma interpretação sobretudo focada no papel do sujeito como facilitador da comunicação ou da compreensão entre interlocutores (Melo-Pfeifer 2020: 23-24).

3 – Duas décadas de mediação: contributos para a noção de mediação na Didática das Línguas Estrangeiras entre 2001 e 2020

Após a publicação do QECR em 2001, diversos contributos exploraram a mediação como *competência, atividade, habilidade, micro-habilidade* ou *estratégia*, passível de ser desenvolvida em contextos de ensino-aprendizagem de LE, bem como avaliada, enquanto parte integrante da competência comunicativa geral dos aprendentes.

De Arriba García (2003) e, posteriormente, De Arriba García & Cantero Serena (2004) apresentam uma das primeiras e mais exaustivas reflexões sobre a introdução da mediação linguística no campo da Didática das LE, considerando-a uma *habilidade* a desenvolver. Os autores propõem uma primeira esquematização das chamadas *micro-habilidades*, ou 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 mediador⁶. Este esquema engloba *micro-habilidades* intralinguísticas (dentro da mesma língua) e interlinguísticas (entre línguas diferentes), em dois domínios - oral e escrito⁷. 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 comunicativa⁸.

Foi a vertente interlinguística da mediação, porém, a receber maior atenção por parte dos investigadores. Trovato, nas suas contribuições para a definição de mediação linguística no contexto da didática (Trovato 2013) e da avaliação (Trovato 2020) de LE, conceptualiza-a como uma *competência integradora* ou uma *quinta habilidade/destreza linguística*, em estreita relação com o campo da tradução (e transposição interlinguística) e da interpretação. Trovato é também autor de um dos primeiros modelos de avaliação adaptável quer a atividades de mediação interlinguística, quer intralinguística através do qual é possível identificar aspetos

6 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 & Cantero Serena 2004: 18).

7 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).

8 Recordem-se as três componentes da competência comunicativa segundo o QECR (Conselho da Europa 2001): linguística, sociolinguística e pragmática; e as cinco componentes da competência comunicativa – linguística, sociolinguística, discursiva, estratégica, social e sociocultural – segundo a conceção de Van Ek (1986).

considerados intrínsecos ao processo de mediação e, assim, à noção subjacente⁹.

A partir do contexto grego e da experiência no desenvolvimento dos exames nacionais de certificação linguística multilíngue pioneiros na inclusão de itens de mediação¹⁰, Dendrinis (2006, 2013) é autora de uma das primeiras publicações que reflete diretamente sobre a então recente introdução da mediação no QECR, como acima mencionado, dando um contributo fundamental para a definição da noção. Na conceção proposta por Dendrinis, a mediação, presente em todas as esferas de uso da língua, é enquadrada como prática social que pressupõe sempre uma interpretação e negociação dos sentidos (sociais) por parte do sujeito mediador:

[...] it is only natural that we view mediation as a form of social practice – a 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. (Dendrinis 2006: 12)

Na atividade de mediação, o mediador assume um papel de interlocutor, ou terceiro polo da atividade comunicativa, com um papel ativo na seleção do conteúdo e da forma como transmite o texto, que depende exclusivamente do contexto e da tarefa; além disso, a mediação entre interlocutores exige que este conheça não apenas as esferas culturais dos outros, mas também as esferas sociais que são desconhecidas para os outros (Dendrinis 2006: 17).

Outras dimensões fundamentais clarificadas por Dendrinis 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” (*ibidem*: 18). Por sua vez, é considerada *mediação intralinguística* (i) 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); (ii) a transmissão da ideia principal (resumir), adequando o discurso ao contexto específico; e (iii) a transmissão de informação específica.

Também com um foco na mediação interlinguística, Stathopoulou (2014,

9 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) (Trovato, 2020).

10 Exames KGP - *The Greek National Foreign Language Exam System*, instituídos 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. Pioneiro na Europa, foi o primeiro a incluir e, assim, legitimar, *itens* de mediação linguística na avaliação da competência linguístico-comunicativa em LE (Dendrinis, 2006: 15).

2015, 2019), autora dos descritores de mediação do QECR-VC¹¹ e coordenadora do Projeto METLA, *Mediation in teaching, learning and assessment*¹², contribuiu significativamente para o aprofundamento do conceito de mediação. As suas contribuições incluem a investigação no âmbito das estratégias de mediação, quer através da análise das tarefas de mediação escrita integradas no acima referido KGP - *The Greek National Foreign Language Exam System*, quer através da análise dos constructos dos candidatos e das estratégias a que estes recorrem para a execução dessas tarefas (Stathopoulou 2014, 2019). Paralelamente, desenvolveu descritores para a mediação por nível de proficiência, uma linha de pesquisa, portanto, fundamental para a conceção que o QECR-VC dará à dimensão interlinguística da mediação; e investigou a relevância e aplicabilidade dos novos descritores de mediação escrita do QECR-VC no contexto local e específico da Grécia (Stathopoulou 2020).

