

**Livro de comunicações  
definitivas  
Book of Papers**

**XI Congresso Internacional da AELFE**

**O papel das línguas aplicadas no cenário pós-Bolonha: fomento  
da autonomia e mobilidade num mundo globalizado?**

**Vila do Conde**

**Setembro, 2012**

**Eds**

**Ivone Cardoso**

**Gisela Soares**

**Teresa Pataco**

ISBN \_978-989-95290-5-2



## 1. Introdução

A organização do XI Congresso Internacional da AELFE foi levada a cabo pela Escola Superior de Engenharia Industrial e de Gestão, que teve a honra e o prazer de ser a anfitriã de especialistas nas áreas das Línguas Aplicadas às Ciências e às Tecnologias, provenientes de várias instituições, nacionais e estrangeiras.

Este Congresso realizou-se nos dias 20 a 22 de Setembro de 2012, contou com a participação de docentes-investigadores dos seguintes países: Alemanha, Bélgica, Checoslováquia, Colômbia, Espanha, Polónia, Portugal e Roménia. Constituiu, também, um renovado e simultâneo momento de debate e de reflexão sobre o ensino das línguas para fins específicos, depois de mais de 10 anos da era pós Bolonha, com todas as mudanças que essa reestruturação implicou para o Ensino Superior. Incidiu nos mais diversos aspectos relacionados com o ensino e aprendizagem de línguas em cursos científicos e tecnológicos, tendo sido uma mais-valia na valorização profissional e no enriquecimento do saber dos participantes. Assim o testemunham as *Actas* que constituem este *e-book*.

Os textos que constituem as *Actas* do XI Congresso Internacional da AELFE estão organizados em seis áreas e, dentro destas, por ordem alfabética do apelido do seu autor. Nos casos em que se tornou difícil definir a área para enquadramento da comunicação, tentámos inseri-la naquela que nos pareceu ser a mais aproximada.

As presentes *Actas* estão, pois, organizadas em:

- 1 - Análise do Discurso;
- 2 – Terminologia e Lexicografia;
- 3 – Tradução;
- 4 – Tecnologias da Informação e da Comunicação;
- 5 – Didáctica e Aquisição das Línguas;
- 6 – Linguística Cognitiva e Línguas para fins Específicos.

O XI Congresso Internacional da AELFE decorreu num ambiente de franco e caloroso convívio. Foi um momento de celebração do 20º aniversário da fundação da AELFE.

Daí fazer todo o sentido trazer, de novo, à ribalta os fundadores do Congresso Luso-Espanhol de Línguas Aplicadas às Ciências e às Tecnologias. Sem a sua inestimável contribuição nunca se poderia ter chegado ao patamar de internacionalização que a AELFE representa nos nossos dias.

De igual modo fizeram novas amizades, reforçaram-se as antigas, sem nunca subestimar o elevado profissionalismo e seriedade académica que sempre pautam este encontro anual que tanto contribui para a nossa valorização científica.

Antes de darmos por encerrada esta breve apresentação, gostaríamos de deixar uma palavra de agradecimento a todos os participantes, pela forma como possibilitaram e potenciaram, uma vez mais, o sucesso deste acontecimento:

- à Dra. Mónica Oliveira, pela extraordinária coordenação dos alunos do curso de Gestão e Administração Hoteleira que organizaram todo o secretariado e *catering* deste evento;
- Aos autarcas dos pelouros da Cultura das Câmaras Municipais de Vila do Conde e da Póvoa de Varzim que deram o seu inestimável apoio e trouxeram o bem-fazer com demonstrações de artesanato local;
- Às Profs. Doutoras Margaret Mcginity e Maria José Sá-Correia, Maria Kuteeva, Prof. Doutor Gomes da Torre e Eugénio Cortés respectivamente das Universidade da Extremadura, da Escola Superior de Educação de Viseu, do Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto, Universidade de Estocolmo Faculdade de Letras que aceitaram participar neste Congresso.

