

Limite

Revista de Estudios Portugueses y de la Lusofonía

VOL. 14 / 2020



2020

Limite. Revista de Estudios Portugueses y de la Lusofonía

Revista científica de carácter anual sobre estudios portugueses y lusófonos, promovida por el Área de Filologías Gallega y Portuguesa (UEx) en colaboración con la SEEPLU.
<http://www.revistalimite.es>

CONSEJO DE REDACCIÓN

Director – Juan M. Carrasco González: direccion@revistalimite.es

Secretaría – María Luísa Leal / M^a Jesús Fernández García: secretaria@revistalimite.es

VOCALES

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

Christine Zurbach (Universidade de Évora)

Julie M. Dahl (University of Wisconsin-Madison)

Luisa Trias Folch (Universidad de Granada)

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

Iolanda Ogando (Universidad de Extremadura)

Salah J. Khan (Universidad de Extremadura)

Teresa Araújo (Universidade de Lisboa)

Teresa Nascimento (Universidade da Madeira)

COMITÉ CIENTÍFICO

Ana Luísa Vilela (Universidade de Évora)

Ana Maria Martinho (Universidade Nova de Lisboa)

António Apolinário Lourenço (Universidade de Coimbra)

Antonio Sáez Delgado (Universidade de Évora)

Cristina Almeida Ribeiro (Universidade de Lisboa)

Dieter Messner (Universität Salzburg)

Gerardo Augusto Lorenzino (Temple University, Philadelphia)

Gilberto Mendonça Teles (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro)

Hélio Alves (Universidade de Lisboa)

Isabelle Moreels (Universidad de Extremadura)

Ivo Castro (Universidade de Lisboa)

José Augusto Cardoso Bernardes (Universidade de Coimbra)

José Camões (Universidade de Lisboa)

José Cândido Oliveira Martins (Universidade Católica Portuguesa – Braga)

José Muñoz Rivas (Universidad de Extremadura)

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

M^a Filomena Candeias Gonçalves (Universidade de Évora)

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

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

Maria Helena Araújo Carreira (Université de Paris 8)

Nuno Júdice (Universidade Nova de Lisboa)

Olga García García (Universidad de Extremadura)

Olívia Figueiredo (Universidade do Porto)

Otília Costa e Sousa (Instituto Politécnico de Lisboa)

Paulo Osório (Universidade da Beira Interior)

Xosé Henrique Costas González (Universidad de Vigo)

Xosé Manuel Dasilva (Universidade de Vigo)

EDICIÓN, SUSCRIPCIÓN E INTERCAMBIO

Servicio de Publicaciones. Universidad de Extremadura

Plz. Caldereros, 2. C.P. 10071 – Cáceres. Tfno. 927 257 041 / Fax: 927 257 046

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

© Universidad de Extremadura y los autores. Todos los derechos reservados.

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

Depósito legal: CC-973-09 . I.S.S.N.: 1888-4067

Limite

Revista de Estudios Portugueses y de la Lusofonía

VOL.14 – Año 2020

*Traducción e Interpretación Pedagógica y Enseñanza de
Portugués Lengua Extranjera*

Coordinación
Ana Belén García Benito
Ana María Díaz Ferrero



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

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



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

Limite

Revista de Estudios Portugueses y de la Lusofonía

Vol. 14 – 2020

Traducción e Interpretación Pedagógica y Enseñanza de Portugués
Lengua Extranjera

SUMARIO / SUMÁRIO

- Ana Belén García Benito / Ana María Díaz Ferrero** – Eliminando preconceptos sobre el uso de la traducción y de la interpretación pedagógicas en la enseñanza del portugués como lengua extranjera 9-23
- Rocío Alonso Rey** – Integración de la interpretación pedagógica en el aula de idiomas: investigación-acción, competencias y actividades didácticas en lengua oral 27-54
- Rafael Porlán Moreno** – Integración de la interpretación pedagógica en el aula de idiomas: investigación-acción, competencias y actividades didácticas en lengua oral 55-75
- Dolores Lerma Sanchis** – La traducción en clase de lengua extranjera: una perspectiva comunicativa 77-100
- Ana María Díaz Ferrero / Rosemeire Selma Monteiro-Plantin** – A tradução da fraseologia como estratégia de ensino de línguas próximas 101-127
- Luciana Montemezzo** – Ensinar e pesquisar. Tradução em contextos dessemelhantes: processos e diálogos 129-150
- Rebeca Hernández** – La traducción de textos literarios del portugués al español como recurso de aprendizaje transversal para estudiantes de PLE 151-169
- Varia**
- Juan M. Carrasco González** – A imagem do português fronteiriço: paisagens linguísticas na região de Valencia de Alcántara 173-204
- Jussara Dallemole / Paulo Osório** – Abordagem dialetológica e sociolinguística da variação lexical em dois pontos regionais do português: análise do campo semântico “Jogos e Diversões Infantis” 205-232

Bárbara Garrido – <i>¿AcaDEmia o acadeMia?</i> Palabras heterotónicas en el aprendizaje de portugués como lengua extranjera por hablantes de español	233-262
João Medina – Samuel Schwarz (1880-1953). Judeu português, historiador e arqueólogo	263-280
Ana Isabel Moniz / Marfa-Pilar Tresaco – Adaptções em banda desenhada de <i>Viagem ao Centro da Terra</i> de Jules Verne	281-295
Gustavo Rodrigues da Silva – <i>Jerusalém</i> de Gonçalo Tavares: obra contemporânea, pós-modernista e canônica na narrativa portuguesa do século XXI	297-309

Reseñas / Recensões

Xosé Manuel Dasilva – Luís de Camões, <i>20 Sonetos</i> , Campinas, Editora da Unicamp, Introdução e edição comentada de Sheila Hue, 2018, 144 pp.	313-317
Xosé Manuel Dasilva – Cervantes y Camões. Contrastes y divergencias, Madrid - Lisboa, Instituto Cervantes - Camões, Instituto da Cooperação e da Língua, 2018, 66 pp.	317-321
Sérgio Guimarães de Sousa – Eduardo Mahon, <i>Alegria</i> , Cuiabá, Carlini & Caniato, Porto Alegre, Editora Sulina, 2018, 175 pp.	322-325
Leonor Martins Coelho – José Tolentino Mendonça, <i>O que é amar um país. O poder da esperança</i> , Lisboa, Quetzal, 2020, 123 pp.	325-330
Santiago Pérez Isasi – Roberto Samartim e Carlos Pazos-Justo (eds.), <i>Portugal e(m) nós. Contributos para a compreensão do relacionamento cultural galego-português</i> , Vila Nova de Famalicão, Húmus / Centro de Estudos Humanísticos, Universidade do Minho, 2019, 249 pp.	330-334
José Cândido de Oliveira Martins – Dora Nunes Gago, <i>Uma Cartografia do Olhar: Exílios, imagens do estrangeiro e intertextualidades na Literatura Portuguesa</i> , Famalicão, Húmus, 2020, 194 pp.	334-336
Maria Luísa Leal - António Sá, Famílias na guerra: pesadelo infantil, Cacém, Bubok Publishing, 2013, 91 pp.	336-339
Normas de publicación / Normas de publicação	341-343

A tradução da fraseologia como estratégia de ensino de línguas próximas

The translation of phraseology as a strategy for teaching nearby languages

Ana María Díaz Ferrero
Universidad de Granada – UGR
anadiaz@ugr.es

Rosemeire Selma Monteiro-Plantin
Universidade Federal do Ceará – UFC
meire@ufc.br

Data de receção do artigo: 29-07-2020

Data de aceitação do artigo: 03-08-2020

Resumo

Ao longo da história, a relação entre ensino de línguas estrangeiras e tradução teve muitos altos e baixos. Partindo das pesquisas realizadas nesta área, consideramos que a tradução pedagógica pode ser uma ferramenta proficiente para o ensino de línguas em geral e das unidades fraseológicas em particular. Neste artigo fazemos uma proposta tipológica de atividades para o ensino do português língua estrangeira (PLE) na sua variante brasileira para falantes de espanhol peninsular. Tendo em consideração as particularidades da aprendizagem de línguas próximas, propomos três tipos de atividades para praticar a análise contrastiva através da tradução e desenvolver a competência fraseológica.