Coste & Cavalli (2014, 2015, 2018) desempenharam um papel fundamental para o desenvolvimento da noção de mediação no contexto educacional e linguístico, explorando a sua dimensão social, cultural e cognitiva, e enfatizando aspetos como a empatia, a escuta ativa e negociação e coconstrução de sentidos. A noção de mediação que propõem, percussora da que será adotada no QECR-VC, aprofunda a visão da mediação assente na ideia de *redução de distância*, ou *construção de pontes*, entre polos de alteridade:

Par médiation, on désigne toute opération, tout dispositif, toute intervention qui, dans un contexte social donné, **visé à réduire la distance entre deux (voire plus de deux) pôles altéritaires qui se trouvent en tension l'un par rapport à l'autre**. Cette tension peut relever de l'inadaptation d'une des parties aux requis de l'autre, de l'incompréhension ou de l'ignorance, du conflit, d'une absence de familiarité avec des phénomènes, des contenus, des règles, des normes etc. (Coste & Cavalli 2015: 28, destaque nosso)

O alargamento substancial das eventuais causas de incompreensão entre interlocutores a aspetos culturais, sociais ou cognitivos, além dos puramente linguísticos, é um dos aspetos mais relevantes desta noção de mediação. Como clarificam os autores, o termo “tensão” é usado no sentido “positivo” do termo, ou seja, como estado de “tender para” ou “mover-se na direção de” (Coste & Cavalli 2015: 28) no interior de uma relação que remete para a ideia de espaço e distância:

La notion de distance, pour spatialement imagée qu'elle soit, nous semble fondamentale pour toute réflexion sur les différentes formes de médiation, tout

11 Do grupo de trabalho promovido pelo Conselho da Europa para o desenvolvimento dos descritores de mediação fizeram parte Stathopoulou, North, Goodier e Piccardo.

12 O METLA, *Mediation in teaching, learning and assessment*, é um projeto desenvolvido e financiado pelo *European Centre for Modern Languages* (ECML) do Conselho da Europa, entre 2020 e 2022, com o objetivo de desenvolver estudos e recursos adaptáveis para a integração e avaliação da mediação interlinguística no nível de ensino primário e secundário; cfr. Stathopoulou, Vassallo Gauci, Liontou, & Melo-Pfeifer 2023. No âmbito deste projeto foi também desenvolvida investigação sobre mediação interlinguística envolvendo a língua portuguesa em contextos de diáspora lusófona (Melo-Pfeifer 2020).

comme la caractérisation de l'action de médier comme tendant à réduire cette distance. Le terme « pôle » reste indéterminé quant à son contenu, mais a été choisi parce qu'il désigne une polarité, une forme de face-à-face, de rapport en tension, sans que ce face-à-face soit de symétrie ni que cette tension soit nécessairement conflictuelle. (Coste & Cavalli 2020: 263)

O contributo de Piccardo e North é igualmente crucial para o desenvolvimento do conceito de mediação e indissociável da conceptualização que lhe dará o QECR-VC. Além de coautores do QECR-VC (com Goodier), são também coordenadores e autores do projeto do Conselho da Europa 2013-2016 (com Stathopoulou e Goodier) visando a conceptualização de um novo esquema descritivo e a criação dos descritores específicos para a mediação (North & Piccardo 2016).

Na vastíssima bibliografia dos autores, também em coautoria com Goodier (Piccardo, North & Goodier 2019) a noção de mediação é interpretada como um conceito-chave fundamental, em inter-relação com o de plurilinguismo e pluriculturalismo, de usuário/aprendente como agente social e de abordagem orientada para a ação, num quadro conceptual amplo que reforça a mudança de paradigma introduzida pelo QECR. Neste paradigma a visão 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, 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* (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 dever-se a fatores que vão além do desconhecimento da 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 De Arriba García & Cantero Serena (2004) e Trovato (2013), e mais em linha com Dendrinos (2006), como apontado por Harrison & Gómez (2022: 25).

4 – A mediação no QECR-VC (2020)¹³

Reconhecendo a necessidade de completar o constructo de mediação do QECR, o Conselho da Europa promoveu, em 2013-2016 um projeto visando o

¹³ No QECR-VC (2020) as referências à mediação encontram-se sobretudo no capítulo 3.4. *Mediation* (QECR-VC, 90-122), no Apêndice 2 - *Grelhas para a autoavaliação* (*ibidem*: 180-181), no Apêndice 5 - *os exemplos de uso dos descritores de atividades de mediação nos quatro domínios* (*ibidem*: 198-141).

aprofundamento conceptual e a criação dos descritores de mediação, descrito em North & Piccardo (2016)¹⁴. Este desenvolveu-se em paralelo com a iniciativa mais ampla descrita em Coste & Cavalli (2015) de atualização global dos descritores do QECR e de revisão do seu modelo conceptual. O objetivo desta revisão conceptual do QECR foi “[...] repositionner le modèle premier à l’intérieur d’une conception plus englobante des parcours d’apprentissage, de formation et de développement personnel des acteurs sociaux”, um reposicionamento motivado por “L’intérêt intrinsèque d’un retour réflexif sur les usages du CECR et en particulier sur l’importante « redécouverte » de l’activité langagière de médiation (notion qui a déjà une longue histoire dans les théories de l’apprentissage et de l’éducation)” (*ibidem*: 6).

Estes dois eixos de investigação promovidos pelo Conselho da Europa, para a atualização dos descritores (North & Piccardo 2016) e para a revisão do modelo conceptual do QECR (Coste & Cavalli 2015), representaram a base conceptual para a nova versão do QECR e para o novo constructo de mediação. Após uma versão preliminar tornada pública em 2018 (Conselho da Europa 2018), o Volume Complementar do QECR é publicado em 2020, introduzindo definitivamente uma nova e aprofundada noção de mediação, operacionalizada através de escalas de descritores de atividades e de estratégias de mediação.

