

LA ENSEÑANZA DE LA PRAGMÁTICA A TRAVÉS DE EJERCICIOS DE TRADUCCIÓN PEDAGÓGICA

O ENSINO DA PRAGMÁTICA ATRAVÉS DE EXERCÍCIOS DE TRADUÇÃO PEDAGÓGICA

TEACHING PRAGMATICS THROUGH TRANSLATION EXERCISES

Ana María Díaz Ferrero*
anadiaz@ugr.es

Isa Vitória Severino**
isaseverino@ipg.pt

Rafael Porlán Moreno***
rafael.porlan@uco.es

El conocimiento de los factores pragmalingüísticos es esencial para el dominio profundo de una lengua. En este artículo presentamos un proyecto de interacción virtual entre estudiantes portugueses de español lengua extranjera (ELE) de las licenciaturas de Marketing, Gestão y Contabilidade, de la Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Guarda (Portugal) y estudiantes de portugués, lengua extranjera (PLE), del grado de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada (España). Exponemos en primer lugar la importancia del dominio de los factores pragmalingüísticos en el aprendizaje de una lengua extranjera, especialmente en el marco de la formación de futuros traductores e intérpretes, así como para la formación de profesionales del marketing y de la gestión empresarial. A continuación, definimos el concepto de fallo pragmático, y finalmente presentamos las características de una unidad didáctica de interacción virtual cuyo objetivo es el desarrollo de la competencia pragmática a través de ejercicios de análisis contrastivo y de traducción pedagógica.

Palabras clave: Competencia pragmática. Didáctica de la pragmática. Interacción virtual. Actos de habla de disculpa. Traducción pedagógica.

O conhecimento dos fatores pragmalinguísticos é essencial para o domínio profundo de um idioma. Neste artigo apresentamos um projeto de interação virtual que envolve alunos portugueses, que estudam Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) da licenciatura em Marketing, Gestão e Contabilidade, da Escola Superior de Tecnologia e Gestão do Instituto Politécnico da Guarda (Portugal), e alunos de Língua Portuguesa, idioma (PLE), da licenciatura em Traducción e Interpretación da Universidade de Granada (Espanha). Em primeiro lugar,

* Departamento de Traducción e Interpretación. Universidad de Granada, España.

ORCID: 0000-0002-0916-5552

** Escola Superior de Tecnologia e Gestão do Instituto Politécnico da Guarda.

ORCID: 0000-0001-5452-8853

*** Departamento de Ciencias Sociales, Filosofía, Geografía y Traducción e Interpretación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Córdoba, España. ORCID: 0000-0002-1534-6763

refletimos sobre a importância de ter um conhecimento dos fatores pragmatolinguísticos na aprendizagem de uma língua estrangeira, especialmente no âmbito da formação de futuros tradutores e intérpretes, bem como na formação de profissionais de marketing e gestores. Seguidamente, definimos o conceito de erro pragmático. Por fim, apresentamos as características de uma unidade didática, por nós desenhada, assente numa interação virtual que tem como objetivo desenvolver a competência pragmática dos estudantes, tendo como base a realização de exercícios de análise contrastiva e de tradução pedagógica.

Palavras-chave: Competência pragmática. Didática da pragmática. Interação virtual. Atos de fala: pedidos de desculpa. Tradução pedagógica.

Knowledge of pragmatolinguistic factors is essential if a thorough command of a language is sought. In this paper we present a virtual interaction project involving Portuguese students studying Spanish as a Foreign Language (SFL) from the Marketing, Management and Accounting degree at the school of Technology and Management of Guarda (Portugal), and Portuguese as a Foreign Language (PLE) students from the Translation and Interpretation degree at the University of Granada (Spain). First, we reflect on the importance of mastering pragmatolinguistic factors while learning a foreign language, especially regarding the training of future translators and interpreters, as well as with regards the training of marketing professionals and business managers. Next, we define the concept of pragmatic failure. Finally, we depict the characteristics of a teaching unit, designed by us and based on a live practice of virtual interaction among all our students that aims to develop their pragmatic competence while they carry out an exercise of contrastive analysis and translation exercises.

Keywords: Pragmatic competence. Pragmatics teaching Virtual interaction. Speech acts: apologizing. Pedagogical translation.

•

1. Introducción

Los actos de habla son enunciados básicos de la comunicación lingüística y están directamente vinculados a la pragmática, ya que esta establece los principios lingüísticos y extralingüísticos que regulan el uso de la lengua. En palabras de Escandell Vidal la pragmática es:

el estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, es decir, las condiciones que determinan tanto el empleo de un enunciado concreto por parte de un hablante concreto en una situación comunicativa concreta, como su interpretación por parte del destinatario (Escandell Vidal, 1996, pp. 13–14).