Palavras-chave: tradução pedagógica – português para hispanofalantes – fraseologia – ensino de português.

Abstract

Over the years, the use of translation as a tool for teaching a foreign language has gone through different phases of acceptance and rejection. Based on the research done in this area, we consider that pedagogical translation may perform very well as a tool for language teaching in

general as well as for the teaching of phrase units in particular. In this paper we offer a typological proposal of activities for the teaching of Brazilian Portuguese as a foreign language (PLE) to European Spanish speakers. Taking into consideration the specificities of the learning of neighbour languages we propose three types of activities for the practice of contrastive analysis through translation and for the development of phraseological competence.

Keywords: pedagogical translation – Portuguese for Spanish speakers – phraseology – Portuguese teaching.

1. Introdução

Ao longo da história, a relação entre ensino de línguas estrangeiras e tradução tem sido no mínimo conturbada, com momentos em que foram inseparáveis, até serem excludentes, passando por alguns períodos de trégua.

Pretendemos neste trabalho reivindicar o papel da tradução como estratégia de ensino de línguas próximas como o português e o espanhol, tendo como objeto de estudo a fraseologia¹ dessas duas línguas românicas.

Faremos uma breve explanação sobre o papel da tradução no ensino de línguas, tendo por base os estudos clássicos de grego e latim, até o ensino de línguas modernas no século XXI. Justificaremos a escolha do nível fraseológico para as atividades de tradução, com explicitação de características das unidades fraseológicas (UF) e de algumas particularidades do trabalho com línguas próximas.

2. A tradução no ensino de línguas estrangeiras

Se fizermos uma analogia da relação entre tradução e ensino de línguas estrangeiras com uma novela, poderemos considerar que tal relação se desenvolveu em muitos capítulos, com altos e baixos e que, atualmente, ou mais precisamente, na segunda década do século XXI, nos encontramos em um momento de conciliação.

Foge do objetivo deste trabalho traçar uma cronologia das abordagens, métodos e técnicas de ensino de línguas estrangeiras, por

¹ Levando em conta que entre espanhol e português estamos falando de duas línguas próximas nas quais são veiculadas diversas culturas, selecionamos fraseologismos do português do Brasil e do espanhol peninsular por constituírem as línguas com as quais trabalhamos.

isso apresentaremos apenas algumas cenas ilustrativas do papel que a tradução tem desempenhado ao longo desta trajetória.

A tradução já desempenhou o papel principal no ensino do par de línguas clássicas ocidentais: grego e latim, por ser considerada como um expediente capaz de promover a apreensão da estrutura gramatical concernente a cada uma dessas línguas e além disso, pela crença de que a memorização de listas de palavras e a tradução de textos literários ou de máximas teria como consequência a aprendizagem da língua alvo. Tal modelo fora posteriormente adaptado para o ensino de outras línguas modernas tendo como pano de fundo uma abordagem formalística e dedutiva, segundo a qual uma língua é um conjunto de regras e foi levada a cabo pelo método da gramática-tradução que perdurou até meados da década de 1970, no século passado.

Enquanto no método da gramática-tradução, a língua estrangeira deveria ser ensinada com base na língua materna, o método baseado na abordagem direta, também conhecido como método Berlitz (embora na realidade fosse uma abordagem), preconizava que uma língua estrangeira deveria ser ensinada de forma indutiva, com base na própria língua estrangeira alvo da aprendizagem. A ênfase na oralidade, para o tratamento didático de situações do quotidiano, tais como, fazer compras, ou ir ao banco, e a interdição do uso da língua materna em sala de aula terminaram por banir a tradução do ensino de línguas estrangeiras. Impossibilitado de utilizar a língua materna, o professor deveria valer-se de gestos ou imagens para a realização das atividades que necessariamente deveriam incluir exercícios de repetição.

A tradução só voltaria à cena nas aulas de línguas estrangeiras, ainda que timidamente, com a abordagem da leitura, cujo método também indutivo visava preparar o aluno para a leitura de textos em língua estrangeira, com alguns exercícios de tradução; ganhou mais espaço no método audiolingual e chegou a ser protagonista na análise contrastiva. A abordagem comunicativa, por sua vez, deu origem a diferentes métodos que ora excluía a tradução, ora dela faziam uso com fins específicos, ou faziam dela uma estratégia de ensino.

Assumimos neste trabalho uma concepção de linguagem como faculdade humana que propicia a interação entre os indivíduos de uma dada comunidade. Nesse sentido, uma língua é uma das formas de manifestação dessa faculdade humana. Concebemos língua como um conjunto de sinais e de regras de combinação desses sinais, utilizados por uma comunidade em suas interações (Monteiro-Plantin 2014: 108).

Vale dizer que tanto os sinais que constituem tal conjunto, quanto as regras de combinação são socio-historicamente constituídas, transformando-se no tempo e no espaço de acordo com as variações a que estão sujeitas as comunidades linguísticas, que podem ser de ordem diacrônica (temporais) diatópica (regionais) ou diastrática (sociais), entre outras. Nesse sentido o objetivo do ensino de línguas é o desenvolvimento da competência discursiva que diz respeito à capacidade de selecionar, ou reconhecer entre as estruturas linguísticas, paralinguísticas e epilinguísticas disponíveis, as que melhor atendam aos propósitos discursivos dos interlocutores. Do ponto de vista da produção, trata-se de seleção das estruturas para atingir aos objetivos da comunicação pretendida, enquanto que do ponto de vista da recepção, trata-se de reconhecer, identificar e correlacionar as estruturas disponíveis, fazendo inferências, se necessário, numa espécie de contrato de cooperação entre os enunciadores.

Entretanto o alcance desta competência exige muito mais do que o desenvolvimento das quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever), às quais Balboni, 2002, apud Romanelli 2009: 209, acrescenta mais nove, entre as quais se encontram a tradução e a interpretação:

- Saber dialogar
- Saber parafrasear (oralmente e por escrito)
- Saber resumir (oralmente e por escrito)
- Saber anotar
- Saber escrever por ditado em roteiro escrito
- Saber falar baseando-se em roteiro escrito
- Saber traduzir por escrito
- A interpretação ou tradução oral
- Saber traduzir *impromptu*

Nesta mesma perspectiva, já em 2001 o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) (Conselho da Europa 2001) incluía a tradução e a interpretação como uma atividade de mediação linguística para permitir a comunicação entre pessoas com alguma dificuldade de comunicação direta. Assim sendo, as atividades de tradução podem estar integradas no conjunto de conteúdos didáticos

tradicionais para o ensino de línguas tal como é assumido em trabalhos como os de García-Medall 2001; Welker 2003, De Arriba García / Cantero Serena 2004; Pintado Gutiérrez 2012; Souza-Corrêa 2014; Soto Almela 2016, e García Benito 2019, entre outros.