A Comissão Organizadora

Ivone Cardoso

Gisela Soares

Teresa Pataco

Mónica Oliveira

## 2. Índice

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>3</b>
<b>2. ÍNDICE.....</b>	<b>5</b>
<b>3. 1º PAINEL: ANÁLISE DE DISCURSO.....</b>	<b>7</b>
EURRUTIA CAVERO, MERCEDES & SÁNCHEZ HERNÁNDEZ, PURIFICACIÓN (UNIVERSIDAD DE MURCIA, ESPAÑA).....	7
IVORRA PÉREZ, FRANCISCO MIGUEL (ALICANTE UNIVERSITY, SPAIN).....	16
ANNIKKI KOSKENSALO (UNIVERSITÄT TURKU, FINLAND).....	30
<b>4. 2º PAINEL: TERMINOLOGIA E LEXICOLOGIA.....</b>	<b>52</b>
MONTESINOS LÓPEZ, ANNA ISABEL (UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA, ESPAÑA).....	52
<b>5. 3º PAINEL: TRADUÇÃO.....</b>	<b>63</b>
FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, AUREA & GALANES SANTOS, IOLANDA (UNIVERSIDAD DE VIGO, ESPAÑA) ..	63
MOLINA, SILVIA (UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE MADRID, ESPAÑA).....	75
MOURA, MICAELA (INSTITUTO SUPERIOR DE CONTABILIDADE E ADMINISTRAÇÃO DO PORTO, PORTUGAL).....	89
TALLONE, LAURA (INSTITUTO SUPERIOR DE CONTABILIDADE E ADMINISTRAÇÃO DO PORTO, PORTUGAL).....	99
<b>6. 4º PAINEL: APLICAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO</b>	<b>109</b>
BARBOSA HERNÁNDEZ, SANDRA PATRICIA, MONTES JIMÉNEZ, CARLOS MARIO & REYES NAVARRO NHORA LUCIA.....	109
BÁRCENA MADERA, ELENA & ELENA, MARTÍN MONJE.....	121
CURADO FUENTES, ALEJANDRO.....	134
FURTADO, MARCO ANTÓNIO.....	146
GARCÍA LABORDA, JESÚS.....	157
SANZ ÁLAVA, INMACULADA.....	166
<b>7. 5º PAINEL: DIDÁCTICA E AQUISIÇÃO DAS LÍNGUAS.....</b>	<b>175</b>
BLANCO-GÓMEZ, MARÍA LUISA.....	175
BORGES, MARTA RAQUEL.....	198
BORGES FRANCISCO, RUI, CARVALHO, ANA SOFIA & FERRO, MARIA JOÃO.....	222
CARDOSO, MARIA IVONE (ISCAP, INSTITUTO POLITÉCNICO DO PORTO, PORTUGAL).....	234
CARDOSO, MARIA IVONE.....	250
CARVALHO, ANA SOFIA, FANHA MARTINS, HÉLDER & FERRO, MARIA JOÃO.....	261
SUSAN, CRANFIELD.....	278

CRUCES COLADO, SUSANA & GALANES SANTOS, IOLANDA .....	300
EURRUTIA CAVERO, MERCEDES.....	317
FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, ÁUREA.....	328
MAKAROVA, ANNA .....	341
ORNA-MONTESINOS, CONCEPCIÓN .....	359
<b>8. 6º PAINEL: LINGUÍSTICA COGNITIVA E LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS .....</b>	<b>368</b>
ALBUQUERQUE, ALEXANDRA.....	368
ALVAREZ DE MON Y REGO, INMACULADA & MILLÁN VALENZUELA, MARGARITA .....	380
BURGESS, SALLY, GEA-VALOR, MARIA-LLUÏSA, MARTÍN-MARTÍN, PEDRO & MORENO, ANA ISABEL & REY-ROCHA, JESÚS .....	395
FERNANDES, JOANA & PATACO, TERESA .....	409
FLOYD, ALAN.....	426
MARTIN, PIEDAD & SIERRA, LINA.....	437
SÁNCHEZ HERNÁNDEZ, PURIFICACIÓN.....	446
ZAJĄC, JUSTYNA .....	459

