

LINGVARVM ARENA

REVISTA DE ESTUDOS EM DIDÁTICA DE LÍNGUAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO

LINGVARVM ARENA

REVISTA DE ESTUDOS EM DIDÁTICA DE LÍNGUAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO

DIRETOR: Maria da Graça Castro Pinto

DIRETORES ADJUNTOS: Isabel Margarida Duarte, Maria de Fátima Outeirinho
e Rogelio Ponce de León

CONSULTORES EM ESTATÍSTICA: Fernanda Martins e Paulo Santos

SECRETARIADO EDITORIAL: Maria Ellison e Simone Auf der Maur

COMISSÃO CIENTÍFICA:

Ana Oliveira (Instituto Politécnico de Viseu, Portugal)

Britta Hufeisen (Technische Universität Darmstadt, Alemanha)

Claude Germain (Université du Québec à Montréal, Canadá)

Danuta Gabrys-Barker (University of Silesia, Polónia)

Do Coyle (University of Aberdeen, Reino Unido)

Ernesto Martín Peris (Universitat Pompeu Fabra, Espanha)

Flávia Vieira (Universidade do Minho, Portugal)

Francisco Gomes de Matos (Universidade Federal de Pernambuco, Brasil)

Isabel Alarcão (Universidade de Aveiro, Portugal)

Jean-Louis Chiss (Université Paris 3, Sorbonne Nouvelle, França)

Jean-Paul Bronckart (Université de Genève, Suíça)

José Manuel Vez (Universidad de Santiago de Compostela, Espanha)

Lutz Götze (Universität des Saarlandes, Alemanha)

Maria Antonietta Pinto (Università Roma 1, Sapienza, Itália)

Martine Pretceille (Université Paris 8, Vincennes Saint-Denis, França)

Olívia Figueiredo (Universidade do Porto, Portugal)

Onici Claro Flôres (Universidade de Santa Cruz do Sul, Brasil)

Richard Cullen (Canterbury Christ Church University, Reino Unido)

Richard Fay (University of Manchester, Reino Unido)

Rui Vieira de Castro (Universidade do Minho, Portugal)

Thomas Hüsgen (Universidade do Porto, Portugal)

Sueli Cristina Marquesi (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil)

Vera Wannmacher Pereira (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil)

Victor Pavón (Universidad de Cordoba, Espanha)

FICHA TÉCNICA

EDITOR: Faculdade de Letras da Universidade do Porto

PERIODICIDADE: Anual

Direção eletrónica e postal (para permutas, contactos):
Ana Paula Soares - apsoares@letras.up.pt
Biblioteca Central - Unidade de Publicações
Telef. +351 226 077 130 (Chamada para rede fixa nacional)
Faculdade de Letras da Universidade do Porto
Via Panorâmica s/n
4150-564 Porto - Portugal

Objetivos, tema, público:

Objetivos: divulgar estudos que congreguem diferentes olhares disciplinares sobre o ensino e a aprendizagem de línguas maternas e estrangeiras

Tema: didática de línguas

Público: investigadores em didática de línguas, professores e estudantes de línguas e público em geral interessado no ensino e na aquisição/aprendizagem de línguas.

CAPA: José Osswald
IMPRESSÃO: Invulgar Artes Gráficas, S.A.
TIRAGEM: 120 Exemplares
DEPÓSITO LEGAL: 319355/10
ISSN, VERSÃO IMPRESSA: 1647-8770
ISSN, VERSÃO DIGITAL: 2182-973x

As opiniões veiculadas nos textos publicados na revista são unicamente da responsabilidade dos seus autores.

Esta publicação é financiada por fundos nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/00022/2025.

<https://ojs.letras.up.pt/index.php/LinguarumArena/index>

DOI: <https://doi.org/10.21747/16478770/ling16>

VOL. 16 - ANO 2025

SUMÁRIO

Editorial 5

ARTIGOS

Estratégia de Leitura direcionada à escola: material de ensino e instrumento de
pesquisa em interação..... 9

Ronei Guaresi

Vera Wannmacher Pereira

Creencias y (des)motivaciones hacia el aprendizaje/enseñanza del español por
parte del alumnado/profesorado camerunés..... 27

Oscar Kem-Mekah Kadzue

Formação leitora: uma análise do livro didático como suporte do texto literário 49

Letícia Bachmann Kurth

Nakita Ani Guckert Marquez

Eficácia da translinguagem no *feedback* corretivo oral na revisão da escrita
dos aprendentes de PLE: um estudo quase-experimental..... 61

Siqing Mu

Isabel Margarida Duarte

Para la manualística del español en Portugal: *O espanhol sem mestre* de A. Saiz
de Omeñaca..... 81

Rogelio Ponce de León Romeo

A mediação na didática das línguas: uma análise evolutiva do QECR ao
QECR-VC..... 93

Susana Colaço Rocha da Silva

RECENSÕES / NOTAS SOBRE LIVROS

Carlos Ceia

Estudos sobre didáctica e formação de professores.

Lisboa: Lisbon International Press, 2023. 375 pp. ISBN: 978-989-37-6735-1..... 123

Miguel Correia

EDITORIAL

O número de *Linguarum Arena* que agora apresentamos aos leitores é constituído por seis artigos originais e por uma revisão crítica. Inclui textos de autores do Brasil, de Portugal, dos Camarões, da China e de uma docente que trabalha em Itália, todos eles centrados na didática de línguas, materna ou estrangeiras. São, como é de regra na revista, perspetivas variadas sobre a didática, umas mais práticas, outras mais reflexivas, mais genéricas ou mais centradas num aspeto específico do ensino de línguas. As línguas de publicação são, desta vez, o português e o espanhol, mas os contextos de ensino sobre que os artigos se debruçam são mais variados.

No artigo intitulado “Estratégia de Leitura direcionada à escola: material de ensino e instrumento de pesquisa em interação”, Ronei Guaresi e Vera Wannmacher Pereira, dois investigadores brasileiros, dão conta de um estudo, no domínio da Psicolinguística Aplicada ao Ensino de línguas, que visa contribuir para o encontro de estratégias e meios a servir académicos, docentes e pesquisadores na organização do trabalho que desenvolvem sobre o ensino e a pesquisa da leitura junto de crianças dos anos finais do Ensino Fundamental I, com dificuldades de compreensão leitora.

Oscar Kem-Mekah Kadzue, docente da École Normale Supérieure de Yaoundé, em “Creencias y (des)motivaciones hacia el aprendizaje/enseñanza del Español por parte del alumnado/profesorado camerunés”, apresenta um estudo sobre as motivações e as crenças de professores e de estudantes de espanhol no ensino secundário, nos Camarões, e analisa e reflete sobre os resultados deste estudo, ressaltando não apenas os aspetos positivos, como também os mais problemáticos, sentidos pelos docentes e pelos alunos. O trabalho apresenta ainda um enquadramento teórico prévio, bem como uma revisão bibliográfica sobre a presença do ensino da língua espanhola nos Camarões.

Em “Formação leitora: uma análise do livro didático como suporte do texto literário”, Letícia Bachmann Kurth e Nakita Ani Guckert Marquez, também do Brasil, assinam um artigo sobre o papel dos livros didáticos na formação literária de alunos em início do processo de alfabetização e literacia no ensino fundamental nas escolas brasileiras. A pesquisa, de natureza básica e exploratória de abordagem quantitativa-qualitativa, recorre a categorias de análise que visam identificar os géneros textuais abordados nos livros, as formas de apresentação e os propósitos de uso. Reconhecendo o contributo não negligenciável desse material, o estudo alerta para a especial atenção a dar à forma como o texto, sobretudo o literário, é incluído nesses livros, para que a leitura não se torne um mero auxílio para os estudos da língua.

Siqing Mu e Isabel Margarida Duarte, no texto intitulado “Eficácia da translíngua no *feedback* corretivo oral na revisão da escrita dos aprendentes de PLE: um estudo quase-experimental” dão conta dos resultados de um estudo quase experimental realizado com estudantes de Português Língua Estrangeira (PLE) da Universidade Politécnica de Macau. A investigação visou medir a eficácia do uso da translíngua aquando do *feedback* corretivo oral de produções escritas de aprendentes chineses de PLE, nomeadamente quanto ao rigor de correção que introduz nas práticas de revisão de texto dos estudantes. A análise pormenorizada

dos erros desses estudantes permitiu perceber que tipo de *feedback* era mais útil para a melhoria da escrita dos aprendentes. O *feedback* corretivo oral realizado por docentes falantes nativos de português ou falantes nativos de mandarim foi também estudado, por meio de gravações vídeo. Este tipo de *feedback* foi ainda confrontado com o automático, bastante menos eficaz. Os resultados confirmam a hipótese inicial de que os dois grupos com *feedback* corretivo translingue superariam os grupos com *feedback* corretivo automático e os do grupo de controlo, sem *feedback*, no que se refere à precisão da revisão textual. No entanto, os efeitos variaram ligeiramente em função dos tipos de erro tratados. Ainda que o número de estudantes abrangidos pelo estudo não permita generalizações muito robustas, o trabalho é pioneiro para a área do português, sobretudo no que toca a aprendentes chineses de português.

No texto, “Para la manualística del español en Portugal: *O espanhol sem mestre* de A. Saiz de Omeñaca”, Rogelio Ponce de León Romeo analisa sucintamente um manual de espanhol pouco conhecido, publicado pela primeira vez nos meados do século XX: *O espanhol sem mestre* de A. Saiz de Omeñaca. O estudo analisa a estrutura desta obra e confronta-a com a de outros manuais para a aprendizagem da língua espanhola, publicados e reeditados na mesma altura de *O espanhol sem mestre*, como *O espanhol tal qual se fala. Novíssima guia de conversação com a pronúncia figurada*, de Acácio Lobo, ou o *Espanhol, italiano, francês, inglês e alemão sem mestre com a pronúncia figurada*, de Mme. Berty.

Susana Colaço Rocha da Silva, docente de Português na Università degli Studi di Parma, em Itália, em “A mediação na didática das línguas: uma análise evolutiva do QECR ao QECR-VC”, analisa a evolução da noção de mediação, tendo como base principal o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – QECR – (2001)* e o *Companion volume with new descriptors (2020)* – o volume complementar ao QECR; é ainda apresentada uma revisão da literatura sobre esta atividade de comunicação. No fim do trabalho, são analisadas as potencialidades e as limitações do desenvolvimento da mediação que é apresentada no *Companion volume*.

Por fim, na secção final da revista, Miguel Correia faz uma completa revisão sobre o livro de Carlos Ceia *Estudos sobre didáctica e formação de professores* de 2023. A obra, muito volumosa, reúne artigos de diverso teor, alguns publicados na imprensa, sobre didática das línguas, da literatura e da formação de professores, temas de que o autor é especialista. A revisão, além de muito pormenorizada e organizada, é também crítica, na medida em que Miguel Correia questiona algumas das posições de Carlos Ceia, por exemplo, a proposta de o ensino de línguas estrangeiras utilizar, sobretudo, textos literários. Aconselhando vivamente a leitura do livro, a revisão faz, sobre ele, várias reflexões que guiarão o futuro leitor de forma crítica.

Esperamos que a leitura da revista seja motivadora e proveitosa para todos. E que essa motivação anime outros investigadores a enviarem-nos os resultados das suas pesquisas. É delas que a *Linguarum Arena* vive.

Isabel Margarida Duarte
 Maria de Fátima Outeirinho
 Rogelio Ponce de León
 Setembro de 2025

— ARTIGOS —

ESTRATÉGIA DE LEITURA DIRECIONADA À ESCOLA: MATERIAL DE ENSINO E INSTRUMENTO DE PESQUISA EM INTERAÇÃO

Ronei Guaresi

roneiguaresi@uesb.edu.br

Grupo de Pesquisa em Ensino e Aprendizado Inicial da Leitura e da Escrita

Programa de Pós-Graduação em Linguística

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Brasil)

Vera Wannmacher Pereira

verawpereira@outlook.com

Grupo de Pesquisa em Ensino e Aprendizado Inicial da Leitura e da Escrita

Programa de Pós-Graduação em Linguística

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Brasil)

Resumo: Neste artigo, o propósito dos autores é disponibilizar informações a interessados no ensino e na pesquisa da leitura, referentes a estudo com os objetivos de contribuir para o atendimento a demandas sociais e pedagógicas relativas a dificuldades de leitura dos estudantes de anos finais do Ensino Fundamental I e de contribuir para os estudos psicolinguísticos aplicados ao ensino e à pesquisa. Esse estudo conta com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), tem como instituição executora a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e tem como público de aplicação os alunos acima indicados. Está situado no campo da Psicolinguística Aplicada ao Ensino de línguas, está apoiado em concepções psicolinguísticas de leitura, compreensão, estratégias de leitura e uso e consciência no uso. O referido estudo envolve ensino (construção e aplicação de material de ensino) e pesquisa (construção e aplicação de instrumento de pesquisa) em interação, tendo como referência um paradigma para a construção dessas ferramentas. Neste texto, é feito um recorte elegendo apenas uma estratégia de leitura e priorizando a construção dessas ferramentas. Desse modo, os resultados obtidos nesse recorte são: o paradigma de referência para ensino e pesquisa da estratégia de leitura eleita, abrangendo o pré e o pós-teste de Estratégia de Leitura e o Material de Ensino dessa Estratégia de Leitura. O texto apresenta comentários iniciais, fundamentos, processos, resultados e comentários finais. É expectativa dos autores que o artigo contribua para ações de acadêmicos, docentes e pesquisadores na organização do trabalho que desenvolvem sobre o ensino e a pesquisa da leitura para o atendimento das crianças em suas dificuldades de compreensão de textos.

Palavras-chave: compreensão; estratégias de leitura; uso e consciência no uso; material de ensino; instrumento de pesquisa.

Abstract: In this article, the authors' purpose is to provide information to those interested in reading teaching and research, regarding a study aimed at contributing to meeting social and pedagogical demands related to reading difficulties among students in the final years of elementary school and contributing to psycholinguistic studies applied to teaching and research. This study is supported by the Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), its implementing institution is the Southwest Bahia State University, and its target audience is the students listed above. It is situated in the field of Psycholinguistics Applied to Language Teaching and it is based on psycholinguistic concepts of reading, comprehension, reading strategies and use, and awareness in use. This study involves teaching (construction and application of teaching materials) and research (construction and application of research instruments) in interaction, using a paradigm for the construction of these tools as a reference. This text presents a summary, choosing only one reading strategy and prioritizing the construction of these tools. Thus, the results obtained in this section are: the reference paradigm for teaching and researching the chosen reading strategy, including the Reading Strategy Pre-/Post-test and the Teaching Material for this Reading Strategy. The text presents initial comments, rationales, processes, results, and final comments. The authors hope that the article will contribute to the efforts of academics, teachers, and researchers in organizing their work on reading teaching and research to assist children with text comprehension difficulties.

Keywords: comprehension; reading strategies; use and awareness of use; teaching material; research instrument.

1. Comentários iniciais

Neste artigo, os autores oferecem ao leitor informações vinculadas a um estudo sobre estratégias de leitura, com o objetivo de contribuir, por meio da disponibilização de material de ensino da compreensão de textos e de instrumento de pesquisa com foco no uso de estratégias de leitura (dimensão cognitiva) e na consciência no uso (dimensão metacognitiva) para o atendimento a demandas sociais e pedagógicas indicativas das dificuldades de leitura dos estudantes do Ensino Fundamental I, assim como para desenvolvimento de estudos psicolinguísticos aplicados ao ensino e à pesquisa. Tem o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) como instituição de apoio, a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia como instituição executora e uma escola pública da mesma localidade como instituição de aplicação. Cabe o registro da importante contribuição de acadêmicos, professores e pesquisadores no desenvolvimento de estudos teóricos e análises de documentos antecedentes às aplicações previstas, para fornecimento de dados necessários para avaliação do alcance do objetivo estabelecido.

Como uma forma de procurar dar respostas a dificuldades de compreensão de textos por alunos dos anos finais do Ensino Fundamental I, evidenciadas especialmente por meio de avaliações institucionais de diversos âmbitos, entre as quais o IDEB, avaliação em larga escala do governo brasileiro, as estratégias de leitura constituem-se em tópico desejável no ensino escolar e na investigação dos seus resultados.

É importante, então, que acadêmicos, pesquisadores e professores desenvolvam ações integradas que colaborem para a superação das reconhecidas dificuldades desses estudantes. Nesse contexto, está situado o estudo que envolve universidades e escolas.

O estudo de apoio tem suas complexidades próprias das pesquisas sobre a linguagem (Pinto, 2022), especialmente considerando seu norte - a construção de material de ensino de estratégias de leitura (uso e consciência no uso), a aplicação em alunos do nível escolar acima indicado, por meio de oficinas, e a obtenção de informações sobre os processos realizados e os produtos obtidos – e sua natureza interativa de ensino e pesquisa, talvez o ponto mais inquietante.

Neste artigo, é feito um recorte, elegendo uma estratégia de leitura em situação de ensino e de pesquisa, tomando como referência um paradigma organizado para esse fim. Nesse recorte, a expectativa dos autores é contribuir para o encontro de caminhos para atendimento a dificuldades de compreensão leitora do público previsto, para o estímulo a estudos na configuração deste em exposição e para o desenvolvimento do campo da Psicolinguística Aplicada ao Ensino.

Ao longo da exposição, são apresentados, conforme o recorte estabelecido, os fundamentos envolvendo compreensão, leitura, estratégia de leitura e uso e consciência no uso, são relatados os processos de preparo das situações de ensino e pesquisa, são demonstrados segmentos dos produtos prévios obtidos por meio dos processos antecedentes realizados e são expostos os comentários finais e as referências bibliográficas, esperando os autores que esse modo de organização colabore para o entendimento produtivo pelo leitor.

2. Fundamentos

O estudo desenvolvido está situado no campo da Psicolinguística no que se refere às concepções de suporte e estabelece relações com o da Educação no que se refere à transposição dessas concepções para o ensino. Essa conexão gera um campo de conhecimento denominado Psicolinguística Aplicada ao Ensino de Línguas, conforme Tatiana Slama-Cazacu (1978), evidenciando seu entendimento sobre a necessidade de as pesquisas buscarem resultados que colaborem para o atendimento a necessidades com evidências dos que aprendem e dos que ensinam.

Neste artigo, constituem-se em tópicos de fundo compreensão, leitura, estratégia de leitura, uso e consciência no uso, por sua relevância na Psicolinguística e pelo recorte estabelecido. Desse modo são esses que compõem a presente seção.

Estando a origem do estudo nas dificuldades de compreensão de textos, a seção pode iniciar nesse tópico, reconhecendo, assim, que essa é a busca do leitor

– a realização de um processo complexo que exige uma decodificação produtiva e o entendimento de que é uma atribuição de sentidos que ultrapassa a extração de informações.

Nessa perspectiva, conforme Giasson (2000), a compreensão consiste na interação entre o leitor, o texto (com seu autor) e o contexto. Esse movimento interativo ocorre por meio de três tipos diferentes de processamento, conforme as situações (Leffa, 1996; Smith, 2003; Scliar-Cabral, 2008): processamento *bottom-up*, em que as pistas linguísticas são a base para a compreensão, sendo tomadas como objetos de observação, por meio de movimentos do leitor das unidades menores para as maiores; processamento *top-down*, em que o leitor parte dos conhecimentos prévios armazenados em sua memória, linguísticos e extralinguísticos, atribuindo sentido ao texto, por meio de hipóteses que formula sobre o texto em leitura; processamento interativo, em que o leitor realiza movimentos ascendentes e descendentes e utiliza seus conhecimentos prévios e as pistas linguísticas do texto, de acordo com a situação de leitura, formulando hipóteses, verificando sua pertinência e tomando decisões sobre sua manutenção ou sua alteração (Smith, 2003). Nesse processamento interativo, o Modelo de Construção-Integração de Kintsch (1998) tem reconhecida importância. Esse modelo considera a compreensão como processo inferencial, estabelece a existência de duas dimensões: uma representação mental baseada em informações explícitas no texto e uma representação mental com base nos conhecimentos prévios do leitor com preenchimento de lacunas por inferências. O modelo é assim interativo, prevendo a integração dos elementos dos elementos do texto-base para construir a representação mental do texto relacionando informações intratextuais e extratextuais.

Quanto à leitura, tópico central deste artigo, entre tantos significados, neste texto é entendida como um processo cognitivo e metacognitivo (Cruz, 2007) voltado para gêneros, com função e lugar social (Bazerman, 2009), e tipos textuais diversos que se organizam especialmente em relação às sequências dominantes – narrativas, descritivas, expositivas, argumentativas e injuntivas e para o próprio processo leitor (Adam, 2008). Utiliza estratégias de leitura e observa variáveis intervenientes, na busca do processamento e da compreensão do texto, envolvendo assim cognição (uso) e metacognição (consciência no uso),

No material de ensino da leitura que integra esta exposição, a fábula é o gênero textual de leitura, pois consideramos pertinente e relevante para alunos de 4º e 5º anos, estando presente com frequência nesses anos escolares.

Das cinco fábulas escolhidas, quatro delas são utilizadas na organização dos quatro módulos de ensino e uma (“A lebre e a tartaruga”) utilizada no pré e pós-teste, constituindo-se em um gênero textual que tem como sequência dominante a narração, mas que também apresenta segmentos descritivos, argumentativos, expositivos e injuntivos. Em “A cegonha e a raposa”, do Módulo de Ensino 3, selecionado no recorte deste artigo, são relatados fatos sucessivos que constroem a trama, por meio de sequências predominantemente narrativas, mas também pertencentes aos demais grupos citados. Os personagens e seus comportamentos

vão sendo gradativamente conhecidos e a fábula compreendida por meio dessas sequências incluindo os julgamentos realizados que culminam na Moral apresentada.

A compreensão e o processamento da leitura trazem as estratégias de leitura, que, associadas ao processamento, proporcionam um caminho aberto para a compreensão.

A Psicolinguística Aplicada ao Ensino se interessa especialmente por essas relações, com apoio de campos de conhecimento em interface, cabendo o cuidado de preservação desses conceitos-chave nessa combinação teórica. O significado da expressão “estratégias de leitura” exige atenção especial, afastando-o do senso comum e buscando-o na convergência dos campos de conhecimento em interação. Na visão aqui assumida, consistem em procedimentos cognitivos e metacognitivos do leitor em busca da compreensão. A literatura sobre o assunto (Solé, 1998) apresenta-as organizadas em diferentes categorias, com base nessa perspectiva cognitiva e metacognitiva – a) *skimming*; b) *scanning*; c) leitura detalhada; d) inferência; e) predição; f) automonitoramento, autoavaliação e autocorreção. Dessas estratégias, as indicadas como *c*, *d*, *e*, *f* recebem atenção especial no estudo já referido. No recorte deste artigo, a Estratégia de Leitura Detalhada, assim denominada, é colocada no centro do eixo temático e ocupa o espaço do Módulo de Ensino 3 e da Parte 3 do pré e do pós-teste do recorte realizado neste artigo.¹ Cada uma dessas estratégias pode ser uma prioridade, assim como pode estabelecer apoios importantes às demais, formando-se, dessa forma, uma teia em que as estratégias têm papéis específicos, mas também atuam nas conexões de todas, podendo se voltar para determinados níveis da estrutura da língua entre si, bem como para alguns conteúdos do texto, dependendo das escolhas do leitor.

A Estratégia de Leitura Detalhada realiza leitura minuciosa de modo a compreender o texto em todos os seus tópicos, em todos as suas minúcias. Ela é importante para a compreensão de informações com essas características, assim como pode cooperar para o uso das demais estratégias, como a inferência e a predição. Assim constituída, ao exigir cuidadosa análise das pistas linguísticas, colabora para que o leitor perceba mais produtivamente os componentes internos e externos e as demais estratégias. Do mesmo modo, é importante no uso dessa estratégia a atenção às variáveis intervenientes dos movimentos de compreensão – os conhecimentos prévios do leitor armazenados em sua memória, o objetivo de leitura definido pelo próprio leitor ou por alguém que o oriente e a natureza do texto em suas características como gênero e como estrutura constituída (Kato, 2007; Borges e Pereira, 2018).

O ensino da leitura, na medida em que se volta para a formação do leitor em suas circunstâncias, deve necessariamente considerar a complexidade do processo de leitura, sua natureza interativa e as variáveis que nele interferem (Koch e Elias, 2011; Kleiman, 2013). Desse modo, o material de ensino da leitura é marcado por

¹ Em relação às demais, a literatura indica *skimming* como uma estratégia que possibilita ao leitor uma aproximação global e rápida ao texto e *scanning* como uma estratégia que favorece ao leitor a busca de algo específico e situado em determinado ponto do texto.

essas condições.

Nesse entendimento, o material de ensino aqui em exposição tem como objetivo de leitura a compreensão (Leffa, 1996; Colomer e Camps, 2002; Baretta e Pereira, 2018), considerando o uso e a consciência no uso da Estratégia de Leitura Detalhada. Os leitores são alunos de 4º e 5º anos sem conhecimentos prévios precisos sobre esse tópico, pois não integram suas atividades escolares. Os textos que dão suporte são fábulas, em suas sequências dominantes e construção polissêmica. Quanto à consciência no seu uso, cabe ao leitor explicar o processo por ele realizado para construir a compreensão dos segmentos.

Esse delineamento teórico do material de ensino abriga as relações entre cognição e metacognição, com apoio em Leffa (1996), Van Dijk (1992) e Smith (2003), e suas relações com a compreensão leitora, com apoio em Gombert (1992), Mota (2009) e Spinillo (2013).

Em relação à consciência, são importantes as contribuições de Baars (1993) – quanto à existência de um processador central que contém os conteúdos conscientes e realiza mediação com processadores especializados não conscientes – e de Dehaene (2001, 2009, 2012) - sobre as evidências referentes à diferença entre o processamento consciente e o não consciente.

No que se refere à consciência linguística, são oportunos os estudos de Gombert (1992), Poersch (1998), Mota (2009), Spinillo, Mota e Correa (2010) e Pereira e Scliar-Cabral (2012), ao explicitarem suas propriedades e seus vínculos com os planos constitutivos da língua, gerando as categorias denominadas fonológica, morfológica, sintática, léxico-semântica e pragmático-textual.

O material de ensino da leitura aqui em exposição utiliza as concepções e perspectivas nesta seção desenvolvidas e sumarizadas na Figura 1 logo a seguir, especialmente em relação ao uso da Estratégia de Leitura Detalhada (dimensão cognitiva) e à consciência no seu uso (dimensão metacognitiva), de modo a construir a compreensão e seu processamento, com atenção aos conteúdos e à organização linguística dos textos (fábulas) de leitura.

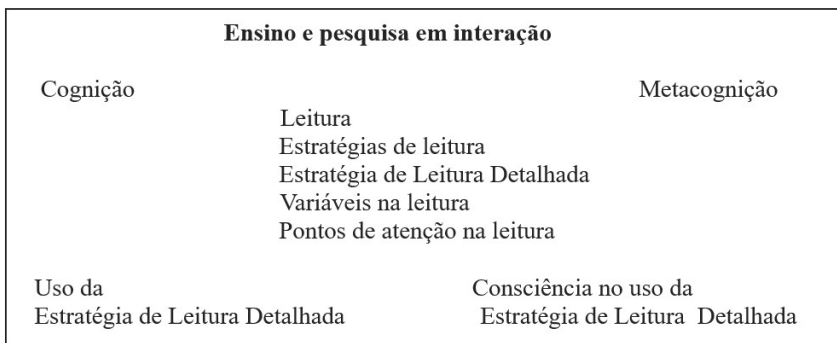


FIGURA 1 – Fundamentos psicolinguísticos: ensino e pesquisa em interação
 Fonte: Os Autores.

Os fundamentos até aqui expostos constituem-se na base para as definições do

material de ensino e do instrumento de pesquisa, considerando o objetivo indicado inicialmente. Na seção seguinte, encontram-se os processos desenvolvidos referentes a essas ferramentas e os resultados alcançados em decorrência desses processos.

3. Processos e resultados

Conforme o título, o artigo trata de processos de ensino e pesquisa em interação. Essa perspectiva está associada a preocupações de acadêmicos, pesquisadores e professores com a produção de material de ensino e de instrumento de pesquisa em correspondência, ambos construídos em bases teóricas e metodológicas também convergentes, preocupação pertinente de modo a garantir a investigação do que é ensinado, assim como o ensino do que é investigado e a evitar, assim, rupturas nessas relações.

Nesse processo, os autores se dedicam primeiramente à organização de um paradigma que, em sua primeira edição, abrange informações sobre o estudo (fundamentos, objetivo, resumo, eixo temático), o texto selecionado, sua análise com base em Adam (2008), e a sequência de tarefas organizadas em seis partes. Cada uma dessas partes tem foco numa estratégia de leitura (*skimming*, *scanning*, inferência, predição, leitura detalhada e automonitoramento/ autoavaliação/ autocorreção). Em cada parte, há cinco tarefas, sendo a primeira predominantemente de uso da estratégia e as demais de consciência no seu uso.

Esse Paradigma é analisado pelos autores e colaboradores nos seguintes itens: relevância das concepções para a pesquisa e para o ensino escolar, pertinência do campo de estudos e dos fundamentos para as tarefas do material de ensino e do instrumento de pesquisa; adequação da metodologia ao público previsto, às tarefas, aos procedimentos de análise do texto, aos fundamentos, à elaboração do pré e do pós-teste, à elaboração do material de ensino.

Esse processo preserva o Paradigma de Edição 1 e gera o Paradigma em sua Edição 2, aproximando-o mais ao público previsto, com quatro partes, cada uma correspondendo a uma estratégia de leitura – Parte I - Inferência, Parte II - Predição, Parte III - Leitura Detalhada e Parte IV - Automonitoramento / Autoavaliação / Autocorreção, com redução do número de tarefas em cada uma das quatro Partes.

Na continuidade, a atenção é direcionada para a Estratégia de Leitura Detalhada do Módulo de Ensino 3, com ações voltadas para o resumo, por exigirem leitura minuciosa própria dessa Estratégia de Leitura, examinando sua estrutura própria, com apoio no Paradigma elaborado em sua Edição 2.