3. A fraseologia e o ensino de línguas estrangeiras

A fraseologia em seu sentido mais amplo inclui lexias complexas como provérbios, expressões idiomáticas, colocações e fórmulas de rotina, embora tenhamos consciência de que os seus limites são difíceis de estabelecer, levando em conta não haver consenso entre os próprios fraseólogos em relação às unidades que a constituem e tampouco em relação à categorização de tais unidades. Desta forma, partimos do princípio de que a fraseologia:

Trata-se de uma disciplina independente, relacionada a todos os níveis de análise linguística (do fonético ao discursivo-pragmático), cujo objetivo é o estudo das combinações de unidades léxicas, relativamente estáveis, com certo grau de idiomaticidade, formadas por duas ou mais palavras, que constituem a competência discursiva dos falantes, em língua materna, segunda, ou estrangeira, utilizadas convencionalmente em contextos específicos, ainda que muitas vezes de forma inconsciente. (Monteiro-Plantin 2014: 33).

Uma vez definido o conceito de fraseologia e de unidades fraseológicas com os quais desenvolveremos nosso trabalho, julgamos pertinente apresentar um breve resumo das suas características: polilexicalidade, fixação ou cristalização, idiomaticidade e convencionalidade.

Polilexicalidade - Pode ser considerada como um critério ao mesmo tempo quantitativo e qualitativo, pois diz respeito tanto ao número de elementos lexicais que constituem a expressão linguística, quanto à relação de sentido existente entre eles. Embora seja um critério quase tautológico (pois se não houver mais de uma unidade não haveria o que se cristalizar), vale dizer que mesmo sendo uma condição necessária, não é suficiente para a identificação de uma unidade fraseológica.

Fixação ou cristalização - Tão importante nos estudos fraseológicos, essa característica tem servido como critério de classificação de UF, principalmente, por possibilitar a oposição entre formas livres e formas cristalizadas, com pelo menos algum tipo de restrição. Essa característica diz respeito à mobilidade e à substituição

dos constituintes e também, ao processamento da linguagem verbal de uma forma mais geral, devido à necessidade de serem compreendidas em bloco. A fixação ou cristalização é formalmente manifestada por restrições tanto no eixo sintagmático (impossibilidade de flexões, pronominalizações, passivizações...), quanto no eixo paradigmático (restrição de comutação de termos e/ou inserção de novos elementos).

Idiomaticidade - Essa característica diz respeito à oposição entre transparência e opacidade de uma expressão, tendo em vista sua composicionalidade semântica. Ou seja, pode ser aplicada quando o sentido de uma expressão não corresponde à soma de sentido de cada uma das unidades que a constituem. Vale dizer também que o termo idiomático é usado também como sinônimo de idiotismo, galicismo, anglicismo, etc; como exemplo daquilo que é próprio de um idioma ou de uma variedade linguística e, como tal, não se pode traduzir palavra por palavra, ainda que não haja restrição sintagmática e/ou paradigmática.

Convencionalidade - Essa característica refere-se a repetidas escolhas de determinadas estruturas linguísticas em detrimento de outras, o que acaba levando à fixação ou cristalização de tais estruturas. A convencionalidade, por sua vez, leva à utilização de estruturas pré-fabricadas que fariam parte do discurso repetido, na concepção de Coseriu (1966), ou como exposto em Costa (2007). As formas convencionais nem sempre são perceptíveis pelos falantes quando se trata da língua materna, mas são rapidamente detectadas em língua estrangeira.

Trataremos do ensino de unidades fraseológicas da língua portuguesa do Brasil para estudantes de português língua estrangeira (PLE), falantes de espanhol peninsular. O principal objetivo das atividades que vamos apresentar é desenvolver a competência fraseológica do estudante de PLE. Um conjunto de conhecimentos e habilidades que permitem fazer um uso correto, fluente e espontâneo da língua estrangeira. É uma competência essencial para um domínio proficiente da língua, pois como afirma Solano Rodríguez (2018) “ningún hablante es competente sin poder comprender y utilizar pertinentemente la fraseología de la lengua en su interacción social”. Ou, nas palavras de Ortiz Álvarez:

Entendemos por competência fraseológica a capacidade de mobilizar saberes e conhecimentos adquiridos e experienciados para conseguir identificar, compreender, reconhecer, interpretar e

decifrar uma unidade fraseológica dentro de um determinado contexto, é saber processar a informação e carga cultural registrada nessas expressões, características do povo e comunidade que as criou e institucionalizou e assim poder reutilizá-la em outras situações comunicativas de acordo com os objetivos dos sujeitos agentes da interação e do contexto em que se inserem (Ortiz Álvarez 2015: 280).

Neste sentido o QEQR inclui as unidades fraseológicas como provérbios, expressões idiomáticas ou frases feitas entre os elementos léxicos que fazem parte da sabedoria popular e integram a competência léxica e sociolinguística do falante. É um importante passo em frente, mas, como afirma González Rey (2006), o QEQR resulta algo tímido e não mostra de forma clara e precisa orientações e princípios teóricos para implementar o ensino destas unidades e desenvolver as diferentes componentes que englobam a competência comunicativa. Por exemplo, as expressões idiomáticas e coloquiais só aparecem no QEQR (Conselho da Europa 2001) nos níveis elevados de conhecimento (C1 e C2) dado que pressupõem um elevado domínio do vocabulário:

C1- (...) É capaz de reconhecer um vasto leque de expressões idiomáticas e de coloquialismos... (Conselho da Europa 2001:103)

C2- Tem um bom domínio de expressões idiomáticas e de expressões familiares e uma consciência dos níveis conotativos de significação. (Conselho da Europa 2001:113)

Com efeito, um falante competente possui um bom conhecimento fraseológico, relativamente à polilexicalidade, fixação ou cristalização, idiomaticidade e convencionalidade, isto é, consegue apreender o sentido figurado que detêm muitas unidades fraseológicas, identifica os componentes que as formam como um todo e sabe como e quando usar estas unidades num contexto adequado. Do nosso ponto de vista, no caso de línguas como o espanhol e o português estas unidades devem estar presentes desde os primeiros níveis de aprendizagem de forma a, como afirmam Figueiredo & Figueiredo (2010: 161), “ir tornando o aluno cada vez mais capaz de as compreender e reempregá-las nos seus contextos de uso”. Se forem selecionadas de forma gradativa, segundo a frequência de uso e a correspondência formal e semântica, podem contribuir ao desenvolvimento da competência fraseológica de forma natural.

4. A tradução pedagógica como recurso didático para o ensino de unidades fraseológicas da língua portuguesa

Os recursos, atividades e metodologia para o ensino das unidades fraseológicas têm sido objeto de análise de muitos estudos (Ruiz Gurillo 2000; Xatara 2001; Morante Vallejo 2005; Higuera 2004, 2007; González Rey 2006; Baralo 2007; Figueiredo & Figueiredo 2010). Estas pesquisas sobre ensino de léxico em geral, e da fraseologia em particular, evidenciam que realizar atividades diversas de forma continuada e gradual e que permitam fazer associações contribui de forma positiva para a aquisição e consolidação da aprendizagem. Em palavras de Higuera:

La adquisición de léxico no es sólo una suma de palabras que el alumno va memorizando y almacenando paulatinamente, sino que se trata de un proceso cualitativo, gradual, multidimensional, procesual y dinámico, en el que el aprendiente teje una intrincada red de relaciones –fonéticas, gráficas, semánticas, morfológicas, sintácticas, enciclopédicas o personales– entre unidades léxicas, que asocian y fijan la información nueva a la conocida. (Higuera 2007: 14-15)

Assim, propomos orientações para elaborar atividades para o ensino das unidades fraseológicas entre as que se incluem a tradução pedagógica tendo em consideração que trabalhamos com línguas românicas que, como tal, apresentam muitas simetrias tanto léxicas como estruturais e, conseqüentemente, fraseológicas. Este fato é uma vantagem para a aprendizagem do português para hispanofalantes e do espanhol para falantes de português. Não obstante, quanto mais próximos forem dois sistemas linguísticos, maior é a possibilidade de aparição de interferências, dada a frequente tendência a reproduzir os elementos da língua materna na língua estrangeira. As vantagens e desvantagens bem como as interferências e transferências no ensino/aprendizagem de línguas próximas foram tratadas já em diversos estudos, tais como, Calvo Capilla / Ridd 2009; Ortiz Álvarez 2012; Rocha & Robles 2017; Oliveira 2017; e Díaz Ferrero 2019, entre outros. Para evitar estas interferências é importante elaborar uma metodologia que possibilite a aquisição e assimilação dos aspectos contrastivos destas duas línguas em um processo consciente de aprendizagem. Por este motivo, consideramos que as tarefas de tradução na aula de PLE devem estar direcionadas para a análise reflexiva dos aspectos linguísticos que se pretendem abordar e os textos devem ser cuidadosamente selecionados para um maior retorno da aprendizagem.