O modelo dos quatro modos de comunicação já introduzido em 2001 e, em especial, as possíveis relações entre estes são clarificados no diagrama presente no capítulo 2.4. *The CEFR Descriptive scheme* (Conselho da Europa 2020: 34)¹⁵:

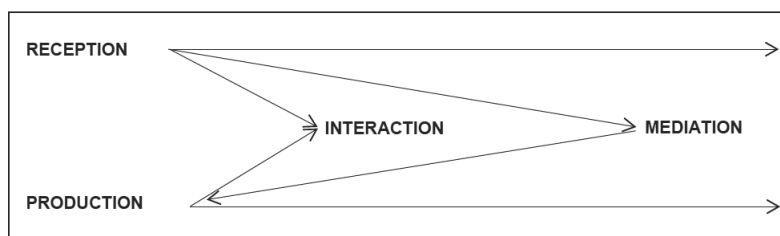


Figura 1 – A relação entre os quatro modos de comunicação no QECR (Conselho da Europa 2020: 34)

14 Projeto coordenado por North e Piccardo, no âmbito do qual foi realizada uma revisão da literatura sobre mediação, o desenvolvimento do conceito, e a elaboração dos novos descritores, processos descritos em *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR* (North & Piccardo 2016). Os descritores foram 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. 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.

15 O diagrama não constava no QECR (2001), embora surgisse já em versões preliminares daquele documento (Conselho da Europa 1997: 15, versão inglesa, e Conselho da Europa 1998: 16, versão francesa, *apud* Piccardo 2012: 288).

Deste esquema, aparentemente simples, mas de interpretação intrincada, dessume-se a ligação da mediação com os outros modos de comunicação: sendo um modo de comunicação *a par* dos outros três, desenvolve-se, simultaneamente, *a partir* dos outros três, apoiando-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 textos, é possível afirmar que a mediação (também em geral) envolve competências integradas, uma mistura entre receção e produção e, frequentemente, interação (*ibidem*: 34).

Segundo a leitura do diagrama proposta por Sánchez-Cuadrado (2022: 28), a mediação pode ocorrer:

(i) em interligação apenas com a compreensão, quando o sujeito medeia para si próprio (por exemplo, na construção pessoal do sentido);

(ii) em interligação apenas com a expressão, quando o sujeito medeia para outros, sem necessariamente esperar resposta (por exemplo, na produção de um screencast);

(iii) como compreensão e expressão, em momentos distintos (por exemplo, na compreensão de uma informação e sua posterior transmissão a outrem);

(iv) como interação, ou seja, incluindo a compreensão e expressão em simultâneo (por exemplo, quando o sujeito age como intermediário numa conversa entre pessoas de línguas diferentes).

A noção de mediação é dada no parágrafo que abre o capítulo 3.4. *Mediation* (Conselho da Europa, 90-122) dedicado a este modo de comunicação:

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. (Conselho da Europa 2020: 90, destaque nosso)

Nesta conceção de mediação, o falante/aprendente enquanto agente social atua, em todas as esferas de uso da língua, com o objetivo de “criar pontes”, e contribuir para a construção ou transmissão de significados. Ao papel do falante/aprendente enquanto *canal de comunicação* e *intermediário*, para a qual remetem as ideias de mediador como criador de pontes e transmissor de significados (já presente no QECR), acresce a dimensão da *construção de significados*.

As catorze atividades de mediação propostas (dotadas de descritores com progressão por níveis de proficiência) são esquematizadas em três âmbitos – mediação de textos, mediação de conceitos e mediação da comunicação, que podem ser sintetizados como:

- (i) mediação de textos: transmissão de nova informação a outras pessoas;
- (ii) mediação de conceitos: colaboração na construção de novos significados;
- (iii) mediação da comunicação: facilitação da comunicação entre pessoas.

Estes três tipos podem ser facilmente distinguidos considerando o que é mediado, e quais os polos dessa mediação:

Tipos de atividades de mediação no QECR-VC (Conselho da Europa 2020)	Âmbitos da noção de mediação no QECR-VC (Conselho da Europa 2020: 90), a partir de Sánchez Cuadrado (2022: 17)	
Mediar textos	transmissão de informação a outros	aproximar um texto a um/vários destinatário/s;
Mediar conceitos	criação de novos significados com outros	aproximar um significado, conhecimento ou conceito a um/vários destinatário/s
Mediar a comunicação	facilitação da comunicação entre outros	aproximar interlocutores

Tabela 1: Relação entre âmbitos da mediação e atividades de mediação no QECR-VC

O primeiro tipo, mediação de textos (textual ou de tipo informativo) (Conselho da Europa 2020: 92-108), implica “[...] 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.” (Conselho da Europa 2020: 91)¹⁶.

Inclui sete atividades, a que correspondem onze escalas, pelo desdobramento de algumas em atividade oral e escrita:

- (1) Transmitir informação específica
- (2) Explicar dados, oralmente ou por escrito
- (3) Resumir e explicar textos, oralmente ou por escrito¹⁷
- (4) Traduzir um texto escrito, oralmente ou por escrito
- (5) Tomar notas (conferências, seminários, reuniões, etc.)
- (6) Expressar uma reação pessoal a textos criativos (incluindo literatura)
- (7) Analisar e criticar textos criativos (incluindo literatura)

As atividades reunidas sobre esta categoria têm como denominador comum a seleção, e transferência de informação (textos, em sentido amplo) para si próprio (*tomar notas*) mas sobretudo para outros, e, contextualmente, a busca de formulações adequadas ao contexto e objetivo comunicativo, quer na modalidade

16 A mediação de textos corresponde ao principal sentido que o QECR dava ao conceito de mediação; a escala *Processar um texto* na secção 4.6.3. *Tipos de textos* (Conselho da Europa 2001: 140).