**Tallone, Laura (Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto, Portugal)**

### Do signo ao texto – Os falsos amigos nas aulas de tradução técnica SP-PT

Nas décadas de '60 e '70, com o aparecimento e consolidação dos métodos natural, directo e comunicativo na aprendizagem de línguas estrangeiras, a prática da tradução como método pedagógico foi praticamente erradicada da sala de aula (Malmkjaer 1998: 3), após mais de um século de predomínio<sup>1</sup>. Embora hoje em dia esteja a reaparecer timidamente, e seja defendida por alguns autores como complemento da aprendizagem (vd. Malmkjaer 1998, Mackenzie 1998, García-Medall 2001), a introdução de exercícios de tradução na aula de línguas é ainda vista com alguma desconfiança. Os principais argumentos em contra do ensino da L2 através da tradução são, entre outros (vd. Malmkjaer 1998: 6, Newson 1998: 63-4):

- produz interferência da L1 na L2;
- encoraja a falsa crença de correspondência unívoca entre termos e expressões da L1 e L2;
- não facilita a aquisição das quatro competências básicas (compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e produção escrita);
- dá-se excessivo ênfase às competências escritas, em detrimento da oralidade;
- não se faz um uso comunicativo da língua.

Estas objecções surgem do facto de esta prática de tradução ter sido habitualmente realizada com recurso a fragmentos (frases ou parágrafos) descontextualizados, fabricados especialmente para focar uma determinada dificuldade ou um contraste entre a L1 e a L2. Contudo, se a tradução está convenientemente situada dentro do ensino da L2, pode constituir uma ferramenta importante à disposição do professor.

De facto, os exercícios de tradução evidenciam de forma clara a falta de correspondência unívoca entre as expressões de duas línguas e, mesmo quando exista

---

<sup>1</sup> Os primeiros cursos de tradução e gramática, ou, na denominação inglesa, *grammar-translation methods* (que aplicavam as mesmas metodologias para o ensino das línguas modernas e das línguas clássicas) tinham sido publicados em finais do sec. XVIII.

essa correspondência, os contextos podem ser tão diferentes que a expressão considerada o “equivalente” mais próximo na língua de chegada pode não ser o mais apropriado. Quanto à interferência, ela existe sempre em maior ou menor medida, e os exercícios de tradução podem ajudar os alunos a terem consciência dela e a controlá-la.

No que diz respeito às quatro competências básicas, a objecção parte do princípio que a tradução será sempre a partir de textos “eruditos” – os exercícios em que se for variando os tipos de textos utilizados podem resolver pelo menos parcialmente esta questão.

Todavia, apesar de a prática da tradução oferecer algumas vantagens, nas escolas e academias (e o ISCAP – Instituto Politécnico de Contabilidade e Administração do Porto não é excepção), o ensino de línguas estrangeiras, incluindo o da língua espanhola, tem no geral uma abordagem comunicativa e são raros os casos em que se introduzem exercícios de tradução nas aulas. Esta ausência verifica-se inclusivamente no curso de Assessoria e Tradução, cujos alunos aspiram, em grande parte, a tornar-se tradutores profissionais. Este curso, após as adaptações impostas pelo processo de Bolonha, está organizado em seis semestres, em quatro dos quais são leccionadas as línguas estrangeiras (no caso do Espanhol, níveis A1, A2, B1 e B2 do QECR). Ficam assim dois semestres dedicados ao ensino da tradução, i.e. Tradução de Texto Técnico Espanhol I e II. Por outras palavras, os alunos devem aprender as competências específicas da tradução profissional ao atingirem um nível intermédio de L2 (B2) e sem nunca terem tido qualquer prática prévia de tradução.

Assim, temos verificado nos alunos de Tradução de Texto Técnico I (terceiro ano do curso de Assessoria e Tradução):

- baixa competência linguística, particularmente ao nível da produção de textos escritos;
- convicção de que a tradução é apenas um processo de substituição lexical;
- confiança quase cega no dicionário, ainda quando contradiga deduções informadas;
- derivado dos dois anteriores, fixação no nível do léxico, descurando o contexto<sup>2</sup>.

Confrontado com esta situação, o professor de Tradução de Texto Técnico encontra-se perante um duplo desafio – fornecer as ferramentas que permitam os alunos desenvolver

---

<sup>2</sup> Embora estes não sejam os únicos problemas detectados, constituem, num primeiro diagnóstico, os mais visíveis e urgentes.

as competências tradutivas necessárias **enquanto** continuam a aquisição de competências linguísticas na L2.