Nas primeiras fases de aprendizagem os estudantes podem aprender ditados, provérbios, expressões ou colocações cuja forma e significado seja idêntica ou muito semelhante em português e em espanhol. A aquisição destas unidades fraseológicas costuma realizar-se de maneira rápida e fácil. Deste modo, a aparição nas atividades didáticas de expressões como “falar pelos cotovelos”, “dar o braço a torcer” ou “calcanhar de Aquiles” pode ter até uma função estimulante para aprender nomes de partes do corpo. Isto é, o aluno aprende a unidade fraseológica, compreende o seu uso devido à semelhança com o espanhol, e simultaneamente a expressão ajuda a assimilar os nomes das partes do corpo, neste caso, cotovelo, braço e calcanhar. Igualmente, ditados populares como “a união faz a força”, “cão que ladra não morde” ou colocações como “bodas de ouro” e “filho natural” são fáceis de compreender e portanto de aprender e assimilar. O uso da tradução pedagógica é mais eficiente para o ensino de unidades fraseológicas cujo significado não é transparente mas sim metafórico ou figurado. Por exemplo, ditados como “onde há fumaça, há fogo” ou “para baixo todo Santo ajuda”; colocações como “pão dormido” ou “carro alegórico” e expressões como “ser um amigo da onça”, “descascar o abacaxi” ou “ficar a ver navios” precisam de uma explicação e exemplos de uso para captar a idiomaticidade e compreender o sentido. Traduzir uma unidade fraseológica exige um exercício de análise que permite ver o seu uso em contexto na língua de origem e obriga a efetuar um estudo contrastivo linguístico e pragmático para encontrar a equivalência na língua meta.

Todo processo de tradução inclui três fases bem diferenciadas: uma fase de compreensão, outra de desverbalização e por último a reexpressão (Hurtado 1999). Na primeira, realiza-se a decodificação para perceber o sentido do texto original, na segunda, realiza-se uma representação mental do sentido dissociado da estrutura linguística do original e na fase de reexpressão realiza-se a transposição do texto de partida para o texto meta. No caso em apreço, o estudante faz uma análise para decifrar o sentido da unidade fraseológica no texto em português e, partindo da representação semântica do texto original procura a correspondência adequada em espanhol segundo o contexto de uso. Portanto aprender unidades fraseológicas por meio de análise de textos reais em um processo de tradução é um exercício produtivo.

Por outro lado, dada a proximidade destas línguas, às vezes as pequenas diferenças na estrutura destas unidades passam despercebidas e ocorre a interferência estrutural, resultando na produção de

expressões que – por influência do espanhol – não respeitam a própria fixação e convencionalidade do idioma tal como ocorre em: “*estacionar em dupla fila”, “* que mosca te mordeu?” ou “*estar com a mosca atrás da orelha” ao invés de “*estacionar em fila dupla*”, “*que bicho te mordeu?*” ou “*estar com a pulga atrás da orelha*”. Nesse sentido, a tradução pedagógica é útil para se tomar consciência da fixação ou cristalização dos elementos que constituem a unidade fraseológica. Para este fim, podem ser realizados exercícios de tradução inversa, de espanhol para português, para que o estudante tenha de fazer uma análise contrastiva e prestar atenção de forma explícita aos constituintes das unidades fraseológicas em cada uma das línguas. Vejamos alguns exemplos: se um falante de espanhol traduz do português “*ganhar o pão com o suor do seu rosto*”, “*cada louco com sua mania*” ou “*aos trancos e barrancos*” possivelmente não terá problemas porque depois de realizar a decodificação do sentido do fraseologismo em português, encontrará a correspondência em espanhol ajudado pela forma da língua portuguesa. Entretanto, se tiver de traduzir de espanhol para português “*ganar el pan con el sudor de la frente*”, “*cada loco con su tema*” ou “*a trancas y barrancas*” deverá prestar especial atenção aos componentes para não alterar a estrutura da unidade fraseológica em português e ter como resultado uma expressão híbrida. É, portanto, um exercício que exige uma concentração especial não só no significado e no uso, mas também na forma.

Convém indicar aqui que não se trata de um exercício didático de tradução profissional para analisar o processo de tradução das unidades fraseológicas em um determinado contexto. Como já assinalado em (Díaz Ferrero & Sabio Pinilla 2017) na equivalência no plano textual, a escolha da técnica adequada – paráfrase, tradução literal, adaptação, criação discursiva ou até omissão, entre outras – dependerá da função da unidade fraseológica, do tipo de texto, do destinatário ou do tipo de tradução. No caso da tradução pedagógica, a finalidade não é analisar com rigor o produto final ou as técnicas de tradução das unidades fraseológicas, o objetivo final é que o aluno assimile ou se familiarize com determinadas unidades fraseológicas, é usar a tradução no processo de aprendizagem da língua estrangeira para agilizar o desenvolvimento da competência discursiva do estudante. Em outras palavras, no ensino da tradução profissional o objetivo é desenvolver a competência tradutora para poder realizar a translação de um texto em seu conjunto de uma língua para outra e cumprir um objetivo específico de comunicação profissional, já na tradução

pedagógica, a tradução é apenas uma ferramenta para aprender uma língua estrangeira fixando a atenção em determinados aspectos linguísticos.

5. Tipologia de exercícios de UF para o ensino do PLE

As atividades para desenvolver a competência fraseológica são distribuídas em quatro etapas:

- apresentação das unidades fraseológicas
- exercícios de familiarização
- exercícios de tradução pedagógica
- exercícios de produção própria do estudante

5.1. Apresentação das unidades fraseológicas

As unidades fraseológicas não devem ser apresentadas de forma isolada, mas sim de modo gradativo dentro de cada unidade temática, como parte do conjunto lexical de cada tema ou tópico. Para tal fim, as categorias de unidades temáticas podem ser organizadas segundo a divisão de “noções gerais” e “noções específicas” do livro *Referencial Camões PLE* (Camões, Instituto da Cooperação e da Língua I.P. 2017), um documento orientador com diferentes inventários para o ensino-aprendizagem e avaliação do Português como Língua Estrangeira. A componente nocional deste livro “é constituída por uma série de categorias de caráter semântico-gramatical, entendidas como conceitos descritivos gerais, aos quais correspondem unidades lexicais” (Camões, Instituto da Cooperação e da Língua, I.P 2017: 73). As noções gerais correspondem a conceitos mais abstratos como tempo ou espaço, e as noções específicas são aquelas que se relacionam com contextos particulares de comunicação como alimentação, saúde e higiene ou compras.