17 *Processing text*, na versão inglesa do QECR-VC.

interlinguística (entre línguas), quer intralinguística (entre registos ou modalidades da língua).

A mediação de conceitos é definida como “[...] the process of facilitating access to knowledge and concepts for others, particularly if they may be unable to access this directly on their own.” (*ibidem*: 91). Neste tipo de mediação, o falante/aprendente procura, articulando o seu pensamento com o dos outros, mediar o conhecimento, negociar e criar significados com outros. Esta categoria contém quatro escalas de atividades. A distinção entre estas implica o reconhecimento de dois possíveis planos de atuação: um plano cognitivo e um plano relacional.

No plano relacional as atividades propostas são:

- (8) Facilitar a interação colaborativa entre pares (enquanto membro de um grupo)
- (9) Gerir a interação (enquanto líder de um grupo)

No plano cognitivo, são:

- (10) Colaborar na construção de conhecimento (enquanto membro de um grupo)
- (11) Facilitar o discurso para construir o conhecimento¹⁸ (enquanto líder de um grupo)

Para a compreensão da natureza destas atividades são fundamentais as noções de *languageing*, *private speech*, *collaborative talk*, e *scaffolding*. Através do conceito de *languageing*, a linguagem é enquadrada não como entidade ou objeto, mas como uma atividade ou processo, dialógicos e intersubjetivos; como “a dynamic, never-ending process of using language to make meaning” (Swain 2006: 96 *apud* Piccardo 2022: 26); indissociável dos aspetos situacionais, contextuais e humanos do evento comunicativo. Este processo ocorre sob a forma de *private speech* (fala interior ou pensamento interno) ou de *collaborative talk* (em pequenos grupos, em comunidades de prática). Por fim, o conceito de *scaffolding* ou suporte temporário fornecido ao longo processo de aprendizagem (Wood, Bruner & Ross 1976: 98), estratégia baseada na noção de zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky 1978), é central na atuação do falante/aprendente enquanto assume o papel de líder de um grupo.

O objetivo da mediação da comunicação é “[...] to facilitate understanding and shape successful communication between users/learners who may have individual, sociocultural, sociolinguistic or intellectual differences in standpoint” (Conselho da Europa 2020: 91). Trata-se de um processo de regulação, e facilitação da comunicação entre interlocutores.

As três escalas de atividades preveem situações de encontros face a face, e, portanto, as escalas referem-se apenas a atividades de comunicação oral:

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

¹⁸ *Encouraging conceptual talk*, na versão inglesa do QECR-VC.

As estratégias de mediação (*ibidem*: 117-132), consideradas como estratégias linguístico-comunicativas, são definidas como as *formas* ou *técnicas* (ou *performance strategies* em North & Piccardo 2016: 28) a que o falante/aprendente recorre para clarificar o significado e facilitar a compreensão durante o processo de mediação, com dois objetivos principais: explicar um novo conceito e simplificar um texto. No movimento entre interlocutores, textos, tipos de discurso e línguas, variedades ou modalidades, o falante/aprendente processa a informação para a transmitir num determinado contexto, tomando decisões quanto à forma como a transmite: “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).

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

Tabela 2 – Estratégias de mediação no QECR-VC (Conselho da Europa, 2020: 117-132)

Devido à complexidade dos processos implicados, nenhuma destas estratégias apresenta descritores para o nível A1, e nem todas apresentam descritores para o nível A2 (North & Piccardo 2016: 31).

Note-se também que as estratégias são indicadas apenas para a fase de execução (*durante* o processo linguístico-comunicativo de mediação), não sendo indicadas estratégias para a fase de planeamento, avaliação e reparação (cfr. Tabela *Estratégias linguístico-comunicativas* em Conselho da Europa 2020: 35).

4.1 Potencialidades e limitações do constructo de mediação do QECR-VC (2020)

Da noção e do esquema de atividades e estratégias, 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 receção 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 & Piccardo 2016: 5), um dos principais aspetos desta conceptualização da mediação.

Esta conceptualização representa 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 comunicativa¹⁹, 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, a 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 trasforman a partir de las interacciones con el entorno” (Aden 2012: 275, *apud* Harrison & Gómez 2022: 14) e de uma visão da linguagem que, afastando-se definitivamente da visão tradicional da *language myth* (Harris 1981), da língua como código formal fixo e possível de ser descrito independentemente do contexto social do seu uso, vê a linguagem como uma atividade integrada (Harris 2000), como “a second-order cultural construct, perpetually open-ended and incomplete, arising out of the first-order activity of making and interpreting linguistic signs” (Love 2014: 530 *apud* Piccardo 2022: 24).

A análise crítica da noção e das atividades de mediação propostas no QECR-VC pode ser aprofundada tomando como referência o esquema de quatro dimensões – linguística, cultural, social e pedagógica –, que permite compreender de forma integrada os diferentes conceitos e aspectos envolvidos no processo de mediação.