O Módulo de Ensino 3, conforme planejado, dá cumprimento às definições teóricas e metodológicas do Paradigma em Edição 2. Como pode ser constatado a seguir, a dimensão de ensino está presente nas Tarefas 1 a 8. No que se refere às situações de uso e consciência no uso da Estratégia de Leitura Detalhada, integram situações de uso as Tarefas 1 a 4 do Módulo de Ensino 3, tratando de ações de resumo, que exigem do leitor observação minuciosa do que está posto no texto, e integram situações de consciência no uso das tarefas 5 a 8, tratando de reflexões

sobre as ações realizadas, que exigem do leitor o domínio dessas ações de resumo e a observação do seu processo de leitura, tomando-as como base juntamente com seus conhecimentos prévios.

Quanto ao texto de leitura, consiste na fábula “A cegonha e a raposa”, originariamente de Esopo, tendo já recebido diferentes reescritas por autores diversos, o que é frequente com textos de épocas muito distantes ao serem destinados a leitores infantis na condição de domínio público. Neste estudo, as reescritas de partes do texto pelos autores deste artigo constituíram-se em adequações aos alunos dadas suas condições de leitura (linguagem e conhecimentos prévios) próprias da escolaridade e do tempo em que se encontram, e o analisaram em suas Proposições Narrativas (Adam, 2008). O processo utilizado na construção do material de ensino busca claramente a interação entre as dimensões de ensino e pesquisa, como anunciado já no título do presente artigo e podendo ser constatado, mais adiante, no relato da análise do instrumento de pesquisa.

Módulo de Ensino 3 – Estratégia de Leitura Detalhada
Leia o texto a seguir e realize as oito tarefas propostas.
A CEGONHA E A RAPOSA

Origem: Esopo

Reescritura: Os Autores

A cegonha e a raposa conversaram sobre almoçarem juntas.

Um dia, a raposa preparou um almoço em sua casa e convidou a cegonha. Fez uma comida bem mole e espalhou sobre uma pedra. A raposa comeu se lambendo muito. A cegonha tentou, mas não conseguiu comer.

Em outro dia, a cegonha levou a raposa para almoçar em sua casa. Colocou a comida em vasilhas estreitas e longas. A cegonha comeu bastante. A raposa tentou, mas não conseguiu comer.

A cegonha e a raposa pensaram muito sobre o que tinha acontecido nos dois almoços: as comidas servidas, o comportamento de cada uma, a possibilidade de cada uma comer.

Elas resolveram então fazer um novo almoço em que as duas pudessem comer. E assim fizeram.

Moral: Devemos tratar os outros como desejamos ser tratados.

TAREFA 1

Coloque um X na alternativa que resume bem os três primeiros parágrafos do texto.

(A) A cegonha e a raposa conversaram sobre almoçarem juntas. Em dois almoços em conjunto, a cegonha ofereceu o primeiro e a raposa ofereceu o segundo. No primeiro, a cegonha espalhou, sobre uma pedra, uma comida mole e, no segundo, a raposa

colocou a comida em vasilhas altas e estreitas. No primeiro, somente a cegonha conseguiu comer e, no segundo, somente a raposa conseguiu comer.

(B) A cegonha e a raposa conversaram sobre almoçarem juntas. Em dois almoços em conjunto, a raposa ofereceu o primeiro e a cegonha ofereceu o segundo. No primeiro, a raposa espalhou, sobre uma pedra, uma comida mole e, no segundo, a cegonha colocou a comida em vasilhas altas e estreitas. No primeiro, somente a raposa conseguiu comer e, no segundo, somente a cegonha conseguiu comer.

(C) A cegonha e a raposa conversaram sobre almoçarem juntas. Em dois almoços em conjunto, a raposa ofereceu o primeiro e a cegonha ofereceu o segundo. No primeiro, a raposa espalhou, sobre uma pedra, uma comida mole e, no segundo, a cegonha colocou a comida em vasilhas altas e estreitas. No primeiro, somente a cegonha conseguiu comer e, no segundo, somente a raposa conseguiu comer.

(D) A cegonha e a raposa conversaram sobre almoçarem juntas. Em dois almoços em conjunto, a raposa ofereceu o primeiro e a cegonha ofereceu o segundo. No primeiro, a raposa espalhou, sobre uma pedra, uma comida mole e, no segundo, a cegonha colocou a comida em vasilhas altas e estreitas. No primeiro e no segundo, nem a cegonha nem a raposa conseguiram comer.

TAREFA 2

Coloque um X na alternativa que resume bem os três últimos parágrafos do texto. A Moral não integra esses 3 parágrafos.

(A) Após os almoços, a raposa e a cegonha pensaram sobre o que havia ocorrido e sobre seus comportamentos. Combinaram, então, fazer outro almoço em que ambas pudessem comer igualmente. Mas não fizeram.

(B) Após os almoços, a raposa e a cegonha não pensaram sobre o que havia ocorrido e sobre seus comportamentos. Combinaram fazer outro almoço igual a ser oferecido por ambas. E assim fizeram.

(C) Após os almoços, a raposa e a cegonha pensaram sobre o que havia ocorrido e sobre seus comportamentos. Combinaram, então, fazer outro almoço em que ambas pudessem comer igualmente. E assim fizeram.

(D) Após os almoços, a raposa e a cegonha pensaram sobre o que havia ocorrido e sobre seus comportamentos. Combinaram, então, não fazer outro almoço. E não fizeram.

TAREFA 3

Coloque um X na alternativa que melhor associa a Moral aos personagens e seus comportamentos.

(A) A raposa não ofereceu à cegonha o que ela gostaria de receber da cegonha. E a cegonha agiu do mesmo modo.

(B) A raposa ofereceu à cegonha o que ela gostaria de receber da cegonha. E a cegonha agiu do mesmo modo.

(C) A cegonha ofereceu à raposa o que ela gostaria de receber da raposa. E a raposa agiu do mesmo modo.

(D) A raposa não ofereceu à cegonha o que ela gostaria de receber da cegonha. E a cegonha não agiu do mesmo modo.

TAREFA 4

Coloque um X na alternativa que apresenta o resumo mais adequado do texto inteiro.

(A) No texto apresentado, a cegonha e a raposa combinaram e realizaram um almoço juntas. A raposa convidou a cegonha para um almoço em sua casa. Preparou uma comida mole e espalhou numa pedra. A cegonha comeu bem e a raposa não conseguiu comer. Mais adiante a cegonha convidou a raposa para um almoço em sua casa. Colocou a comida em vasilhas estreitas e altas. A raposa comeu bem e a cegonha não conseguiu comer. Após esses almoços, a cegonha e a raposa refletiram sobre o ocorrido e fizeram um novo almoço em que ambas puderam comer.

(B) No texto apresentado, a cegonha e a raposa combinaram e realizaram um almoço juntas. A raposa convidou a cegonha para um almoço em sua casa. Preparou uma comida mole e colocou em vasilhas altas e estreitas. A raposa comeu bem e a cegonha não conseguiu comer. Mais adiante a cegonha convidou a raposa para um almoço em sua casa. Preparou uma comida mole e espalhou numa pedra. A cegonha comeu bem e a raposa não conseguiu comer. Após esses almoços, a cegonha e a raposa refletiram sobre o ocorrido e fizeram um novo almoço em que ambas puderam comer.

(C) No texto apresentado, a cegonha e a raposa combinaram e realizaram um almoço juntas. A raposa convidou a cegonha para um almoço. Preparou uma comida mole e espalhou numa pedra. A raposa comeu bem e a cegonha não conseguiu comer. Mais adiante a cegonha convidou a raposa para um almoço em sua casa. Colocou a comida em vasilhas estreitas e altas. A cegonha comeu bem e a raposa não conseguiu comer. Após esses almoços, a cegonha e a raposa refletiram sobre o ocorrido e fizeram um novo almoço em que ambas puderam comer.

(D) No texto apresentado, a cegonha e a raposa combinaram e realizaram um almoço juntas. A raposa convidou a cegonha para um almoço em sua casa. Preparou uma comida mole e espalhou numa pedra. A raposa comeu bem e a cegonha não conseguiu comer. Mais adiante a cegonha convidou a raposa para um almoço em sua casa. Colocou a comida em vasilhas estreitas e altas. A cegonha comeu bem e a raposa não conseguiu comer. Após esses almoços, a cegonha e a raposa não refletiram sobre o ocorrido, não fizeram um novo almoço e não conversaram mais.

TAREFA 5

Coloque um X na(s) alternativa(s) que diz(em) o que você leu do texto.

(A) Li o texto todo.

(B) Li todos os resumos apresentados.

(C) Li os resumos que não combinam com o texto.

(D) Li o resumo que combina bem com o texto.

TAREFA 6

Coloque um X na(s) alternativa(s) que diz(em) como você leu o texto.

(A) Li uma vez o texto todo.

- (B) Li uma vez cada resumo, comparando com o texto apresentado.
- (C) Li mais de uma vez os resumos que não combinam com o texto.
- (D) Li mais de uma vez o resumo que combina bem com o texto.

TAREFA 7

Coloque um X na(s) alternativa(s) que diz(em) em que você se baseou para responder às tarefas até aqui neste Módulo 3.

- (A) Respondi com base no que já aprendi e vivi.
- (B) Respondi com base no que li nesse texto.
- (C) Respondi usando meu pensamento.
- (D) Respondi com base em deduções que fiz durante a leitura.

TAREFA 8

Coloque um X na alternativa que diz com que objetivo você leu o texto neste Módulo 3.

- (A) Deduzir algo que não está claro no texto.
- (B) Adivinhar algo que ainda não está dito no texto.
- (C) Ter conhecimento detalhado do texto.
- (D) Observar meu jeito de ler.

O pré e o pós-teste, Parte III, assim como o Módulo de Ensino 3, estão claramente apoiados no Paradigma Edição 2 e focalizam a Estratégia de Leitura Detalhada em ações de resumo.

Como pode ser constatado a seguir, a dimensão de pesquisa está presente nas Tarefas 11 a 15. No que se refere às situações de uso e consciência no uso da Estratégia de Leitura Detalhada, constitui-se em situação de uso a Tarefa 11 do pré e do pós-teste, tratando de ações de resumo, e integram situações de consciência no uso as Tarefas 12 a 15, tratando de reflexões sobre as ações realizadas.

Quanto ao texto de leitura, consiste na fábula “A lebre e a tartaruga”, originariamente de Esopo e com reescrita pelos Autores do artigo, sendo analisado em suas proposições narrativas, com base em Adam (2008). O processo utilizado na construção do instrumento de pesquisa está vinculado à perspectiva de interação entre as dimensões de ensino e pesquisa, como anunciado já no título do presente artigo.

PRÉ E PÓS-TESTE: Uso e consciência no uso de estratégias de leitura de fábula
PARTE III: LEITURA DETALHADA (ELD)

Escola: _____ Professor(a): _____
Aluno: _____ Ano escolar: _____ Turma: _____ Data: _____

Leia o texto para realizar as Tarefas propostas.
A LEBRE E A TARTARUGA

Origem: Esopo
Reescritura: Os autores

Uma lebre e uma tartaruga conversavam sobre qual delas era a mais rápida. Então, combinaram disputar uma corrida em dia e lugar determinados. E assim aconteceu.

A lebre, confiando em sua rapidez natural, não se preocupou e, durante a corrida, não se apressou e parou algumas vezes.

A tartaruga, sabendo de sua usual lentidão, se preocupou e, durante a corrida, correu com a maior rapidez que pôde e nunca parou.

Com isso, a tartaruga ultrapassou a lebre e venceu a corrida.

A lebre e a tartaruga se despediram e não conversaram mais sobre o assunto.

Tarefa 11: Coloque um X na alternativa que apresenta o resumo mais adequado do texto.

A () No texto apresentado, a lebre e a tartaruga disputam uma corrida. Os personagens têm características semelhantes e agem do mesmo modo nessa disputa. A lebre sabe que se movimenta ligeiro e, durante a corrida, se esforça bastante e é persistente. A tartaruga sabe que se movimenta devagar e, durante a corrida, se esforça pouco e não é persistente. O resultado decorre do modo de agir dos personagens durante a disputa.

B () No texto apresentado, a lebre e a tartaruga disputam uma corrida. Os personagens têm características diferentes e agem do mesmo modo nessa disputa. A lebre sabe que se movimenta ligeiro e, durante a corrida, se esforça bastante e é persistente. A tartaruga sabe que se movimenta devagar e, durante a corrida, se esforça bastante e é persistente. O resultado decorre do modo de agir dos personagens durante a disputa.

C () No texto apresentado, a lebre e a tartaruga disputam uma corrida. Os personagens têm características diferentes e agem de modos semelhantes durante essa disputa. A lebre sabe que se movimenta devagar e, durante a corrida, se esforça pouco e não é persistente. A tartaruga sabe que se movimenta ligeiro e, durante a corrida, se esforça pouco e não é persistente. O resultado decorre do modo de agir dos personagens durante a disputa.

D () No texto apresentado, a lebre e a tartaruga disputam uma corrida. Os personagens têm características diferentes e agem de modos diferentes durante

essa disputa. A lebre sabe que se movimenta ligeiro, e, durante a corrida, não se esforça e não é persistente. A tartaruga sabe que se se movimenta devagar e, durante a corrida, se esforça bastante e é persistente. O resultado decorre do modo de agir dos personagens durante a disputa.

Tarefa 12: Coloque um X na(s) alternativa(s) que diz(em) o que você leu do texto e dos resumos.

- A () Li todo o texto apresentado.
- B () Li todos os resumos apresentados.
- C () Li os resumos que não combinam com o texto.
- D () Li o resumo que combina bem com o texto

Tarefa 13: Coloque um X na(s) alternativa(s) que diz(em) como você leu o texto.

- A () Li uma vez o texto apresentado.
- B () Li uma vez cada resumo, comparando com o texto apresentado.
- C () Li mais de uma vez os resumos que não combinam com o texto.
- D () Li mais de uma vez o resumo que combina bem com o texto.

Tarefa 14: Coloque um X nas alternativas que dizem em que você se baseou para responder às tarefas nesta Parte III.

- A () Respondi com base no que já aprendi e vivi.
- B () Respondi com base no que li nesse texto.
- C () Respondi usando meu pensamento.
- D () Respondi com base em deduções que fiz durante a leitura.

Tarefa 15: Coloque um X na alternativa que diz com que objetivo você leu o texto nesta Parte III.

- A () Deduzir algo que não está claro no texto.
- B () Adivinhar (Prever) algo que ainda não está dito no texto.
- C () Ter conhecimento detalhado do texto.
- D () Observar meu jeito de ler.

Examinando os fundamentos apresentados, o recorte do Módulo de Ensino 3 e o recorte do pré e do pós-teste Parte III, salientam-se os processos desenvolvidos na construção dos produtos buscados e apoiados pelos fundamentos. Nessa dinâmica, como anunciado inicialmente, os resultados, aqui assim denominados, são produtos das ações empíricas preparatórias da coleta de dados. Constituem-se no Material de Ensino e o Instrumento de Pesquisa em suas propriedades específicas e em suas convergências que os aproximam produzindo interações. Então, é chegado o momento de tratar desses pontos, utilizando o espaço a seguir aberto para comentários finais.

Comentários finais

Encerrando o presente artigo, os autores apresentam primeiramente sua origem, seu objetivo e suas propriedades. A seguir, expõem sua constituição no que se refere a fundamentos, processos e resultados. Posteriormente, com base nessas análises, desenvolvem reflexões sobre as contribuições dos processos desenvolvidos e dos resultados obtidos. Por último, fazem observações sobre a oportunidade do trabalho realizado e recomendações para ações de ensino e pesquisa em interação, produtivas no ensino da leitura para o público definido.

O artigo nasce no contexto de dificuldades de compreensão leitora discutidas nas reuniões escolares, nas conversas entre pais e professores, nos resultados alcançados pelos alunos nas provas institucionais de âmbitos diversos. Nesse contexto estão presentes também os saberes dos professores sobre o que e como ensinar para resolver tais dificuldades, fazendo surgir o reconhecimento da fragilidade da formação inicial e da formação continuada dos que têm a tarefa de ensinar (Pereira, *in* Mota e Name, 2019). Nesse sentido, compreensão e leitura são os grandes apoios para desenvolvimento de estudos para superar as reconhecidas dificuldades dos estudantes nesse âmbito.

Ganham espaço nesse contexto as estratégias de leitura como procedimentos indispensáveis para favorecer o desenvolvimento da leitura produtiva, condição para a eficiente compreensão de textos, na medida em que se realizam por meio de procedimentos de diferentes naturezas, que podem trilhar diferentes caminhos e obter diferentes resultados, considerando as situações de leitura. Dadas essas condições, as estratégias de leitura podem chegar a diferentes níveis ou patamares de compreensão do texto – ampla e geral, de escaneamento de um ponto específico, de dedução inferencial, de predição, de detalhamento minucioso, de automonitoramento, de autoavaliação e de autocorreção, entre outras possibilidades, conforme as categorizações.

As estratégias de leitura podem ser também de uso, portanto de base cognitiva, em que a atenção está no texto em leitura – nas pistas linguísticas e nos conteúdos, assim como podem ser de consciência no uso, portanto de base metacognitiva, em que a atenção está no processo desenvolvido pelo próprio leitor, gerando reflexões diversas.

Desse entendimento, é definido o objetivo do estudo aqui em relato, voltado para crianças dos anos finais do Ensino Fundamental I – “contribuir, por meio da disponibilização de material de ensino e instrumento de pesquisa com foco no uso de estratégias de leitura (dimensão cognitiva) e na consciência no uso (dimensão metacognitiva) para o atendimento a demandas sociais e pedagógicas indicativas das dificuldades de leitura desses estudantes, assim como para os estudos psicolinguísticos aplicados ao ensino”.

Nesse sentido, as estratégias de leitura são procedimentos cognitivos e metacognitivos importantes no ensino e na pesquisa da leitura, ou mais precisamente, da compreensão do texto em leitura, donde a necessidade de interação entre as ações de ensino e as ações de pesquisa, de modo a garantir a necessária consistência interna das ações próprias desses procedimentos e externa

dos resultados decorrentes dessas ações. Esses resultados no recorte aqui exposto, como já afirmado, consistem no Módulo de Ensino 3 e no pré e no pós-teste – Parte III, ambos tratando da Estratégia de Leitura Detalhada em interação pedagógica e investigativa de suas propriedades.

O exposto nesta seção, até aqui, propicia a retomada do estudo realizado no recorte definido para o presente artigo, gerando naturalmente reflexões sobre as contribuições dos processos desenvolvidos e dos resultados obtidos. Os processos desenvolvidos resultam primeiramente de diálogos entre os autores, depois de análises de colaboradores e por último novamente de discussões dos autores. Nesse caminho, uma contribuição está no Paradigma de Ensino e Pesquisa em Interação, na medida em que permite seu uso para os dois resultados obtidos – o material de ensino e o instrumento de pesquisa em interação, assim como permite seu uso para outros resultados desejados. Talvez a contribuição mais relevante esteja na interação, pois geradora de consistência interna e consistência externa. Essas contribuições têm uma certa medida de inovação, que as fortalece e agrega valores para o ensino e para a pesquisa. Enfim, podem contribuir para a redução de tensões e o aumento de satisfação em escolas e universidades próprias das decisões complexas para avanço do sucesso dos participantes.

Essas reflexões afirmam a oportunidade do estudo desenvolvido bem como do presente artigo e permitem recomendar a acadêmicos, pesquisadores e professores o uso de paradigmas para construção de material de ensino e de instrumento de pesquisa em interação. Aos professores de anos finais do Ensino Fundamental I, a oportunidade do trabalho está no material de ensino de estratégias de leitura – em sua perspectiva teórico-metodológica e em seu formato construído, cabendo lhes recomendar o ensino da leitura em dimensões cognitiva (uso) e metacognitiva (consciência no uso).

No fechamento do presente artigo, convém sugerir a expansão da perspectiva teórico-metodológica assumida, tornando-a presente em documentos norteadores do ensino e da pesquisa, em projetos de ensino e pesquisa, em publicações, em eventos que reúnem pesquisadores, em cursos de formação inicial e continuada de professores e em ambientes de estudantes como salas de aula e laboratórios de ensino e pesquisa, em que a palavra-chave convém ser “interação”.

REFERÊNCIAS

- Adam, J. M. 2008. *A Linguística: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez.
- Baars, B. J. 1993. *A cognitive theory of consciousness*. Cambridge: Cambridge Univ.
- Baretta, D.; Pereira, V. W. 2018. *Compreensão literal e inferencial em alunos do Ensino Fundamental*. *Signo*, v. 43 (77), p. 53-61.
- Bazerman, C. 2009. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez.
- Borges, C. B.; Pereira, V. W. 2018. *Relações entre compreensão leitora, procedimentos*

- de leitura e conhecimentos prévios, considerando objetivos de leitura. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, Maringá, v. 40 (n.2), 1-12. Disponível em <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v40i2.41841>.
- Colomer, T.; Camps, A. 2002. *Ensinar a ler e ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cruz, V. 2007. *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa: Lidel Edições.
- Dehaene, S. 2012. *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Porto Alegre: Penso.
- Dehaene, S. 2009. Signatures of consciousness – a talk by Stanislas Dehaene. Edge in Paris. Entrevista concedida a Edge Foundation, Inc. Disponível em: <https://www.edge.org/conversation/signatures-of-consciousness>. Acesso em: 15 jul. 2020.
- Dehaene, S. 2001. *The cognitive neuroscience of consciousness*. Amsterdam: Elsevier Science Publishers.
- Giasson, J. 2000. *A compreensão na leitura*. Porto: ASA Editores.
- Gombert, J.E, 1992. *Metalinguistic Development*. Chicago: Univerity Chicago Press.
- Kato, M. 2007. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes.
- Kintsch, W. 1998. *Comprehension: a paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kleiman, A. 2013. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes.
- Koch, I. V.; ELIAS, V. M. 2011. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto.
- Leffa, V. 1996. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto.
- Mota, M. 2009. *Desenvolvimento metalinguístico: questões contemporâneas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Pereira, V. W. 2019. Formação de professores para o ensino da compreensão leitora na escola. In: Mota, M. B.; Name, C. (orgs.) *Interface linguagem e cognição: contribuições da Psicolinguística*. Tubarão: Copiart, 139-158.
- Pereira, V. W.; Scliar-Cabral, L. 2012. *Compreensão de textos e consciência textual. Caminhos para o ensino nos anos iniciais*. Florianópolis: Insular.
- Pinto, M. G. L. 2022. A pesquisa em linguagem ou da exploração de um complexo disciplinar com exigências metodológicas próprias. In: Pereira, V. W.; GUARESi, R. (orgs.) *Leitura e escrita em avaliação: A ciência em busca de maior esclarecimento da linguagem verbal* [Livro Eletrônico]. Vitória da Conquista: Grafema e Fonema, 25-49. ISBN 978-65-87245-02-7.
- Poersch, J. M. 1998. Uma questão terminológica: consciência, metalinguagem, metacognição. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 33, (n. 4), 7-12. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/15114>.
- Scliar-Cabral, L. 2008. Processamento da leitura: recentes avanços das neurociências. In: Pereira, V. W.; Costa, J. C. da (orgs.) *Linguagem e cognição: relações interdisciplinares*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 49-60.
- Slama-Cazacu, T. 1978. *Psicolinguística Aplicada ao Ensino de Línguas*. São Paulo: Pioneira.

- Smith, F. 2003. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Solé, I. 1998. *Estratégias de Leitura*. Porto Alegre: ArtMed.
- Spinillo, A. G. 2013. A dimensão social, linguística e cognitiva da compreensão de textos: considerações teóricas e aplicadas. In: Mota, M. P. da; SPINILLO, A. G. (orgs.). *Compreensão de textos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 171-198.
- Spinillo, A. G.; Mota, M. M. P. E.; Correa, J. 2010. Consciência metalinguística e compreensão da leitura: diferentes facetas de uma relação complexa. *Educar em Revista*. Curitiba: Ed. UFPR, n. 38, 157-171.
- Van Dijk, T. A. 1992. *La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós Ibérica.

CREENCIAS Y (DES)MOTIVACIONES HACIA EL APRENDIZAJE/ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL POR PARTE DEL ALUMNADO/PROFESORADO CAMERUNÉS

Oscar Kem-Mekah Kadzue

oscar.kadzue@univ-yaounde1.cm

Escuela Normal Superior, Universidad de Yaundé I (Camerún)

Resumen: En Camerún, el español forma parte de las asignaturas del currículo de la educación secundaria desde 1950, siguiendo el modelo de la enseñanza secundaria francesa. Tras las independencias, las políticas educativas camerunesas consideraron oportuno mantener el español en el plan curricular, con el objetivo de favorecer, tal como establece la Ley de Orientación Educativa (Minedub¹, 2006), la formación de ciudadanos arraigados en su cultura, pero abiertos al mundo. La revisión bibliográfica sobre la presencia del español en Camerún (Godínez González, Martínez Hernando & Rodríguez Dopico 2009; Kem-Mekah Kadzue, 2012; Manga 2009; Mbarga 1994) evidencia que, desde su incorporación al sistema educativo, esta lengua ha gozado de una buena fama entre el alumnado. No obstante, resulta pertinente cuestionarse en la actualidad si el español continúa despertando el interés de los cameruneses, cuáles son las principales motivaciones del alumnado para estudiarlo y las razones que llevan a los docentes a elegirlo como lengua de trabajo, así como la valoración que hacen de su labor docente. En el presente estudio, se analizan, a partir de encuestas exploratorias dirigidas a profesores y alumnos, las creencias y (des) motivaciones que influyen en la elección del español como lengua de aprendizaje y de trabajo. Nuestro objetivo consiste en utilizar los datos recogidos sobre estos factores afectivos (creencias y motivaciones) para identificar algunos retos que enfrenta su enseñanza y difusión en Camerún a día de hoy. Los resultados de la investigación muestran que, si bien el español sigue cautivando la atención de los docentes y discentes, su desarrollo presenta ciertas dificultades: una pérdida notable de motivación y vocación profesional por una parte del profesorado debido a la precariedad laboral; la carencia de materiales didácticos; la falta de un apoyo institucional significativo de España; así como una escasa motivación instrumental, pragmática y duradera del alumnado, que en general no percibe el español como una lengua con proyección de oportunidades laborales.

Palabras clave: español en Camerún; creencias; experiencia docente, alumnado, (des)motivación; retos.

Abstract: In Cameroon, Spanish has been part of the secondary education

¹ Ministerio de la educación de base.

curriculum since 1950, following the model of French secondary education. After independence, Cameroonian educational policies considered it appropriate to maintain Spanish in the curriculum, with the aim of favouring, as established in the Law on Educational Guidance (Minedub, 2006), the formation of citizens rooted in their culture, but open to the world. A review of the literature on the presence of Spanish in Cameroon (Godínez González, Martínez Hernando & Rodríguez Dopico 2009; Kem-Mekah Kadzue, 2012; Manga 2009; Mbarga 1994) shows that, since its incorporation into the education system, this language has enjoyed a good reputation among students. However, it is pertinent to question today whether Spanish continues to arouse the interest of Cameroonians, what are the main motivations of learners to study it and the reasons that lead teachers to choose it as a working language, as well as their assessment of their teaching work. In this study, based on exploratory surveys aimed at teachers and students, we investigate the beliefs and (dis)motivations of Cameroonian students and teachers with regard to the choice of Spanish as a language of learning and working language. Our aim is to use the data collected on these affective factors (beliefs and motivations) to determine some of the challenges posed by the teaching and dissemination of Spanish in Cameroon today. The results of our research show that although Spanish continues to arouse great interest in Cameroon, its trajectory also shows some ups and downs: a notorious loss of motivation and professional vocation on the part of some teachers due to job insecurity; the lack of teaching materials; the lack of significant institutional support from Spain; the poor instrumental, pragmatic and long-lasting motivation, that is, the failure of learners to consider Spanish as a language of employment opportunities.

Keywords: Spanish in Cameroon; beliefs; teacher, students, (dis)motivation; challenges.

1 - Introducción

La enseñanza del español como lengua extranjera (en adelante ELE) en casi todas las ex colonias francesas de África se llevó a cabo durante el período colonial y el caso de Camerún no es una excepción. Según la *Enciclopedia del español en el mundo* (Instituto Cervantes 2009), el español forma parte de las asignaturas del currículo de la Educación Secundaria de Camerún desde 1951, siguiendo el modelo del currículo francés de Enseñanza Secundaria. En la misma referencia, se puede leer que antes de que se incorporara el español en el sistema educativo, el alemán ya llevaba unos años (desde 1948) de enseñanza en los institutos. No está de más recordar que Camerún estuvo bajo el protectorado alemán entre 1884 y 1916. Después de las independencias, las políticas educativas camerunesas decidieron no eliminar las mencionadas lenguas extranjeras del currículo. Más bien consideraron oportuno mantenerlas para hacer posible uno de los objetivos fundamentales que se plantea en la Ley de Orientación Educativa camerunesa respecto a la formación de unos

ciudadanos “enracinés dans leur culture mais ouverts au monde et respectueux de l’interêt général et du bien commun” (Minedub 2006: 33).

La consulta bibliográfica sobre la realidad del español en Camerún (Godínez González, Martínez Hernando & Rodríguez Dopico 2009; Kem-Mekah Kadzue, 2012, 2016; Manga 2009; Mbarga 1994) deja entrever que dicha lengua siempre ha despertado mucho interés entre los alumnos. En realidad, como señalábamos en las líneas anteriores, se empezó con la enseñanza del alemán en 1948 y la del español cuatro años después. Pero a lo largo del tiempo, el español ha terminado siendo el idioma más demandado en Camerún, “y eso a pesar de que los recursos que destinan las autoridades y organizaciones alemanas a la difusión y promoción de su lengua son significativamente superiores a los que destina España” (Godínez González, Martínez Hernando & Rodríguez Dopico 2009: 63). El trabajo de Serrano Avilés (2014) resalta unos resultados cruciales en cuanto a la evolución del número de alumnos de español en Camerún y en África Subsahariana en general. Si en el año 2006, solo 3 países del África Subsahariana formaban parte de los doce países del mundo con más alumnos de español, en el estudio de Serrano Avilés (2014), comprobamos que el África francófona contaba ya con 5 países, entre los cuales Camerún. Si en el trabajo de Godínez González, Martínez Hernando y Rodríguez Dopico (2006), se estimaba en 62 430 el número de alumnos, Onomo Abena (2014) afirma en el libro coordinado por Serrano Avilés (2014) que en Camerún se documenta un total de 193 018 estudiantes de español, de los cuales 190 606 en la educación secundaria y 2412 en las universidades. Según los datos de Kem-Mekah Kadzue (2025), Camerún a día de hoy cuenta con más de un millón de alumnos de ELE formados en los colegios e institutos² públicos y privados (exactamente 1259 462 discentes) y unos tres mil docentes formados en una de las tres Escuelas Normales Superiores de Camerún (ENS de Yaundé, Marua y Bertua).