Deste modo, as unidades fraseológicas estariam dispostas de forma progressiva dentro de cada categoria e subcategoria correspondente. Por exemplo, na subcategoria “sintomas, doenças e sensações físicas” da categoria 6. Saúde e higiene, propomos trabalhar com fraseologismos como *estar com dores; ganhar e perder peso; estar com febre; estar com fome; estar com sede; estar com sono; perda do apetite; ter o sono leve ou ter o sono pesado*, para os primeiros níveis; *ataque de tosse; cair doente; doença sexualmente transmissível; doença terminal; é melhor prevenir do que remediar; estar cheio de fome; estar*

em coma; estar nas últimas; parada cardíaca; passar a noite em branco; pegar uma doença; prisão de ventre; saúde de ferro; sentir falta de ar; surdo como uma porta; ter um sono de pedra ou ter uma fome de cão, para os níveis intermediários; e *cara de quem comeu e não gostou; doído varrido; estar à beira da morte; estar em estado interessante; estar gagá; em carne viva; ficar com pele de galinha; não bater bem; não pregar o olho; não regular bem; nariz entupido; o que arde cura, o que aperta segura; perder a cor; pessoa com deficiência; ter pé chato; ter um parafuso a menos ou ver estrelas,* entre outros, para os níveis superiores. É muito importante realizar uma minuciosa organização das UF nesta etapa tendo em vista os objetivos da aprendizagem. A boa seleção e apresentação do vocabulário permitirá fazer um bom planejamento do estudo e dispor de um repertório de consulta para realizar uma ativação vocabular antes de realizar as atividades ou para fazer uma revisão do vocabulário estudado.

5.2. Exercícios de familiarização

Depois da apresentação do vocabulário, o estudante faz exercícios para conhecer o significado, a forma, o uso, a grafia e a pronúncia do vocabulário de cada unidade temática. Estes exercícios de familiarização são associados habitualmente à competência receptiva da língua, isto é, proporcionam informação formal, semântica e pragmática necessária para a compreensão oral e escrita do vocabulário.

Entre os exercícios que podem ser realizados nas fases iniciais e intermediárias destacamos: pequenas leituras ou audições para ver o vocabulário contextualizado; exercícios lúdicos para relacionar imagens e fraseologismos; definições incompletas para colocar a palavra ou unidade fraseológica adequada; exercícios de múltipla escolha em que o aluno seleciona, entre várias hipóteses, o significado de uma expressão idiomática; exercícios para analisar a grafia ou a pronúncia, entre outros.

O objetivo principal desta etapa é dar a conhecer de forma gradual o vocabulário – incluídas as UF – de uma determinada unidade temática. Podem realizar-se atividades criadas de forma exclusiva para trabalhar determinadas UF, ou ainda, realizar exercícios para trabalhar algum aspecto gramatical ou discursivo, utilizando ditados populares, provérbios, ou outras unidades fraseológicas. Desta forma, o estudante aprende vocabulário e outros aspectos linguísticos. Por exemplo, nos

níveis iniciais, é possível praticar as regras do plural com exercícios de múltipla escolha para completar ditados populares tais como:

Para grandes _____, grandes remédios

- a) *mais*
- b) *males*
- c) *mals*

Vão-se os _____ e ficam os dedos

- a) *anéis*
- b) *aneles*
- c) *aneis*

_____ frias, coração quente

- a) *Mãos*
- b) *Mães*
- c) *Mões*

Os amigos são para as _____

- a) *ocasiões*
- b) *ocasiães*
- c) *ocasiões*

Em resumo, nesta etapa o estudante vai descobrindo o vocabulário e lança as bases para poder desenvolver a competência ativa que lhe permitirá realizar tarefas das etapas seguintes fazendo um uso correto, fluente e espontâneo da língua que está aprendendo.

5.3. Exercícios de tradução pedagógica

Uma vez que o aluno esteja familiarizado com o vocabulário da unidade temática estudada, propomos exercícios de tradução para a assimilação e consolidação das lexias estudadas. Para alcançar este fim, praticamos com três tipos de atividades: exercícios de tradução direta (de português para espanhol); exercícios de tradução à vista; e exercícios de tradução inversa e direta (de espanhol para português, e de português para espanhol).

5.3.1. Exercícios de tradução direta (de português para espanhol).

O objetivo deste bloco de exercícios é praticar a análise contrastiva das UF nestas duas línguas, conhecer UF em português e

saber relacioná-las com as formas correspondentes em espanhol. Como foi referido acima, o uso da tradução pedagógica é mais eficiente para trabalhar com unidades fraseológicas de caráter metafórico dado que o estudo contrastivo, inerente à tradução, permite inferir o significado através da análise do texto em língua estrangeira em contraste com a correspondência na língua materna. Não obstante, podemos realizar tarefas de tradução pedagógica em todos os níveis se os exercícios estiverem adaptados ao nível de competência comunicativa do estudante e houver uma progressão dentro do quadro temático. Assim por exemplo, no âmbito de UF relacionadas com a intromissão ou a ingerência e o respeito pelos outros, no nível inicial podemos traduzir textos de pouca complexidade cujas UF não apresentam problemas de compreensão (como o exemplo 1); no nível intermediário podemos trabalhar com unidades fraseológicas que – embora tenham um sentido figurado – não encerram grande dificuldade porque o próprio contexto explica o sentido da UF (exemplo 2), e deixar para o nível superior os textos onde o significado da UF precisa de uma análise discursiva ou cultural mais complexa e um trabalho tradutológico apurado e criativo para a translação da mensagem (exemplo 3).

Exemplo 1. Nível inicial.

Tradução para espanhol:

CAFETERIA - Olfato apurado dá trabalho a mulheres

A expressão "**não meta o nariz onde não é chamado**" não se aplica a algumas profissões, em que o olfato apurado é uma das principais ferramentas de trabalho. Perfumistas, baristas e sommeliers, por exemplo, passam o dia sentindo e diferenciando odores no horário do expediente e também fora dele – uma vez que a sensibilidade na ponta do nariz aumenta dia a dia e não escolhe hora, nem objeto para entrar em ação. (Rosana Ferreira, *Caféicultura*, 29/03/2009)

Exemplo 2. Nível intermediário.

Tradução para espanhol:

A politização da pandemia

Cada coisa em seu lugar. Ou, em outros termos, **cada macaco em seu galho**. A popular expressão aconselha que cada pessoa deve exercer o que é de sua competência, fazer o que é de sua atribuição,

sem mexer em coisas que desconhece. O conselho cai bem nesses turbulentos tempos em que a Covid-19 foi puxada das salas da medicina para o palanque político. (Gaudêncio Torquato, *O imparcial digital*, 15-07-2020)

Exemplo 3. Nível superior.

Tradução para espanhol:

OPINIÃO

A ditadura do saber nas escolas

Ao final do mês de março último, membros da Comissão Nacional da Verdade afirmaram que há imperiosa necessidade de serem reformulados os currículos das Escolas Militares, principalmente no que tange ao ensino da disciplina História do Brasil nos Colégios Militares. É “intolerável” para eles que a Revolução de 31 de Março seja ainda hoje enaltecida.

O Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), constituído de doze colégios, atualmente com 14.000 alunos matriculados, destaca-se pela excelência do seu ensino. Tais colégios herdaram de seus antecessores um legado que transcendeu gerações, principalmente em relação aos corpos docente e discente. Os resultados em exames divulgados nacionalmente comprovam a citada excelência, oriunda da solidez, profundidade e amplitude de seu ensino. Seus alunos se sobressaem muito bem em Olimpíadas Escolares e no Exame Nacional do Ensino Médio.