Em síntese, a mediação linguística e a mediação cultural referem-se ao movimento entre línguas e culturas com o objetivo de facilitar a comunicação entre interlocutores.

A perspetiva da mediação social permite enquadrar o falante/aprendente

19 Cf. North & Piccardo (2016), Piccardo, North & Goodier (2019) e North (2021), para um aprofundamento destes quatro conceitos-chave – *mediação*, *plurilinguismo* e *pluriculturalismo*, *usuário/aprendente como agente social* e *abordagem orientada para 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, 2021: 5).

enquanto intermediário ou facilitador da comunicação entre interlocutores com problemas de comunicação, não apenas de ordem linguística ou cultural 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): (i) mediação como acolhimento e integração de recém-chegados num novo contexto linguístico e cultural, (ii) mediação como resolução de situações de conflito ou tensão (risco de exclusão ou violência social, por exemplo) e (iii) 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 & 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).

A mediação pedagógica ocorre, tipicamente, nos contextos bem-sucedidos de ensino-aprendizagem, em que o sujeito procura mediar o conhecimento, as experiências e a capacidade de desenvolver um pensamento crítico. 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*, bem como a colaboração, como membro de um grupo, na co-construção de sentidos, ou seja, uma mediação cognitiva colaborativa; e (ii) a criação das condições para os dois processos anteriores, através organização e monitorização dos aspetos relacionais, interpessoais, implicados na comunicação (orientação da discussão, equilíbrio das intervenções dos interlocutores, por exemplo), ou seja, uma mediação relacional.

Na sua dimensão interlinguística, a mediação no QECR-VC é indissociável da dimensão plurilingue e pluricultural. De facto, os descritores da *Competência plurilingue e pluricultural* (*Construir um repertório pluricultural*, *Compreensão plurilingue*, e *Construir um repertório plurilingue*) foram desenvolvidos, pelo mesmo projeto, a par dos descritores de mediação, complementando-se reciprocamente (Piccardo *et al.*, 2019). A valorização e promoção da mediação entre línguas e, portanto, do plurilinguismo na sala de aula contribui, por sua vez, para a

superação do paradigma monolíngue da educação em geral, e para a reintegração da tradução (ou tradução pedagógica) numa prática pedagógica comunicativa e intercultural (De Carlo 2012: 302 *apud* Gerolimich 2020: 68).

Paralelamente, a quase indissociabilidade entre mediação e abordagem orientada para a ação, último dos quatro conceitos-chave estruturantes do paradigma do projeto do QECR (mediação, plurilinguismo e pluriculturalismo, usuário/aprendente como agente social e abordagem orientada para ação), é também sintetizada por Piccardo (2022: 30): “Mediation allows learners to put their plurilingual repertoire into action, but this requires an action-oriented approach (AoA)”, que chega a cunhar a formulação de “action-oriented, mediational approach” (*ibidem*). Esta abordagem (i) considera a sala de aula como um ambiente social autêntico que cria affordances, ou possibilidades de ação para os aprendentes, com foco na agência, a capacidade de o aprendente agir de forma autónoma e intencional no seu processo de aprendizagem, (ii) privilegia eventos comunicativos multimodais, e (iii) privilegia a aprendizagem através de tarefas com objetivo claro, condições e requisitos definidos, integradas coerentemente em sequências didáticas, e que envolvem a criação de um produto final.

Em conclusão, e citando Melo-Pfeifer (2020), é possível sintetizar os aspetos chave da noção de 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)

A complexidade do esquema de mediação do QECR-VC, capaz de abarcar uma multiplicidade de aspetos e dimensões desta noção e de fornecer um quadro operativo amplo, flexível e adaptável aos contextos e objetivos de aprendizagem específicos, é também passível de ser vista como uma limitação do QECR-VC em termos de clareza e transparência. Como demonstra Luís (2024), a partir de uma análise de atividade de mediação presentes em manuais didáticos, a classificação de tarefas específicas de mediação nas categorias do esquema do QECR-VC pode revelar-se problemática, na medida em que uma mesma tarefa pode encontrar enquadramento em diversas categorias ou atividades:

Our findings suggest that the broad scope of some categories as well as the overlap among certain categories and activities may also pose a significant challenge for educators aiming to apply the CEFR-CV descriptors to the multi-layered nature of mediation tasks. (Luís 2024:347).

A discussão em torno da operacionalização do QECR-VC revela uma tensão entre a valorização da complexidade inerente à noção de mediação e os desafios práticos gerados por essa complexidade. Por um lado, a combinação de diferentes atividades e estratégias no interior de uma mesma tarefa sugere um nível de complexidade e integração de competências sempre desejável, e que aliás, permeia a própria noção de tarefa, sequência didática ou cenário pedagógico. Aliás, o próprio modelo de conceção de língua adotado pelo QECR-VC assenta no reconhecimento da complexidade subjacente à comunicação. Contudo, se esta complexidade, nas sobreposições a que dá origem, é percecionada como um obstáculo concreto à operacionalização do QECR-VC, este poderá ser um aspeto a rever ou aprofundar em futuras pesquisas, como sugerido pela autora.