No ensino de tradução técnica existem, *grosso modo*, duas abordagens possíveis (Klein-Braley & Franklin 1998: 55). Numa abordagem *holística*, os alunos trabalham desde o início sobre textos numa perspectiva de “aprender enquanto se faz”<sup>3</sup>. Pelo contrário, numa abordagem mais *atomista*, vão-se apresentando dificuldades específicas que são discutidas individualmente utilizando diversos materiais e sub-textos desenvolvidos para demonstrar diversos aspectos. Este segundo método é provavelmente o mais apropriado no caso que nos ocupa, uma vez que permite individualizar melhor os diversos pontos (linguísticos e/ou tradutivos) a analisar, ao mesmo tempo que pode dar aos alunos uma sensação de progressão que não se obtém de forma imediata com a abordagem holística.

Deste modo, no primeiro semestre a Unidade Curricular TTT1 Espanhol divide-se em três fases:

- Primeira fase (aproximadamente quatro semanas): manuseamento de dicionários, bases de dados e outras ferramentas; métodos de pesquisa (internet, repositório de textos, memórias de tradução<sup>4</sup>), alguns elementos contrastivos SP-PT (Díaz Fouces 1999: 65), nomeadamente falsos amigos, contraste voz activa/voz passiva, etc. Nesta fase, os alunos só traduzem colectivamente (sessões tipo *brain storming*) pequenos fragmentos contextualizados e realizam tarefas de pesquisa terminológica individualmente ou em pares.
- Segunda fase (aproximadamente quatro semanas): tipologia de textos SP-PT, análise textual e de registo. Analiza-se a contrastividade SP-PT em termos de registo, estilo, coesão, etc. Os alunos traduzem fragmentos contextualizados de diferentes tipos de textos, em grupos de dois ou de três.
- Terceira fase (aproximadamente cinco semanas): tipos de receptores; "as instruções do cliente"; função do texto de partida vs. função do texto de chegada. Os alunos começam a traduzir individualmente textos breves ou fragmentos contextualizados. Encoraja-se o

---

<sup>3</sup> Esta metodologia, equivalente a “só se aprende a nadar dentro da água”, habitualmente provoca um grande sentimento de frustração nos alunos.

<sup>4</sup> A maior parte dos alunos frequenta, no segundo ano do curso, a disciplina Ferramentas Electrónicas Aplicadas à Tradução, em que aprendem a trabalhar com programas como *Trados*, *Passolo*, e outros.

trabalho em colaboração através do uso de fóruns e de consultas com informantes especializados.

Na primeira fase, introdutória, os falsos amigos<sup>5</sup> SP-PT constituem uma excelente oportunidade para explorar alguns aspectos contrastivos entre as duas línguas, bem como para ilustrar também algumas das dificuldades da tradução entre línguas próximas. Quem der uma vista de olhos às primeiras versões espanholas da obra de Eça de Queirós (Mayone Dias 1991) pode comprovar os perigos que eles representam até para tradutores experientes.

Propõe-se nesta fase uma actividade que segue um processo indutivo, em que os alunos “descobrem” gradualmente o significado do termo e a sua tradução possível no contexto em que está inserido. Esta metodologia marca à partida a orientação que se observará em todas as aulas, em que o professor não se assume como o “portador da verdade” e não se verifica uma transferência unidireccional de conhecimento deste para os alunos – uma tendência “transmissionista” que ainda se verifica com frequência (Kiraly 2000: 50)<sup>6</sup>. Pelo contrário, as decisões tradutivas serão fruto da discussão e da negociação, o que também serve o propósito de fazer com que os alunos assumam a sua quota de responsabilidade no processo de aprendizagem (*ibid.*: 53).

Da enorme quantidade de falsos amigos que existem no par de línguas espanhol-português, escolhem-se de preferência os polissémicos, i.e., aqueles cujos significados são só parcialmente coincidentes, ou os que têm frequências de uso diferentes nas diversas entradas do dicionário. O propósito de escolher estes falsos amigos é também demonstrar as limitações dos dicionários, sejam eles bilingues ou monolingues.