Em defesa desses louváveis resultados educacionais, não permitiremos que currículos escolares de nossas Escolas Militares sejam modificados unicamente para que caprichos ideológicos contrários à vocação democrática do nosso Exército sejam atendidos. Por isso, quando o assunto for currículos de Escolas Militares, seria muito bom que os entusiasmados membros da CNV não fossem além das sandálias, porque tal proposta abre caminho para a “ditadura do saber nas escolas!” (Artigo de opinião, O Estado, segunda-feira, 28 de abril 2014) [Texto com supressões]

5.3.2. Exercícios de tradução à vista.

No âmbito do ensino de línguas a tradução à vista é usada como estratégia pedagógica e consiste na reformulação oral na língua materna de um texto escrito na língua estrangeira (Jiménez & Hurtado 2003). O objetivo desta atividade é reforçar a competência lexical e desenvolver habilidades de expressão, em consequência consideramos que deve ser realizada a partir do nível intermediário. Em um contexto profissional de

tradução ou interpretação esta é uma tarefa complexa que exige não só uma boa competência linguística nas duas línguas de trabalho, mas também habilidades psicofisiológicas como a divisão da atenção, a memória e a rapidez para o acesso semântico. No caso da tradução pedagógica para a aprendizagem da fraseologia, propomos exercícios de tradução à vista consecutiva: tradução à vista sintética e tradução explicativa à vista (Jiménez & Hurtado 2003). No primeiro caso o estudante faz uma síntese oral de um texto escrito, e no segundo, faz uma reformulação oral em espanhol, à maneira de explicação do texto escrito em português.

Em um nível intermediário, podem ser realizados exercícios de tradução resumida, para apreender e comentar o sentido global de textos com unidades fraseológicas de dificuldade média (exemplo 4). Para realizar esta atividade o estudante deverá compreender o significado explícito e implícito das unidades fraseológicas na língua portuguesa, por um lado, e conhecer a equivalência em espanhol para poder resumir o sentido do texto com fluência léxica. Já em um nível superior, são usados principalmente textos cuja complexidade requer uma competência linguística e cultural elevada para compreender e explicar o sentido da mensagem, como o exemplo nº 5, um texto publicado por ocasião da morte de Oscar Niemeyer em que, fazendo referência às características dos desenhos do arquiteto brasileiro, é definido como “o homem que escreveu certo por linhas curvas” alterando o provérbio: “*Deus escreve certo por linhas tortas*”.

Exemplo 4. Nível intermediário.

Tradução à vista sintética (direta):

Lula está gagá, segundo um ex-ministro do PT

Depois de participar do início deste ano para cá de meia dúzia de reuniões da direção nacional do PT e de ouvir sem contestar as opiniões do ex-presidente Lula sobre o momento político que o país atravessa, um ex-ministro do governo Dilma, filiado ao partido desde a sua fundação, desabafou com um amigo na semana passada:

– Lula ficou biruta. Está completamente gagá.

Não se leve o que ele disse ao pé da letra. O ex-ministro queria dizer, e foi o que explicou ao amigo, que o ex-presidente, depois que foi libertado, dá a impressão de não compreender o que se passa no país. Acha que a prisão, de fato, fez-lhe muito mal. E que ele parece

ter perdido a capacidade de se antecipar aos fatos. (Veja, 09-06-2020)

Exemplo 5. Nível superior.

Tradução explicativa à vista (direta):

“Se a reta é o caminho mais curto entre dois pontos a curva é o que faz o concreto buscar o infinito”

oscar niemeyer 1907 -2012

O HOMEM QUE
escreveu certo
por linhas curvas



As retas, para ele, eram muito simples e secas. As curvas, essas sim, mais humanas e vivas. Como as das mulheres, nas quais ele nunca negou ter se inspirado. Oscar Niemeyer, ícone da arquitetura moderna e um dos brasileiros mais reconhecidos no mundo, morreu ontem aos 104 anos. Ele estava internado há 33 dias e não resistiu a uma infecção urinária e outra respiratória. Suas obras – prédios públicos, monumentos, esculturas e igrejas – estão espalhadas pelas cidades do Brasil e do mundo. São construções que vão muito além da aridez do concreto. Verdadeiras poesias. Humanista, comunista, Niemeyer era, na verdade e antes de tudo, um gênio. (Diário de Pernambuco, 06-12-2012)

Se o estudante tiver um grande domínio da língua portuguesa, as atividades de tradução à vista podem ser realizadas também de espanhol para português (exemplo 6) com UF que apresentam um alto grau de idiomaticidade. Este exercício permite desenvolver a fluência na expressão oral na língua estrangeira e fomenta o debate na sala de aula sobre elementos linguísticos e culturais relacionados com o texto.

Exemplo 6. Nível superior.

Tradução explicativa à vista (inversa)

'Cubatas' de gel desinfectante en prisión

Dos internas de la cárcel de Brians 1 en Barcelona, 'cazadas' borrachas al mezclar el hidroalcohol con un refresco de cola

A falta de pan, buenas son tortas. En este caso, a falta de ron, desinfectante contra el coronavirus. Tiene alcohol, pero no es para beber y puede llegar a ser tóxico. Los funcionarios de prisiones del penal de Brians 1 (Barcelona) han 'cazado' recientemente a dos reclusos en estado de embriaguez, tras beberse un improvisado combinado, una mezcla de líquido hidroalcohólico y refresco de cola.

Los penales han instalado estos geles en las entradas de los módulos, como medida de prevención contra el coronavirus, y buena parte de las zonas comunes, como la biblioteca o los comedores. Fuentes de la Consejería de Justicia de la Generalitat han señalado que la dirección del penal no ha decidido retirar los dispensadores tal y como se había especulado en un primer momento. En este caso, la prevención por la salud y la lucha contra el coronavirus prevalece frente a los comportamientos que puedan tener algunos internos. Los geles hidroalcohólicos suelen tener una cantidad del alcohol en su composición de un 70%. Existen incidentes de este tipo en prisiones y hospitales británicos. (Cristian Reino, *Hoy*, 19-06-2020)

5.3.3. Exercícios de tradução inversa e direta (de espanhol para português, e de português para espanhol).

O objetivo destes exercícios é comparar a estrutura e os critérios de uso da UF em cada língua para assimilar a fixação e convencionalidade das UF e evitar interferências. Neste sentido, a tradução direta e inversa de UF equivalentes revelou ser uma atividade de grande utilidade para este fim. No caso de línguas próximas como o português e o espanhol, é necessário fazer uma análise pormenorizada para identificar as pequenas diferenças formais ou de tipo pragmático existentes entre unidades fraseológicas semelhantes destas duas línguas. Estas pequenas diferenças formais podem estar relacionadas com: a ordem dos constituintes da unidade fraseológica (*das duas uma // una de dos; a preto e branco // en blanco y negro*); uma categoria gramatical, por exemplo singular // plural (*a toda a hora // a todas horas*), a alteração de um dos constituintes (*roupa suja se lava em casa // los trapos sucios se lavan en casa; assédio moral // acoso moral*); ou a omissão de algum elemento (*para o bem e para o mal // para bien o para mal; ler nas entrelinhas // leer entre líneas*). Uma opção para este tipo de exercícios é trabalhar com textos breves como podem ser textos publicitários, manchetes ou títulos de notícias jornalísticas em português e em espanhol, como nos exemplos 6 e 7.

Exemplo 6. Nível intermediário.

Tradução para português:

«Acoso moral y estrés laboral son habituales por la precariedad»

Los riesgos psicosociales derivados del trabajo aumentan, sin que buena parte de la sociedad repare en ellos. (20 minutos, 24-10-2005)

Tradução para espanhol:

Cresce o assédio moral em tempos de pandemia e trabalho remoto

Em tempos de pandemia do novo coronavírus, com a maior adoção do chamado trabalho remoto (*home office*), criam-se espaços para o crescimento do **assédio moral**. A conclusão é do professor e coordenador do colegiado do curso de Medicina da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) Fernando Ribas Feijó. (**Rede Brasil Atual**, 24-06-2020)

Exemplo 7. Nível intermediário.