Los motivos de este cambio de tendencia y de la demanda cada vez más significativa son diversos, entre los cuales se puede destacar: (i) la cercanía entre el francés y el español (Mbarga, 1994), (ii) el amor y el cariño desinteresado que sienten los alumnos por el español debido a su belleza y musicalidad (Kem-Mekah Kadzue, 2016), (iii) la incidencia del fútbol español y el hecho que “la lengua española no tiene estigma de lengua colonial” (Godínez González *et al.* 2009: 63), (iv) el impacto de las telenovelas y de la música en español (Kem-Mekah Kadzue, 2016), etc. Según Kem-Mekah (2012: 62), para los alumnos cameruneses, es “una lengua muy bonita, muy alegre, es una lengua romántica, es la lengua de Dios, es la lengua de la galantería”, “es la lengua de la ternura”, “es una lengua de alegría”. A este respecto, recogemos este testimonio de una universitaria camerunesa:

En mi caso diría que vemos el español como una lengua muy guapa, muy bonita, muy alegre. No sé si uno se puede enfadar en español [Risas]. Es curioso. En

2 Cabe destacar que el castellano se imparte como asignatura optativa en la educación secundaria pública desde el tercer curso hasta el séptimo curso. Pero en algunas instituciones privadas se enseña el español desde el primer curso de la educación secundaria. Los alumnos tienen la posibilidad de escoger una asignatura optativa de lenguas entre el español, el alemán, el italiano el chino, el latín o el griego.

4e cuando nos tocaba elegir entre el alemán y el español, ya decía que el alemán es el idioma de la gente que le gusta la guerra, la fuerza... mientras que los que eligen el castellano son más amables, más alegres, que les gustan bailar, que les gustan cantar [Risa] (Kem-Mekah Kadzue, 2012:148).

Siete décadas después de la introducción del español en el sistema educativo camerunés y pese a tener conocimiento de los datos de los estudios citados anteriormente, no viene de más preguntarse si dicha lengua sigue gozando de una buena fama entre el alumnado y, sobre todo, entre el profesorado. En efecto, más allá de los datos de las investigaciones citadas anteriormente que se hacen eco de una buena predisposición hacia el aprendizaje, debido a las actitudes lingüísticas positivas del alumnado, nos parece interesante reflexionar sobre las motivaciones del alumnado para el aprendizaje del español. Nos preguntamos, por ejemplo: ¿Qué tipo de motivación predomina en el imaginario de los alumnos? Tomando en cuenta los datos que hemos citado anteriormente sobre lo que opinan los estudiantes cameruneses sobre el español (Godínez González *et al.* 2009; Kem-Mekah Kadzue 2012, 2016; Mbarga 1994) intuimos, a modo de hipótesis, que abundan las motivaciones intrínsecas. En realidad, nos interesa saber si los discentes tienen otras motivaciones más allá de aprender el español por amor a la lengua y por mero placer de aprender y satisfacción personal (motivación intrínseca). Por otra parte, cabe señalar que la experiencia de aprendizaje puede incidir, en el peor de los casos, negativamente o, en el mejor de los casos, positivamente en la motivación. En realidad, una cosa es tener de entrada una predisposición por y para el aprendizaje y otra mantenerla a lo largo del proceso de aprendizaje. Por eso, la muestra objeto de estudio de esta investigación abarca alumnos del primer y quinto curso de ELE. Nuestro objetivo es comprobar la tipología de motivación que predomina en cada grupo de aprendices de ELE.

En efecto, no solo pretendemos reflexionar sobre las motivaciones del alumnado, sino valorar también las creencias y las motivaciones de los docentes cameruneses respecto a la elección del español como lengua de trabajo y la valoración que estos hacen sobre su profesión de docente de ELE. Pues no hemos referenciado trabajos realizados en Camerún sobre las motivaciones del profesorado de ELE y las creencias sobre su experiencia de docente. Sin duda es eso lo que resalta la originalidad de este trabajo. En realidad, a nuestro modo de ver, conviene profundizar sobre estos factores afectivos porque, en primer lugar, pensamos que pueden ser una clave para saber cómo trabajar la motivación instrumental en el aula y orientar mejor a los estudiantes de español de cara a las futuras salidas profesionales que ofrece el español. En segundo lugar, desde la perspectiva de los docentes, creemos que indagar sobre sus motivaciones y la valoración que estos hacen sobre su experiencia de profesor puede permitir conocer los retos que plantean la labor de docente de ELE en Camerún y, por ende, sugerir algunas propuestas al respecto. Como hipótesis de partida, tomando en cuenta nuestra apreciación subjetiva del contexto de investigación, marcado estos últimos años por varios movimientos de huelgas del profesorado tanto de

primaria como de la secundaria, presentimos que las valoraciones que harán los docentes sobre su labor docente no serán del todo positivas.

2 - Marco conceptual y teórico

Tanto alumnos como docentes de lenguas extranjeras llegan al aula con ideas propias y preconcebidas sobre las lenguas que quieren aprender o enseñar. La necesidad de indagar sobre esas concepciones ha contribuido al desarrollo del campo de estudio sobre las creencias o representaciones de los docentes y alumnos. Según Ramos Méndez:

Las creencias son ideas relativamente estables que tiene un individuo sobre un tema determinado, forjadas a través de su experiencia personal bajo la influencia de un proceso de construcción social, agrupadas en redes o sistemas, de cuya veracidad está convencido y que actúan como un filtro a través del cual percibe e interpreta el mundo que lo rodea, tomando sus decisiones de acuerdo con ello. (Ramos Méndez 2005: 18)

En la misma perspectiva, Cambra Giné (2003) afirma que varios factores han contribuido al desarrollo de este campo de estudio, entre los cuales podemos citar: (i) el desarrollo en el campo de la psicología cognitiva de la idea de que la cognición determina la acción humana; (ii) el interés por el estudio de la influencia que las creencias han tenido en el análisis de conceptos tales como la motivación y las actitudes.

En este sentido no se puede hablar de creencias sin hacer referencias al impacto de las mismas en las actitudes y motivaciones lingüísticas. Según Dörnyei (2008), la motivación se refiere a los antecedentes (causas y orígenes) de una acción. Asimismo, asegura que la conducta humana posee dos dimensiones básicas: dirección y magnitud. De acuerdo con este autor, "por definición, la motivación concierne a ambas y es responsable de: la elección de llevar a cabo una acción en particular y el esfuerzo dedicado a la misma y la perseverancia en su realización" (2008: 25). En la misma línea, Gardner, citado por Dörnyei (2008: 38), subraya que la motivación se fundamenta en tres dimensiones: el deseo de aprender la L2, la intensidad de la motivación (esfuerzo) y las actitudes hacia el aprendizaje de la L2. En otras palabras, las teorías sobre la motivación explicarían por qué un alumno decide aprender español, cuánto esfuerzo se dedica a aprenderlo y durante cuánto tiempo y dedicación se dispone a continuar la actividad de aprendizaje de forma sostenida. Todas estas etapas vienen condicionadas con factores internos y externos relacionados con el aprendizaje.

En palabras de Dörnyei (2008), la motivación es pues un proceso dinámico que consta de tres fases principales bien diferenciadas: la etapa previa a la acción (motivación por elección), la etapa activa (motivación ejecutiva) y la etapa posterior a la acción (retrospección motivacional). Las principales influencias motivadoras son: las actitudes hacia la L2, las creencias y estrategias del alumno, los valores asociados con el proceso de aprendizaje, la esperanza de éxito y potencial

capacidad para sobrellevar la acción y, finalmente, los apoyos u obstáculos del entorno. En lo que se refiere a la motivación ejecutiva, las principales influencias motivadoras incluyen: la influencia del grupo de alumnos, la influencia de los docentes y padres, la calidad de la experiencia de aprendizaje, etc. Finalmente, en la última etapa los factores que inciden en la motivación son: las creencias sobre la concepción de uno mismo, la retroalimentación, los elogios y las notas. Existen varias teorías psicológicas sobre la motivación recogidas por Dörnyei (2008). A continuación, presentamos algunas que se relacionan con nuestro trabajo.

Teorías	Autores	Principales componentes de la motivación	Pilares y principios fundamentales de la motivación
Teorías de la autodeterminación	Deci y Ryan (1985), Vallerand (1997)	Motivación intrínseca y motivación extrínseca	La motivación intrínseca hace referencia a las conductas desarrolladas por su valor en sí mismo con el objetivo de experimentar el placer y la satisfacción del mero hecho de realizar una actividad particular, o satisfacer la propia curiosidad. La motivación extrínseca implica desarrollar conductas como medios para un fin, es decir, para recibir alguna recompensa extrínseca o para evitar el castigo. Los motivos del ser humano pueden situarse en un continuo que va desde las formas de motivación autodeterminadas (intrínsecas) hasta las controladas (extrínsecas).
La teoría de la atribución	Weiner (1992)	Atribuciones sobre éxitos y fracasos pasados	Las explicaciones (o atribuciones causales) del individuo sobre por qué se produjeron los éxitos y fracasos pasados influyen en la motivación de la persona para iniciar una acción en el futuro. En el contexto escolar, la habilidad y el esfuerzo se han identificado como las causas percibidas.
La teoría de establecimiento de objetivos	Locke y Latham (1990)	Características de los objetivos, especificidad, dificultad y compromiso.	Las acciones humanas vienen motivadas por un propósito y, para que se dé una acción, tienen que fijarse objetivos y éstos han de perseguirse por elección propia.

Tabla 1 - Algunas teorías sobre la motivación

Nuestro estudio nos permitirá de comprobar cómo ha ido evolucionando las motivaciones del alumnado y profesorado camerunés de ELE, así como determinar qué teoría de motivacional predomina en los pensamientos de estos.

3 - Metodología

El método de investigación que utilizamos en este estudio es el enfoque cuantitativo y el instrumento de recogida de datos es la encuesta. Exploramos, apoyándonos en unos datos recogidos mediante cuestionarios dirigidos a docentes y discentes, las creencias y (des)motivaciones del alumnado de cara al aprendizaje y las del profesorado en relación con la elección del español como lengua de trabajo. Nos parece que recoger datos a ambos actores del proceso de enseñanza/aprendizaje puede permitir conocer qué opinan de esta lengua, por qué deciden aprenderla/enseñarla y plantear asimismo una reflexión acertada sobre los retos que plantean la enseñanza y la difusión del español en Camerún como lengua de inserción profesional. Para comprobar si la tipología de motivación de los alumnos varía a lo largo del proceso de aprendizaje, hemos recogido datos a los alumnos del primer curso de ELE y a los del último curso de ELE de la educación secundaria.

Para el diseño de los instrumentos de recogida de datos, nos hemos basado en encuestas usadas en Kem-Mekah Kadzue (2016) y en algunas fuentes bibliográficas sobre creencias y motivaciones (Ballesteros Gómez 2000; Benítez Rodríguez 2012; Cots, Llorca & Irún 2007). La encuesta dirigida al alumnado viene compuesta de cuatro preguntas. La primera relacionada con los datos personales, la segunda es una pregunta tipo test sobre si le gusta el español. A esta pregunta los encuestados tienen que contestar entre *mucho*, *bastante*, *poco* y *nada*. En la segunda pregunta, tienen que señalar lo que más/menos les gusta del español, escogiendo elementos en una lista de más 10 ítems preparada para este fin a partir de las referencias bibliográficas sobre el español en Camerún, y con la posibilidad del informante de añadir ítems. La última es relativa a los motivos que los llevó a aprender español. Aquí disponen de varios ítems sobre motivaciones y tienen que contestar precisando según la escala Likert el grado de acuerdo o desacuerdo, siempre con la posibilidad de que los alumnos añadan ítems. En cuanto a la encuesta dirigida a los docentes, la primera pregunta recoge los datos personales y las tres siguientes son abiertas. La segunda trata de la opinión de los docentes en relación con lo que sus alumnos piensan de España. La tercera recoge los motivos de la elección del español como lengua de trabajo. La cuarta es sobre la valoración que hacen sobre la profesión de docente.

La recogida de datos se realizó en marzo de 2024, de manera presencial en el liceo de Ngoa-Ekele y en el instituto Leclerc de Yaundé, escogidos aleatoriamente entre los institutos cercanos a nuestro centro de investigación. A diferencia de las encuestas dirigidas a los discentes, se distribuyó el cuestionario de los docentes en cuatro regiones de Camerún (Centro, Oeste, Litoral y Este) con el fin de llegar a un número elevado de participantes. La herramienta tecnológica utilizada para llevar a cabo el análisis exploratorio de los datos cuantitativos es el *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS). En cuanto a las preguntas abiertas, haremos un análisis manual del discurso docente para determinar las temáticas, tendencias globales y particulares, así como las representaciones del conjunto del alumnado/profesorado encuestado.

A continuación, presentamos la distribución de la muestra del alumnado del primer curso y quinto curso encuestado.

Valores		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hombre	122	43,3	43,3	43,3
	Mujer	160	56,7	56,7	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

Tabla 2 - Distribución de la muestra del alumnado del primer curso de ELE.

Valores		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hombre	63	29,9	29,9	29,9
	Mujer	148	70,1	70,1	100,0
	Total	211	100,0	100,0	

Tabla 3 - Distribución de la muestra del alumnado del quinto curso de ELE.

En resumen, hemos encuestado en total de 282 alumnos del primer curso y 211 en el quinto curso, lo que da un total de 493 alumnos. En cuanto al profesorado, tenemos una muestra de 60 docentes, con una edad media de 36 años. Se trata pues de docentes con varios años de experiencia laboral.

Sexo	Frecuencia	Porcentaje	Valores perdidos	Edad media	Valores perdidos
Hombre	28	46,7 %			
Mujer	32	53,3 %	00	36,35	0
Total	60	100,0 %			

Tabla 4 - Distribución de la muestra del profesorado encuestado

4 - Análisis de las encuestas dirigidas al alumnado y discusión

En este apartado, presentaremos progresivamente los diferentes resultados que hemos obtenido en las diferentes variables. Empezamos con los resultados obtenidos de las encuestas dirigidas al alumnado.

4.1 - Creencias y actitudes lingüísticas hacia el español

En la primera pregunta sobre si les gusta el español, en el primer curso, hemos obtenido los resultados que se pueden apreciar en el gráfico 1. Salvo el caso de los cuatro encuestados que señalan que no les gusta el español, lo que representa 1,17% de los participantes, se observa que a todos los demás informantes les gusta el español, con la única diferencia de que a unos, la gran mayoría de los encuestados (61,4%) les gusta mucho, a un segundo grupo (20,35%) les gusta bastante y a un último grupo les gusta tan solo un poco (17,40%).



Gráfico 1 - ¿Te gusta el español? (alumnos del primer curso de ELE)

En el quinto curso, cambia muy poco la tendencia respecto al cariño sentido por el español, tal como podemos comprobar en el gráfico 2.

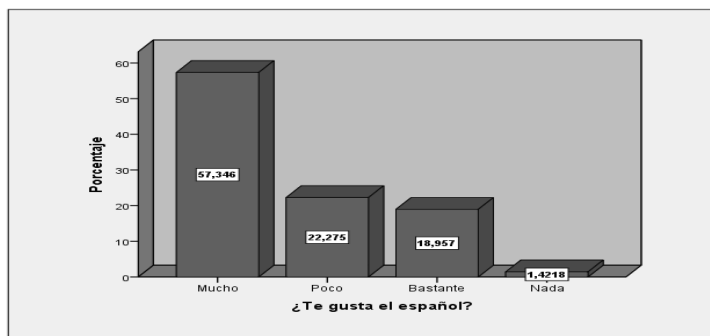


Gráfico 2 - ¿Te gusta el español? (alumnos del quinto curso de ELE)

De manera general, una hay una diferencia significativa entre los resultados obtenidos en los diferentes niveles de aprendizaje.

A la pregunta sobre *qué es lo que más te gusta del español*, tanto en el primer como en quinto curso de ELE, las respuestas mayoritarias son similares, tal como se puede comprobar en la tabla 4.

Alumnado del primer curso de ELE				Alumnado del quinto curso de ELE			
¿Qué es lo que más te gusta de la lengua española es?		¿Qué es lo que menos te gusta de la lengua española es?		¿Qué es lo que más te gusta de la lengua española es?		¿Qué es lo que menos te gusta de la lengua española es?	
Sus canciones	67%	Las palabrotas	53,2%	Su sonoridad, su pronunciación	70,8%	La conjugación	55,2%
Su sonoridad, su pronunciación	45%	Su gramática	29,4%	Las canciones	69%	Las palabrotas	53,7%
La cultura que conlleva	41,5%	La conjugación	28%	La cultura que conlleva	48,7%	La gramática	33%

Tabla 4 - Lo que a los alumnos más/menos les gusta del español

Aunque hay una coincidencia de los tres elementos tanto con los alumnos del primer curso como con los del quinto curso, es preciso señalar que no aparecen ordenados de la misma manera dado que no poseen el mismo porcentaje de respuestas. A la luz de este resultado, puede preguntarse ¿por qué a la mayoría de los alumnos encuestados les gusta tanto el español, pero paradójicamente lo que menos les gusta del español es la gramática y la conjugación española? Messakimove (2009:11) advierte que “los alumnos de la secundaria gabonesa expresan claramente sus creencias acerca de la dificultad del aprendizaje de la gramática: para ellos la gramática es la parte más difícil del aprendizaje del español”. Asimismo, intuimos que si los discentes cameruneses también señalan no apreciar la gramática y la conjugación, debe de ser porque son los aspectos que más problemas les plantea del aprendizaje de esta lengua.

4.2 - Motivos de la elección del español como asignatura optativa

Los datos recogidos sobre las motivaciones lingüísticas del alumnado camerunés dejan entrever que, independientemente de que sean alumnos del primer o quinto curso, hay 5 motivaciones principales que llevaron a los alumnos a aprender español. A continuación, las presentamos por orden de importancia.

LAS 6 PRINCIPALES MOTIVACIONES	
Alumnos del primer curso	Alumnos del quinto curso
1ª. “Porque me gusta mucho el español” (86,8% de informantes)	1ª.-“Porque me gusta mucho el español” (86,8%)
2ª. “Porque se parece al francés” (82,7% de encuestados)	2ª. “Porque me permite comprender y apreciar mejor la cultura, el cine, el arte español e hispanoamericano” (82%)
3ª. “Porque es más fácil y más bonita que el alemán (71,3%)	3ª. “Porque es más fácil y más bonita que el alemán (71,3%)
4ª. “Porque me permite comprender y apreciar mejor la cultura, el cine, el arte español e hispanoamericano” (79,10%)	4ª. “Porque se parece al francés” (70%)

5ª. "porque me gusta mucho la música en español" (65%)	5ª. "Porque me gusta mucho la música en español" (66,6%)
6ª. "porque todo el mundo la aprende" (22,4%)	6ª. "Porque quiero ser profesor de español o traductor" (26,1%)

Tabla 5 - Creencias y motivaciones por el aprendizaje de ELE

De la sección dedicada a otras motivaciones, es decir, las formuladas por los mismos alumnos, destacamos:

- "Porque es muy bonita, me encanta su musicalidad" (15 personas),
 - "Porque me encantaría ir algún día a España" (7),
 - "Porque es muy bonita y me encantaría hablarla" (6),
 - "Porque es una asignatura obligatoria" (2),
 - "Porque es la lengua de Dios" (2),
 - "Porque soy muy malo en asignaturas científicas" (2),
 - "Porque mi tío es profesor de español y me encantaría hablar español como él" (1),
 - "me gustaría ser traductora y, además, el español es una lengua muy bonita" (1), etc.
- (corpus de las encuestas)

Como se puede apreciar en la tabla 5, el primer motivo que más animó a los alumnos del quinto curso a estudiar español es el mismo de los alumnos del primer curso, es decir, el aprecio que sienten por la lengua española. El segundo es diferente del de los alumnos del primer curso. Mientras que con los alumnos del primer curso tenemos como segunda motivación más importante la similitud con el francés, entre los alumnos del quinto curso sobresale el uso del español como instrumento para conocer la cultura y el arte español e hispanoamericana. En tercer lugar, tenemos la motivación "porque es más fácil y más bonita que el alemán", que es la mayoritaria tanto en el primer curso como en el quinto. En cuarto lugar, mientras que en los alumnos del quinto curso destaca la similitud con el francés, para los discentes del primer curso tenemos "porque me permite apreciar mejor el arte y la cultura española e hispanoamericana". En quinto y sexto punto, destacan respectivamente el interés en la música española y 'porque quiero ser profesor de español'. Existe una ligera diferencia a nivel de las motivaciones de los discentes del primer y quinto curso de ELE. Esa diferencia nos parece lógica dado que los alumnos del quinto curso, por ser de un nivel intermedio, pueden tener una motivación más instrumentalizada hacia el aprendizaje que los del primer curso. Por eso los del quinto curso, si bien muy pocos, valoran la motivación de ser profesores de español o traductor. De manera general, las motivaciones afectivas e intrínsecas son las que predominan en el pensamiento de los alumnos. Este resultado coincide con los estudios previos (Godínez González *et al.* 2009; Kem-Mekah Kadzue, 2012, 2016; Manga 2009; Mbarga 1994) sobre este tema.

Cabe señalar que, de estas 5 motivaciones principales, la visión del español

como lengua de trabajo u oportunidad de salida profesional que, en principio, debería ser una de las motivaciones extrínsecas e instrumentales importantes para los alumnos, ya que reforzaría las motivaciones intrínsecas que el alumnado tiene de sobra, está infravalorada. Pocos alumnos la conciben como motivo importante para el aprendizaje. Se podría decir que, entre los alumnos, aunque sobran creencias, actitudes y motivaciones positivas por el estudio del español al principio del aprendizaje, los alumnos carecen de una motivación a largo plazo. Dicho de otro modo, a muchos les apasiona dicho idioma y deciden aprenderlo por las variables afectivas que hemos enumerado anteriormente, pero un número reducido de alumnos (26, 10%), la ven como lengua que les puede brindar oportunidades laborales.

En palabras de Dörnyei (2008), la motivación es un proceso dinámico que consta de tres fases principales bien diferenciadas: la fase inicial o motivación de elección, la fase de desarrollo y la etapa síntesis. Según este psicolingüista, “la motivación generada ha de mantenerse y protegerse activamente mientras dure la acción” Dörnyei (2008: 43). Para protegerla y desarrollarla, los docentes en el aula deben procurar que la experiencia de aprendizaje sea positiva y conseguir asimismo que los alumnos se proyecten hacia las motivaciones instrumentales. Si recurrimos a la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (1985) y Vallerand (1997), observamos que las motivaciones tendrían que ser tanto afectivas e intrínsecas como extrínsecas o instrumentales. En la misma línea, si convocamos la teoría de la fijación de metas de Locke y Latham (1990), también evidenciamos que muy pocos discentes se han planteado metas importantes y pragmáticas como aprender español por querer hablarlo, ser intérprete, ser docente, etc.

No obstante a la luz de los resultados, los discentes encuestados parecen desconocer o desvalorar las salidas profesionales y oportunidades que les pueden ofrecer el mundo profesional al estudiar dicho idioma. En este sentido, les tocaría a los docentes potenciar este aspecto para que el alumnado pueda apreciar todas las salidas profesionales que le ofrece la lengua española. Dörnyei (2008) propone una lista de 35 estrategias motivacionales para una enseñanza motivacional. La quinta estrategia radica en sensibilizar a los alumnos sobre los valores instrumentales asociados al conocimiento de la lengua meta. En este sentido, los docentes deberían reiterarles a los discentes el papel que desempeña el español en el mundo recalcando su potencial utilidad para ellos de cara a una inserción profesional. Kem-Mekah Kadzue (2016) llega al mismo resultado en su estudio y concluye que:

Nos parece urgente que los docentes potencien las motivaciones extrínsecas e instrumentales de los discentes porque más allá de aprender una lengua porque es bonita y les gusta, también deben tener motivaciones prácticas que les permitan contemplar por ejemplos las salidas profesionales que ofrece el aprendizaje del español en Camerún. Así pues, sería interesante llevarles a reflexionar sobre las oportunidades de inserción profesional que ofrece el español.

5 - Análisis de las encuestas dirigidas al profesorado y discusión

Como hemos procedido en el análisis de datos de los apartados anteriores, en este apartado, analizaremos los datos y presentaremos los resultados obtenidos en cada variable.

5.1 - Motivos de la elección del español como lengua de trabajo

Se preguntó a los docentes el motivo por el que escogieron el español como lengua de trabajo. Como puede apreciarse en el gráfico que viene a continuación, la razón más importante que impulsó a los profesores encuestados a elegir el castellano como lengua de trabajo es el amor que sienten o sintieron por esta lengua desde que empezaron a aprenderla. Igual que el alumnado encuestado, ellos consideran el español como una lengua bonita, atractiva, melodiosa, asequible y fácil de aprender. Dicha atracción se fundamenta, así pues, tanto por la belleza y la aparente facilidad del idioma español como por el lugar prestigioso que ocupa en el mundo. Esos factores afectivos llevaron al profesorado al deseo de aprenderla, hablarla y, luego, enseñarla.

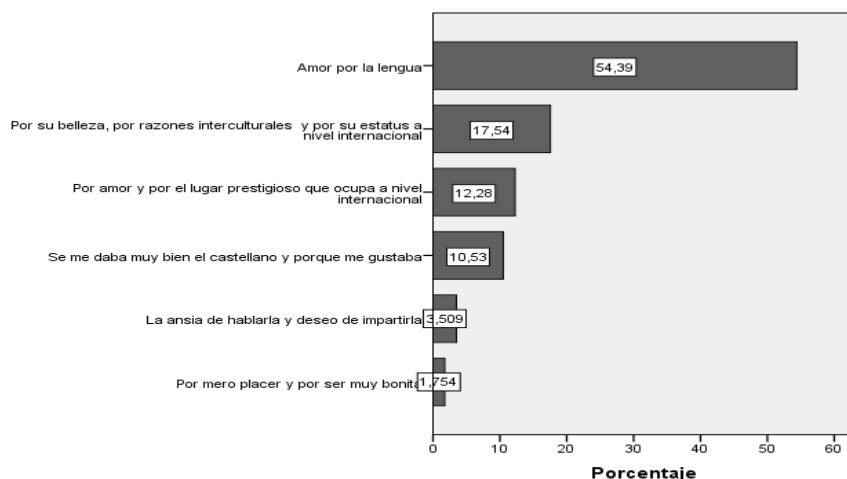


Gráfico 3 - Motivos de la elección del español como lengua de trabajo

De los docentes encuestados, 54,4 %, defienden haber decidido enseñar español por el amor que tienen por ese idioma. 17,5% optaron por el español tanto por razones afectivas como por razones interculturales y desde luego por el estatus de dicho idioma a nivel internacional. No está de más subrayar a este respecto que además de ser la lengua de trabajo en diversos organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Unión Africana (UA), etc., el español (segundo idioma de comunicación internacional tras el inglés, el tercer idioma más utilizado en internet, tras el inglés y el chino) con más de 495 millones de hablantes nativos y más de 24 millones de discentes en el mundo,

es la segunda lengua del mundo tras el chino con más hablantes nativos según el *Anuario del Instituto Cervantes* (2024). Por otra parte, un 10,5% de encuestados optaron por la lengua española porque se les daba bien y porque les gustaba, una persona lo escogió por mero placer y por ser “una lengua preciosa”. Ilustramos el pensamiento de los docentes con estas citas del corpus de las encuestas:

- “Además de ser una de las más habladas, es una lengua bella, atractiva y accesible”,
- “Lo hice porque mi profesor del tercero lo hablaba muy bien y me interesó desde entonces, mi sueño era hablarlo como él y después vino el deseo de enseñarla”.
- “Porque es una lengua que amé desde la secundaria y cursé la misma en la Universidad hasta seguir una formación como docente en la ENS”.

5.2 - Valoraciones sobre la profesión de docente de ELE

Los datos que facilitaron los encuestados en esta variable han sido analizados y nos han permitido categorizar las respuestas en dos tendencias: los que valoran negativamente la profesión de docente de ELE en Camerún debido, entre otras razones, a la falta de material didáctico, la baja remuneración y a otras dificultades que encuentran ejerciendo su labor; y los que ante todo la valoran positivamente, aunque con reservas, tal como se puede apreciar en el gráfico 6.

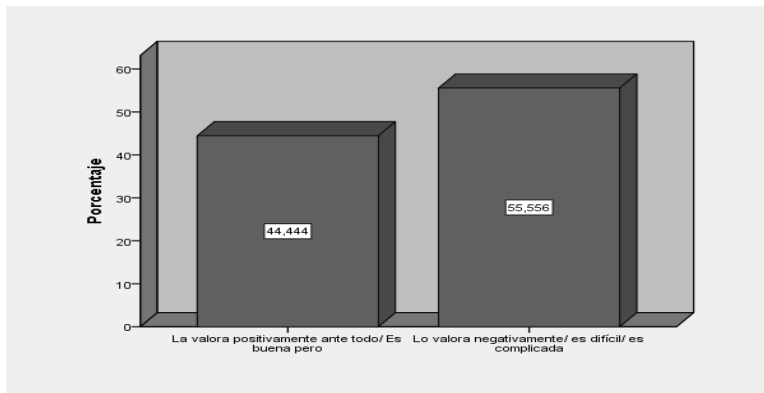


Gráfico 6 - Valoración de la profesión de docente de ELE

De los docentes encuestados, 55,6% valoran negativamente la profesión docente de ELE en el contexto camerunés. A continuación, hacemos un censo de las limitaciones o carencias que se evidencian en el discurso de los docentes encuestados:

- **La poca remuneración del profesorado.** Los docentes encuestados se quejan de los sueldos que cobran. Uno de los docentes llega a concluir que “tenemos un sueldo de miseria”, “nuestra profesión es poco remunerada por mucho trabajo”, advierte otra informante. Es preciso subrayar que en Camerún la cuestión de los bajos sueldos es un problema sistémico y no específico a los docentes de español.