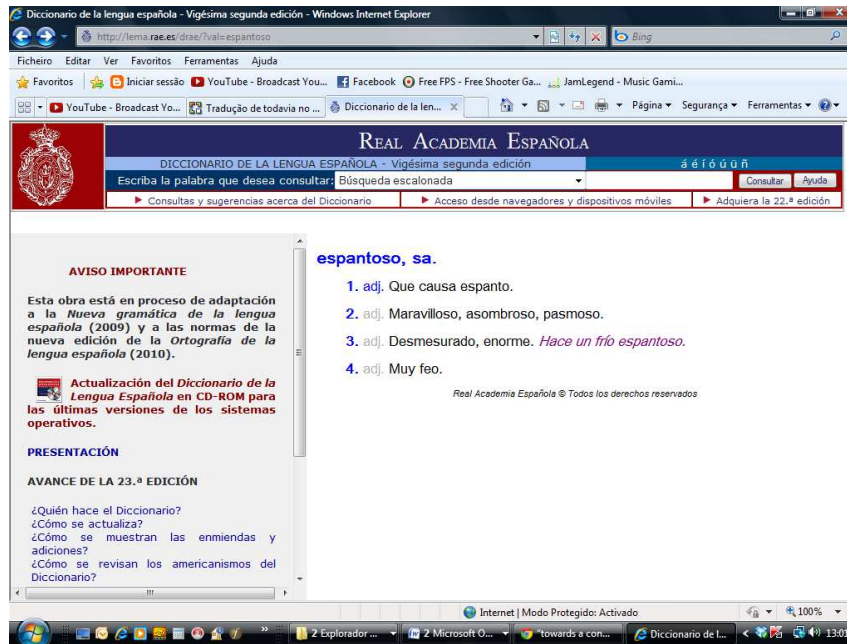
O exercício começa com a apresentação ou projecção, no quadro, de uma palavra isolada, contudo extraída de um texto real, que gradualmente irá aparecendo. Os alunos devem procurar o termo no dicionário online da Real Academia Española (<http://rae.es>)

---

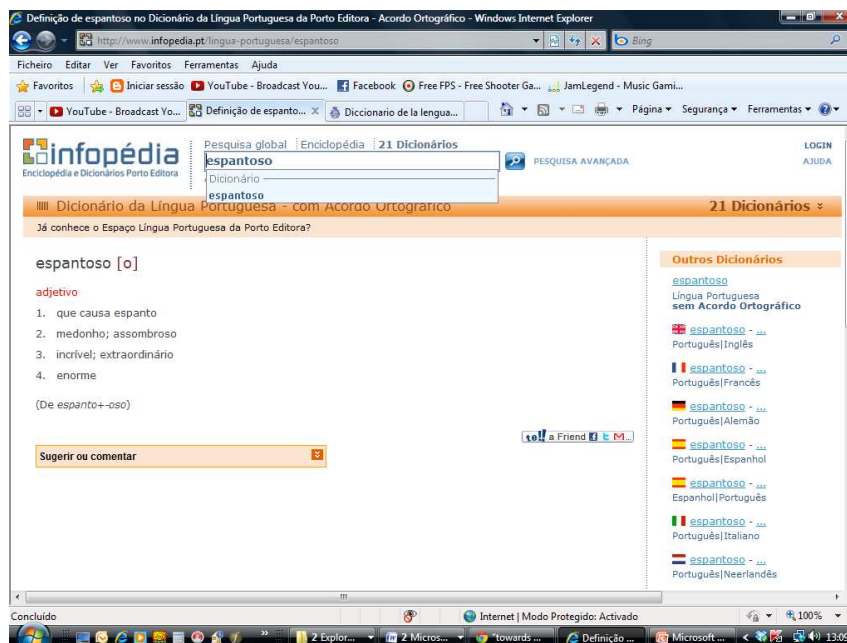
<sup>5</sup> Adoptamos como suficiente para os nossos fins, a definição de falso amigo utilizada por Mona Baker (1992: 25) “[...] false friends are words or expressions which have the same form in two or more languages but convey different meanings”.