Tradução para português:



(García Guerra 2010: 23)

Tradução para espanhol:



(vvale.com.br, 02 de setembro de 2015)

As principais diferenças de natureza pragmática são motivadas por questões de variedades da língua ou de frequência de uso. Por exemplo, em português e em espanhol existe terrestre // *terrestre* e terráqueo // *terráqueo* com o significado de ‘pertencente ou relativo à Terra’, assim temos crosta terrestre // *corteza terrestre* ou transporte terrestre // *transporte terrestre*, mas a situação fica mais complexa quando existem variantes fraseológicas, pois neste caso é necessário determinar qual é a forma adequada segundo o contexto de comunicação. Por exemplo, quando combinado com a palavra "globo" nas duas línguas existe *globo terráqueo* // *globo terráqueo* e *globo terrestre* // *globo terrestre*, sendo em espanhol *globo terráqueo* a forma mais usada, e em português: *globo terrestre*. As traduções que propomos (como o exemplo 8) permitem o reconhecimento destes aspectos pragmáticos relacionados com o uso das UF e evitam calcos.

Exemplo 8. Nível intermediário.

Tradução para português:

Globo terráqueo hinchable NUBES 40 cm

Ref.: JC1831

Este globo de nuestro planeta nos muestra una visión espacial con nubes incluidas. Disfruta de la visión que tienen los astronautas de nuestros océanos y continentes!

Tiene un diámetro de 40 cm

montesoriparatodos.es



Tradução para espanhol:

Globo Terrestre Inflável 36 Cm Português

(Cód.47939768)

Informações do produto

- Texto em Português - Medida de aproximadamente 36 cm da base até o topo
 - Circunferência do globo de aproximadamente 25 cm
 - Pode ser inflado sem a ajuda de bomba
 - Pode ser levado na bolsa desmontado
 - Rico em detalhes
 - Base e suporte do globo de material plástico
 - Suporte com escala em graus
 - Esfera em plástico inflável
 - Ótimo para professores que precisam de um globo em sala de aula.
 - Os produtos são enviados em uma bela embalagem de presente.
- (americanas.com.br)



A tradução inversa é eficiente também para trabalhar as diferenças de UF nas diferentes variantes diatópicas da língua portuguesa. É o caso do exercício nº 9 onde vemos um texto publicado na Espanha sobre fertilização in vitro e o primeiro bebé probeta (*bebê de proveta* – português do Brasil // *bebé-proveta* – português europeu).

Exemplo 9. Nível superior.

Tradução para português de Portugal e para português do Brasil:

40 años de fecundación 'in vitro'

Más de ocho millones de niños han nacido en el mundo mediante técnicas de inseminación artificial desde el alumbramiento de la primera bebé probeta hace cuatro décadas en Inglaterra

Desde el nacimiento del primer bebé probeta en Inglaterra hace ahora 40 años, en el mundo han nacido más de ocho millones de bebés mediante las técnicas de fecundación artificial, según indicó ayer el Comité Internacional para la Monitorización de las Tecnologías de Reproducción Asistida (ICMART) en el Congreso Europeo de Medicina Reproductiva y Embriología (ESHRE) celebrado en Barcelona.

Según esta misma corporación, cada año nacen en todo el mundo más de medio millón de bebés mediante inseminación artificial. (diariodeburgos.es, 4 de julio de 2018)

Exercícios de produção própria do estudante.

Na parte final, para consolidar os conhecimentos adquiridos e desenvolver a competência ativa da língua, propomos que o estudante elabore textos escritos ou orais empregando unidades fraseológicas de cada campo temático. Para desenvolver a expressividade, o aluno poderá usar diferentes estratégias bem como recursos de escrita criativa e uso de dicionários para criar textos a partir de unidades fraseológicas. Por exemplo, na noção de avaliação para indicar dificuldade, podem escrever um texto que comece com a frase "Eu pensava que a informática era um *bicho de sete cabeças...*" ou contar uma história que termine com a frase: "e por isso *entrei numa fria*". Até podem elaborar um texto em português que depois será traduzido pelos colegas para espanhol. Esta atividade permite ativar o uso das unidades fraseológicas na língua estrangeira e realizar uma análise contrastiva da correspondência fraseológica em espanhol.

Conclusões

Os avanços na pesquisa sobre ensino de línguas necessitam ir além das discussões teóricas e alcançar a realidade das salas de aula. Portanto, devemos fazer uso do conhecimento cumulativo de diferentes abordagens, métodos e técnicas para promover o objetivo maior, que é

o alcance do sucesso no ensino e na aprendizagem de línguas. Neste sentido, com base não apenas nas pesquisas que elencamos ao longo deste trabalho, mas também em nossa longa experiência em aulas de PLE, neste artigo foram expostas quatro fases de atividades para o ensino das UF:

- . Apresentação das unidades fraseológicas dentro do conjunto vocabular de cada unidade temática.
- . Realização de exercícios de familiarização para conhecer de forma progressiva a estrutura e o significado das UF.
- . Realização de exercícios de tradução pedagógica (tradução direta, tradução à vista e tradução inversa) para consolidar o conhecimento das UF através do estudo contrastivo.
- . Realização de atividades de produção oral e escrita para o desenvolvimento e fortalecimento da competência ativa.

No caso de línguas próximas, como a língua portuguesa na sua variante brasileira para falantes de espanhol peninsular, consideramos que a implementação destas atividades para o ensino de UF deve levar em conta os seguintes aspectos:

- . é possível e necessária a integração destas UF desde os primeiros níveis de aprendizagem;
- . a integração das UF no processo de aprendizagem de línguas deve ser realizada seguindo um método didático que permita uma exposição gradual e cumulativa.

Os resultados acadêmicos do uso da tradução pedagógica como estratégia de ensino de línguas traz relevantes contribuições para a aprendizagem das unidades fraseológicas e o desenvolvimento da competência comunicativa. A análise contrastiva, inerente à tradução, faz desta atividade uma ferramenta muito útil que permite, não só inferir o significado e a estrutura das UF na língua estrangeira, mas também adquirir conhecimentos pragmáticos e discursivos em contraste com a língua materna.

Bibliografia

Balboni, P. (2002): *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, Utet.