En efecto, según los datos disponibles en el decreto número 2024/057 del 21 de febrero de 2024 de la presidencia de la República de Camerún (2024), el salario mensual de los profesores de español (y de otras asignaturas) de secundaria varían según el grado profesional y la experiencia docente. Los profesores que pertenecen a la categoría A1 de funcionarios del Estado (Docente de colegios), cobran un sueldo neto de 238 710 francos CFA brutos al mes (unos 364 euros) para los que inician su carrera con el índice 375; y 341 540 francos CFA (unos 521 euros) para los del índice 945, es decir antes de jubilarse. En cuanto al sueldo de los de la categoría A2 (docentes de institutos o liceos), su sueldo neto corresponde a unos 248 661 francos CFA brutos al mes (unos 379 euros) para los del índice 430; y 377 386 francos CFA (unos 576 euros) al jubilarse bajo el índice 1140. En cambio, en la enseñanza privada, no existe una normativa institucional y los sueldos pueden variar de un instituto a otro y dependiendo del perfil académico del docente. La escala salarial oscila entre 1000 francos CFA y 3500 francos la hora (entre 1 euro y medio a 5 euros, la hora de clase impartida). Esos sueldos están entre los más bajos de África, en comparación con lo que cobran los docentes en otros países africanos con un PIB similar al de Camerún.

- **El difícil contexto y condiciones de trabajo.** A lo largo de su labor docente, el profesorado se encuentra con dificultades relacionadas con el contexto socioeconómico (la falta de manuales para los alumnos, la falta de materiales didácticos, la falta de bibliotecas, la falta de infraestructuras) que hacen difícil ejercer y disfrutar plenamente su trabajo y, desde luego, afectan negativamente la motivación docente e incluso la de los aprendices. Es así como algunos docentes encuestados apuntan que: “la profesión no es encantadora por las malas condiciones de trabajo”, “difícil por las dificultades económicas, los alumnos no tienen manuales”, “esta profesión en el contexto camerunés parece a veces aburrida por carecer de recursos lingüísticos para la práctica”, etc.

- **La ausencia de programas de formación continua, la cancelación de las becas de viajes de inmersión lingüística en los países de habla española y la desmotivación del alumnado.** Los docentes de esta categoría lamentan la ausencia de apoyo pedagógico y la reducción del volumen horario dedicado a la enseñanza del español. También argumentan que eso llevan a algunos discentes a pensar que el español o las lenguas en general son menos importantes que otras asignaturas. Señalan también la falta de motivación de los discentes debido a las pocas salidas que ofrece el español en Camerún.

- **El poco apoyo de España en términos de la enseñanza y difusión del español en Camerún.** Después de la primera etapa (*motivación de elección*, Dörnyei, 2008), se observa que, en las etapas siguientes (etapa de retrospcción, Dörnyei, 2008), la motivación por la enseñanza (profesorado) y por el aprendizaje (alumnado) disminuye en cierta medida debido a las dificultades socioeconómicas ya enunciadas y también a la poca colaboración de España en materia de difusión. Uno de los informantes afirma a este respecto que es “Muy difícil por la cantidad de problemas que tenemos: falta de documentos, debilidad de los alumnos por falta de interés, desánimo con respecto a los docentes de alemán”, es decir al ver el

apoyo significativo que destina Alemania para los docentes y alumnos de alemán. Otro añade que “Muy oscura, falta de motivación. Es una profesión que se vuelve cada vez más difícil para los docentes a causa de la falta de apoyo pedagógico por lo que reza con la documentación”, “Un poco difícil para nosotros que no hemos viajado a España y por la falta de centro cultural³ y bibliotecas [hispanicas]”.

A pesar de este panorama fruto de la visión que buena parte de los encuestados tiene sobre la profesión de profesor de ELE en Camerún, como se visualiza en el gráfico anterior, una parte de los encuestados (44,4%) ante todo valora positivamente la profesión docente de ELE en el contexto camerunés. Se trata de los que prefieren no hacer una crítica amarga de la realidad del mundo de ELE en Camerún. A veces tienen un punto de vista dicotómico entre lo positivo y lo mejorable. Enunciamos en las líneas siguientes algunos de los comentarios de los encuestados sobre esta realidad que estamos comentando.

- Es una profesión de élite, reservada para quien puede ejercerla.
 - Es una profesión buena, pero tiene muchas dificultades.
 - Es una buena profesión, pero tiene muchas dificultades, el material didáctico, las condiciones de trabajo.
 - A la vez apasionada y difícil, por el interés de los profesores y por la falta de material.
 - Es una profesión honrada, aunque el gobierno no anima a los profesores.
 - Muy agradable a pesar de la coyuntura difícil.
 - Bien, aunque el profesor no tiene buena remuneración.
- (corpus de las encuestas dirigidas al profesorado)

En suma, a diferencia de los encuestados de la categoría anterior que definen la profesión con términos principalmente o exclusivamente despectivos o pesimistas, los encuestados de esta categoría caracterizan ante todo la profesión docente de ELE en Camerún como un empleo honrado, apasionante, agradable, interesante, un trabajo de élite, etc. antes de reconocer seguidamente, en algunos casos, que esta labor conoce algunas carencias.

5.3 - Vocación profesional: ¿A día de hoy, si pudiera decidir trabajar en otra cosa, lo haría?

Las respuestas proporcionadas por los informantes nos han permitido categorizar la siguiente variable en 3 valores: el valor “sí”, el valor “no” y el valor “depende”.

³ A este respecto, cabe señalar que, si bien existe un Centro Cultural Español (CCE) en Yaundé, este no depende de la política de la AECID y, por lo tanto, carece de una línea presupuestaria institucional para organizar actividades culturales y formativas para avivar el hispanismo camerunés, a la imagen de lo que hacen por ejemplo los CCE de Malabo y Bata, en Guinea Ecuatorial. Dentro del CCE de la Embajada de España en Yaunde, había una biblioteca que funcionaba, pero ahora está en desuso desde hace más de una década, de ahí se entiende por qué la informante habla de falta de bibliotecas. En realidad, en el marco de la diplomacia cultural española, los centros culturales (competencia de la AECID) se abren en países de habla española, y las Aulas Cervantes e Institutos Cervantes en los países no hispanohablantes, competencia del Instituto Cervantes.

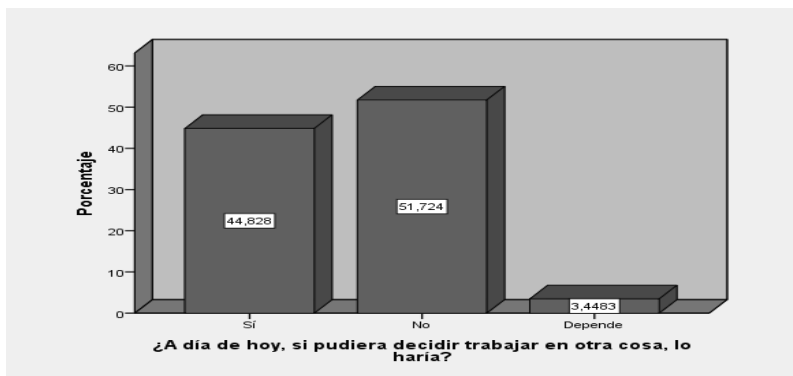


Gráfico 7 - ¿A día de hoy, si pudieras decidir trabajar en otra cosa lo haría?

Entre los 60 docentes encuestados, un 44,8% asevera que si tuviera la oportunidad de cambiar de oficio lo haría. En cambio, un 51,7% defiende que a pesar de las dificultades que encuentran en su empleo de profesor de ELE, no cambiaría de profesión. Ilustramos este aspecto con las siguientes citas del corpus de las encuestas: "a pesar de todo ello, nunca cambiaré de profesión, ya que no hay ninguna profesión que carezca de dificultades"; "No, porque lo haré no por amor y pasión, sino por interés u oportunidad". Así es como, llegamos a la conclusión de que casi la primera mitad (43,3%) de los docentes encuestados han ido perdiendo la motivación de ser docentes. Nos referimos a los que afirman que las difíciles condiciones de trabajo, la precariedad de los sueldos, la creciente poca motivación de los alumnos debido a las pocas salidas del español, por citar algunos ejemplos, son motivos suficientes para cambiar de trabajo. Este resultado coincide con lo que aseveró una inspectora pedagógica en una investigación anterior, quien afirmó que "debido a las precarias condiciones de trabajo, a la poca remuneración, el poco apoyo de España en los procesos de enseñanza y difusión de la lengua, la vocación docente va desapareciendo" (Kem-Mekah Kadzue, 2016: 453).

De ahí que una de las propuestas que planteamos en este sentido se resume en una idea: el Estado camerunés debe apostar más en la educación porque es uno de los pilares para alcanzar la llamada emergencia del país que se proyecta para el año 2035. En este sentido, el Estado camerunés debería revalorizar los sueldos de los docentes y solucionar de manera efectiva las crisis que conoce hoy la educación en Camerún. Toda mejora educativa pasa por los docentes y mientras no haya reforma salarial, toda reforma curricular y metodológica o educativa en general no producirá los resultados esperados. Para que haya el desarrollo del que hablan los decisores, es preciso apostar por una educación que garantice una formación de recursos humanos cualificados y competentes. No se trata de una cuestión específica de la enseñanza/aprendizaje del español, sino de un problema estructural que conoce el sistema educativo camerunés, marcado desde hace unos años por una emigración masiva de los profesionales de la educación a Canadá principalmente, y a otros países del mundo. En octubre de 2023, la ministra de

Educación Secundaria de Camerún emitió un comunicado de prensa en el que afirmaba que 1573 profesores habían abandonado sus puestos y que la mayoría de ellos se encontraba en Canadá. En 2024, la misma ministra comunicó también que 2326 docentes estaban en situación de ausencia irregular de sus puestos laborales. No obstante, no existen unas estadísticas fehacientes sobre el número de personal docente camerunés que ha emigrado a Canadá en la última década. De todas formas, según Abdourhaman (2024: 2), «*déçu.e.s par l'environnement local, les enseignant.e.s camerounais.e.s espèrent obtenir ailleurs une rémunération satisfaisante et des conditions de vie meilleures*». Para evitar esta emigración masiva de los profesionales de la educación camerunesa, concluimos, con la historiadora camerunesa Anyia Enyegue (2022: 9), que es necesario de “*rémunérer correctement les enseignants si l'on veut recruter et conserver des enseignants compétents, motivés et dévoués, capables de se concentrer pleinement sur leur rôle d'éducateurs, et ainsi améliorer la qualité de l'éducation*”.

Por otra parte, en nuestro análisis, observamos que, según el profesorado, existen también creencias negativas que afectan la motivación de los alumnos. Entre otros motivos de esta desmotivación, destacamos la idea de que los alumnos piensan que “*España no les anima a aprender español como sí lo hace Alemania para el caso de los alumnos cameruneses que estudian alemán*”. Las creencias de los docentes reflejan el problema de la poca implicación de España en la difusión de la lengua y cultura españolas en Camerún. En efecto, “*los recursos que destinan las autoridades y organizaciones alemanas a la difusión y promoción de su lengua son significativamente superiores a los que destina España*” (Godínez González *et al.* 2009: 63). Eso va en la misma línea que las palabras de Lapuerta Amigo (1997: 490) quien, al cotejar lo que hacen otros países como Francia y Alemania en la difusión de sus lenguas en Sudáfrica y en otros países africanos, afirma que el español en el África Subsahariana “*está poco menos que dejado de la mano de Dios*”. En la misma línea, tratando de la invisibilidad de España en cuanto a la cooperación y apoyo para la enseñanza del español en el África Subsahariana, Serrano Avilés, citado por Jurado (2014), afirma que “*si en África Subsahariana se habla español no es gracias a España*”.

En efecto, a diferencia de África del Norte, por ejemplo, en los países del África negra francófona, la introducción del español como materia en los currículos no surgió de ninguna política exterior española. Por lo tanto, puede concluirse que España, en el caso de la enseñanza del español en el África negra, es una gran afortunada ya que está ante un camino despejado, una tierra labrada y donde ya está sembrada la Marca España, la cual disfruta de un gran interés entre la población pese a las dificultades que ya hemos abordado. Así pues, España solo tiene que ampliar su colaboración para que el español siga siendo la lengua extranjera más demandada y estudiada en condiciones viables. Ndoye (2007) dijo que la enseñanza del español en África negra es a la vez una oportunidad y un reto. Una oportunidad para el mundo hispánico que desafortunadamente está poco valorada. Dos artículos recientes que tratan del tema que nos atañe publicados en el blog de *El País* (África no es un país) llevaban respectivamente

como títulos los siguientes: *Paso atrás del español en África* (Naranjo, 2012), *Una lengua ignorada* (Jurado, 2014). Solo nos podemos permitir cerrar este análisis con unas palabras de optimismo. Desde 2020 el África negra por fin ya cuenta con un Instituto Cervantes, el Instituto Cervantes de Dakar. El deseo de todo **hispanista** negroafricano es que sea el primero de muchos en el África negra.

6 - Conclusión

Al llegar al término de nuestra investigación, consideramos pertinente recordar que la problemática planteada al inicio se centraba en examinar si el español continúa despertando el interés de la población camerunesa. Asimismo, nos propusimos analizar cuáles son las creencias y motivaciones del alumnado para estudiar esta lengua, así como las del profesorado al seleccionarla como lengua de trabajo, y determinar la valoración que el propio profesorado hace de su labor docente. Nuestro objetivo principal ha sido partir de los datos obtenidos sobre esos factores afectivos (creencias y motivaciones) para identificar los desafíos que enfrenta actualmente la enseñanza y difusión del español en Camerún.

A la luz de los resultados obtenidos, puede afirmarse que, si bien el español mantiene una valoración positiva dentro de la comunidad educativa –como lo demuestra el aumento sostenido del número de alumnado y la elevada motivación intrínseca, alimentada por el afecto de los docentes y discentes hacia la lengua y el placer que genera aprenderla y enseñar-, su desarrollo presenta también ciertos altibajos. Los datos del estudio revelan que, aunque en el imaginario del alumnado predominan *motivaciones iniciales* o de *motivación de elección*, (Dörnyei, 2008), se observa una carencia de motivación instrumental, pragmática y duradera (motivación retrospectiva motivacional, Dörnyei 2008). Dicho de otro modo, el estudiantado no percibe el español como una lengua que pueda ofrecer oportunidades laborales significativas. En este sentido, cabe destacar que de los 493 encuestados, solo una porción mínima manifestó considerar el español como herramienta de proyección profesional. A partir de estos hallazgos, se hace necesario reforzar en el aula la motivación extrínseca e instrumental. Más allá del mero placer de aprender, el alumnado camerunés de español debería ser consciente de las múltiples salidas profesionales que este idioma puede brindar: traducción, interpretación, gestión cultural, diplomacia (cónsules, embajadores), animación sociocultural, turismo, docencia en la educación secundaria y universitaria, entre otras. Solo de este modo será más probable que considere continuar sus estudios de español una vez finalizada la educación secundaria. Asimismo, a la falta de motivación instrumental hacia las perspectivas laborales se suman otros factores que inciden negativamente en la motivación, tales como la percepción de un menor apoyo por parte de España en comparación con los incentivos que ofrece Alemania a estudiantes de alemán, la experiencia de enseñanza- aprendizaje no siempre no siempre satisfactoria y la carencia de manuales adecuados, entre otros.

En consonancia con lo anterior, nuestro análisis de las creencias del profesorado ha permitido identificar diversos retos asociados a la enseñanza del español, entre los que destacan la precariedad de las condiciones de trabajo, la

carencia de materiales didácticos, la baja remuneración, la insuficiente implicación institucional de España y la ausencia de programas de formación continua, entre otros. Cabe señalar que estos desafíos no afectan exclusivamente al profesorado de ELE, sino que responden en gran medida a deficiencias estructurales comunes al conjunto del sistema educativo camerunés. De ello se desprende la necesidad de que los decisores o responsables políticos impulsen una reforma efectiva del estatuto del docente y una mejora sustancial de las condiciones de trabajo del profesorado, condición *sine qua non* para garantizar un mejor rendimiento profesional y, al mismo tiempo, frenar la emigración masiva de los docentes cameruneses hacia Canadá y otros destinos internacionales.

REFERENCIAS

- Abdourhaman, I. 2024. "L'émigration d'enseignant.es camerounais.es au Canada: motivations, stratégies et effets". *Formation et profession*, 32(3), 1-4. Disponible en <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.a332>, consultado el 20/06/2025.
- Anya Enyegue, B. 2022. La problématique de la gestion des enseignants vacataires du secondaire dans les établissements privés au Cameroun : statut, conditions de travail, et recommandations. In K. Ganyo Agbefle y C. Tremblay (coord.): *Métier et manuels d'enseignement de la maternelle à l'université : regards pluriels/critiques des chercheurs, experts et praticiens*. Rhône: EFUA (Editions Francophones Universitaires d'Afrique), 8-19. Disponible en <https://edition-efua.acaref.net/wp-content/uploads/sites/6/2022/08/Basile-ANYIA-ENYEGUE.pdf>, consultado el 20/06/2025.
- Ballesteros Gómez, C. 2000. *Percepciones, creencias y actuaciones de los profesores de lenguas propias durante los dos primeros años de funcionamiento de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), un estudio de caso*. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Benítez Rodríguez, S. G. 2012. *La enseñanza-aprendizaje del español en la fundación para la enseñanza del español a distancia. El perfil del alumno en el centro de Dakar*. TFM, Universidad Internacional Menéndez Pelayo (UIIMP) & Instituto Cervantes (2006-2008), MarcoELE, 14.
- Kem-mekah Kadzue, O. 2012. *Estereotipos y globalización: Simetrías y asimetrías entre universitarios cameruneses y catalanes*, TFM (Publicada). Lleida: Máster en Lenguas Aplicadas. Universidad de Lleida, Disponible en Depósito de la recerca de Catalunya <http://www.recercat.cat/handle/10459.1/48013> [Consultado el 12/06/2025]
- Kem-mekah Kadzue, O. 2014. La enseñanza/aprendizaje del español en Camerún: el discurso ideológico y la problemática de los manuales didácticos. En N. M. Contreras Izquierdo (ed.): *Actas Congreso Internacional ASELE XXIV, La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI*. Jaén: ASELE 363-374. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/24/24_363.pdf [Consultado el 10/06/2025]

- Kem-mekah Kadzue, O. 2016. *Enseñanza y aprendizaje del español en camerún: análisis de las creencias del alumnado/profesorado e implicaciones didácticas para una formación competitiva de estudiantes/docentes de ELE*, Tesis Doctoral, Universitat de Lleida, Disponible en <https://www.tesisenred.net/handle/10803/399641> (consultada el 12/06/2025).
- Kem-Mekah Kadzue, O. y Oye Endangte, M. 2025. "Impactos de los factores afectivos en la enseñanza/aprendizaje del español en la educación secundaria de Camerún: caso del instituto de Ngoa-Ekelé". *Revue Hybrides (RALSH)*, Num special 1, pp. 116-130.
- Kem-Mekah Kadzue, O. 2025. *La enseñanza del español en Camerún. Retos y propuestas didácticas*. Vigo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Vigo.
- Cambra Gine, M. 2003. *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris: Éditions Didier.
- Cots, J. M., Llurda, E. & Irún, M. 2007. Las creencias de profesores y alumnos sobre el aprendizaje de lenguas: un estudio comparativo. In R. Monroy Casas & A. Sánchez Pérez (coord.): *Actas del Congreso Nacional de Lingüística Aplicada, 25 años de lingüística en España: hitos y retos*. Murcia: Universidad de Murcia, 373-379.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Dornyei, Z. 2008. *Estrategias de motivación en el aula de lenguas*. Barcelona: Editorial UOC.
- Godínez González, F.; Martínez Hernando, M.; Rodríguez Dopico, C. 2009. El español en Camerún. In Instituto Cervantes, *Enciclopedia del Español en el Mundo: Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*. Madrid: Instituto Cervantes, 63-69.
- Instituto Cervantes. 2007. *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Instituto Cervantes. 2024. *El español: una lengua para el mundo 2024, Informe 2024*. Edición digital. Departamento de Comunicación Digital del Instituto Cervantes.
- République du Cameroun 2024. Décret n° 2024/057 du 21 Février 2024 portant revalorisation de la rémunération mensuelle de base des personnels civils et militaires. Disponible en <https://www.prc.cm/files/83/b8/61/e8f5e870eca8491f42e6d9f3faf06943.pdf>, consultado el 19/07/2025.
- Jurado, A. 21 de noviembre de 2014. Una lengua ignorada. *África no es un país. Planeta Futuro. El País*. Disponible en <http://blogs.elpais.com/africa-no-es-un-pais/2014/11/una-lengua-ignorada.html>, consultado el 20/06/2025.
- Lapuerta Amigo, P. 1997. La enseñanza del español en la nueva Sudáfrica: Problemas, soluciones y futuro. In F. Moreno Fernández; M. G. Burman; K. Alonso (Coords.). *La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Actas VIII de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Alcalá de Henares: ASELE, 487-495.

- Locke, E., & Latham, G. 1990. "Goal setting and task performance". *Psychological Bulletin*, 90, 125–152. <https://pdfs.semanticscholar.org/8008/47819f1663e1d7eff388c8e89168955074b4.pdf>, consultado el 20/06/2025.
- Manga, A. M. 2009. "Incidencias de los factores afectivos en la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera: Caso de la situación del español en Camerún". *Ogigia: Revista Electrónica de Estudios Hispánicos*, 5, 19-28.
- Mbarga, J. C. 1995. "Enseñanza y aprendizaje del español en Camerún: El caso de la enseñanza media". *Lenguaje y Textos*, 6/7, 243-247.
- Minedub, 2006. Arretés, circulaires et Lois Ministeriels de l'Éducation au Cameroun. Disponible en <http://minedub.cm/uploads/media/LoisArreteEducation.pdf>, consultado el 05/12/2025.
- Messakimove, S. 2009. "Las creencias de los alumnos de la secundaria gabonesa acerca de su proceso de aprendizaje del español/LE". *Marco ELE*, 9, 1-17.
- Naranjo, J. 17 de julio de 2012. Paso atrás del español en África. *África no es un país. Planeta Futuro. El País*. Disponible en <http://blogs.elpais.com/africa-no-es-un-pais/2012/07/paso-atr%C3%A1s-del-espa%C3%B1ol-en-%C3%A1frica.html>, consultado el 15/05/2025.
- Ndoye, E. H. A. 2007. La enseñanza del español en África: una oportunidad y un reto. In VV.AA. (Eds.). *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2005, Instituto Cervantes. Actas del IV Congreso Internacional de la Lengua Española*. Madrid: Instituto Cervantes. Disponible en http://congresosdelalengua.es/cartagena/ponencias/seccion_3/35/amadou_ndoye_el_hadji.htm, consultado el 22/06/2025.
- Onomo Abena, S. 2014. La enseñanza de la lengua y literatura españolas en Camerún en la Educación Secundaria y universitaria. In J. Serrano Avilés (Ed.). *La enseñanza del español en África Subsahariana*. Madrid: Los Libros de la Catarata, 176-190.
- Ramos Méndez, C. 2005. *Ideaciones de estudiantes universitarios alemanes sobre su proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera ante una enseñanza mediante tareas*. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad de Barcelona. Disponible en <https://produccioncientifica.ugr.es/documentos/63930ba07a05941066fa7a76>, consultado el 19/06/2025.
- Serrano Avilés, J. 2014. *La enseñanza del español en África Subsahariana*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Vallerand, R. J. 1997. Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In Mark P. Zanna, *Advances in experimental social psychology*, Academic Press, 271-360. Disponible en <https://www.lrcs.uqam.ca/wp-content/uploads/2018/05/Robert-J.-Vallerand-1997-Toward-a-hierarchical-model-of-intrinsic-and-extrinsic-motivation.pdf>, consultado el 19/06/2025
- Weiner, B. 1992. *Human motivation: metaphors, theories, and research*. Newbury Park, CA: Sage

FORMAÇÃO LEITORA: UMA ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO COMO SUPORTE DO TEXTO LITERÁRIO

Letícia Bachmann Kurth

leticiabachmann4107@gmail.com

Instituto Federal Catarinense (Brasil)

Nakita Ani Guckert Marquez

nakitaanimarquez@gmail.com

Instituto Federal Catarinense (Brasil)

Resumo: A formação literária é fundamental para o desenvolvimento crítico e cultural dos alunos, promovendo uma relação significativa com a leitura e a escrita. Este estudo visa examinar a contribuição dos livros didáticos de Língua Portuguesa destinados aos alunos do 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, utilizados nas escolas da Rede Municipal de Rio do Sul - SC, Brasil, na formação literária de sujeitos leitores. A pesquisa é de natureza básica e exploratória de abordagem quanti-qualitativa, fazendo uso da análise documental como técnica de coleta de dados e da leitura analítica como técnica de análise dos dados. As categorias de análise visaram identificar os gêneros textuais abordados nos livros, suas formas de apresentação e propósitos de uso. Os resultados indicam que os livros analisados trazem elementos que propiciam a formação literária do leitor dentro de suas possibilidades, considerando que se caracterizam como materiais didáticos para alunos em início do processo de alfabetização.

Palavras-chave: Letramento; Letramento-literário; Literatura; Livro-didático.

Abstract: Literary education is essential for the critical and cultural development of students, fostering a meaningful relationship with reading and writing. This study aims to examine the contribution of Portuguese language textbooks intended for 1st, 2nd, and 3rd-grade elementary school students used by public municipal schools of Rio do Sul - SC, Brazil, to the education of literary readers. The research is basic and exploratory in nature, employing a quantitative-qualitative approach, using document analysis as the data collection technique and analytical reading as the data analysis method. The analysis categories sought to identify the text genres presented in the textbooks, their modes of presentation, and their intended purposes. The results indicate that the analyzed textbooks contain elements that support the literary development of readers within their possibilities, considering that they are designed as educational materials for students at the beginning of the literacy process.

Keywords: Literacy; Literary-literacy; Literature; Textbook.

1 - Introdução

O letramento literário pode ser entendido como a utilização do texto literário a fim de estreitar laços entre sujeito e domínio da leitura e escrita, além de construir significados que transcendam a ordem social e cultural conhecida pelo leitor. Não há como haver significativo diálogo entre leitura e leitor sem que haja antes o ensino desse exercício, cabendo à escola promover o encontro e o compartilhamento de sentidos construídos coletivamente em torno do livro (Cosson, 2014).

Dada a ampla utilização do livro didático como material formador nas salas de aula brasileiras, compreende-se sua importância também no que se refere ao processo de formação de leitores. Considerando que o livro didático pode tanto aproximar quanto afastar o aluno da leitura, esta pesquisa propõe analisá-lo como suporte textual para a formação literária do leitor na escola, investigando a intencionalidade e a forma de apresentação dos textos nele empregados.

Deste modo, este estudo parte da seguinte questão: os livros didáticos de Língua Portuguesa do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, utilizados pelas escolas da Rede Municipal de Educação de Rio do Sul – SC, Brasil, trazem elementos que propiciam a formação literária do sujeito leitor?

Trata-se de um estudo de natureza quali-quantitativa (Creswell; Creswell, 2018), conduzido sobre a coleção “Ápis – Língua Portuguesa” (Trinconi; Bertin; Marchezi, 2017a, 2017b, 2017c), selecionada pelo PNLD 2019 e utilizada, entre 2020 e 2023, por 100 % das escolas locais. A opção por uma única coleção, representativa dos critérios do programa federal, garantiu profundidade analítica e descrição densa das decisões editoriais (Patton, 2015). Teve-se acesso aos três volumes, em formato digitalizado e impresso. Cada texto literário foi registrado em planilha, indicando gênero, extensão (integral, recorte ou adaptação), localização, propósito didático declarado e atividades associadas, totalizando 228 entradas. Com esses dados mapearam-se frequências por ano escolar. Em seguida, procedeu-se à leitura analítica segundo a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2016). As categorias *a priori*, derivadas de Soares (2001) e Lajolo (1982), descritas no Quadro 1, abrangem gênero, forma de apresentação e finalidade.

Categoria	Definição operacional	Regras de decisão
Gênero textual	Estrutura discursiva reconhecível por formato, tema e intenção comunicativa (Bakhtin, 2011).	a) Verificar indicações explícitas do autor/editor. b) Confrontar com listas taxonômicas do PNLD e da BNCC. c) Em caso de dúvida, priorizar estrutura composicional (verso, balões, narrativa em prosa etc.).

Forma de apresentação	Modo como o texto literário é transposto para o livro didático.	Integral: todo o texto, sem supressões. Excerto: supressão de 1 período, sem reescrita. Adaptação: supressão ou acréscimo com reescrita (alteração lexical, sintática ou narrativa).
Finalidade pedagógica	Função declarada ou inferível do texto na sequência didática.	Fruição: texto lido sem tarefas de análise formal ou metalinguística. Interpretação: tarefas de compreensão profunda (inferência, síntese, debate). Metalinguagem: atividades de gramática, ortografia ou vocabulário que usem o texto como pretexto.

Quadro 1 - Descrição das categorias e critérios de avaliação.

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2025.

Dois pesquisadores, recodificaram independentemente todo o corpus (228 textos). Divergências residuais foram resolvidas por consenso, triangulando-se cada rótulo com os objetivos de aprendizagem da BNCC indicados no Manual do Professor, garantindo validade de conteúdo. Esse refinamento metodológico resultou em ajustes pontuais nas frequências de cada categoria, mas sobretudo elevou a robustez interpretativa dos achados sobre como o livro didático contribui, ou limita, a formação literária dos estudantes.

2 - O livro didático e a formação literária do leitor

A educação literária pode ser compreendida como o conjunto de experiências sistematicamente planejadas que desenvolvem a competência literária em suas dimensões estética, cognitiva, ética e cultural. A literatura, portanto, desempenha funções múltiplas na escola: sensibilizar, ampliar repertórios, estimular a imaginação, promover empatia e cultivar o pensamento crítico (Witte, 2014; Gabrielsen, Blikstad-Balas & Tengberg, 2018).

De outro lado, o livro didático é um recurso educacional essencial, utilizado para fins de aprendizado e instrução explícita sobre determinado assunto. Empregado nas escolas, em aulas e cursos, constitui um importante meio para o ensino e a aprendizagem dos alunos. O livro didático direciona e auxilia o professor em suas aulas, sendo um instrumento primordial, especialmente em contextos educacionais precários. (Lajolo, 1996).

Literatura e livro didático encontram-se por meio da escolarização da literatura, fenômeno que ocorre através da interação entre a literatura e a escola, que se apropria dela por meio de ações e procedimentos formalizados e sistematizados de ensino. Este, afinal, é o modo pelo qual acontece o ensino e a aprendizagem na

escola. Dessa forma, constitui-se inegável o ato de escolarizar-se a literatura, uma vez que é o que a torna saber escolar. Criticar a utilização da literatura na escola pressupõe criticar a própria função escolar, desse modo, necessitando apenas imprescindível cuidado para que sua escolarização não seja responsável por modificar o objeto literário, deturpá-lo ou afastá-lo de sua figura cultural (Soares, 2001).