Embora seja incontestável que a complexidade do esquema de atividades e estratégias de mediação do QECR-VC decorre da natureza multidimensional da noção, valorizada pelos investigadores como manifestação do seu grande potencial e riqueza, algumas vozes críticas alertam para o risco de dissolução da noção:

La notion de médiation linguistique telle qu'elle a été définie par le CECRL, considérée comme un « hyperonyme », est trop générique et aboutit en fin de compte à un appauvrissement sémantique, comme tout terme trop générique (Holzem 2004: 149). Même si elle est réservée avant tout à l'enseignement des langues, on peut se demander si sa légitimation par le Conseil de l'Europe ne risque pas de valider son emploi dans d'autres domaines. (Gerolimich 2020: 67)

Parece-nos possível argumentar que o esquema das estratégias de mediação com escalas de descritores por níveis de proficiência será também um dos aspetos a rever e aprofundar em futuras pesquisas e atualizações do QECR-VC. Como referido, as cinco “novas” estratégias de mediação são dadas exclusivamente para a fase de execução (como ferramentas usadas durante o processo linguístico-comunicativo de mediação), não para a fase de planeamento, de avaliação ou de reparação. O fundamento para esta decisão parece ser o facto de o QECR (Secção 4.4.4. *Atividades de mediação e estratégias*, Conselho da Europa 2001: 129) já elencar estratégias para estas fases. Porém, recorde-se que estas diziam respeito às atividades previstas pelo QECR de 2001, assentes numa conceção restrita e menos desenvolvida de mediação, prevalentemente focada nas atividades tradução e interpretação. Note-se também que nenhuma destas apresenta descritores para o nível A1, e nem todas apresentam descritores para o nível A2, devido, segundo os autores dos descritores, à complexidade dos processos implicados (North & Piccardo 2016: 31).

Todavia, a maior lacuna parece-nos ser relativa ao tipo de estratégias apresentadas, recorde-se, classificadas segundo dois objetivos: explicar um novo conceito e simplificar um texto. Constata-se que, ao contrário da ideia genericamente veiculada pelo QECR-VC de que estas, ou qualquer combinação destas estratégias, pode ser usada em diversas atividades de mediação (“The

strategies are presented separately because they apply to many of the activities”, Conselho da Europa 2020: 118), estas são pertinentes no âmbito das atividades sob a categoria de mediação de textos e, sobretudo, de mediação de conceitos, mas menos no âmbito da mediação da comunicação (considerando, por exemplo, as dimensões da mediação social e relacional desta categoria). Aliás, em North & Piccardo (2016: 28), reconhece-se que as estratégias propostas no QECR-VC se aplicam sobretudo à mediação cognitiva.

As estratégias de medição são, portanto, uma área de investigação muito relevante e promissor (cfr. Stathopoulou 2015, 2019). Segundo Sánchez Cuadrado (2022), o caráter aberto do projeto do QECR revela-se também através da sua não pretensão de elencar 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*: 23). As estratégias apresentadas para os outros modos de comunicação podem também, em muitos casos, ser aplicadas à mediação, quando aspetos da receção, produção ou interação estão implicados na atividade de mediação.

Por fim, convém também notar a reconceptualização de processos de reformulação do texto, como o resumo e a paráfrase: no QECR (2001) eram citados enquanto atividades de mediação escrita; no QECR-VC (2020) estão presentes quer como *atividade* (*mediação de textos: resumir e explicar textos*, na versão inglesa *processing text*), quer como *estratégia*, nomeadamente para explicar um novo conceito (*Adaptar a linguagem*, parafraseando) ou simplificar um texto (*Condensar um texto*, eliminando informações e realçando os pontos importantes).

5 – Considerações finais

A evolução da noção de mediação no campo da Didática das Línguas reflete um processo contínuo de ampliação e aprofundamento, desde a sua primeira inclusão no QECR até à sua reformulação no QECR-VC. Inicialmente definida de forma limitada, com foco em atividades interlinguísticas como tradução e interpretação, a mediação foi gradualmente reconhecida, no âmbito de uma abordagem socio-construtivista da linguagem, como um conceito complexo e multifacetado, abrangendo dimensões textuais, conceptuais e comunicativas. Essa evolução levou a que a mediação assumisse um papel central no ensino de línguas, permitindo promover não apenas a transmissão de informações, mas também a negociação e co-construção de significados e a facilitação do entendimento entre interlocutores.

Entre as principais potencialidades da mediação, destacam-se a sua capacidade de integrar diferentes competências linguístico-comunicativas, favorecer o desenvolvimento de repertórios plurilíngues e pluriculturais, e estimular a agência do aprendente e a aprendizagem colaborativa, além de valorizar as dimensões cognitivas e relacionais da comunicação.

Por outro lado, persistem desafios que requerem discussão. A complexidade

do conjunto de atividades e estratégias de mediação no QECR-VC, reflexo da sua riqueza conceptual, pode dificultar a sua operacionalização, especialmente devido à sobreposição de categorias e à estrutura do esquema de estratégias. Futuras investigações e possíveis revisões deste documento deverão explorar formas de simplificar, clarificar e, eventualmente, completar o esquema de atividades e, sobretudo, de estratégias, garantindo uma maior clareza e aplicabilidade deste esquema nos contextos educativos, de modo a maximizar o seu impacto transformador no ensino e aprendizagem das línguas.