<sup>6</sup> Vale a pena salientar que esta tendência é também encorajada pelos próprios alunos, que procuram a “versão definitiva”, validada pelo docente.

ou num outro dicionário monolíngue de Espanhol. Usaremos como exemplo o adjetivo “espantoso”, que o DRAE online define como:



Imediatamente os alunos deverão procurar o significado do falso amigo português “espantoso”, também num dicionário monolíngue online, nomeadamente o da Porto Editora (www.infopedia.pt), com o seguinte resultado:



Uma vez que a conclusão provisória das duas consultas pode ser que os dois termos são equivalentes, os alunos passam a observar o termo no contexto da frase:

*Hablar en público es una cosa **espantosa**.*

Dado que são poucas as pessoas que gostam de falar em público<sup>7</sup>, os alunos começam a perceber que o adjectivo “espantoso” em Espanhol não tem o mesmo valor que em Português e que poderá tratar-se então de um caso de falsos amigos. Como é possível, contudo, que se trate de um caso excepcional (o emissor pode de facto gostar de falar em público), alarga-se o contexto às frases imediatamente anterior e posterior, que completam o parágrafo:

*Poco antes de hablar en público, muchas personas son invadidas por pensamientos negativos, producto del temor que sienten ante la posibilidad de no hacerlo bien. “Hablar en público es una cosa **espantosa**”, “A nadie le interesa lo que voy a decir”, “Van a criticar todo lo que diga”, son algunas de las expresiones más comunes en el inventario de prejuicios<sup>8</sup> que hemos fabricado en nuestra mente en torno al tema.*

Para esta altura, já não restam dúvidas de que neste texto, “espantoso” tem o significado oferecido nas entradas 1 (“que causa espanto”) ou 4 (“muy feo”), mas o que é mais importante é o descobrimento por parte dos alunos de que podiam chegar à mesma conclusão só pela observação do texto, sem necessidade de consultar os dicionários. Poderão escolher um adjectivo português com uma denotação negativa, nomeadamente “horrorível” ou “assustador”, entre outros. Para tomar uma decisão mais informada sobre o equivalente mais adequado (embora o propósito desta actividade não é ainda a tradução), os alunos terão acesso ao texto completo (ver anexo) e obterão confirmação definitiva quando chegarem ao último parágrafo:

*Las respuestas a esas preguntas nos llevará a practicar un sencillo cambio en la fatalista oración *Hablar en público es una cosa espantosa*. Entonces nos diremos que *Hablar en público es una cosa maravillosa*.*

O exercício proposto admite variações na categoria de palavras, nomeadamente advérbios (“apenas”, “luego” e “todavía” são três bons candidatos), frases adverbiais

---

<sup>7</sup> Salienta-se neste ponto a importância da pragmática e do “knowledge of the world” para a construção de significados.

<sup>8</sup> Outro falso amigo.

(“del todo” vs. “de todo”)<sup>9</sup>, no alcance do contexto requerido (frase, parágrafo, contexto cultural), no uso de ferramentas (utilização prévia, ou não, do dicionário), etc. Pode também ser feito no sentido inverso, a partir de um texto original na L1.

As vantagens deste tipo de actividade são as seguintes:

- enriquecimento do vocabulário na L2 e aumento da competência linguística;
- aumento da consciência sobre as limitações das ferramentas de pesquisa;
- percepção da importância do texto e do contexto na procura de significados;
- passagem gradual da palavra para o texto como unidade da tradução;

Mais importante ainda, este tipo de actividade pode ser introduzido nas aulas de língua estrangeira, como mais um elemento no repertório de estratégias utilizado pelo professor. Para além de contribuir para a aquisição da L2, a introdução, na fase da aprendizagem da língua, de algumas noções sobre os mecanismos envolvidos na tradução pode facilitar a posterior especialização dos aspirantes a tradutores profissionais. Contudo, existem mais dois argumentos a favor da inclusão da tradução na aprendizagem da L2. O primeiro é que, como se verifica pela observação do mercado de trabalho, a polivalência é um factor cada vez mais requerido e as competências tradutivas poderão ser uma mais-valia para diversas profissões. O segundo, e não menos importante, é que se de facto não todos os alunos na aula de L2 aspiram a tornar-se tradutores profissionais, o mundo globalizado vai colocá-los a quase todos na situação de serem consumidores/clientes de traduções, e será importante que saibam o que se deve e se pode esperar de uma tradução eficaz.