Soares (2001) identificou questões centrais na leitura de textos literários na escola e que se caracterizam como as instâncias mais deficientes da escolarização da literatura. Essas questões incluem a escolha dos autores e obras que comporão o repertório textual, a seleção do fragmento objeto de estudo, o suporte que comportará o texto e, por último, a finalidade de seu uso. Tanto Magda Soares (2001) como Marisa Lajolo (1982) evidenciam especial preocupação por esse último, o qual constitui papel determinante no desenvolvimento da relação leitura-leitor.

Grande parte das dificuldades em trabalhar literatura na escola decorre do fato de que o texto, ao ser transposto para o livro didático, costuma ser reduzido a pequenos excertos destinados a exercícios de compreensão e interpretação. Essa prática, embora tenha sido inicialmente celebrada por ampliar o acesso a obras antes restritas, passou a ser criticada porque priva os estudantes do contato com a obra integral e, portanto, da experiência estética plena que o texto literário oferece. Ao migrar para o livro didático, o texto sofre inevitáveis adaptações: muda a textura do papel, alteram-se o formato, a diagramação, as ilustrações e demais elementos paratextuais, distanciando-o do suporte original e, conseqüentemente, da fruição pretendida pelo autor. Assim, os alunos acabam expostos a “fragmentos ilustrativos”, não à totalidade significativa do texto, o que fragiliza a formação de leitores autônomos e críticos. Portanto, a transposição para o livro didático deve preservar a integridade e a essência da obra, garantindo que o estudante tenha acesso ao texto completo ou, no mínimo, a blocos significativos que mantenham sua organicidade (Soares, 2001).

O aspecto de maior inadequação da escolarização da leitura é o texto literário como objeto de estudo gramatical ou interpretativo. Ao ser transposto para o livro didático, frequentemente deixa seu caráter frutivo para tornar-se fonte de estudo da língua. Embora este seja um papel fundamental da escola, a inadequação ocorre quando o texto é utilizado como mediador de conhecimentos que não são essenciais à sua literalidade. O que os livros didáticos trazem, quase sempre, são propostas de atividades interpretativas, de localização de informações e metalinguagem, como gramática e ortografia (Soares, 2001; Lajolo, 1998).

Em síntese, a transfiguração do texto literário para o suporte do livro didático transforma a experiência literária, no que perpassa desde as finalidades propostas até o material e a diagramação utilizada. Embora essas transformações sejam necessárias para que o texto literário chegue amplamente ao ambiente escolar, é imprescindível que sejam ao menos preservados os aspectos centrais e que caracterizam a obra literária.

Essa, por sua vez, distingue-se, antes de tudo, pela sua complexidade estética

e linguística: vocabulário conotativo, múltiplas vozes narrativas, ambiguidade semântica e um arranjo formal que desafia o sujeito leitor a mobilizar competências de decodificação, inferência e apreciação estética em níveis crescentes de sofisticação. Essa multivalência textual permite, conforme o Quadro Europeu de Competência Literária (LiFT-2), que o ensino seja organizado em estágios de desenvolvimento graduais, adequados à “zona de desenvolvimento proximal” dos estudantes (Witte, 2014).

Outro aspecto central é a abertura interpretativa e o caráter dialógico do texto literário. Diferentemente de textos informativos, ele oferece zonas de indeterminação que convidam o leitor a negociar sentidos, cotejar perspectivas e construir hipóteses de compreensão. Revisão sistemática de práticas de leitura em sala de aula demonstra que abordagens baseadas em discussão autêntica, nas quais os alunos confrontam interpretações diversas e extrapolam a simples verificação de compreensão, potencializam a capacidade analítica e reflexiva dos leitores (Gabrielsen; Blikstad-balas; Tengberg, 2018).

Ainda, a obra literária caracteriza-se por seu enraizamento histórico-cultural e pela intertextualidade. Funcionando como arquivo simbólico de valores, visões de mundo e estilos de época, ela possibilita ao leitor dialogar com tradições, reivindicar heranças e problematizar identidades. Estudos comparativos sobre currículos literários europeus apontam a literatura escolar como espaço privilegiado para a construção de uma consciência intercultural e para a circulação de repertórios que formam a memória coletiva (Witte, 2014).

Por fim, a literatura exerce uma função formativa integral: ao propor experiências estéticas mediadas pela ficção, favorece a empatia, amplia a percepção de si e do outro e estimula posicionamentos éticos e críticos. Pesquisa com estudantes do ensino médio registrou que grande parte deles reconhece ganhos pessoais e sociais decorrentes da leitura literária, relatando maior capacidade de imaginar emoções alheias e refletir sobre questões morais após contato sistemático com narrativas ficcionais (Gabrielsen; Blikstad-balas; Tengberg, 2018). Esses efeitos justificam a centralidade da educação literária no currículo, não como ornamento cultural, mas como eixo transversal de desenvolvimento humano.

3 - Resultados e discussão

No que tange à **presença de textos literários** nos livros didáticos do 1º, 2º e 3º ano analisados, foram encontrados respectivamente 51, 93 e 84 textos literários, de diferentes gêneros. Dentre eles, pode-se destacar a presença de contos, fábulas, histórias em quadrinhos, poemas, provérbios, parlendas e tirinhas. Nos mesmos livros também foram encontrados textos não literários, porém em menor quantidade. Nesse aspecto, os livros didáticos analisados acertam ao propor grande espaço às obras literárias, promovendo assim um estreitamento das relações entre leitor e literatura.

Em relação à **forma de apresentação dos textos literários** (adaptada, recortada ou integral) no livro didático 1, destinado ao 1º ano do Ensino Fundamental,

foram contabilizados 51 textos de caráter literário. Destes 33 estavam em formato integral, 17 foram recortados e apenas 1 havia sido adaptado. As obras estão distribuídas entre poemas, fábulas, lendas, histórias em quadrinhos, trava-línguas, cantigas, parlendas, letras de músicas, tirinhas e histórias em verso. A maior quantidade de textos recortados é composta por poemas, contabilizando 10. Essa fragmentação é preocupante por colocar em risco as características próprias desse gênero, deslocando-se de sua função primordial, a estética, e negando ao leitor a possibilidade de apreciar a obra em seu todo.

Ao todo, 17 textos literários encontrados no livro estão em formato de recorte, principalmente textos maiores. Entre eles poemas, contos, história em versos, histórias em quadrinhos, quadrinhas, trava-línguas, cantigas, letras de músicas e parlendas. Ao final do livro há uma seção intitulada *aí vem... coletânea de textos*, onde encontram-se alguns textos literários para fins de leitura frutiva. No entanto, apenas 3 dos textos ali contidos estão em formatos integrais, enquanto 7 textos estão recortados e 1 adaptado. Esta seção, localizada ao final do livro didático, não interfere na fluidez do conteúdo principal, e poderia ser uma oportunidade para apresentar mais textos em formato integral, o que, como visto, não ocorre.

O livro didático 2, destinado ao 2º ano do Ensino Fundamental, por pertencer à mesma coleção, apresenta estrutura semelhante ao estudado anteriormente. Aqui, constam 46 textos integrais, 16 recortados e 3 adaptados. Novamente, a maior quantidade de obras recortadas se apresenta no gênero poema, contabilizando 9.

Assim como no livro didático destinado ao 1º ano do Ensino Fundamental, aqui também há uma seção ao final intitulada *aí vem... coletânea de textos*. Nesta seção, constam 8 textos do gênero literário, mas somente 4 encontram-se em formato integral. Percebe-se que textos curtos são postos integralmente, enquanto que textos originalmente mais longos são recortados. Soares (2001) argumenta que essa prática se deve à necessidade de estudar e analisar com profundidade o objeto textual, o que torna inevitável a utilização de textos curtos, caracterizando mais uma particularidade da escolarização da leitura.

A última seção do livro, denominada *projeto de leitura*, inclui um livro de literatura infantil integralmente "O menino e o muro", de Sonia Junqueira, reproduzida na íntegra com as ilustrações originais. Ao proporcionar a leitura de um texto literário em formato integral e com ilustrações originais, as autoras do livro didático acertam, uma vez que favorecem a formação do leitor. A obra apresentada em seu formato original é capaz de estreitar a relação entre o aluno e as intenções do autor, favorecendo também a construção do conceito de literalidade e o entendimento do objeto de leitura.

Em contrapartida, ao longo de todo o livro há seções denominadas "*Memória em Jogo*", nas quais um texto é apresentado (geralmente poema curto), pedindo para que o aluno o memorize e subscreva posteriormente ao final do livro, em um espaço dedicado a isso. Nessas ocasiões, muitos textos são recortados para que fiquem pequenos, no intuito de facilitar a memorização. Ao se tratar da fragmentação do texto literário como algo inevitável à escolarização da leitura, é necessário ressaltar a importância de o fragmento textual constituir-se coeso,

coerente e percebido aos olhos do leitor como uma unidade textual significativa. (Soares, 2001).

Dos 9 textos presentes na seção “*Aí Vem... Coletânea de Textos*”, 3 estão recortados, são eles: lenga-lenga, poema e conto. Um dos textos, “A Galinha Ruiva” é retextualizado pelas autoras a partir do conto de Willian Bennet, podendo ser considerado uma adaptação.

No livro didático 3, destinado ao 3º ano do Ensino Fundamental, por sua vez, há similaridades e diferenças em relação aos livros didáticos anteriores, considerando que todos fazem parte da mesma coleção. Ao todo são 69 textos integrais, 13 recortados e 2 adaptados. A maior quantidade de textos em formato recortado está também nos poemas, contabilizando 6. Evidente que, por acompanhar o desenvolvimento do aluno, que agora espera-se ter mais domínio da língua escrita, é possível aumentar o tamanho e grau de dificuldade dos textos, permitindo maior variedade e equilíbrio dos gêneros. Assim, o livro 3 apresenta uma quantidade significativa de tirinhas, totalizando 19, todas em formato integral.

Neste livro, os textos principais que encabeçam as unidades costumam aparecer integralmente, mesmo quando são mais longos, considerando a evolução em leitura que os alunos deste ano costumam desenvolver. Os textos da seção “*Memória em Jogo*”, continuam sendo majoritariamente recortados, como observado nos livros anteriores. Entende-se que dado o propósito da dinâmica (memorizar para posterior reescrita), é natural que os textos tenham que possuir tamanhos menores. No entanto, há de se questionar se existem textos originalmente curtos na literatura que poderiam ser substituídos, evitando-se o recorte e preservando sua textualidade.

Ao final, na seção “*Aí Vem... Coletânea de Textos*”, em que se encontram textos para leitura livre dos alunos, apenas 1 dos 5 textos literários, apresenta-se recortado, cenário que vem diferenciando-se desde o livro didático 1. Da mesma forma, como nos livros anteriores, há o *Projeto de Leitura* ao final, contendo um livro de literatura infantil na íntegra, com suas páginas reproduzidas nas páginas do material didático. Adicionalmente, este livro inclui uma segunda seção de textos para leitura frutiva das crianças, em que há 5 textos literários todos em formato integral.

Ao transpor obras literárias para o suporte de livro didático, é comum encontrar textos fragmentados, dado o enfoque em desenvolver habilidades específicas dentro do tempo limitado imposto pelo sistema escolar. Soares (2001) identifica essa prática como uma característica intrínseca da escolarização da leitura. Nesse contexto, a autora destaca a importância de que os fragmentos textuais mantenham uma estrutura coerente e sejam compreendidos como unidades significativas.

De forma geral, compreende-se que nos três livros analisados há dificuldade em manter tais características nos textos em formato de recorte, principalmente por conta do tamanho final do fragmento. No entanto, é possível observar maior preocupação com os elementos que constituem a estrutura dos textos que encabeçam as unidades e naqueles que compreendem a seção “*Aí Vem...*”

Coletânea de Textos.” O que se pode perceber também é um progressivo aumento na quantidade de textos integrais à medida que o aluno avança nos anos escolares, o que pode ser justificado pelo seu maior domínio das habilidades de leitura e pela menor necessidade de atividades específicas que tenham como objetivo a apropriação do sistema alfabético.

Ao analisar o **propósito dos textos literários** dispostos nos livros didáticos, se estes são utilizados como subsídios para atividades de estudo da língua, ou se puramente para fruição, observou-se que no livro didático destinado ao 1º ano do Ensino Fundamental, somente 14 textos encontrados no material recebem um tratamento de leitura frutiva. Outros 37 textos aparecem acompanhados por atividades de caráter interpretativo, ou específicos para aquisição do sistema de escrita alfabético.

No livro didático destinado ao 2º ano do Ensino Fundamental há, em comparação ao livro 1, mais textos literários tanto em propósito de leitura frutiva, quanto acompanhado por atividades. Ao todo, são 19 obras frutivas e 46 obras com atividades de caráter interpretativo ou gramatical.

Estes números indicam que a maioria dos textos literários são utilizados como pressupostos para atividades que não sejam somente a sua leitura. Algumas destas atividades necessitam que a obra seja tão modificada ou recortada a ponto de já não parecer a mesma obra, tal qual o autor a concebeu. Muitas das “dissecações” realizadas em obras literárias poderiam ser evitadas se fossem substituídas por textos não-literários, uma vez que a configuração “literária”, na maioria das vezes, não caracteriza requisito para as atividades propostas. Segundo Soares (2001), utilizar o texto literário para fins pedagógicos pode afastar sua função artística, criando o entendimento ao leitor de que seu uso é pragmático.

No livro didático destinado ao 3º ano do Ensino Fundamental, há um aumento significativo de textos destinados à fruição em comparação aos dois livros anteriores, o que pode ser atribuído ao avanço dos anos escolares, e consequentemente, da necessidade de alfabetização propriamente dita. Ao todo, são 51 textos acompanhados por atividades e 33 textos para fruição. Parte desse aumento deve-se à inclusão de uma seção adicional ao final do livro, contendo cinco textos destinados à leitura dos alunos.

Segundo as autoras do livro didático, o principal objetivo do projeto de leitura é estimular a leitura por meio da ludicidade, aspecto característico da obra literária. No manual do professor é possível encontrar a seguinte pergunta: “*Para que um projeto de leitura com a obra de ficção?*”. A resposta das autoras é clara: primeiro, para estimular a sensibilidade do leitor; e segundo, para contribuir com a formação do leitor competente e autônomo. Percebe-se que há preocupação em proporcionar aos alunos o contato frutivo e prazeroso com o texto, ao mesmo tempo em que constrói o letramento por meio de leituras reais e diversas.

O texto literário, por essência, pode proporcionar prazer estético, mobilizar emoções, suscitar reflexões éticas, ampliar o repertório cultural e favorecer o pensamento crítico do leitor (Candido, 1995; Witte, 2014). Assim, na escola, a literatura cumpre funções formativas, cognitivas, sociais e culturais. A obra

literária no livro didático deve estar acompanhada, primordialmente, por atividades que conduzam o leitor à compreensão daquilo que é textual e literário, e não de exercícios que contemplem meramente a compreensão ou metalinguagem. (Soares, 2001). É evidente, no entanto, que os livros analisados tratam de anos escolares que requerem um enfoque no processo de alfabetização. Ademais, torna-se essencial que o livro didático contemple, em algum momento, espaço para leitura frutiva de obras literárias, principalmente no que concerne à sua apreciação estética, assim como prevê a Base Nacional Comum Curricular (2017).

4 - Considerações finais

A leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental auxilia no processo de alfabetização e letramento, haja vista que familiariza o estudante às estruturas textuais, ao funcionamento do sistema escrito e também aos seus usos sociais. No entanto, deve haver cuidado para que a leitura não se torne mera auxiliar aos estudos da língua, uma vez que suas possibilidades são muito mais amplas.

O livro didático, na rede pública de educação brasileira, representa, muitas vezes, o principal apoio à docência, especialmente devido à escassez de materiais auxiliares nas escolas. Desta forma, ele representa também o principal repertório textual que será apresentado na escola para a formação literária dos alunos. Nesse sentido, deve-se ter especial atenção à forma como o texto, sobretudo o literário, são incluídos nas páginas desses livros.

De modo geral, foi possível perceber que a coleção Ápis apresenta certa preocupação em envolver o aluno com a apreciação de textos de literatura. Logo no primeiro critério analisado é possível confirmar a proposta apresentada pelas autoras: todos os três livros apresentam grande quantidade de textos literários em relação aos não literários.

No que tange à forma de apresentação dos textos, nota-se que nos três livros analisados há predominância dos textos integrais em relação aos recortados e adaptados. Importante ressaltar também que durante a análise dos livros contabilizou-se um aumento progressivo nos textos integrais à medida que o aluno avança nos anos escolares. Isso pode ser explicado pela menor necessidade de enfoque na aquisição do sistema alfabético propriamente dito, visto que os alunos tendem a ter um maior domínio desta habilidade.

Os três livros didáticos analisados apresentaram a maioria dos textos literários acompanhados por atividades de estudo da língua, o que era esperado, visto que tratam de material alfabetizador. Assim como no tocante aos textos integrais, aqui percebeu-se também um aumento progressivo dos textos para leitura por prazer: o livro destinado ao 3º ano apresenta uma quantidade maior em relação aos livros anteriores, o que pode ser explicado pelo maior domínio em leitura que alunos desta etapa tendem a ter.

Em suma, entende-se que os livros analisados da coleção Ápis apresentam preocupação em tornar o texto literário prazeroso aos olhos do leitor. A grande quantidade de obras apresentadas, a seção de textos para leitura frutiva, bem

como a escolha por trazer livros infantis na íntegra, demonstram que a literatura teve especial atenção das autoras na elaboração dos livros didáticos. Levando-se em consideração que os livros são destinados a alunos em início do processo de alfabetização e letramento, compreende-se que o material auxilia na formação leitora dentro de suas possibilidades, fazendo bom uso dos elementos que estão ao seu alcance. Há que se lembrar que cada suporte textual possui suas particularidades, e inevitavelmente obras literárias necessitam sofrer alterações para adaptarem-se ao formato do livro didático.

Os achados desta pesquisa convergem com Brasão et al. (2023), ao revelar que a fragmentação de obras no material didático favorece usos instrumentais da leitura e limita o desenvolvimento de interpretações mais profundas e afetivas. Quando o texto é apresentado em excertos, a atividade tende a se restringir à verificação de compreensão, confirmando a crítica desses autores sobre a ‘pragmatização’ do literário. Paiva e Coscarelli (2022) enfatizam que, em tempos de multiletramentos, o potencial formativo da literatura depende de propostas que articulem diferentes semioses e permitam ao aluno recriar, remixar e circular sentidos.

Ao fim, enfatiza-se a necessidade do desenvolvimento de mais pesquisas para elucidar hipóteses aqui concebidas, como por exemplo: conforme o avanço dos anos escolares e a menor necessidade de alfabetização propriamente dita, os textos literários possuem mais espaço nos livros didáticos? Da mesma forma, faz-se imprescindível mais pesquisas que possam trazer resultados sobre o papel dos livros didáticos na formação do leitor nas escolas brasileiras, uma vez que se apresenta um tema amplo e de grande importância no cenário educacional brasileiro.

Indispensável lembrar sobre a importância da figura do professor no processo de formação leitora do aluno, uma vez que o livro didático, por melhor intencionado que seja, constitui-se um material de suporte. É ao profissional docente que cabe a tarefa de estabelecer diálogos entre as páginas do livro e as necessidades de sua sala de aula. Dessa forma, espera-se que esta pesquisa contribua também para que os professores possam olhar de forma mais crítica e reflexiva para o material didático.

REFERÊNCIAS

- Bardin, L. 2016. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Bakhtin, M. 2011 *Gêneros do Discurso. Estética da Criação Verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Brasão, H. J. P. et al. 2023. “Letramento literário: o ensino de literatura nos anos finais do Ensino Fundamental”. *Cadernos da Fucamp*, Monte Carmelo, v. 22, n. 58, p. 46-58.
- Brasil. Ministério da Educação. 2018. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília.
- Candido, A. (1995). A literatura e a formação do homem. In: *Literatura e sociedade*. 3.

- ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul.
- Cosson, R. 2014. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. Ed. São Paulo: Contexto.
- Creswell, J. W.; Creswell, J. D. 2018. *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. 5. ed. Thousand Oaks: SAGE.
- Gabrielsen, I. L.; Blikstad-Balas, M.; Tengberg, M. (2018). The role of literature in the classroom: A systematic overview. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 18, 1-29.
- Lajolo, M.; Zilberman, R. 1998. *A formação da leitura no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Ática.
- Lajolo, M. 1982. O texto não é pretexto. In: Zilberman, R. (org.). *Leitura em crise na escola*. Porto Alegre: Mercado Aberto.
- Lajolo, M. 1996. *Livro didático: um (quase) manual do usuário*. Em aberto, Brasília, v. 16, n. 69, 3-9.
- Leite, A. C.; Queiroz Lima, B.; Sousa, L. 2024. O letramento literário e a formação do leitor do/no campo: a experiência com a literatura de cordel na Casa Familiar Rural Dorothy Stang. *Letras em Revista*, Teresina, v. 15, n. 2.
- Paiva, F. A.; Coscarelli, C. V. 2022. Primeiros passos em direção aos multiletramentos: um roteiro de perguntas para o professor de linguagens. *Kiri-Kerê: Pesquisa em Ensino*, Vitória, n. 8, p. 16-38.
- Patton, M. Q. 2015. *Qualitative research & evaluation methods*. 4. ed. Thousand Oaks: SAGE.
- Soares, M. 2001. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: E, A. A. M; Brandão, H. M. B; Machado, M. Z. V. (org.). *Escarlarização da leitura literária*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Trinconi, A.; Bertin, T.; Marchezi, V. 2017a. *Ápis Língua Portuguesa: 1º ano, Ensino Fundamental, anos iniciais*. 3. ed. São Paulo: Ática.
- Trinconi, A.; Bertin, T.; Marchezi, V. 2017b. *Ápis Língua Portuguesa: 2º ano, Ensino Fundamental, anos iniciais*. 3. ed. São Paulo: Ática.
- Trinconi, A.; Bertin, T.; Marchezi, V. 2017c. *Ápis Língua Portuguesa: 3º ano, Ensino Fundamental, anos iniciais*. 3. ed. São Paulo: Ática.
- Witte, T. C. H. 2014. Literary competence and curricular frameworks in Europe. *Journal of Literary Education*, 3(1), 45-65.

EFICÁCIA DA TRANSLINGUAGEM NO *FEEDBACK* CORRETIVO ORAL NA REVISÃO DA ESCRITA DOS APRENDENTES DE PLE: UM ESTUDO QUASE-EXPERIMENTAL

Siqing Mu

kelseymu@gmail.com

Universidade Politécnica de Macau, Macau SAR (China)

Isabel Margarida Duarte

iduarte@letras.up.pt

Universidade do Porto, Porto (Portugal)

Resumo: A pedagogia da translinguagem tem despertado um interesse crescente no campo do ensino de línguas segundas e estrangeiras. Paralelamente, o *feedback* corretivo (FC) é amplamente reconhecido como um fator essencial na melhoria da proficiência linguística dos aprendentes. Contudo, o papel específico da translinguagem no contexto do *feedback* corretivo oral em atividades de escrita em língua estrangeira permanece pouco explorado - sobretudo no que diz respeito à sua eficácia na melhoria da precisão durante a revisão textual. O presente estudo quase-experimental investiga o impacto da translinguagem no FC fornecido por docentes, na performance de revisão de estudantes de nível intermédio de Português Língua Estrangeira (PLE). Foram comparadas três condições de *feedback*: (1) FC translingue dado por uma docente nativa de português; (2) FC translingue dado por uma docente não nativa (falante de chinês); e (3) FC automático. 25 estudantes universitários, em Macau, participaram neste estudo, distribuídos por quatro grupos: dois grupos com FC translingue, um grupo com FC automático e um grupo de controlo sem *feedback*. Os resultados revelaram que ambos os grupos com FC translingue superaram significativamente os grupos com FC automático e de controlo no que se refere à precisão da revisão textual. No entanto, os efeitos variaram ligeiramente em função dos tipos de erro tratados. Estes dados destacam o valor pedagógico do uso da translinguagem em contextos de FC e oferecem contributos relevantes para o ensino da escrita no âmbito do PLE.

Palavras-chave: translinguagem; *feedback* corretivo oral; produção escrita em PLE; Português como Língua Estrangeira; Macau; nível intermédio.

Abstract: Translanguaging pedagogy has garnered increasing attention in the field of second and foreign language education. Meanwhile, corrective *feedback* (CF) is widely acknowledged as a key factor in enhancing learners' language proficiency. However, the specific role of translanguaging in the

context of oral corrective *feedback* during foreign language writing instruction remains underexplored—particularly its effectiveness in improving learners’ revision accuracy. This quasi-experimental study investigates the impact of translinguaging in teachers’ OCF on the revision performance of intermediate-level learners of Portuguese as a Foreign Language (PFL). Three *feedback* conditions were compared: (1) translingual CF provided by a native Portuguese-speaking tutor, (2) translingual CF provided by a non-native (Chinese) Portuguese tutor, and (3) automated corrective *feedback*. A total of 25 university students in Macao SAR were assigned to one of four groups: two translinguaging CF groups, one automated CF group, and a control group without *feedback*. Results indicate that both translinguaging CF groups significantly outperformed the automated CF and control groups in revision accuracy. However, the effects varied slightly depending on the error types targeted during revisions. These findings underscore the pedagogical value of translinguaging in oral *feedback* contexts and offer insights for enhancing PFL writing instruction.

Keywords: translinguaging; oral corrective *feedback*; PFL writing; Portuguese as Foreign Language; Macao; Intermediate.

1 – Introdução

A translinguagem tem ganho destaque como um tema relevante nas discussões contemporâneas sobre educação linguística (Anwaruddin 2018; Cenoz & Gorter 2022; Canagarajah 2011a). Esse conceito, visto de uma perspectiva global, propõe o uso integrado e dinâmico de vários tipos de linguagens no ambiente escolar, abrangendo línguas e suas variantes, recursos multimodais e culturais, não apenas como ferramentas de comunicação, mas como recursos epistemologicamente fundamentais para a construção do conhecimento (García 2009: 45).

Em paralelo, o *feedback* corretivo (FC) tem sido amplamente reconhecido como uma estratégia pedagógica fundamental no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, dado o seu papel avaliativo e formativo no desempenho do aluno (Erlam et al. 2013: 260). O FC fornece informações relevantes que orientam o aprendiz na identificação, compreensão e superação de lacunas linguísticas, contribuindo, assim, para o desenvolvimento contínuo da competência linguística do aprendiz.

Atualmente, a investigação tem evidenciado a relevância da translinguagem enquanto recurso mediador na interação entre pares, com vista à consecução de objetivos comunicativos e pedagógicos, particularmente na produção escrita em L2 (Sun & Zhang 2022; Kim & Chang 2022). No entanto, observa-se uma lacuna notória no que respeita à investigação empírica sobre a eficácia da translinguagem no âmbito do FC fornecido por professores, sobretudo no que se refere ao seu impacto direto no desempenho escrito de aprendizes de línguas estrangeiras.

Importa ainda referir que, embora alguns estudos recentes tenham explorado

os efeitos do FC escrito entre pares mediados por práticas translinguísticas (Canals 2022), bem como do FC oral ministrado por tutores no desempenho escrito de estudantes de inglês como LE (Wang & Li 2022), a eficácia da translinguagem no processo tutorial de FC permanece pouco analisada, especialmente no que toca à melhoria da revisão escrita, no contexto do Português Língua Estrangeira (PLE).

Diante disso, o presente estudo tem precisamente a intenção de preencher os nichos acima mencionados, analisando o efeito da translinguagem no FC do professor para a melhoria do desempenho dos estudantes na escrita em PLE. O objetivo geral consiste em compreender se o uso pedagógico da translinguagem no FC oral do professor poderia contribuir para uma revisão textual mais eficaz e precisa por parte dos aprendentes.

Nesse sentido, este estudo propõe-se responder às seguintes questões de investigação:

1. A translinguagem no *feedback* corretivo tutorial é eficaz na melhoria do desempenho escrito de aprendentes de PLE em tarefas de revisão de textos?
2. Que tipos de erro são mais sensíveis à intervenção do FC com base na translinguagem, no processo de revisão textual em PLE?

Formula-se a hipótese de que o recurso à translinguagem no FC tutorial contribuiria significativamente para a correção de erros na revisão de textos, sustentando uma melhoria da produção escrita. Esperava-se ainda que a eficácia da translinguagem poderia variar em função da tipologia dos erros envolvidos, nomeadamente, erros gramaticais, semânticos/pragmáticos e ortográficos (Azevedo 2002; Fortes 2002; Ramisch 2020).

2 – Revisão de literatura

2.1 – Translinguagem como prática pedagógica de línguas

O termo *translanguaging* (traduzido como *translinguagem*, em português) foi cunhado originalmente por Cen Williams, em 1994, sob a designação *trawsieithu*, no contexto de um programa de revitalização da língua galesa. Tal iniciativa destinava-se a ensinar galês como L2 a estudantes bilingues cuja língua materna era o inglês. Em vez de considerar esse fenómeno como uma limitação ou barreira à aprendizagem da L2, Williams (1994) conceptualizou-o de forma positiva, defendendo o seu potencial para maximizar os recursos linguísticos dos aprendentes bilingues. Conforme o próprio autor afirmou posteriormente, “*translanguaging simply means: (i) receiving information in one language, and (ii) using or applying it in the other language. It is a skill that happens naturally in everyday life*” (Williams 2002: 2).

Neste sentido, a translinguagem foi inicialmente compreendida como uma prática espontânea e alternada entre línguas, limitada a uma abordagem descritiva das competências de bilingues em contextos educacionais. Tal conceção, centrada na alternância de códigos, pouco se aproximava de

entendimentos pós-estruturalistas ou da viragem multilingue nas teorias da linguagem (Poza 2017: 111).