REFERÊNCIAS

- 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*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 225-237. Disponível em <https://rm.coe.int/enriching-21st-century-language-education-the-cefr-companion-volume-in/1680a68ed0>, acedido em 31/07/2025.
- Beacco J.-C.; Byram M.; Cavalli M.; Coste D.; Egli Cuenat M.; Goullier F.; Panthier J. 2016. *Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Disponível em <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ae64a>, acedido em 31/07/2025.
- Bausells Espin, A.; Giner Alonso, D. 2024. Competencias lingüísticas y comunicación inclusiva a través de la mediación en inglés para fines específicos. *RAEL: Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 23, 169-193. Consultado em 31/07/2025 em: <https://doi.org/10.58859/rael.v23i1.691>.
- Byram, M. 1997. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Cleveland: Multilingual Matters.
- Conselho da Europa 1997. Modern languages: Learning, teaching, assessment. A common European framework of reference. In *Draft 2 of a framework proposal*. Strasbourg: Council of Europe. CC-LANG (95) 5 rev. IV. Disponível em <https://rm.coe.int/modern-languages-learning-teaching-assessment-a-common-european-framew/1680886e8c>, acedido em 31/07/2025.
- Conselho da Europa 1998. Modern languages: Learning, teaching, assessment. A common European framework of reference. In *Draft 2 of a framework proposal*. Strasbourg: Council of Europe. CC-LANG (95) 5 rev. V.
- Conselho da Europa 2001. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Ensino, aprendizagem, avaliação*. Porto: Edições Asa. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf, acedido em 31/07/2025.

- Conselho da Europa 2018. *Common European Framework of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment: Companion Volume With New Descriptors*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Disponível em <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>, acedido em 31/07/2025.
- Conselho da Europa 2020. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing (versão em língua inglesa). Disponível em <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>, acedido em 31/07/2025.
- Conselho da Europa 2022. *Enriching 21st Century Language Education: The CEFR Companion Volume in practice*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Disponível em <https://rm.coe.int/enriching-21st-century-language-education-the-cefr-companion-volume-in/1680a68ed0>, acedido em 31/07/2025.
- Coste, D.; Cavalli, M. 2014. Extension du domaine de la médiation. *Lingue Culture Mediazioni - Languages Cultures Mediation (LCM Journal)*, v.1, n.1-2: 1-2, 101-117. Disponível em <https://www.ledonline.it/index.php/LCM-Journal/article/view/750>, acedido em 31/07/2025.
- Coste, D.; Cavalli, M. 2015. *Éducation, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Disponível em <https://rm.coe.int/education-mobilité-alterité-les-fonctions-de-mediation-de-l-ecole/16807367ef>, acedido em 31/07/2025.
- Coste D.; Cavalli M. 2018. Retour sur un parcours autour de la médiation. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 15-2. Consultado em 31/07/2025 em <https://journals.openedition.org/rdlc/2975>.
- Coste, D.; Cavalli, M. 2020. Des traits constitutifs de toute médiation? In: De Gioia, M.; Marcon, M. (Dir). *L'essentiel de la médiation. Le regard des sciences humaines et sociales*. Brussels: Peter Lang S.A., 261-288.
- De Arriba García, C. 2003. *La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura.
- De Arriba García, C. D.; Cantero Serena, F. J. 2004. La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 16, 9-21. Disponível em <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0404110009A>, acedido em 31/07/2025.
- Delamotte, R. 2020. Les sciences du langage face à la notion de médiation. Diversité des approches. In: De Gioia, M.; Marcon, M. (Dir). *L'essentiel de la médiation. Le regard des sciences humaines et sociales*. Brussels: Peter Lang S.A., 21-48.
- Dendrinos, B. 2006. Mediation in communication, language teaching and testing. *Journal of Applied Linguistics*, 22, 9-35.
- Dendrinos, B. 2013. *Testing and teaching mediation. Directions in English language teaching, testing and assessment*. Athens: RCeL publications. Disponível em https://rcel2.enl.uoa.gr/directions/issue1_1f.htm, acedido em 31/07/2025.
- Finn, E.; Beard, B.; Eschrich, J.; Wylie, R. 2014. *Imagining transmedia*. MIT Press.

- Frawley, W.; Lantolf, J. P. 1985. Second language discourse: A Vygotskian perspective. *Applied Linguistics* 6 (1), 19–44. Disponível em <https://academic.oup.com/applij/article-abstract/6/1/19/171720>, acedido em 31/07/2025.
- Gerolimich, S. 2020. Qu’entend-on au juste par médiation linguistique?. In: De Gioia, M.; Marcon, M. (Dir). *L’essentiel de la médiation. Le regard des sciences humaines et sociales*. Brussels: Peter Lang S.A., 49-86.
- Gonçalves, M. L. (2019). 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.; Bastos, M. (2022). Mediação no Ensino de Língua de Herança. In: Ortiz Alvarez, M. L.; Aquino Ferraz, J.; Albuquerque R.; Moisés C. (Orgs.). *Bilinguismo e Línguas de Herança: construindo pontes e diálogos entre línguas-culturas*. São Paulo: Pontes Editores, 201-234.
- Harris R. (1981). *The language myth*. London: Duckworth.
- Harris R. (2000). *Rethinking writing*. London: Athlone Press.
- 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.; M da, S. (Eds.). *Structure, use, and meaning. Language policies and practices in institutional settings*. Braşov: Editura Universităţii „Transilvania”, 173-188. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/334680388>, acedido em 31/07/2025.
- Kramsch, C. 1993. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lado, R. 1961. *Language Testing: The Construction and Use of Foreign Language Tests. A Teacher’s Book*. London: Longmans.
- Lantolf, J. P.; Poehner, M. 2014. *Sociocultural theory and the pedagogical imperative in L2 education: Vygotskian praxis and the research/practice divide*. New York: Routledge.
- Londei, D. 2020. La transdisciplinarité d’un terme nomade comme médiation. In: De Gioia, M.; Marcon, M. (Dir). *L’essentiel de la médiation. Le regard des sciences humaines et sociales*. Brussels: Peter Lang S.A., 13-18.
- Luís, A. R. 2024. Mediation tasks across ELT resources: an analysis within the CEFRVC framework. *Biblos* 10 (3.ª Série), 327-352. Disponível em <https://impactum-journals.uc.pt/biblos/article/view/14484/10528>, acedido em 31/07/2025.
- Melo-Pfeifer, S. 2020. Mediação interlinguística em aula de português língua de herança: um estudo sobre as percepções dos aprendentes. In: Carneiro, M.F.; Mugschl, S. M. C. P.; Silva Lima, V. (Eds.). *Estudos da linguagem. Da descrição linguística às suas interpretações* (Vol.2). E-Book. UFMA: São Luís do Maranhão, 22-38. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/351224909>, acedido em 31/07/2025.
- North, B. 2021. The CEFR Companion Volume - What’s new and what might it