#### • Conclusão

Como já referido, os alunos sem qualquer experiência prévia debruçam-se sobre a tradução como se esta fosse uma operação de substituição lexical, em que o signo aparece como o elemento fundamental. Cabe, portanto, ao docente auxiliar na transição de uma abordagem orientada ao signo (cujo principal exemplo é a tradução interlinear) para uma abordagem orientada ao sentido do texto, dado que, como afirma Lörcher (1992: 155),

---

<sup>9</sup> Para uma análise rápida dos problemas mais comuns na tradução dos falsos amigos, *vd.* Briones 2002.

[...] as sign-oriented translating probably goes along with information processing which is, in principle, less complex and/or laborious, it can be expected that the subjects do not proceed to sense-oriented translating before sign-oriented procedures have turned out to be unsuccessful or unsatisfactory<sup>10</sup>.

A actividade aqui proposta constitui assim uma primeira aproximação à importância de considerar o texto como a unidade de tradução, dado que ainda quando “traduzirmos palavras”, elas adquirem significado só em função do texto, ao mesmo tempo que convida à reflexão sobre outras estratégias possíveis para atingir o objectivo das aulas de Tradução de Texto Técnico: aumentar a competência linguística dos alunos e colocá-los no caminho de se tornarem tradutores profissionais.

Por outro lado, a prática da tradução, através deste tipo de actividades simples, pode ser introduzidas nas aulas de língua estrangeira, como mais uma ferramenta de aprendizagem, e como forma de facilitar a posterior especialização dos futuros tradutores.

- **Anexo: Texto completo do exercício**

### **Hablar en público es una cosa espantosa**

Poco antes de hablar en público, muchas personas son invadidas por pensamientos negativos, producto del temor que sienten ante la posibilidad de no hacerlo bien. “Hablar en público es una cosa espantosa”, “A nadie le interesa lo que voy a decir”, “Van a criticar todo lo que diga” son algunas de las expresiones más comunes en el inventario de prejuicios que hemos fabricado en nuestra mente en torno al tema.

“Soy un desastre”, “Diré estupideces” “Me va a temblar todo”, “Todo se me va a olvidar”, “Voy a quedar muy mal” y “No voy a poder coordinar las ideas” también forman parte de ese amplio repertorio de autodescalificaciones, que contribuyen a aumentar el nivel de ansiedad que genera el riesgoso reto de hablar ante un público.

Bajo la presión de esas condiciones de estrés, llegamos a pensar que estamos actuando mal porque nos sentimos mal. También creemos que los demás nos van a percibir tal cual como nosotros nos sentimos y van a reprobarnos nuestro desempeño. Subestimamos nuestra capacidad y sobrevaloramos la posibilidad de equivocarnos.

---

<sup>10</sup> Sublinhado nosso.

Con esta categoría de pensamientos en nuestra mente, tener la sensación de estarlo haciendo bien, y mucho más haberlo hecho bien, es una casualidad más bien remota. Merecemos salirnos de esa zona de especulaciones perversas y extremadamente limitantes, para andar por una senda que nos lleve con éxito al punto que buscamos.

Según el Efecto Pigmalión, cuando anticipamos algún hecho existe la probabilidad de que ocurra. De allí que convenga contar con una colección de pensamientos de signo positivo para ser usados en tres momentos distintos: Antes de hablar en público, mientras lo hacemos, y después de habernos dirigido a nuestra audiencia.

Antes, reconocer que algún grado de tensión es normal y conveniente. Tener la convicción de que lo que vamos a decir es interesante, que será de utilidad para todos, que ha sido suficientemente preparado y ensayado, y que hablar en público es una extraordinaria oportunidad para crecer profesional y personalmente.