Desde o início do século XXI, no entanto, a translanguagem passou a ser amplamente debatida como um conceito emergente e polissémico, tanto no domínio das práticas linguísticas quanto no das práticas pedagógicas. Em ambientes escolares, é frequentemente definida como uma prática sociocultural deliberada, que modifica intencionalmente os fluxos de entrada e saída das línguas em uso (García & Lin 2016: 118). Ao contrário das abordagens tradicionais da didática de línguas, baseadas na compartimentalização da língua-alvo (LA) e sustentadas por uma ideologia monolingue, a translanguagem constitui uma estratégia pedagógica inclusiva que visa reformular a educação multilingue em contextos marcados pela diversidade linguística (Cenoz & Gorter 2015). Em linha com os postulados de Wei & García (2014), os estudos sobre a translanguagem aplicada à produção escrita em LE têm-se centrado, cada vez mais, em práticas significativas que envolvem reportórios linguísticos e semióticos amplos e dinâmicos. Tais reportórios incluem a combinação de línguas dominadas pelo aprendiz (como o português, o inglês e a sua LM), bem como recursos gestuais, entoacionais, imagéticos, sonoros, visuais, digitais e outros elementos multimodais mobilizados para fins comunicativos e pedagógicos.

Com a crescente diversidade linguística e étnica dos estudantes de LE, a translanguagem é apresentada em muitos estudos empíricos (p.e., Kim & Chang 2020; Llanes & Cots 2020), como uma abordagem comunicativa efetiva, através da sua incorporação no desenho do ensino de línguas baseado em tarefas (ELBT). Esta abordagem, ao promover autonomia e motivação na produção escrita em LE, mostra-se especialmente adequada, uma vez que favorece a interação dialógica entre professores e estudantes. Assim, o professor “não se limita a ser um instrutor, mas assume ainda o papel de um negociador, de um conselheiro, de um facilitador de conhecimentos, que deve ajudar os alunos durante a tarefa de escrita” (Pinto, 2020, p. 191). Enquadrada nessa abordagem, a translanguagem pode ser usada de forma produtiva por docentes bilingues em estados iniciais de aprendizagem de uma LE.

Além disso, investigações recentes destacam o potencial da translanguagem para o empoderamento de professores e estudantes, ao transformar dinâmicas de poder em sala de aula e fomentar a equidade pedagógica (Canagarajah 2017; Cenoz & Gorter 2015; Poza 2017; Li 2011; Rocha & Megale 2023). Sustentada numa lógica de diálogo democrático, essa prática permite que os aprendentes mobilizem os seus recursos plurilingues de forma colaborativa e crítica, contribuindo para a construção de significados e a expressão autónoma de ideias.

Mu, na sua revisão sistemática da literatura, identificou diferentes formas pelas quais a translanguagem tem sido abordada metodologicamente. Diversos estudos de orientação qualitativa e interpretativa, como os de Anwaruddin (2018), Duarte (2019) e Sathopoulou (2016), apontam a eficácia da translanguagem nas interações entre pares e na construção colaborativa de conhecimento, destacando o seu papel nas práticas reflexivas e na negociação ativa entre professores e estudantes.

Como observa Carusso (2018: 68), tais evidências provêm sobretudo de estudos qualitativos que privilegiam a análise do discurso como técnica de investigação. A própria autora (Carusso 2023: 374) assinala que a análise dos fragmentos interacionais translingues tem sido recorrente, com foco na interpretação dos significados subjetivos atribuídos pelos participantes. Esta abordagem indutiva, embora revele uma compreensão humanizada dos fenômenos sociais, apresenta limitações quanto à objetividade e à generalização dos resultados.

Neste ponto, importa lembrar o alerta de Gibson (1981), que advertia para os riscos da dependência exclusiva de abordagens qualitativas, na medida em que esta pode comprometer a reprodutibilidade e a solidez empírica dos estudos. Segundo o autor, “qualquer experiência humana subjetiva pode ser mensurada numericamente. Se não puder ser mensurada, não existe” (Gibson 1981: 135).

Com base nessa discussão, e visando assegurar a validade, fiabilidade e credibilidade dos dados recolhidos (Hussein 2009: 107), o presente estudo adota uma abordagem quantitativa na análise dos efeitos da translinguagem. Para tanto, recorre-se prioritariamente a descrições estatísticas e visualizações gráficas, com o objetivo de conferir maior robustez empírica às interpretações propostas.

2.2 – *Feedback* corretivo no ensino-aprendizagem de LE

Chaudron (1977: 33) define o *feedback* corretivo (FC) como “any reaction of the teacher which clearly transforms, disapprovingly refers to, or demands improvement of the learner utterance”. Essa definição enfatiza o caráter interventivo do FC enquanto resposta explícita que visa orientar o aperfeiçoamento da produção linguística do aprendente.

Ao situar o tratamento do erro no quadro da teoria sociocultural, Figueiredo (2002: 126) argumenta que os erros não devem ser vistos como falhas no processo de aprendizagem, mas sim como manifestações de tentativas de autorregulação por parte do aluno, através dos recursos linguísticos disponíveis. Nessa perspectiva, o erro constitui uma oportunidade de desenvolvimento, sendo o FC entendido como um momento de mediação linguística e de coconstrução do conhecimento.

No âmbito de interações comunicativas em sala de aula de LE, o FC favorece a negociação de significados entre professor e aluno, criando um espaço dialógico em que ocorre a construção conjunta do saber linguístico. Exemplos disso são estratégias como a reformulação negociada, em que o professor reformula parcialmente a fala do aluno para manter a fluência discursiva e, simultaneamente, realçar uma estrutura inadequada; ou a eliciação, que consiste na formulação de perguntas orientadoras, tais como “Podes dizer isso de outra forma?”, promovendo assim a reflexão metalinguística por parte do aluno.

De acordo com Ellis (2009: 2), o FC oral tende a envolver um leque mais alargado de recursos multimodais do que o FC escrito. Durante a correção, o professor pode recorrer a estratégias audiovisuais, como a entoação, gestos simbólicos, expressões faciais e reformulações orais. A presença de múltiplas modalidades tende a aumentar o grau de explicitação do FC oral (Lyster & Ranta 1997: 48), o que o torna particularmente eficaz em contextos pedagógicos interativos. Para

além disso, este tipo de *feedback* facilita a aplicação do protocolo de pensamento em voz alta (*think-aloud*), o qual permite ao aluno verbalizar o seu raciocínio ao elaborar uma proposta de correção (Lai et al. 2013: 77).

Tendo em conta essas vantagens, o FC oral é frequentemente reconhecido como uma abordagem produtiva, sobretudo quando inserido em contextos de ensino presencial. No ensino de LE, essa modalidade de *feedback* revela-se útil não apenas na melhoria da oralidade, mas também no desenvolvimento da escrita. Conforme argumentam Erlam, Ellis e Batstone (2013: 258), o FC oral assume um papel de suporte construtivo e multimodal, tornando viáveis tarefas que, em formato escrito, seriam mais complexas ou inatingíveis para certos aprendentes.

Diante do exposto, o presente estudo elege o FC oral como principal instrumento para o tratamento de erros linguísticos. O FC oral favorece uma interação mais dinâmica e flexível, contribuindo para um ambiente de aprendizagem mais harmonioso e cognitivamente estimulante (Li 2010: 312). Essa escolha justifica-se pela natureza mais interativa e imediata do FC oral em relação ao escrito, permitindo uma resposta em tempo real, com maior fluidez e contextualização.

3 – Metodologia

3.1 – Contextualização institucional e participantes

O presente estudo foi realizado numa universidade situada em Macau — referida neste trabalho de forma anonimizada como “UPM” — durante o segundo semestre de 2023, em colaboração com duas professoras que lecionam em diferentes cursos dessa instituição.

A amostra foi constituída por 25 participantes que apresentavam um nível equivalente de proficiência em português: o nível B1, segundo a classificação do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Conselho da Europa, 2001). Os estudantes tinham idades compreendidas entre os 19 e os 29 anos. Do total, 12 estudantes (três do sexo masculino e nove do feminino) estavam inscritos no curso de Tradução e Interpretação Chinês-Português/Português-Chinês da UPM, e os restantes 13 (três do sexo masculino e 10 do feminino) frequentavam o curso de Português. Todos os participantes tinham o chinês como língua materna: 18 eram falantes de mandarim e seis de cantonês. O tempo médio de aprendizagem formal da língua portuguesa variava entre um ano e meio e três anos.

No que se refere ao corpo docente envolvido no estudo, a amostra foi composta por duas professoras que autorizaram a gravação das interações pedagógicas desenvolvidas com os estudantes.

A docente codificada como Professora A, com 31 anos, licenciou-se há dois anos em Estudos Interculturais Português-Chinês pela Universidade de Macau, onde também concluiu o Mestrado na mesma área. Possui formação complementar em Letras (Português), língua que começou a aprender de forma autodidata, após o estudo do espanhol, ainda antes de iniciar a sua atuação como docente de PLE na UPM.

Por sua vez, a Professora B é falante nativa de português e possui uma carreira docente de mais de trinta anos, inteiramente dedicada ao ensino de PLE. É doutorada em Letras, com especialização em Linguística Portuguesa, e conta com ampla experiência no ensino de PLE/PL2, aplicando uma variedade de abordagens pedagógicas. Destacam-se, entre estas, a abordagem comunicativa e o ELBT, que têm orientado a sua prática didática ao longo das últimas décadas.

3.2 – Desenho do estudo e recolha de dados

O presente estudo integra um projeto mais amplo, desenvolvido no âmbito de um doutoramento. Para efeitos experimentais, os estudantes participantes foram distribuídos por quatro grupos distintos: Grupo Experimental 1 (GE1), com 13 participantes; Grupo Experimental 2 (GE2), Grupo de Controlo 1 (GC1) e Grupo de Controlo 2 (GC2), com 12 participantes. A Professora A foi responsável pela tutoria do GE1, enquanto a Professora B orientou o GE2.

Para a recolha de dados, os participantes foram subdivididos em grupos de seis ou sete elementos, e submetidos a um pré-teste e a duas sessões de tratamento de erros. No total, foram realizadas três tarefas de redação ao longo do estudo.

O pré-teste, considerado uma etapa fundamental da avaliação inicial da proficiência linguística dos informantes, teve como objetivo aferir as características linguísticas de base dos participantes, antes da aplicação de qualquer intervenção. Este teste permitiu estabelecer uma base comparativa para a análise estatística de variáveis como a taxa de ocorrências de erros, bem como o ganho de precisão linguística (ver Secção 3.4). A partir dessa comparação, foi possível determinar a existência de mudanças estatisticamente significativas entre os grupos, avaliando assim o impacto da variável independente em estudo.

Relativamente às sessões de tratamento, cada uma das tarefas de escrita consistiu na produção de um texto epistolar argumentativo, com extensão de entre 120 e 140 palavras, nos géneros *e-mail* e *carta*, redigido em 30 minutos. A tipologia e a extensão dos textos foram definidas com base nos parâmetros do nível B1 do QECR.

Importa sublinhar que os procedimentos adotados nas sessões de tratamento foram distintos entre os quatro grupos. No caso dos grupos experimentais (GE1 e GE2), os participantes realizaram uma sequência estruturada em cinco etapas (ver Figura 1).

Como se ilustra na figura abaixo apresentada, os participantes foram envolvidos nas seguintes tarefas de escrita:

1. Redação da primeira versão do texto;
2. Receção de FC automático sobre os textos;
3. Redação da segunda versão com base nesse *feedback*;
4. Receção de FC oral com translinguagem, fornecido pela docente, sobre o próprio texto;
5. Redação da versão final revista.

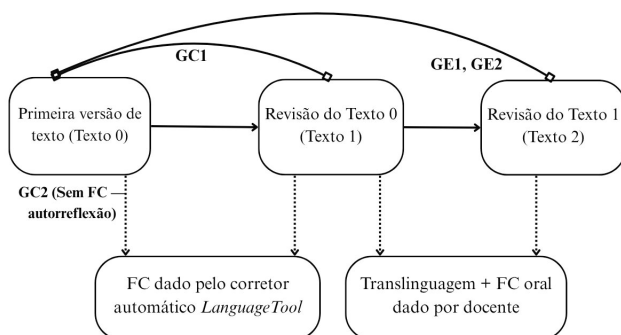


Figura 1 - Etapas do processo para cada sessão de tratamento.

Em contrapartida, os estudantes do GC1 receberam apenas *feedback* automático e reescreveram os seus textos com base nesse retorno. Já os aprendentes do GC2 não receberam qualquer tipo de *feedback*, sendo encorajados apenas à autorreflexão, com base na releitura individual dos seus próprios textos.

No total, foram recolhidos os seguintes dados textuais:

- 25 textos do pré-teste (1.º momento de escrita);
- 25 textos de cada sessão de tratamento (1.º momento de escrita);
- 19 textos revistos na primeira fase de cada sessão (com base no *feedback* automático);
- 12 textos reescritos na segunda fase (com base no *feedback* translingue).

Toda a documentação textual foi organizada e gerida através da plataforma Google Drive¹.

3.3 – Procedimentos de avaliação de redação

No caso concreto do presente estudo, focamo-nos na correção (*correctiveness*) do uso da língua portuguesa. Segundo Ellis (2008: 111), a correção implica não apenas a conformidade com as regras gramaticais e ortográficas, mas também a seleção lexical apropriada na construção textual compreensível, garantindo que as produções atendam à norma padrão da LA. Ao abordar a correção na escrita, também é necessário considerar o aspeto a avaliar.

Nesse contexto, destacam-se os trabalhos de Pinheiro (1994) e Ramisch (2020) como referências relevantes para a abordagem adotada neste trabalho. Com efeito,

¹ Os dados originalmente recolhidos e tratados podem ser consultados mediante acesso ao arquivo na nuvem, disponível através da seguinte hiperligação:

https://drive.google.com/drive/folders/1bSEksoqHT_mCtUn9LYmtN63diqVO9Z2?usp=drive_link. Note-se que esta hiperligação estará ativa até ao dia 30 de agosto de 2025. Para salvaguardar o direito à confidencialidade dos dados primários, em conformidade com os princípios éticos de investigação, é necessário contactar a primeira investigadora através do endereço de correio eletrónico (kelseywu@gmail.com) para solicitar a devida autorização de acesso.

estes estudos serviram de base para a construção da tipologia de desvios gramaticais, ortográficos e lexicais e, assim, estruturar a análise e alcançar os objetivos propostos.

A primeira etapa consiste na seleção e identificação dos erros mais recorrentes. Com base em diferentes critérios linguísticos, estruturámos uma tipologia hierarquizada de erros, considerando a sua frequência e as causas subjacentes. As categorizações propostas por Corder (1981), Richards (1973), Gonçalves (1997) e Siopa et al. (2013) ofereceram fundamentos teóricos que permitiram adaptar uma classificação adequada aos objetivos deste estudo.

Partindo dos critérios estabelecidos por Azevedo (2002), Fortes (2002) e Ramisch (2020), organizámos os desvios em três grandes categorias:

- (1) **erros gramaticais** (incluindo erros sintáticos, morfossintáticos e morfológicos);
- (2) **erros semânticos/pragmáticos** (incluindo erros semânticos, pragmáticos, e semântico-pragmáticos);
- (3) **erros ortográficos**

Reconhecendo que “não existem categorizações indiscutíveis e únicas dos erros” (Cardoso et al. 2002: 6), a tipologia aqui proposta visa fornecer uma base analítica sólida para a avaliação da produção escrita. Esta ferramenta permite identificar a reincidência de certos tipos de erro, bem como verificar de forma mais objetiva as dificuldades enfrentadas pelos aprendentes nos seus textos.

Há erros facilmente reconhecíveis, mas também há aqueles cuja identificação exige uma observação mais atenta do contexto em que se inserem e um grande conhecimento da LE. Por isso, após o seu levantamento, os erros devem ser submetidos à avaliação de um falante nativo, para uma revisão, caso o investigador seja falante não-nativo da LA.

A avaliação de erros é outra fase crucial no processo de análise linguística, pois envolve a análise do impacto dos erros na comunicação e a determinação da sua gravidade no contexto de ensino e aprendizagem. Esta avaliação pode ser realizada de diferentes formas, articulando-se com duas abordagens principais: avaliação formativa e avaliação sumativa. A avaliação formativa permite compreender os padrões de erros e propor intervenções direcionadas. Por exemplo, um professor pode identificar dificuldades específicas no uso de preposições e propor atividades práticas para corrigir o problema. A avaliação sumativa, por sua vez, procura medir o desempenho escrito dos estudantes em relação a critérios previamente estabelecidos (Black 1993: 50).

Retomando o tema de investigação, no âmbito da produção e correção escritas, a nossa intenção ou propósito é a análise da intervenção do docente na melhoria da escrita do aprendente e na interpretação do seu processo de correção de erros. Neste caso, a escolha da avaliação sumativa justifica-se pela sua objetividade e mensurabilidade. A adoção desse método, na nossa opinião, será pertinente para categorizar e quantificar erros de maneira sistemática, permitindo a comparação estatística de desempenhos entre grupos ou momentos distintos.

3.4 – Análise estatística de dados

Com recurso à contagem de incidência de erros, analisámos a eficácia da translinguagem na revisão dos estudantes e comparámos os quatro grupos quanto à precisão das revisões. Recorremos a análises de variância (ANOVA) de dois fatores, utilizando o tempo como variável de intrassujeitos e a condição do FC translingue como variável de intersujeitos. Realizámos análises separadas para verificar os efeitos da revisão da translinguagem pela comparação das taxas de erros totais ocorridos. Quando encontrámos diferenças significativas, realizámos ANOVA unidirecional para identificar a sua fonte.

Para isso, foi realizado um processamento quantitativo por via de ANOVA unidirecional, calculando taxas de ocorrência de erros nos textos produzidos durante a experimentação. Seguindo estudos anteriores (p.e., Karim & Nassaji 2020; Chandler 2003; Truscott & Hsu 2008), o presente estudo utilizou a taxa de erros como medida da precisão global. Para o cálculo da taxa de ocorrência de erros por texto, seguimos a seguinte fórmula:

$$\text{Taxa de erros} = \frac{\text{Número total de erros}}{\text{Número total de palavras}} \times 100$$

GRÁFICO 1 – Fórmula de cálculo da taxa de ocorrência de erros.

Assim, para a realização do tratamento estatístico, foram comparadas as médias das pontuações obtidas em cada item entre os grupos de controlo e os grupos experimentais. Recorreu-se ainda à aplicação do teste-T para a análise das variâncias. Os dados relativos aos erros de precisão, recolhidos nos pós-testes dos grupos experimentais, foram contrastados com os dados correspondentes dos grupos de controlo. O objetivo dessa comparação foi verificar se, após a realização das atividades de intervenção, existiam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos analisados.

Quando o resultado evidencia a existência de uma grande diferença nos grupos experimentais individuais em termos do desempenho na revisão, procurámos conhecer o efeito da intervenção provocado pela translinguagem em comparação com os grupos de controlo no decorrer do tempo. Para tal, precisámos de calcular o valor de eta quadrado parcial (η^2) baseando na medida-F e na medida-p. Esses valores baseiam-se no ganho de correção (*accuracy gains*) dos textos revistos, cujo cálculo segue a seguinte fórmula:

$$\text{Ganho de precisão} = \frac{\text{Taxa de erros no texto inicial} - \text{Taxa de erros no texto revisto}}{\text{Taxa de erros no texto inicial}} \times 100$$

GRÁFICO 2 – Fórmula do cálculo do valor de ganhos de precisão (*accuracy gains*).

Com estes dados, foi possível realizar ANOVA de dois fatores com métodos mistos, considerando o tempo como variável intrassujeitos e a condição (i.e., com ou sem FC translingue) como variável intersujeitos.

4 – Resultados

4.1 – Efeito da translinguagem na correção global de erros

Nesta secção, apresentam-se os resultados com base na análise de dados para a resposta à primeira pergunta de investigação: A translinguagem no *feedback* corretivo tutorial é eficaz na melhoria do desempenho escrito de estudantes de PLE em tarefas de revisão de textos?

Ao verificar se os estudantes eram semelhantes em termos de proficiência, no início, aumenta-se a confiança de que a relação entre a variável independente e a variável dependente seja causal. Isso fortalece a validade interna do estudo, garantindo que os efeitos observados sejam atribuíveis às condições experimentais e não a diferenças prévias entre os participantes (Shadish, Cook, & Campbell, 2002, p. 116).

Os resultados apresentados mostram que não existe uma diferença significativa entre as médias das taxas de erro dos grupos ($F(3, 20) = 1,571, p = 0,228$). Os resultados do pré-teste indicam que não há diferenças estatisticamente significativas nas taxas de erro totais entre os grupos antes de qualquer intervenção ($p > 0,05$). Isto sugere que os participantes dos quatro grupos apresentam níveis de proficiência semelhantes em termos de produção escrita, no início da experimentação.

Para analisar o efeito da translinguagem no FC e aferir o seu impacto na correção de erros durante a revisão textual, começámos por comparar as taxas de erro registadas nos textos originais e nos textos revistos nas sessões 1 e 2. A partir desses dados, calcularam-se os valores de ganho de precisão linguística, tal como ilustrado na Figura 2, onde se apresentam comparativamente as taxas de erro global dos quatro grupos nas duas sessões de tratamento (SS1 e SS2).

A correspondência entre os momentos de revisão e os textos produzidos é representada no **eixo horizontal da Figura 2**, sob a rubrica “Momento de revisão”:

- **T0** refere-se ao texto inicial produzido na sessão de tratamento;
- **T1** corresponde à versão revista após o uso de ferramentas automáticas de correção (*AWE*) nos grupos GE1, GE2 e GC1, ou após autorreflexão no grupo GC2;
- **T2** indica a versão final revista, elaborada após o FC oral com translinguagem (GE1 e GE2), ou após nova ronda de autoreflexão (GC1 e GC2).

A análise das taxas médias de erro revela uma diminuição expressiva da incidência de erros nos grupos experimentais. Na Sessão 1 (SS1), observou-se um decréscimo de 5,3 pontos percentuais entre T0 e T2 no GE1, e de 9,8 pontos no GE2. Na Sessão 2 (SS2), o GE1 registou uma redução de 10,43 pontos, enquanto o GE2 apresentou uma diminuição de 7,25 pontos. Esses dados demonstram um

efeito positivo da translinguagem como variável de intervenção, com impacto mensurável na precisão textual.

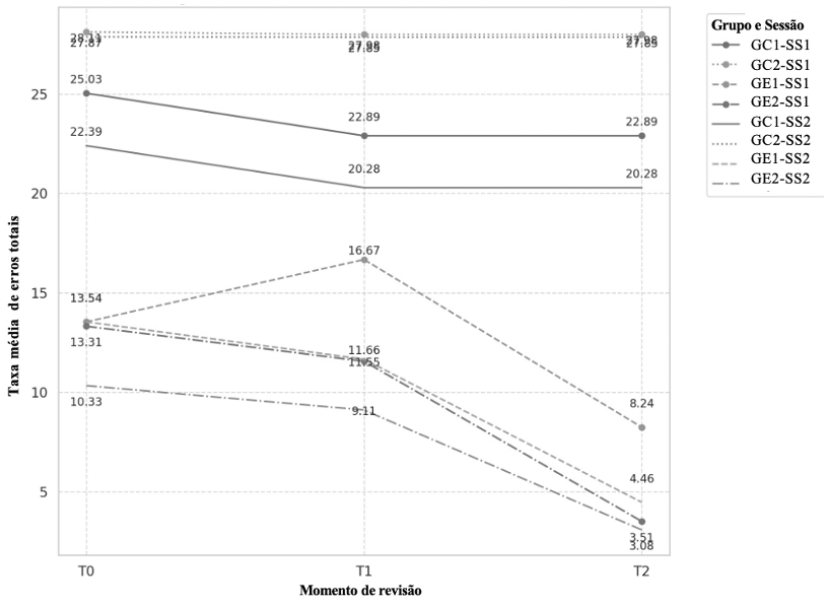


Figura 2 – Taxas médias de erros totais ao longo do tempo na SS1 e na SS2.

A Tabela 1 apresenta as estatísticas descritivas relativas aos ganhos de correção global nas sessões de experimentação. Em termos gerais, os valores médios indicam que os estudantes que receberam FC com translinguagem apresentaram uma redução mais significativa nas taxas de erro em comparação com os que receberam apenas FC automático ou nenhum *feedback*. Esses resultados corroboram os princípios teóricos defendidos por Dougherty (2021), que propõe valorizar as competências linguísticas internas tanto dos docentes quanto dos aprendentes. A translinguagem demonstrou funcionar como um suporte eficaz, revelando-se uma estratégia potente para fomentar a aprendizagem linguística.

Grupo	Valor do ganho de correção em SS1		Valor do ganho de correção em SS2	
	M	SD	M	SD
GE1 FCT_CH+PT	9.67	7.27	7.2	2.73
GE2 FCT_PT	10.07	2.67	6.04	2.13
GC1 FCA	0.17	2.12	0.26	2.67
GC2 Sem FC	0.27	2.68	0.11	1.81

Tabela 1 – Estatística descritiva: valores do ganho de correção nas fases de revisão

Segundo os critérios de Cohen (1988), efeitos entre 0,01 e 0,05 são considerados de baixa magnitude, entre 0,06 e 0,13 de média, e iguais ou superiores a 0,14 de grande magnitude. Em conformidade com estes parâmetros, os resultados estatísticos indicam efeitos expressivos da intervenção nos grupos experimentais:

- na **SS1**: $F(3, 20) = 15,4; p < 0,001; \eta p = 0,70$
- na **SS2**: $F(3, 20) = 12,8; p < 0,001; \eta p = 0,65$

Estes resultados revelam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, com GE1 e GE2 a registarem ganhos superiores àqueles observados nos grupos de controlo. O elevado valor de ηp confirma que a condição de *feedback* teve um impacto relevante na melhoria da precisão textual dos aprendentes.

Com a constatação do efeito positivo da translinguagem, as secções seguintes apresentam os resultados referentes à segunda questão de investigação: Que tipos de erro são mais sensíveis à intervenção do FC com base na translinguagem, no processo de revisão textual em PLE?

Para responder a esta questão, são apresentados, de forma sistematizada, os dados relativos às taxas de correção por tipo de erro, organizados em categorias distintas, conforme a tipologia previamente definida.

4.2 – Efeito da translinguagem na correção de erros gramaticais

Com base nos dados numéricos obtidos por meio de contagem manual e análise sistemática, realizámos uma análise quantitativa das diferenças nas taxas de erro gramatical entre os momentos T1 e T2. Os resultados evidenciam uma prevalência significativa de problemas gramaticais, que continuam a representar um dos principais desafios para os aprendentes, na produção escrita em PLE.

Na comparação entre os grupos, destacam-se os grupos experimentais com médias mais baixas de erros gramaticais após o tratamento. Enquanto os grupos de controlo apresentaram médias de 10,81 (GC1) e 13,19 (GC2), os grupos experimentais registaram reduções mais expressivas: -7,11 no GE1 e -5,39 no GE2. Estes dados demonstram o potencial da translinguagem como estratégia eficaz para apoiar a correção de desvios gramaticais.

Conforme ilustrado na Tabela 2, elaborou-se uma estatística descritiva referente aos ganhos de correção de erros gramaticais nas sessões de revisão textual. Com base nesses dados, foi possível calcular as diferenças de desempenho entre os grupos, identificando ganhos mais significativos nos grupos submetidos ao *feedback* oral com translinguagem.

Os resultados da análise inferencial confirmam a significância estatística dessas diferenças. Os valores de ganho de precisão gramatical variaram substancialmente entre os grupos experimentais e os grupos de controlo: $F(2, 20) = 29,96; p = 0,01; \eta p = 0,75$. Esse resultado indica um efeito elevado da variável de intervenção - o FC com translinguagem - na revisão de erros gramaticais. De acordo com os critérios de Cohen (1988), esse valor de $\eta p = 0,75$ corresponde a um efeito de grande magnitude, sugerindo que o uso da translinguagem foi decisivo para a melhoria da precisão gramatical nos textos dos aprendentes.

Grupo	T0 a T1, SS1		T1 a T2, SS1		T0 a T1, SS2		T1 a T2, SS2	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
<i>Ganho de precisão na correção de erros gramaticais</i>								
GE1 FCT_CH+PT	1.44	5.54	5.3	5.46	-0.3	3.1	4.61	1.13
GE2 FCT_PT	1.03	2.25	5.48	1.49	0.41	2.23	3.86	1.77
GC1 FCA	1.74	7.92	0.01	2.67	0.52	5.56	0.12	5.96
GC2 Sem FC	0.19	7.27	0	0	-0.18	7.31	0	0

Tabela 2 – Estatística descritiva: ganhos de correção dos erros gramaticais

4.3 – Efeito da translinguagem na correção de erros semântico/pragmáticos

Relativamente aos erros semânticos/pragmáticos, em que se englobam erros semânticos, pragmáticos e semântico-pragmáticos, observou-se uma tendência convergente com os resultados verificados na correção de erros gramaticais. As médias de erro registadas foram de 4,37 no GE1 e 3,49 no GE2, contrastando com as médias superiores nos grupos de controlo: 7,92 no GC1 e 12,66 no GC2.

A **Tabela 3** apresenta as estatísticas descritivas dos ganhos de correção nesta categoria, permitindo uma comparação entre os quatro grupos. A análise revelou diferenças significativas nos valores de precisão entre os grupos experimentais e o grupo de controlo GC2, na correção de erros semântico-pragmáticos ($F(2, 20) = 16,69; p = 0,04; \eta p = 0,32$). De acordo com os critérios estabelecidos por Cohen (1988), este valor corresponde a um efeito de magnitude elevada ($\eta p > 0,14$), o que confirma a eficácia da intervenção com translinguagem na melhoria dessa dimensão linguística.

Grupo	T0 a T1, SS1		T1 a T2, SS1		T0 a T1, SS2		T1 a T2, SS2	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
<i>B: Ganho de precisão na correção de erros semântico/pragmáticos</i>								
GE1 FCT_CH+PT	-0.01	2.32	3.6	4.34	0.02	1.81	2.37	1.81
GE2 FCT_PT	0.39	2.77	4.15	1.15	-0.13	2.29	2.07	2.82
GC1 FCA	0.01	2.13	0.01	1.41	0.01	1.98	-0.13	1.98
GC2 Sem FC	-1.36	2.68	0	0	0.02	3.44	0	0

Tabela 3 – Estatística descritiva: ganhos de correção dos erros semânticos/pragmáticos

A análise detalhada das subcategorias Semântica, Pragmática e Semântica-Pragmática, nos momentos T1 e T2, possibilitou uma avaliação mais precisa do desempenho dos grupos experimentais. Em ambas as condições, verificaram-se melhorias significativas nas subcategorias Semântica e Pragmática, o que reforça a robustez do efeito da intervenção.