- imply for teaching/learning and for assessment?. *CEFR Journal - Research and Practice*, 4 (December 20, 2021), 5-24. Disponível em https://cefrjapan.net/images/PDF/CEFRJournal/CEFRJournal-4-1_D_North_2021.pdf, acessado em 31/07/2025.
- North, B.; Piccardo, E. 2016. *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Disponível em <https://rm.coe.int/168073ff31>, acessado em 31/07/2025.
- Piccardo, E. 2012. Médiation et apprentissage des langues: pourquoi est-il temps de réfléchir à cette notion ? *Éla. Études de linguistique appliquée*, 167(3): 285-297. Disponível em <https://shs.cairn.info/revue-ela-2012-3-page-285?lang=fr>, acessado em 31/07/2025.
- Piccardo, E. 2022. Mediation and the Plurilingual / Pluricultural dimension in Language Education. *Italiano LinguaDue*, 14(2), 24-45. Disponível em <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/19568/17436>, acessado em 31/07/2025.
- Piccardo E.; North B. 2019. *The action-oriented approach: A dynamic vision of language education*. Bristol: Multilingual Matters.
- 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*, 15(n.1), 17-36. Disponível em https://www.je-lks.org/ojs/index.php/Je-LKS_EN/article/view/1612/1032, acessado em 31/07/2025.
- Poehner, M.E. 2017. Sociocultural theory and the dialectical-materialist approach to L2 development: Introduction to the special issue. *Language and Sociocultural Theory*, 3, 133-152. Disponível em <https://utppublishing.com/doi/10.1558/1st.v3i2.32869>, acessado em 31/07/2025.
- Reimann, D., & Rössler, A. (Eds.) 2013. *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht [Linguistic mediation in foreign language teaching]*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Sánchez Cuadrado, A.M. (Coord.) 2022. *Mediación en el aprendizaje de lenguas: estrategias y recursos*. Madrid: Anaya.
- Stathopoulou M. 2014. Written mediation tasks in the Greek national foreign language exams: Linguistic analysis and description. In: Aguilar Río J.I.; Brudermann C; Leclère M. (Eds.). *Complexité, diversité et spécificité: Pratiques didactiques en contexte*. Paris: Université Sorbonne Nouvelle Paris III, 248-271. Disponível em <https://shs.hal.science/halshs-01099170>, acessado em 31/07/2025.
- Stathopoulou, M. 2015. *Cross-Language Mediation in Foreign Language Teaching and Testing*. Bristol: Multilingual Matters.
- Stathopoulou M. 2019. The reading-to-write construct across languages: Analysing written mediation tasks and performance. *Selected Papers of ISTAL - International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics*, 23, 414-428. Disponível em <https://ejournals.lib.auth.gr/thal/article/view/7357>, acessado em 31/07/2025.

- 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, 40-78. Disponível em https://cefrjapan.net/images/PDF/CEFRJournal/CEFRJournal-2-3_D_Stathopoulou_2020.pdf, acedido em 31/07/2025.
- Stathopoulou, M.; Vassallo Gauci, P.; Liontou, M.; Melo-Pfeifer, S. 2023. *Teaching Guide for foreign language teachers in primary and secondary education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Disponível em <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/METLA-teaching-guide-EN.pdf>, acedido em 31/07/2025.
- Swain, M. 2006. Languageing, agency, and collaboration in advanced language proficiency. In: Byrnes, H. (Ed.), *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky*. London: Continuum, 95-108.
- 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*, 5, 104-119. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/411989>, acedido em 31/07/2025.
- 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*, 39, 1-28. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7566965>, acedido em 31/07/2025.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society: The development of higher mental processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Soubelman, Eds.). Cambridge: MA Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. 1987. *The Collected Works of L. S. Vygotsky. Volume 1: Problems of General Psychology, Including the Volume Thinking and Speech*. Rieber R. W.; Carton A.S. (Eds). New York: Plenum.
- Wood, D. J.; Bruner, J. S.; Ross, G. 1976. The role of tutoring in problem-solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17(2); 89-100. Disponível em <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>, acedido em 31/07/2025.
- Zarate G. 2003. Identities and plurilingualism: Preconditions for the recognition of intercultural competences. In: Byram M. (Ed.), *Intercultural competence*. Strasbourg: Council of Europe, 84-117.