Durante, mantener una conducta corporal balanceada para mejorar las conexiones entre nuestra mente y nuestro cuerpo, concentrar toda nuestra atención en los ojos de las personas en la audiencia para crear relaciones de intimidad, y proyectar nuestra voz con mucha fuerza hacia esos ojos para comunicar mejor nuestros contenidos, consumir convenientemente la energía del momento y gesticular armoniosamente.

Después, hacer una evaluación de nuestro desempeño basado en parámetros claros: ¿Logramos mantener la atención de la audiencia? ¿Podemos recordar sus reacciones corporales? ¿Qué nos decían esas reacciones? ¿Cómo fue la calidad de las preguntas? ¿Comunicamos lo que vinimos a comunicar? ¿Qué tipo de sensaciones mentales y corporales experimentamos durante la exposición? ¿Respetamos el tiempo asignado? ¿Qué fue lo que aprendimos esta vez?

Las respuestas a esas preguntas nos llevará a practicar un sencillo cambio en la fatalista oración *Hablar en público es una cosa espantosa*. Entonces nos diremos que *Hablar en público es una cosa maravillosa*.

Autor: Álvaro Benavides La Grecca / Fuente: [http://www.persuadir.net/articulos\\_contenido.php?id=210](http://www.persuadir.net/articulos_contenido.php?id=210)

## Referências

BAKER, Mona (1992) *In Other Words – A coursebook on translation*, London-New York: Routledge.

BRIONES, Ana Isabel (2002) “Dificultades de la traducción portugués-español vista a través de la lingüística contrastiva”, in *Actas del IX Congreso Brasileño de Profesores de Español* [recurso electrónico], Brasilia: Consejería de Educación, pp.59-68, [<http://www.educacion.gob.es/dms-static/48868126-2d07-4d59-986b-54373d3ee2ef/consejerias-exteriores/brasil/publicaciones-y-materiales--didacticos/publicaciones/otras/ixcongreso.pdf>], acedido em 20 de Fevereiro de 2012.

DÍAZ FOUCES, Oscar (1999) *Didáctica de la traducción (Portugués-Español)*, Vigo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Vigo.

GARCÍA-MEDALL, Joaquín (2001) “La traducción en la enseñanza de lenguas”, *Hermeneus – Revista de Traducción e Interpretación* nº3 [recurso electrónico], pp. 113-40, [<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=231099>], acedido em 25 de junho de 2012.

KIRALY, Donald (2000) “Towards a Constructivist Approach to Translator Education”, in *Quaderns. Revista de traducció* 6 [recurso electrónico], pp.50-3, [<http://www.raco.cat/index.php/quadernstraduccio/article/viewFile/25282/25116>], acedido em 16 de Fevereiro de 2012.

LÖRSCHER, Wolfgang (1992) "Process-Oriented Research into Translation and Implications for Translation Teaching", *TTR : traduction, terminologie, rédaction*, vol. 5, nº 1 [recurso electrónico], pp. 145-161, [<http://id.erudit.org/iderudit/037110ar>], acedido em 17 de Fevereiro de 2012.

KLEIN-BRALEY, Christine & FRANKLIN, Peter (1998) “The Foreigner in the Refrigerator – Remarks about Teaching Translation to University Students of Foreign Languages”, in Malmkjaer, Kirsten (ed.) *Translation and Language Teaching – Language Teaching and Translation*, Manchester: St. Jerome, pp.53-61.

MACKENZIE, Rosemary (1998) “The Place of Language Teaching in a Quality-Oriented Translators’ Training Programme”, in Malmkjaer, Kirsten (ed.) *Translation and Language Teaching – Language Teaching and Translation*, Manchester: St. Jerome, pp.15-19.

MALMKJAER, Kirsten (ed.) (1998) *Translation and Language Teaching – Language Teaching and Translation*, Manchester: St. Jerome.

MAYONE DIAS, Eduardo (1991) “De como Eça foi assassinado em Espanha – As primeiras traduções queirosianas”, *Colóquio Letras* nº121/122, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp.131-41.

NEWSON, Dennis (1998) “Translation and Foreign Language Learning”, in Malmkjaer, Kirsten (ed.) *Translation and Language Teaching – Language Teaching and Translation*, Manchester: St. Jerome, pp.63-8.