Na subcategoria Semântica, o GE1 apresentou uma redução de erros de 9,1

para 4,51 (diferença de 4,59), enquanto o GE2 registou uma descida de 8,49 para 2,25 (diferença de 6,24). Estes resultados indicam que os erros semânticos foram amplamente corrigidos, sugerindo um elevado grau de eficácia da translinguagem nesta dimensão, sobretudo na seleção lexical adequada ao contexto.

No caso da subcategoria Pragmática, o GE1 obteve uma redução de 6,41 para 2,19 (diferença de 4,22) e o GE2 de 5,19 para 1,98 (diferença de 3,21). Ambos os grupos evidenciaram ganhos relevantes, com ligeira superioridade do GE1. As correções mais consistentes verificaram-se especialmente nos subtipos associados a formas de tratamento e adequação comunicativa, indicando que o FC com translinguagem pode ser particularmente útil na resolução de problemas sociolinguísticos em LE.

Por outro lado, a subcategoria Semântica-Pragmática apresentou ganhos mais modestos. No GE1, a redução foi de 3,89 para 2,53 (diferença de 1,36), e no GE2 de 2,96 para 1,88 (diferença de 1,08). Estes valores sugerem que os erros que envolvem simultaneamente inadequações lexicais e contextuais foram mais difíceis de tratar, possivelmente devido à complexidade interpretativa e cultural envolvida na sua resolução. De facto, este tipo de erro exige não apenas conhecimento lexical, mas também uma compreensão refinada das nuances contextuais e das convenções pragmáticas da LA.

De forma geral, os resultados revelam uma alta consistência na correção dos erros das subcategorias Semântica e Pragmática, com destaque para a melhoria no uso lexical apropriado e nas formas de tratamento. Tal indica que a translinguagem pode favorecer a afinação do sentido pretendido pelo aluno, ao facilitar o acesso aos seus recursos linguísticos internos e à negociação de significados em sala de aula.

No entanto, no que toca à subcategoria Semântica-Pragmática, a eficácia da intervenção foi menos expressiva, o que pode refletir uma limitação estrutural da interlíngua de aprendentes chineses (Silva 2011: 13). Tais dificuldades revelam o desafio de integrar múltiplos sentidos lexicais em contextos discursivos específicos, um aspeto frequentemente instável no desenvolvimento da interlíngua. Como proposta pedagógica, sugere-se a diversificação de estratégias em sala de aula que favoreçam o uso de vocabulário e estruturas em contextos autênticos e orientados para a negociação de sentidos, tais como a reformulação de frases, simulações de interação e discussão de alternativas expressivas.

4.4 – Efeito da translinguagem na correção de erros ortográficos

Por outro lado, destaca-se uma particularidade relevante nesta categoria: apesar de os grupos de controlo apresentarem uma maior incidência de erros ortográficos no início, a redução nas taxas de erro foi mais acentuada no GC1 (diferença de -3,68), quando comparada com os ganhos observados nos grupos experimentais (-2,12 no GE1 e -1,07 no GE2) e com o desempenho praticamente estável do GC2 (-0,12).

A **Tabela 4** apresenta os ganhos de correção ortográfica obtidos nos quatro grupos, nas tarefas de redação realizadas antes e após a intervenção. Para

examinar o efeito da variável independente sobre esta categoria específica, foram realizadas análises unidirecionais de ANOVA, a fim de identificar possíveis efeitos de interação.

Grupo	T0 a T1, SS1		T1 a T2, SS1		T0 a T1, SS2		T1 a T2, SS2	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
<i>C: Ganho de precisão na correção de erros ortográficos</i>								
GE1 FCT_CH+PT	2.8	1.09	0.71	1.91	2.12	1.66	0.21	3.63
GE2 FCT_PT	1.91	1.1	0.33	1.59	0.97	1.89	0.03	2.49
GC1 FCA	3.03	2.67	0.01	2.16	4.1	5.45	0.01	1.44
GC2 Sem FC	0.12	1.84	0	0	0.216	2.29	0	0

Tabela 4 – Estatística descritiva: ganhos de correção dos erros ortográficos

Os resultados indicaram que, embora os grupos que receberam *feedback* com translanguagem tenham apresentado ligeiros ganhos na correção de erros ortográficos, as diferenças não foram estatisticamente significativas: $F(2, 20) = 17,4$; $p = 0,24$; $\eta p = 0,03$.

De acordo com Cohen (1988), valores de ηp inferiores a 0,05 são considerados efeitos de baixa magnitude. Assim, podemos inferir que, no caso da ortografia, a intervenção com translanguagem não exerceu impacto significativo na melhoria da precisão ortográfica dos textos dos aprendentes.

Estes resultados sugerem que os estudantes sujeitos à translanguagem enfrentaram maiores dificuldades na revisão ortográfica do que aqueles que receberam *feedback* corretivo automático. Uma possível explicação para esse fenómeno prende-se com a alta visibilidade e eficácia dos sistemas automatizados na deteção de erros ortográficos. Ao contrário do *feedback* oral, que tende a priorizar aspetos discursivos e estruturais, os sistemas de correção automática destacam com clareza os desvios ortográficos, o que pode induzir maior atenção por parte dos aprendentes a este tipo de erro.

Corroborando esta hipótese, Abdulaziz Sanosi (2022: 158) argumenta que, no que respeita à deteção de erros ortográficos e de pontuação, os corretores automáticos superam o desempenho dos avaliadores humanos, incluindo docentes especializados. Essa superioridade tecnológica pode justificar os resultados aqui observados, especialmente nos grupos de controlo que recorreram apenas ao *software* de correção.

5 – Considerações finais

A partir dos dados estatísticos obtidos, identificámos diferenças significativas na precisão das revisões entre os quatro grupos analisados. Os dois grupos experimentais apresentaram ganhos significativamente superiores quando comparados com os participantes que receberam apenas FC automático ou

nenhum tipo de *feedback*. Estes resultados permitem-nos confirmar plenamente a hipótese central do estudo, segundo a qual o uso da translinguagem no FC tutorial é eficaz na melhoria da revisão textual em PLE.

Contudo, a eficácia observada deve ser interpretada com cautela, dado que foi avaliada apenas a curto prazo. Infere-se, por conseguinte, que fatores como a duração da intervenção, o momento em que o FC é oferecido (i.e., *timing*), bem como outras variáveis contextuais, merecem atenção em investigações futuras, com vista a avaliar a sustentabilidade a longo prazo dessa abordagem.

Na análise dos diferentes tipos de erro, os resultados evidenciaram melhorias mais expressivas nas categorias gramaticais, nas quais ambos os grupos experimentais apresentaram ganhos consistentes. Verificou-se igualmente uma elevada taxa de correção nas subcategorias Semântica e Pragmática, com especial destaque para o subtipo de semântica lexical e para as formas de tratamento, no âmbito da pragmática. Estes resultados apontam para a utilidade da translinguagem na facilitação da escolha lexical adequada ao contexto de produção, favorecendo a clareza comunicativa e a intenção discursiva do aprendente.

Por outro lado, na dimensão ortográfica, os resultados foram menos expressivos, o que indica a necessidade de desenvolver abordagens pedagógicas mais direcionadas para o tratamento desse tipo de erro. Corroborando os argumentos de Sanosi (2022), é plausível afirmar que sistemas automáticos de correção, como os corretores ortográficos digitais, tendem a ter um desempenho superior ao dos docentes na sinalização de desvios ortográficos e de pontuação.

Apoiando os argumentos de Duarte (2019), bem como de Gómez Talavera (2020), defendemos que a translinguagem pode servir de suporte efetivo aos professores, permitindo que eles utilizem uma complexidade de reportórios de linguagem de forma estratégica. Portanto, sugerimos que investigações futuras não se limitem a examinar a eficácia da translinguagem em tarefas isoladas de revisão textual, mas que explorem também o seu papel em práticas pedagógicas mais específicas. Torna-se igualmente relevante compreender como a heterogeneidade dos perfis dos estudantes, incluindo variáveis como proficiência inicial, contexto sociocultural e experiências prévias com línguas adicionais, poderiam influenciar a adoção das estratégias baseadas em translinguagem.

REFERÊNCIAS

- Andringa, S.; Olsthoorn, N.; van Beuningen, C.; Schoonen, R.; Hulstijn, J. 2012. Determinants of success in native and non-native listening comprehension: an individual differences approach. *Language Learning*. 62, 49–78.
- Anwaruddin, S. M. 2018. Translanguaging as transformative pedagogy: towards a vision of democratic education. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. 18(2), 301–312.
- Azevedo, M. M. 2005. *Portuguese: a linguistic introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Black, P. J. 1993. Formative and summative assessment by teachers. *Studies in Science Education*. 21(1), 49–97.
- Canagarajah, S. 2011. Translanguaging in the classroom: emerging issues for research and pedagogy. *Applied Linguistics Review*. 2, 1–28.
- Canagarajah, S. 2017. Translingual practice as spatial repertoires: expanding the paradigm beyond structuralist orientations. *Applied Linguistics*. 39(1), 31–54.
- Canals, L. 2021. Multimodality and translanguaging in negotiation of meaning. *Foreign Language Annals*.
- Carusso, E. 2018. Translanguaging in higher education: using several languages for the analysis of academic content in the teaching and learning process. *Language Learning in Higher Education*. 8(1), 65–90.
- Cenoz, J.; Gorter, D. 2015. Translanguaging as a pedagogical tool in multilingual education. *Language Awareness and Multilingualism*. 1–14.
- Cenoz, J.; Gorter, D. 2020. Pedagogical translanguaging: an introduction. *System*. 10(3–4), 102269.
- Chandler, J. 2003. The efficacy of various kinds of error *feedback* for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of Second Language Writing*. 12(3), 267–296.
- Chaudron, C. 1977. A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learners' errors. *Language Learning*. 27(1), 29–46.
- Cohen, J. 1988. *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. 2nd ed. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Corder, S. P. 1981. *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe.
- Dougherty, J. 2021. Translanguaging in action: pedagogy that elevates. *ORTESOL Journal*. 38, 19–32.
- Duarte, J. 2019. Translanguaging in mainstream education: a sociocultural approach. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 22(2), 150–164.
- Ellis, R. 2008. A typology of written corrective *feedback* types. *ELT Journal*. 63(2), 97–107.
- Ellis, R. 2009. Corrective *feedback* and teacher development. *L2 Journal*. 1(1).
- Erlam, R.; Ellis, R.; Batstone, R. 2013. Oral corrective *feedback* on L2 writing: two approaches compared. *System*. 41(2), 257–268.
- Figueiredo, F. J. Q. de. 2002. *Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de*

- ensino de línguas*. Goiânia: UFG.
- Fortes, M. S. 2002. Análise de erros de textos escritos em português segunda língua para a elaboração de material didático. In: *VARIALING*. Universidade de Aveiro, 1–25.
- Garcia, O. 2009. Chapter 8: education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In: Mohanty, A. K.; Panda, M.; Phillipson, R.; Skutnabb-Kangas, T. (Eds.). *Social justice through multilingual education*. Bristol: Multilingual Matters, 140–158.
- Garcia, O.; Li, W. 2014. *Translanguaging: language, bilingualism and education*. London: Palgrave Macmillan.
- García, O.; Lin, A. M. Y. 2016. Translanguaging in bilingual education. In: García, O.; Lin, A. M. Y.; May, S. (Eds.). *Bilingual and Multilingual Education*. Berlin: Springer Nature, 117–130.
- Gibson, H. B. 1981. *Hans Eysenck: the man and his work*. London: Peter Owen Publishers.
- Gomez Talavera, M. N. 2020. *Apoiando a aprendizagem de língua inglesa: perspectivas pedagógicas de práticas de translanguagem no ensino superior no Brasil* [Tese de doutoramento]. Paraná: Universidade Estadual de Londrina.
- Gonçalves, P. 2007. Pesquisa linguística e ensino do português L2: potencialidades das taxonomias de erros. *Linguística – Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*. 2, 61–76.
- Hussein, A. 2009. The use of triangulation in social sciences research. *Journal of Comparative Social Work*. 4(1), 106–117.
- Karim, K.; Nassaji, H. 2020. The revision and transfer effects of direct and indirect comprehensive corrective *feedback* on ESL students' writing. *Language Teaching Research*. 24(4), 519–539.
- Kim, S.; Chang, C.-H. 2022. Japanese L2 learners' translanguaging practice in written peer *feedback*. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 25(4), 1363–1376.
- Lai, C.; Fei, F.; Roots, R. 2013. Contingency of recasts and noticing. *CALICO Journal*. 26(1), 70–90.
- Li, S. 2010. The effectiveness of corrective *feedback* in SLA: a meta-analysis. *Language Learning*. 60(2), 309–365.
- Li, W. 2011. Moment analysis and translanguaging space: discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*. 43(5), 1222–1235.
- Llanes, À.; Cots, J. M. 2020. Measuring the impact of translanguaging in TESOL: a plurilingual approach to ESP. *International Journal of Multilingualism*. 19(4), 1–16.
- Lyster, R.; Ranta, L. 1997. Corrective *feedback* and learner uptake: negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*. 19(1), 37–66.
- Mu, S. 2023. Translanguaging as a corrective feedback resource in communicative foreign language teaching and learning: a semi-systematic literature review. In P. Lorusso & G. Mazzaggio (Eds.), *Proceedings of the International Summer School of Bilingualism and Multilingualism (ISSBM2022)*. Nova Gorica: University of Nova Gorica Press, 354–387.

- Pinheiro, Â. M. V. 1994. *Leitura e escrita: uma abordagem cognitiva*. Lisboa: Ed. Psy II.
- Pinto, J. 2020. O ensino de línguas baseado em tarefas no ensino/aprendizagem da escrita em português língua segunda – propostas didáticas. *Revista do GEL*. 17(2), 170–195.
- Poza, L. 2017. Translanguaging: definitions, implications, and further needs in burgeoning inquiry. *Berkeley Review of Education*. 6(2), 101–128.
- Ramisch, R. 2020. *Caracterização de desvios sintáticos em redações de estudantes do ensino médio: subsídios para o processamento automático das línguas naturais* [Dissertação de mestrado]. Brasil: Universidade Federal de São Carlos.
- Richards, J. C. 1974. *Error analysis*. London: Longman Group Limited.
- Rocha, C. H.; Megale, A. H. 2023. Translanguagem e seus atravessamentos: da história, dos entendimentos e das possibilidades para decolonizar a educação linguística contemporânea. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*. 39(2), 1–32.
- Sanosi, A. 2022. To err is human: comparing human and automated corrective *feedback*. *Information Technologies and Learning Tools*. 90(4), 149–161.
- Sathopoulou, M. 2016. From “*languaging*” to “*translanguaging*”: reconsidering foreign language teaching and testing through a multilingual lens. In: *The 21st International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics (ISTAL 21)*, 759–774.
- Shadish, W. R.; Cook, T. D.; Campbell, D. T. 2002. *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston: Cengage Learning.
- Silva, L. R. da. 2011. *Semântica e pragmática*. Universidade Federal de Sergipe / CESAD. 7–18. Disponível em https://cesad.ufs.br/ORBI/public/uploadCatalogo/18511016022012Semantica_e_Pragmatica_Aula_1.pdf, acessado em junho 20, 2025.
- Siopa, C.; Ernesto, N. M.; Companhia, C. 2013. A competência em português dos estudantes universitários em Moçambique: primeira abordagem. *Idiomático*. 1, 1–20.
- Sun, P. P.; Zhang, L. J. 2022. Effects of translanguaging in online peer *feedback* on Chinese university English-as-a-foreign-language students’ second language writing performance. *RELC Journal*. 53(2), 325–341.
- Truscott, J.; Hsu, A. Y. 2008. Error correction, revision, and learning. *Journal of Second Language Writing*. 17(4), 292–305.
- Wang, Y.; Li, D. 2022. Translanguaging pedagogy in tutor’s oral corrective *feedback* on Chinese EFL learners’ argumentative writing. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*. 7(1).
- Williams, C. 1994. *Arfarniad o ddulliau dysgu ac addysgu yng nghyd-destun addysg uwchradd ddwyieithog* [An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education] [Tese de doutoramento]. In: *ethos.bl.uk*, 1220–1225.
- Williams, C. 2002. *Extending bilingualism in the education system* (ELL Report No. 06–2). Cardiff: Education and Lifelong Learning Committee.

PARA LA MANUALÍSTICA DEL ESPAÑOL EN PORTUGAL: O ESPANHOL SEM MESTRE DE A. SAIZ DE OMEÑACA¹

Rogelio Ponce de León Romeo

rromeo@letras.up.pt

Universidade do Porto / Centro de Linguística da Universidade do Porto (Portugal)

Resumen: En el trabajo se estudia *O espanhol sem Mestre* (Oporto, 1964 [“edição actualizada”]) de A. Sáiz de Omeñaca, obra de la que se sabe que hubo, por lo menos, una edición anterior en la editorial lisboeta Empresa Literária Universal. En la primera parte, se presentan algunos datos biográficos y bibliográficos sobre el autor –de quien, en la portada de la 2ª edición de la obra, se dice que era “bibliotecário do Instituto Espanhol em Lisboa” (Omeñaca 1964: [3])–, así como informaciones sobre las ediciones de la obra. En la segunda parte, se analizan con detenimiento la organización de la obra y los componentes lingüísticos –estructuras gramaticales y vocabularios– que la integran. Asimismo, se estudia el manual objeto de la comunicación desde una perspectiva textual externa; esto es: se procede a una comparación entre la organización y los elementos léxicos y gramaticales principales del manual de Sáiz de Omeñaca con otros manuales con la misma finalidad y el mismo formato textual, como *O espanhol tal qual se fala. Novíssima guia de conversação com a pronuncia figurada* (1ª ed. entre 1912 y 1916) y *Espanhol, italiano, francês, inglês e alemão sem mestre com a pronuncia figurada* (Lisboa/ Oporto, 1963), en cuya portada aparece como autora Mme. Berty.

Palabras clave: Lengua española, manualística, historia de la enseñanza de lenguas, A. Saiz de Omeñaca

Abstract: This paper studies *O espanhol sem Mestre* (Oporto, 1964 [“updated edition”]) by A. Saiz de Omeñaca, a textbook of which it is known that there was at least one previous edition in the Lisbon publishing house Empresa Literária Universal. In the first part, some biographical and bibliographical data on the author - “bibliotecário do Instituto Espanhol em Lisboa” (Omeñaca 1964: [3]) - are presented, as well as information on the editions of the work. In the second part, the organization of the work and the linguistic components - grammatical structures and vocabularies - that comprise it are analyzed in detail. Likewise, the manual is studied from an external textual perspective; that is, a comparison is made between the organization and the main lexical and grammatical elements of Sáiz de Omeñaca’s manual and other manuals

¹ El presente trabajo ha sido financiado por el Centro de Linguística da Universidade do Porto en el marco del programa de financiación de la Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) de Portugal (código UIDB/00022/2025).

with the same purpose and the same textual format, such as *O espanhol tal qual se fala. Novíssima guia de conversação com a pronuncia figurada* (1st ed. between 1912 and 1916) by Acácio Lobo, and *Espanhol, italiano, francês, inglês e alemão sem mestre com a pronuncia figurada* (Lisboa/ Oporto, 1963), on whose cover Mme. Bertý appears as author.

Keywords: Spanish language, manualistics, history of teaching languages, A. Saiz de Omeñaca

1 – Consideraciones iniciales

En trabajos anteriores (por ejemplo, Ponce de León Romeo 2005: 675-676; Ponce de León Romeo 2021: 102) hemos venido insistiendo en la tardía extensión y divulgación de la enseñanza del español en Portugal, al menos si se compara con la secular difusión, en un contexto escolar o no, de la enseñanza de otras lenguas; especialmente, el francés, el inglés o el alemán. Ello, sin duda, tuvo consecuencias en la publicación de manuales para su aprendizaje. A modo de ilustración, en el marco de la enseñanza del alemán, Rolf Kemmler ha estudiado recientemente (2019a; 2019b), de forma detallada, la nutrida producción de materiales sobre dicha lengua durante la segunda mitad del siglo XIX y el primer cuarto del XX. Frente a contextos editoriales como el referido, centrados en la enseñanza de lenguas con una implantación –conviene subrayarlo por su importancia– en el sistema educativo portugués, la elaboración y la divulgación de materiales para el aprendizaje del español en Portugal es, podríamos llamarlo así, residual. Las razones para explicar este fenómeno son de diversa índole y ya las hemos analizado en diferentes trabajos como los citados antes. Quisiéramos, no obstante, realzar una que nos parece especialmente relevante para la aparición de manuales y gramáticas prácticas para la enseñanza-aprendizaje de lenguas –y que acaba de mencionarse–; nos referimos a la integración de la enseñanza de la lengua en cuestión en el sistema educativo. En el caso del español en Portugal, como apunta Sónia Duarte (2008), este acontecimiento data de 1996 para la enseñanza secundaria y de 1997 para la enseñanza básica, con la consecuente elaboración y publicación de documentos curriculares –el primero, de iniciación para la enseñanza secundaria, ya se había publicado pocos años antes, en 1994 (Ponce de León Romeo 2016: 144; Ponce de León Romeo 2023: 25)–, y de materiales para su enseñanza-aprendizaje.

Hasta estas fechas (recientes), con arreglo a los siguientes ámbitos educativos en los que se elaboran y publican estos materiales:

- i) la enseñanza institucionalizada²,
- ii) la no institucionalizada y
- iii) el aprendizaje para el uso ocasional de la lengua (Ponce de León Romeo

2 En este primer ámbito, se deberían distinguir tres tipos: i) reglada de grado medio, ii) reglada de grado superior, iii) no reglada. Esta clasificación nos parece muy útil para el caso del español, pues los materiales publicados hasta finales del siglo XX se integran en su gran mayoría en los dos últimos tipos.

2020: 921-922), puede afirmarse que la lengua española se estudia, en términos generales, en los dos últimos ámbitos, con algunas excepciones significativas que deben incluirse en el primero. El proceso de institucionalización de la enseñanza de la lengua extranjera es determinante por las consecuencias apuntadas; para el español, hasta finales del siglo XX, no cabe duda de que dicho proceso fue relevante, si bien es verdad que la integración curricular se concretó de forma coyuntural y geográficamente localizada, como, en efecto, ocurre, a mediados de siglo, con la enseñanza del español en el Instituto Español de Lisboa, en la Universidad de Coimbra³, o en el Colegio Oficial de Español de Oporto. En torno a estos centros, ciertos profesores –Pablo Gayán Hernanz en Lisboa, José María Viqueira Barreira en Coimbra (Ponce de León Romeo 2007: 72-73) y Julio Martínez Almoyña en Oporto (Ponce de León Romeo 2021)– elaboraron obras gramaticales, lexicográficas o didácticas para la enseñanza del español.

Sea como sea, tanto los materiales incluidos en el primer ámbito, como en los restantes, por lo que se refiere al español, tuvieron una muy reducida difusión editorial, a excepción, hay que subrayarlo, de *O espanhol tal qual se fala. Novíssima guia de conversação com a pronuncia figurada* (1ª ed. entre 1912 y 1916), de Acácio Lobo, obra que, en 2009, alcanzó su 34ª edición⁴ y que se puede integrar en el tercer ámbito (esto es: aquellos materiales que se compusieron para el aprendizaje ocasional de la lengua). Volveremos más adelante sobre esta guía de conversación, que ha sido estudiada con detalle por Nerea Fernández de Gobeo Díaz de Durana (2019: 41-46). En dicho grupo de obras, también se debe incluir *O espanhol sem Mestre Novo método práctico para aprender a língua espanhola pela conversação com a pronúncia figurada*⁵ de A. Saiz de Omeñaca, obra de la que nos vamos a ocupar en el presente trabajo.

2 – A. Saiz de Omeñaca: sobre el autor y su obra

O espanhol sem mestre de A. Saiz de Omeñaca no gozó de la misma divulgación que el del maestro políglota Acácio Lobo, si bien, como veremos, pudo, con el nombre del autor, haberse publicado en tres ocasiones (lo que, en el marco de la manualística del español en Portugal, no es un número de ediciones o reimpressiones en absoluto desdeñable).

3 En el siglo XX, de hecho, la universidad portuguesa fue, en cierto modo, el vehículo central de institucionalización del español: además de la Universidad de Coimbra, desde inicios de siglo, esta lengua se imparte también en la Universidad de Lisboa y, a partir de la década de los setenta, en la Universidad de Oporto (Ponce de León Romeo 2009: 120-121).

4 Se tienen noticias de que hubo una edición posterior en 2014.

5 Desconocemos con exactitud el local (posiblemente se publicó en Lisboa) y la fecha de la primera edición de la obra. Lo que parece claro es que fue anterior a 1964, fecha, como veremos, de la edición publicada en Oporto, “actualizada”.



Imágenes 1, 2 – Portadas de las ediciones de *O espanhol sem mestre* (Lisboa, Empresa Literária Universal, s. a.; Oporto, Livraria Civilização – Editora, 1964)

Tanto del manual, como de su autor disponemos de muy pocas noticias. Por lo que se refiere al autor –de cuyo nombre conocemos solo la inicial–, en las portadas de las ediciones reproducidas, puede leerse que –posiblemente, ya desde inicios de la década de los cincuenta– era “bibliotecário do Instituto Espanhol de Lisboa” –el actual Instituto Español *Giner de los Ríos*–, atribuyéndosele, asimismo, el tratamiento de profesor, por lo que quizás también diese clases en dicho centro educativo. De su vida académica o personal no sabemos, de momento, más. En cuanto a su producción bibliográfica, tampoco disponemos de mucha más información. Sabemos que, en torno a 1953, se ocupó de la revisión de la 6ª edición de la guía de conversación⁶ –a la que se ha aludido arriba– de Acácio Lobo (cuya primera edición debe datarse entre 1912 y 1916⁷). Por otro lado, años más tarde, en 1962, colaboró para la Agência Geral do Ultramar de Portugal como traductor al castellano de conferencias y discursos, proferidos por autoridades políticas del Gobierno salazarista, sobre política exterior en los territorios portugueses de África, en un contexto en el que meses antes se había iniciado la guerra de independencia de dichos territorios. La motivación de tales traducciones muy posiblemente obedecía a la divulgación entre el mundo hispánico, a través de

6 En la portada de la edición puede leerse la siguiente información: “6.ª edição totalmente revista, modificada e atualizada pelo Prof. A. Saiz de Omeñaca” (Lobo [1953]: [3]).

7 Esta obra sobre el español fue la sexta que salió a la luz de la colección “Primeiros passos nas linguas estrangeiras” de la editorial “Livraria Clássica Editora”. Partimos del supuesto de que se publicó después de la quinta obra de la colección (*O esperanto tal qual se fala* [Lisboa, 1912]). Disponemos, por otro lado, de un ejemplar de la obra de Lobo sobre el español firmado por su antigua propietaria y con la fecha manuscrita de 1916.

esta entidad propagandística, de la posición del Estado Novo ante dicho conflicto. En la Biblioteca Nacional de España pueden encontrarse hasta 11 traducciones al castellano de diversos trabajos (por lo general, discursos o conferencias proferidas), todos ellos publicados en 1962; en ellas, al final del texto, puede leerse entre paréntesis: “Traducción [o versión] española del Prof. A. Sáiz de Omeñaca”.

Por lo que se refiere a *O espanhol sem mestre*, como hemos indicado, en cuanto al número de ediciones, disponemos de pocas informaciones. Lo seguro es que, como publicación autónoma, tuvo al menos dos ediciones –aquellas cuyas portadas se han reproducido arriba–; barajamos la hipótesis de que aquella que se publicó en la Empresa Literária Universal (sin fecha) es anterior a la que salió de las prensas portuenses de la Livraria Civilização, en cuyo título se añade el apelativo plazo de los 30 días para llegar a ser competente en esta lengua –si bien en la primera página se omite la referencia a este plazo–. Sea como sea, parece que las dos impresiones son “edições actualizadas”, por lo que es plausible asumir que hubo una edición anterior, que aún no hemos localizado.

3 – *O espanhol sem mestre*. Análisis de la obra

Para el estudio de *O espanhol sem mestre*, consideramos oportuno, por un lado, proceder a un análisis interno, teniendo en cuenta tanto la macroestructura del manual, como la microestructura de cada una de las “unidades” (por la naturaleza de su composición, no se podrían llamar, creemos, lecciones) que lo integran. Para ello, vamos a tomar como referencia la que pensamos que es la última edición con el nombre del autor (esto es: la de 1964), de la cual hemos consultado sendos ejemplares guardados en la Biblioteca Nacional de Portugal y en la Biblioteca Pública Municipal de Oporto. Por otro lado, nos parece también conveniente llevar a cabo un análisis externo, basado en el cotejo con otros materiales para la enseñanza del español o multilingües, en cuya elaboración o revisión Saiz de Omeñaca colaboró –como es el caso de la revisión de la 6.^a edición de la guía de conversación de Acácio Lobo–, o pudo haber colaborado.

A este respecto, dentro de la perspectiva de análisis externo, uno de los objetivos del presente trabajo es determinar si el bibliotecario del Instituto Español de Lisboa fue uno de los profesores a los que de forma indeterminada se alude en la primera página del *Espanhol, italiano, francês, inglês e alemão sem mestre com a pronuncia figurada* (se reproducen a continuación la cubierta y la anteportada), que se publicó en 1963 –un año antes de la impresión del manual de Saiz de Omeñaca–, también en la Livraria Civilização – Editora⁸, y cuya autora principal es, según se presenta en la portada, Mme. Berty (“professora de línguas”; no poseemos más datos biobibliográficos sobre ella).

8 No obstante, según se puede observar en la cubierta de la obra, se indica una editorial diferente (la Empresa Literária Universal). Es muy probable que se trate de una coedición. Sea como sea, damos prioridad, para el registro bibliográfico, a la que se registra en la anteportada (la Livraria Civilização – Editora).