- Baralo, Marta (2007): “Adquisición de palabras: redes semánticas y léxicas”. In *Actas del Foro de español internacional: Aprender y enseñar léxico*, Múnich, Instituto Cervantes, pp. 384-399. Disponível em: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicacion_es_centros/PDF/munich_2006-2007/04_baralo.pdf>. [Último acesso: 20/07/2020]
- Calvo Capilla, M. Carolina / Ridd, Mark (2009): “A tradução como atividade contrastiva e de conscientização na aprendizagem de línguas próximas”, *Horizontes de Linguística Aplicada*, vol. 8, n. 2, p. 150-169. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/viewFile/2939/2543> [Último acesso: 28/07/2020]
- Camões. Direção de Serviços de Língua e Cultura, Camões, I.P. (2017): *Referencial Camões PLE*, Lisboa, Camões, Instituto da Cooperação e da Língua I.P. Disponível em: <https://www.instituto-camoes.pt/activity/centro-virtual/referencial-camoes-ple> [Último acesso: 27/07/2020]
- Conselho da Europa (2001): *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas: aprendizagem, ensino e avaliação*, Lisboa, Edições ASA. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/alemao_quadro_europeu_comum_referencial.pdf [Último acesso: 28/07/2020]
- Coseriu, E. (1966): “Structure lexicale et enseignement du vocabulaire”, *Actes du Premier Colloque International de Linguistique Appliquée*, Nancy, pp. 175-217.
- Costa, J.L. (2007): *Pré-fabricados linguísticos: estrutura e funcionamento de sintagmas verbais idiomatizados*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal.
- De Arriba García, Clara / Cantero Serena, Francisco Jose (2004): “La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas”, *Didáctica (Lengua y Literatura)*, vol. 16, pp. 9-21.
- Díaz Ferrero, A. M (2019): “Un despiste en la traducción. Interferencias entre la lengua portuguesa y española en la prensa digital”, *Domínios de Linguagem*, pp. 485-510. Disponível em: [file:///C:/Users/usuario/Downloads/44305-Texto%20do%20artigo-204483-1-10-20190708%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/44305-Texto%20do%20artigo-204483-1-10-20190708%20(3).pdf) [Último acesso: 28/07/2020]

- Díaz Ferrero, A. M. / Sabio Pinilla, J. A (2017): “Aplicaciones a la enseñanza de la traducción del Mínimo paremiológico del portugués”, *Caracol*, n. 14, pp. 104-129. Disponible em: <http://www.revistas.usp.br/caracol/article/view/135282/136947> [Último acceso: 27/07/2020]
- Figueiredo, Eunice Barbieri de / Figueiredo, Olívia Maria (2010): “Unidades fraseológicas no ensino de PLE. Perspectiva intercultural”, *Limite*, nº 4, pp. 155-166. Disponible em: <http://www.revistalimite.es/volumen%204/eunice.pdf> [Último acceso: 25/07/2020]
- García Guerra, Miguel Ángel (2010): *Manual de modismos*. Disponible em: <http://www.magarciaguerra.com/wp-content/fotos/modismos/manual-de-modismos.pdf> [Último acceso: 25/07/2020]
- García-Medall, Joaquín (2001): “La traducción en la enseñanza de lenguas”, *Hermeneus*, 3, pp. 113-140. Disponible em: [file:///C:/Users/usuario/Downloads/6083-Texto%20del%20art%C3%ADculo-26266-1-10-20101018%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/6083-Texto%20del%20art%C3%ADculo-26266-1-10-20101018%20(1).pdf) [Último acceso: 27/07/2020]
- González Rey, M^a Isabel (2006): “A fraseodidáctica e o Marco europeo común de referencia paras as linguas”, *Cadernos de Fraseoloxía Galega*, 8, pp. 123-145. Disponible em: http://www.cirp.gal/pub/docs/cfg/cfg08_06.pdf [Último acceso: 27/07/2020]
- Higueras, Marta (2004): “Claves prácticas para la enseñanza del léxico”, *Carabela*, 56, pp. 5-25.
- Higueras García, Marta, (2007): *Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera*, [Madrid], Ministerio de Educación y Ciencia.
- Hurtado Albir, Amparo (1999): *Enseñar a traducir. Teoría y fichas prácticas*, Madrid, Edelsa.
- García Benito, Ana Belén (2019): “Vuelta a escena de la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras: experiencia en PLE”, *Hermeneus. Revista de Traducción e Interpretación*, n. 21, pp. 197-234. Disponible em: <https://revistas.uva.es/index.php/hermeneus/article/view/4045/3203> [Último acceso: 28/07/2020]
- Jiménez Ivars, A. / Hurtado Albir, A. (2003): “Variedades de traducción a la vista. Definición y clasificación”, *TRANS*, vol. 7, pp. 47-57. Disponible em:

- <https://revistas.uma.es/index.php/trans/article/view/2946/2739>
[Último acesso:28/07/2020]
- Monteiro-Plantin, R.S. (2014): *Fraseologia. Era uma vez um Patinho Feio no ensino de língua materna*, Fortaleza, Editora da Universidade Federal do Ceará. Disponível em http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/10310/1/2014_liv_rsmplantin.pdf. [Último acesso: 22/07/2020]
- Morante Vallejo, R. (2005): *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*, Madrid, Arco Libros.
- Oliveira, Bruna Macedo de (2017): “Interferência e naturalidade no par português-espanhol: línguas próximas, contraste e ensino de tradução”, *Caracol*, n. 14, pp. 130-170. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/caracol/article/view/134604/136929> [Último acesso: 28/07/2020]
- Ortiz Álvarez, María Luisa (2012): “Línguas próximas e interlíngua”, In: Ortiz Álvarez, M. L. (Org.). *Novas línguas/línguas novas: questões da interlíngua na pesquisa em linguística aplicada*, Campinas, Pontes Editores, pp. 245-264.
- Ortiz Álvarez, María Luisa (2015): “A competência fraseológica no aprendizado das expressões idiomáticas” In: Monteiro-Plantin, R. S. *Certas palavras o vento não leva: homenagem ao professor Antonio Pamies Bertrán*, Fortaleza, Parole, pp. 261-286.
- Pintado Gutiérrez, Lucía (2012): “Fundamentos de la traducción pedagógica: traducción, pedagogía y comunicación”, *Sendeban*, 23, pp. 321-353. Disponível em: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/sendeban/article/view/41/41> [Último acesso: 27/07/2020]
- Rocha, Nildicéia Aparecida / Robles, Ana María del Pilar Altamirano (2017): “Interferências linguísticas na interlíngua em alunos hispanofalantes de português como língua estrangeira”, *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, vol. 25, n. 2, pp. 641-680. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/viewFile/10426/pdf> [Último acesso: 27/07/2020]
- Romanelli, S. (2009): “O uso da tradução no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras”, *Horizontes de Linguística Aplicada*, vol. 8, n. 2, pp. 200-219.
- Ruiz Gurillo, L. (2000): “Un enfoque didáctico de la fraseología española para extranjeros” in Coperías, M^a J.; J. Redondo / J. Sanmartín (eds.) *Aprendizaje y enseñanza de una segunda*

- lengua. Quaderns de Filologia*, Universitat de Valencia, pp. 259-275.
- Solano Rodríguez, María Ángeles (2018): "Integrar la fraseología en unidades didácticas por tareas", in Solano Rodríguez, M^a Ángeles / Bielawska, Karolina (coord.) *Proyectos de fraseología integrada para la enseñanza de ELE*, Instituto Cervantes, pp. 9-14. Disponível em:
https://cvc.cervantes.es/lengua/biblioteca_fraseologica/d1_solano/solano_04.htm [Último acesso: 27/07/2020]
- Soto Almela, J. (2016): "La traducción pedagógica en el aula de inglés con fines específicos: el caso del inglés comercial", *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 20, n. 2, pp. 156-178. Disponible en:
<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/52096/31781> [Último acceso: 19/04/2020]
- Souza-Corrêa, E. F. (2014): "Sobre a necessidade da tradução pedagógica na aula de língua não-materna", *Revista de Letras*, (Fortaleza) n. 33, vol. 2, pp. 53-64.
- Welker, H. A. (2003): "Traduzir frses isoladas na aula de língua estrangeira: por que não?", *Horizontes de Linguística Aplicada*. Brasília, DF, vol. 2, n. 2, pp. 149-162. Disponível em <http://www.pgla.unb.br/hawelker/images/stories/professores/documentos/tradfrs.pdf>. [Último acesso: 20/07/2020]
- Xatara, C. M (2001): "O ensino do léxico: as expressões idiomáticas", *Trabalhos de Linguística Aplicada*, Campinas, (37), Jan./Jun. pp. 49-59
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639325/6919> [Último acesso: 27/07/2020]