Imágenes 3, 4 – Cubierta y anteportada del *Espanhol, italiano, francês, inglês e alemão sem mestre* (Lisboa, Empresa Literária Universal; Porto, Livraria Civilização – Editora, 1963)

O espanhol sem mestre dispone tipográficamente la materia a tres columnas – como, por lo demás, otros manuales de la época para la enseñanza de lenguas–, presentando los exponentes lingüísticos en portugués, en español y con su pronunciación figurada. Por lo que se refiere a la macroestructura de la obra, se pueden distinguir dos bloques: 1) el primero integra un breve grupo de unidades centradas en aspectos de tipo –se podría decir– fonético, en las que, tras la presentación del alfabeto (Saiz de Omeñaca 1964: 3), se pasa a una breve descripción sobre la pronunciación de las vocales (Saiz de Omeñaca 1964: 4) y las consonantes (Saiz de Omeñaca 1964: 5-6), en la cual el recurso al contraste con los sonidos del portugués es constante, y, de forma puntual, con otras lenguas, como la referencia al inglés al presentar el sonido interdental fricativo sordo oral:

c, diante de a – o – u, pronuncia-se como em português. Diante de e – i tem som próprio da língua espanhola, não parecido com nenhum português; consegue-se apertando a ponta da língua contra os dentes superiores e deixando deslizar o ar entre eles. Representaremos este som por *dç*. É parecido com *th* da língua inglesa (Saiz de Omeñaca 1964: 5).

En dicho bloque de carácter preliminar, también encontramos ciertas orientaciones metodológicas –existentes, por lo demás, en otros métodos publicados en la misma editorial– que, en cierto modo, nos revelan las limitaciones

didácticas del tratado objeto de estudio. Véase, a modo de ilustración, el siguiente pasaje:

[m]esmo que o espanhol não seja uma língua difícil para os Portugueses, é conveniente aprender estes sons próprios da língua espanhola: c, g, j, s, y, z, assim como a clareza das vogais, com professor nativo ou, pelo menos, com pessoas cultas daquela nacionalidade (Saiz de Omeñaca 1964: 6).

El segundo bloque es el principal (Saiz de Omeñaca 1964: 7-45). Está constituido por 21 apartados léxicos, que se corresponden con los 24 del manual al cuidado de Mme. Berty (1963: 18-165). La estructura de dicho bloque se puede observar en la siguiente tabla:

1	Elementos de conversação [sobre vida usual ⁹] (pp. 7-10)	13	Termos de correspondência comercial (pp. 32-33)
2	Divisão do tempo (p. 10)	14	O tempo e as suas partes (pp. 33-34)
3	Os dias da semana (pp. 10-11)	15	Dias festivos [Sobre os días santificados] (pp. 34-35)
4	Os meses do ano (p. 11)	16	[Termos dos] Exercícios desportivos (p. 35)
5	As quatro estações [do ano] (p. 11)	17	[Termos sobre] Insectos e répteis (pp. 35-36)
6	[Elementos de conversação usual (Berty 1963: 163)] (pp. 11-12)	18	Da pesca [Elementos de conversação sobre pesca] (p. 36)
7	[Elementos de conversação sobre a vida prática (Berty 1963: 163)] (pp. 12-18)	19	Repartições do Estado (pp. 36-37)
8	[Sobre] Números (pp. 19-21)	20	Diálogos e frases familiares (pp. 37-39)
9	[Elementos sobre o caminho de ferro (Berty 1963: 163)] (pp. 21-23)	21	Um passeio (pp. 39-41)
10	Termos comerciais (23-27)	22	No porto (pp. 41-42)
11	De comer e beber [Elementos sobre alimentação] (pp. 27-31)	23	Na cidade (pp. 42-44)
12	[Elementos sobre] Peixes e mariscos (pp. 31-32)	24	Cumprimentos (p. 45)

Tabla 1 – El segundo bloque de *O espanhol sem mestre*: los repertorios léxicos

⁹ En la tabla, introducimos en corchetes la información de los títulos que se añade en el índice de la edición de 1964 del manual de Saiz de Omeñaca (1964: 47) y que falta en los epígrafes que encabezan los repertorios. Lo hemos cotejado también con el del manual al cuidado de Mme. Berty, en cuyo índice (Berty 1963: 163), como en el de la obra de Saiz de Omeñaca, se añaden epígrafes ausentes en los apartados léxicos. En estos casos, lo incluimos también en la tabla entre corchetes.

De dichos apartados, tal vez sea oportuno, por su composición, distinguir de los restantes el primero, el sexto y el séptimo; estos dos últimos, en el manual de Saiz de Omeñaca, no aparecen agrupados temáticamente bajo ningún epígrafe (ni en el texto, ni en el índice), pero, como veremos a continuación, coinciden casi en su integridad con los del *Espanhol, italiano, francês, inglês e alemão sem mestre com a pronuncia figurada* de Mme. Berty, en cuyo índice (Berty, 1963: 163) se presentan los títulos respectivos. En estos tres repertorios, se registran muestras de lengua de índole muy variada, incluyéndose, por un lado, formas léxicas, tanto monoverbales como pluriverbales, a las que habitualmente se le antepone el artículo; pero también se registran expresiones gramaticales, también de tipo monoverbal o pluriverbal; véase, a modo de ilustración, parte del vocabulario que aparece incluido entre los “Elementos de conversação [sobre vida usual]”:

Português	Espanhol	Pronúncia
o juiz	el juez	êl ghuêdç
o carneiro	el carnicero	êl carnidôtrô
bonito, bonita	bonito, bonita	bônitô, bonita
um passeio	un pasco	ûnn pâssêô
o sapateiro	el zapatero	êl dçpâtêrô
os sapatos	los zapatos	lôss dçpâtôs
o médico	el médico	el médicô
o doente	el enfermo	êl ênnfêrmô
os remédios	las medicinas	lâss médicînôss
a morte	la muerte	là muêrtê
a doença	la enfermedad	là ênnfermadad
tu, tua	tuyo, tuya, tu	tuyô, tuyâ, tu
seu, sua	suyo, suya, su	suyôss, suyâss, sus
seus, suas	suyos, suyas, sus	suyôss, suyâss, sus
aqui, ali, cá, lá	aquí, allí, acá, allá	âquí, âllí, âcá, âllá
sobre, em cima	sobre, encima	sôbrê, êncôimâ
ele é ou está	él es o está	êl êss ô êstâ
ele é ou está?	es él? o está él?	êss êl? ô êstâ êl?
eu tinha	yo tenía	yô têniâ
tinha eu?	tenía yo?	têniâ yô?
a garrafa, o talher	la botella, el cubierto	là botêlâ, êl cubiêrtô
ele tinha, tinha ele?	él tenía, tenía él?	êl têniâ, têniâ êl?
eles tinham	ellos tenían	êlloss têniân
elas tinham	ellas tenían	êllass têniân
ela é ou está	es ella, o está?	êss êllâ, ô êstâ?
é ela ou está?	es ella, o está?	êss êllâ, ô êstâ?
tinham eles?	tenían ellos?	têniân êlloss?
tinham elas?	tenían ellas?	têniân êllass?
papel de cartas	papel de cartas	pâpêl dç cartâss
papel mata-boerão	papel secante	pâpêl sêcântê
dai-me, dê-me	dádmê, démê	dâdmê, dêmê
com	con	conn
se faz favor	si hace el favor	si âdçê êl fâvôr
onde é ou está	dónde es, o está?	dôndê êss, ô êstâ?
onde não?	dónde son?	dôndê sôn?
ou estão?	o están?	ô êstân?
falar, ele fala	hablar, él habla	âblâr, êl âblâ
o pobre, o avarento	el pobre, el avaro	êl pôbrê, êl âvárô

Imagen 5 – Muestra de lengua de los “Elementos de conversação [sobre vida usual]” [Saiz de Omeñaca 1964: 9)]

En la imagen se puede observar léxico del que se da información gramatical a través del uso de artículo o de la variación de género, pero también formas verbales, adverbios demostrativos o preposiciones, tanto en el plano paradigmático, como en el sintagmático. La inserción de estas expresiones asegura, creemos, el aprendizaje de la lengua en un nivel gramatical, como ocurre en ciertos materiales

que a la sazón se publicaban en Portugal, como el ya referido *O espanhol tal qual se fala* de Acácio Lobo (Fernández de Gobeo Díaz de Durana 2019: 42).

En cuanto a esta última obra, como hemos adelantado, Saiz de Omeñaca procedió a la revisión de la 6ª edición, cuya macroestructura guarda paralelismo con el manual objeto del presente trabajo. No obstante, a pesar de ciertas semejanzas en las nomenclaturas de los dos manuales, no hemos hallado evidencias de que los vocabularios que aparecen en la obra de Saiz de Omeñaca tengan como base la guía de conversación de Lobo. Por lo que se refiere a la relación textual del manual del bibliotecario del Instituto Español de Lisboa con el *Espanhol, italiano, francês, inglês e alemão sem mestre com a pronuncia figurada* de Mme. Berty, cabe observar, en primer lugar, que esta obra constituye un “método práctico de aprender línguas por conversação”. Estamos, por lo tanto, ante un manual multilingüe, con algunas orientaciones metodológicas (es verdad que ocasionales) para su uso o para mostrar acciones adicionales para la consolidación del aprendizaje; así ocurre en la advertencia preliminar:

Depois do aluno ter estudado os principais elementos de cada uma das línguas, encontrará a seguir o vocabulário.

Debaixo de cada linha, como se escreve, encontra a respectiva pronúncia.

Os estudantes deverão fazer muitos exercícios escritos, para fixar bem a maneira de escrever. Para a pronuncia, procurarão praticar, falando com pessoas das respectivas nacionalidades (Berty 1963: 3).

O la que se introduce intercalada entre la materia sobre la pronunciación y los repertorios léxicos:

Uma vez explicadas as várias pronúncias e o valor das letras que as compõem, vamos agora estudar, a pouco e pouco, as palavras de cada língua, devendo o aluno copiá-las, compondo e escrevendo frases, as quais irá ligando, para conseguir, assim, reunir elementos de conversação (Berty 1963: 17).

Estas observaciones generales no aparecen en el manual de Saiz de Omeñaca, si bien sí encontramos en la obrita de Mme. Berty aquella que se ha reproducido y que aparece al final de los elementos de pronunciación. Esto no debe sorprender, porque lo que tenemos incluido en esta, al menos por lo que se refiere a la parte del español, es el manual de Saiz de Omeñaca. En efecto, en cuanto a la macroestructura, puede afirmarse, por el cotejo realizado de ambos manuales, que se trata del mismo planteamiento, con variaciones tipográficas en el método de Mme. Berty determinadas por su carácter multilingüe. En cuanto a la microestructura, como hemos adelantado, tanto en los elementos de pronunciación (Berty, 1963: 4-15), como en los repertorios léxicos (Berty 1963: 18-161), lo que se encuentra es el mismo texto que el de *O espanhol sem Mestre*. Se detectan, no obstante, en las nomenclaturas, ciertas divergencias entre los dos manuales. Así, en el de Saiz de Omeñaca se observa una aparente reestructuración del número de apartados, que,

en ciertos casos, podría obedecer a erratas tipográficas –por ejemplo, la omisión de un epígrafe relativo a un apartado–; en otros, detectamos, en *O espanhol sem mestre*, la omisión de muestras de lengua que se incluyen en el manual de Mme. Berty (verbigracia, en los “Elementos de conversação usual” [Berty 1963: 39-75]), cuya motivación no parece ser clara –tal vez se deba a una reducción intencionada de las muestras de lengua para aligerar el manual exclusivamente dedicado al español–.

Sea como fuere, lo que sí parece seguro, es que se está, pese a las alteraciones mencionadas, ante el mismo texto, tanto en lo que se refiere a la composición de los repertorios léxicos, como a su versión al español. Ello nos lleva a plantear dos hipótesis: i) que las nomenclaturas eran comunes a los manuales de lenguas que se publicaron por separado en la Livraria Civilização, y, por lo tanto, no podemos suponer que sean obra del bibliotecario del Instituto Español de Lisboa; ii) que la autoría de los elementos de pronunciación y de la traducción de los repertorios sí se le puede atribuir a Saiz de Omeñaca. Con arreglo a estas hipótesis –especialmente a la última–, se debería incluir a este autor entre los colaboradores del volumen al cuidado de Mme. Berty¹⁰, por lo que el texto de Saiz de Omeñaca tuvo una difusión –bien es verdad que de forma anónima– mayor de lo que cabía esperar, dado que el manual multilingüe se editó repetidas veces hasta la década de los ochenta del siglo pasado¹¹.

4 - A modo de conclusión

De todo lo dicho hasta ahora ha de resaltarse la importancia de los manuales que salieron de la casa editorial lisboeta Empresa Literária Universal y de la Livraria Civilização de Oporto, por cuanto nos parece que desempeñaron un papel relevante en la extensión de la enseñanza de lenguas. Algunos de ellos, como *O francês se mestre* o *O inglês sem mestre* de Charles Roquete, aún se publicaban a finales del siglo pasado. El manual de Saiz de Omeñaca no tuvo tanta suerte –lo que no es de extrañar, dado el reducido interés por el aprendizaje del español en Portugal, al menos si lo comparamos con la atención dedicada al inglés, al francés, al alemán o al italiano–. No obstante, si analizamos la divulgación de *O espanhol sem mestre* en el contexto de la manualística del español en Portugal, puede afirmarse que esta obra gozó claramente de una mayor difusión que otras –excepción hecha, conviene subrayarlo, de la guía de conversación de Acácio Lobo–: muy posiblemente se publicó con el nombre del autor en tres ocasiones, pero también se difundió anónimamente por vía del manual de Mme. Berty. Solo por ello, ya merece la pena sacar del olvido el manual de Saiz de Omeñaca.

10 En la portada de la edición consultada se indica que el manual fue elaborado “[p]or Mme. Berty com a colaboração de outros professores e revisto por G. S. L. Otton” (Berty 1963: [1]).

11 La obra gozó de, por lo menos, siete ediciones (muy posiblemente reimpressiones); la última de la que tenemos noticia data de 1987.

REFERENCIAS

- Berty. 1963. *Espanhol, italiano, francês, inglês e alemão sem mestre com a pronúncia figurada*. Porto: Livraria Civilização – Editora.
- Duarte, S. 2008. Los apéndices de la *Grammatica hespanhola para uso dos portugueses* de Nicolau Peixoto: el apartado “Phrases familiares”. *Boletín de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, 8, 29-45.
- Fernández de Gobeo Díaz de Durana, N. 2019. Repertorios léxicos hispano-lusos en los manuales de conversación. *Linguarum Arena. Revista de Estudos em Didática de Línguas da Universidade do Porto*, 10, 39-55.
- Kemmler, R. 2019a. *Die frühesten portugiesischen Deutschlehrwerke (1863-1926)*. Vila Real: Centro de Estudos em Letras/Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (Col. Linguística 12).
- Kemmler, R. 2019b. *Die ‘Grammatik-Übersetzungsmethode’ in den ältesten portugiesischen Deutschlehrwerken*. Vila Real: Centro de Estudos em Letras/Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (Col. Linguística 13).
- Lobo, A. [1953]. *O espanhol tal qual se fala. Novíssimo guia de conversação com a pronúncia figurada*. 6.^a edição totalmente revista, modificada e actualizada pelo Prof. A. Saiz de Omeñaca. Lisboa: Livraria Clássica Editora – A. M. Teixeira & C.^a (Filhos).
- Ponce de León Romeo, R. 2005. Textos para la enseñanza-aprendizaje del español en Portugal durante el siglo XIX. Una breve historia. In: Castillo Carballo, María Auxiliadora; Cruz Moya, Olga; García Platero, Juan Manuel; Mora Gutiérrez, Juan Pablo Cordero Raffo, M.^a Regla (Coords.). *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua. Deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE. Sevilla, 22-25 de septiembre de 2004*, Sevilla: Universidad de Sevilla. Editorial Universidad de Sevilla/Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera – ASELE/Universidad Pablo de Olavide, 675-682.
- Ponce de León Romeo, R. 2007. Materiales para la enseñanza del español en Portugal y para la enseñanza del portugués en España: gramáticas, manuales, guías de conversación (1850-1950). In: Magalhães, Gabriel (Org.). *Actas do congresso RELIPES III*. Covilhã/Salamanca: UBI. Departamento de Letras/Celya, 59-86.
- Ponce de León Romeo, R. 2009. La enseñanza del español en la universidad portuguesa. In: Barrientos Clavero, Agustín; Martín Camacho, José Carlos, Delgado Polo, Virginia Reyes; Fernández Barjola, María Inmaculada (Eds.). *El profesor de español LE-L2. Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*: Cáceres: Universidad de Extremadura. Servicio de Publicaciones. Vol. 1, 119-128.
- Ponce de León Romeo, R. 2016. Notas sobre el diseño curricular de la disciplina de español en Portugal: Enseñanza Secundaria. In: Lloret Cantero, Joana (Coord.). *El español como lengua extranjera en Portugal II: retos de la enseñanza de lenguas cercanas*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de

Documentación y Publicaciones, 142-152.

Ponce de León Romeo, R. 2020. Materiales para la enseñanza del portugués en España y del español en Portugal: contextos de aparición y divulgación. *Orillas. Revista d'ispanística*, 55, 913-928.

Ponce de León Romeo, R. 2021. La *Gramática espanhola para portugueses* (Oporto 1947) de Julio Martínez Almoyna: características metodológicas. *Linguarum Arena. Revista de Estudos em Didática de Línguas da Universidade do Porto*, 12, 101-113.

Ponce de León Romeo, R. 2023. Los documentos de orientación curricular de la asignatura de español en la Enseñanza Básica portuguesa: una mirada al pasado (y al presente). *Boletim da APPELE*, 4, 23-34.

Saiz de Omeñaca, A. 1964. *O espanhol sem mestre. Novo método prático para aprender a língua espanhola pela conversação com a pronúncia figurada. Edição actualizada*. Porto: Livraria Civilização – Editora.

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, QEQR (Conselho da Europa 2001) quer no Volume Complementar do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, QEQR-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 QEQR 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 QEQR-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, QEQR e QEQR-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 QEQR 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 QEQR (2001)³

A versão definitiva do QEQR 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 receção 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 QEQR 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 QEQR (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 interação 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 assumia 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 Jianu (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 monolingue 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 Jianu (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 QEQR-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 QEQR-VC dará à dimensão interlinguística da mediação; e investigou a relevância e aplicabilidade dos novos descritores de mediação escrita do QEQR-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 QEQR-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, destaques do 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 QEQR-VC. Além de coautores do QEQR-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 QCER. 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 Dendrinós (2006), como apontado por Harrison & Gómez (2022: 25).

4 – A mediação no QEQR-VC (2020)¹³

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

¹³ No QEQR-VC (2020) as referências à mediação encontram-se sobretudo no capítulo 3.4. *Mediation* (QEQR-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:

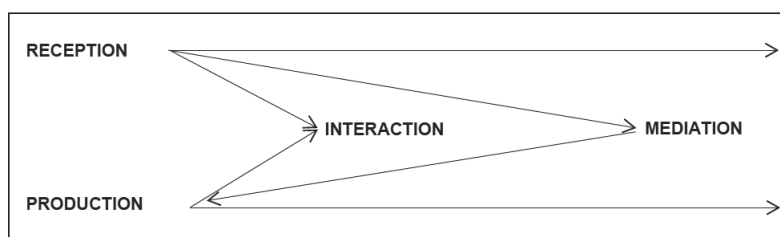


Figura 1 – A relação entre os quatro modos de comunicação no QECR (Conselho da Europa 2020: 34)

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	<ul style="list-style-type: none"> • ativar conhecimento prévio (fazer perguntas) • comparar, fazer remissões • dar exemplos e definições/descrições
	Adaptar a linguagem	<ul style="list-style-type: none"> • parafrasear e usar sinónimos • adaptar o estilo/registo • simplificar; explicar (termos técnicos)
	Simplificar informação complexa	<ul style="list-style-type: none"> • 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	<ul style="list-style-type: none"> • incluir exemplos, pormenores • incluir informação de background • incluir comentários e explicações
	Condensar um texto (<i>streamlining</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • 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 QEQR-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 QEQR-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 QEQR-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 QEQR (2001) e aprofundados pelo QEQR-VC (2020), bem como para uma perspetiva mais ampla sobre as linhas de investigação que alimentaram o desenvolvimento do QEQR-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 Kramersch (1993), um “heterogeneous, indeed contradictory and ambivalent space in which third perspectives can grow in the margins of dominant ways of seeing” (Kramersch 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 percebida 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>, acessado 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>, acessado 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>, acessado 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, acessado 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>, acessado 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>, acessado 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>, acessado 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>, acessado 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-médiation-de-l-école/16807367ef>, acessado 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>, acessado 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, acessado 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>, acessado 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>, acessado 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>, acessado 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>, acessado 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, acessado 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>, acessado em 31/07/2025.
- Swain, M. 2006. Linguaging, 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>, acessado 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>, acessado 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. Soubeman, 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>, acessado 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.

— RECENSÕES / NOTAS SOBRE LIVROS —

Carlos Ceia. *Estudos sobre didática e formação de professores*. Lisboa: Lisbon International Press, 2023. 375 pp.
ISBN: 978-989-37-6735-1.¹

Miguel Correia

mmcorreia@letras.up.pt

Centro de Linguística da Universidade do Porto (Portugal)

Da autoria de Carlos Ceia, o livro *Estudos sobre didática e formação de professores* foi publicado pela Lisbon International Press em 2023. O autor (1961-) é professor catedrático de Estudos Ingleses e Educação da Universidade Nova de Lisboa, na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Coordena, atualmente, os Doutoramentos em Didáticas das Línguas e em Educação. As suas áreas de investigação são as seguintes: Literatura Inglesa Contemporânea, Teoria da Literatura, Literatura Portuguesa Contemporânea, Formação de professores, Didática das Línguas e Metodologia de Investigação em Línguas.

Este livro reúne, em quase quatrocentas páginas, as conferências, comunicações, artigos, textos de opinião, crónicas e intervenções públicas em órgãos de comunicação social no âmbito da didática das línguas, da literatura e da formação de professores de Carlos Ceia. A profundidade pedagógico-científica confere a esta antologia um estatuto de leitura relevante para os investigadores nestas áreas, a incluir, futuramente, na bibliografia complementar das unidades curriculares dos mestrados em ensino, uma vez que se dirige aos estudantes que se encontram em preparação para o exercício da docência. A obra incorpora diversos temas e registos de escrita. Quanto à macroestrutura, divide-se em três partes:

- I. Artigos científicos
- II. Artigos de opinião na imprensa
- III. Entrevistas

A Parte I é a mais volumosa e reúne vinte e dois capítulos com artigos escritos em português e inglês sobre diversas temáticas, que, de um modo global, podemos integrar em quatro domínios que se retroalimentam: a epistemologia da didática das línguas, a didática da literatura, a formação inicial e contínua de professores e a inovação pedagógica.

O autor começa por distinguir a didática, que trata da forma de ensinar um saber e das técnicas que estão ao serviço de quem aprende, das ciências da educação, que se ocupam da reflexão sobre o ato educativo. O seu objeto de estudo é a primeira. Sustenta a integração do ensino de literatura no currículo do ensino das línguas, justificando a importância da formação do gosto nos estudantes e nos educadores. Reforça a centralidade do pedagogo na sala de aula e recusa, de um modo lapidar, as fórmulas interpretativas infalíveis e o esquema de análise que se memoriza e aplica, de forma implacável, à leitura-compreensão de textos literários.

¹ O autor agradece à Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) pelo apoio financeiro concedido através da bolsa de investigação com a Ref.º UI/BD/154480/2022, que foi fundamental para a realização deste trabalho.

Ceia posiciona-se a favor da reconfiguração curricular dos mestrados em ensino e tece críticas aos mecanismos de acreditação. O autor pugna por uma visão integrada da formação inicial de docentes com o reforço da atenção concedida ao controlo da qualidade dos cursos e o incremento da componente de iniciação à prática profissional. Note-se que os resultados de uma revisão da literatura sobre a atratividade da profissão revelam que a docência continua a atrair candidatos motivados por razões intrínsecas (utilidade social), todavia, fatores externos como os baixos salários, a precariedade das condições de trabalho e a progressão limitada na carreira continuam a ser dissuasores significativos nesta escolha (Thomas Dotta et al. 2025).

Propõe, também, práticas inovadoras nas políticas públicas para o estudo de línguas estrangeiras e apresenta metodologias, como o porta-fólio, que podem ter proveito pedagógico, funcionando como comprovativo do desenvolvimento curricular e científico dos estagiários. Depois, partilha os resultados de experiências levadas a cabo no Ensino Superior e em institutos universitários de línguas para promover o plurilinguismo.

Encontram-se as únicas referências ao ensino explícito da gramática no breve subcapítulo “language, grammar and literature” (Ceia 2023: 77-81). O autor defende que o currículo do ensino de línguas deve basear-se em *corpora* extraídos de textos literários de referência, numa perspetiva de promoção do uso correto da língua, que também se encontra na *Nova Gramática do Português Contemporâneo* (Cunha & Cintra 1984). Ceia refere, a este propósito: “language teachers are not being trained in the best uses of the language they use but only its pragmatic, colloquial and informal uses. In my view, this completely changes the training of a future teacher of languages” (2023: 78).

Aceitamos, em parte, o argumento do autor, visto que o contacto com textos literários familiariza o aluno com estruturas linguísticas que vão além do uso utilitário e pragmático. Contudo, esta visão, como privilegia a variante a língua escrita literária, pode não resultar numa descrição organizada dos padrões de construção que caracterizam as expressões bem formadas (I. Duarte 2000). Não nos parece desejável que se usem apenas textos literários ou não literários, mas sim em trabalhar, de forma integrada, todo o tipo de textos, como defende I. M. Duarte (2008). Na verdade, a abertura à pluralidade de discursos, orais e escritos, literários e não literários, é também uma abertura às situações reais de comunicação, segundo Fonseca (1992).

Na Parte II, Ceia incide na formação inicial e contínua, quer na dimensão da habilitação para a docência, quer no perfil ideal de um professor, emitindo, em artigos de imprensa, críticas às políticas dos ministérios que tutelaram a Educação, em Portugal, nos últimos anos. Destacamos a visão prospetiva sobre a Inteligência Artificial (IA), num texto escrito pouco após do surgimento do ChatGPT, em que assinala intuições sobre o modo como devemos lidar com as ferramentas de IA, a saber: (i) reforçar os códigos de ética e a sua transposição didática; (ii) melhorar a supervisão da prática ensaística; (iii) manter os exames em modo totalmente desligado da Internet; (iv) valorizar as capacidades de comunicação oral dos alunos;

(v) valorizar a compreensão crítica em detrimento da paráfrase (Ceia 2023, p. 311).

Na Parte III, contam-se duas entrevistas ao autor, uma realizada por Vanderléia da Silva Oliveira (UNEP) e outra pela professora Doutora Isabel Rorboredo Seara. Na primeira entrevista, Carlos Ceia aborda a didática da literatura e, na segunda, o ensino à distância.

Trata-se de uma obra dispersa, como seria de esperar pela profusão de temáticas e pelo vasto *curriculum* do autor, que se desdobra em múltiplos interesses de investigação. O livro teria beneficiado, do ponto de vista organizativo, da divisão por temas, o que facilitaria a consulta. Teria sido importante, ainda, especificar o papel da Linguística na constituição da Didática de Línguas como campo disciplinar autónomo, visto que, para que os alunos valorizem a forma como a língua é configurada nos textos literários, são necessários, por parte dos professores, conhecimentos especializados e atualizados neste âmbito.

Pela sua densidade e pendor crítico, *Estudos sobre didática e formação de professores* constitui um guia norteador para os recém-professores. Não se trata apenas de uma coletânea de textos de apurada problematização teórica, dado que se descrevem, com rigor, dados empíricos. Por um lado, é transversal o objetivo de se desenvolver a excelência na escrita académica e na comunicação verbal nos estudantes que frequentam a escolaridade obrigatória e nos futuros professores de língua e literatura, que devem ser “autodidatas ativos” (Ceia 2023: 313). Por outro lado, a reconfiguração da formação de docentes é articulada com a inovação no Ensino Superior, tornando indispensável o conhecimento produzido no campo da Didática de Línguas. As pistas presentes nesta obra permitem, em suma, construir caminhos profícuos em direção à necessária simbiose entre as investigações de nível universitário e as práticas no terreno educativo.

REFERÊNCIAS

- Cunha, C., Cintra, L. 1984. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Porto: Edições João Sá da Costa.
- Duarte, I. 2000. *Língua portuguesa: Instrumentos de análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Duarte, I. M. 2008. *Ensino do Português: No cruzamento da Literatura e da Linguística*. Coimbra: Universidade de Coimbra. Faculdade de Letras, Instituto de Língua e Literatura Portuguesas, 11-13.
- Fonseca, J. 1992. *Linguística e Texto/Discurso: Teoria, Descrição, Aplicação*. Lisboa: ME/ICALP.
- Rodrigues, S. V. 2017. O ensino do português nas primeiras décadas do século XXI. In: *Lei de Bases do Sistema Educativo: Balanço e prospetiva—Volume I*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 247-291.
- Thomas Dotta, L., Rodrigues, S., Joana, L., Carvalho, M. J. 2025. The attractiveness of the teaching profession: A integrative literature review. *Frontiers in Education*, 9, 1-9.

Este periódico constitui um espaço onde se pretende que se congreguem diferentes olhares (disciplinares) sobre o ensino e aprendizagem de línguas maternas/primeiras, segundas e estrangeiras. *Linguarum Arena* contempla a língua portuguesa como língua materna, segunda e estrangeira, as línguas alemã, espanhola, francesa e inglesa como línguas segundas e estrangeiras, o que lhe confere uma grande abertura no tocante à didática de línguas, às pedagogias inéditas e tecnologias adaptadas e uma enriquecedora cumplicidade entre os vários docentes/investigadores que nele colaboram.

VOL. 16 - ANO 2025

ARTIGOS

Estratégia de Leitura direcionada à escola: material de ensino e instrumento de pesquisa em interação

Ronei Guaresi

Vera Wannmacher Pereira

Creencias y (des)motivaciones hacia el aprendizaje/enseñanza del español por parte del alumnado/profesorado camerunés

Oscar Kem-Mekah Kadzue

Formação leitora: uma análise do livro didático como suporte do texto literário

Letícia Bachmann Kurth

Nakita Ani Guckert Marquez

Eficácia da translanguagem no *feedback* corretivo oral na revisão da escrita dos aprendentes de PLE: um estudo quase-experimental

Siqing Mu

Isabel Margarida Duarte

Para la manualística del español en Portugal: *O espanhol sem mestre* de A. Saiz de Omeñaca

Rogelio Ponce de León Romeo

A mediação na didática das línguas: uma análise evolutiva do QECR ao QECR-VC

Susana Colaço Rocha da Silva

RECENSÕES / NOTAS SOBRE LIVROS

Carlos Ceia

Estudos sobre didáctica e formação de professores.

Lisboa: Lisbon International Press, 2023

Miguel Correia

Apoios