Añade esta autora que para el estudio del lenguaje resulta de capital importancia tomar en consideración los factores extralingüísticos que determinan su uso: “emisor, destinatario, intención comunicativa, contexto verbal, situación o conocimiento del mundo” (Escandell Vidal, 1996, p. 14). En otras palabras, la lengua es el vehículo de comunicación de los hablantes de una determinada sociedad y su buen uso implica una buena competencia pragmática para saber seleccionar los elementos lingüísticos que

dictan los convencionalismos de cada lengua y emplearlos de forma adecuada en una situación comunicativa determinada.

Las bases teóricas que determinan la tipología de actos de habla y su uso fueron establecidas por Austin (1962) en sus investigaciones sobre lengua y pragmática, y desarrolladas posteriormente por otros autores como Searle (1969) y Habermas (1987). Según Austin (1962), cuando se emite un enunciado se producen tres actos: un acto locutivo, la acción de emitir un enunciado; un acto ilocutivo, la intención comunicativa con la que el hablante emite ese enunciado; y un acto perlocutivo, la reacción que provoca en el interlocutor. Esta teoría de los actos de habla se ha enriquecido con conceptos como el principio de cooperación de Grice (1975), las máximas que lo componen y las implicaturas; la teoría de la cortesía verbal de Brown y Levinson (1978); la propuesta de programas nociofuncionales para la enseñanza de lenguas de Wilkins (1976), estudios sobre la didáctica de la pragmática (Kasper & Rose, 2002; Rose, 2005; Taguchi, 2011, 2014, 2015, 2021) o sobre el uso de corpus para su aprendizaje (Albelda & Briz, 2017; Vacas Matos, 2020). El enfoque pragmalingüístico ha supuesto una valiosa contribución en el desarrollo de los estudios del lenguaje en general y de la didáctica de las lenguas en particular. Siguiendo los conceptos de noción y función lingüística de Wilkins (1976), el *Quadro europeu comum de referência para as línguas* (Conselho da Europa, 2001) adaptó los actos de habla a la didáctica de lenguas extranjeras, y su aplicación práctica aparece reflejada en el inventario de contenidos lingüísticos y extralingüísticos del *Referencial Camões PLE* (Direção de Serviços de Língua e Cultura, 2017), para la lengua portuguesa, y en el inventario del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2006), para la lengua española. En el caso de la lengua portuguesa, el *Referencial Camões PLE* presenta dos inventarios para el desarrollo de la competencia pragmática: un inventario de funciones comunicativas y un inventario de géneros textuales. Así, las funciones comunicativas se organizan en seis apartados: 1. *Interagir socialmente*. 2. *Trocar informações*. 3. *Influir sobre o interlocutor*. 4. *Expressar posicionamentos e atitudes*. 5. *Expressar desejos e emoções* y 6. *Organizar o discurso*.

Partiendo del contenido pragmático de estos inventarios, en este trabajo presentamos una actividad de interacción virtual para la enseñanza de actos de habla en español y portugués destinada a estudiantes de español como lengua extranjera (ELE) de las licenciaturas de Marketing, Gestão e Contabilidade, de la Escola de Tecnologia e Gestão del Instituto Politécnico de Guarda (Portugal) y de portugués como lengua extranjera (PLE), del grado de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada (España). Exponemos, en primer lugar, la importancia del dominio de los factores pragmalingüísticos en el aprendizaje de una lengua extranjera, especialmente en el marco de la formación de futuros traductores e intérpretes, así como para la formación de profesionales del marketing y de la gestión empresarial. A continuación, definimos los conceptos de fallo pragmático, interferencia pragmalingüística e interferencia sociopragmática. Finalmente, presentamos las características de una unidad didáctica de interacción virtual: contexto de aplicación de la actividad didáctica; descripción de los grupos de estudiantes; contenidos; secuenciación de la actividad; objetivos y metodología.

2. La competencia pragmática en la adquisición de una lengua extranjera

Los factores pragmlingüísticos son elementos esenciales para el dominio profundo de una lengua extranjera y su desconocimiento puede generar textos inadecuados o desnaturalizados con errores pragmáticos que pueden incluso provocar incomprendiones o malentendidos en el proceso comunicativo. Su adquisición resulta, en ocasiones, complicada para el estudiante de lengua extranjera por la dificultad de identificar todos los elementos pragmáticos presentes en los actos de habla, así como los matices de comunicación que el uso de determinados enunciados genera. Esta dificultad se agrava en ocasiones por las interferencias de la lengua materna del aprendiente o de las lenguas previamente adquiridas, ya que el estudiante puede interpretar erróneamente las reglas de conducta de la sociedad de la lengua extranjera y aplicar los parámetros de su lengua materna o de otras lenguas aprendidas. Por este motivo, la pragmática tiene que enseñarse contextualizada dentro de la cultura de la lengua meta y debe destacarse de manera explícita en el aula. Esto cobra más relevancia si cabe entre lenguas cercanas como el portugués y el español ya que,

more conventional meanings, which require fewer linguistic and cognitive resources, are easier to process, as long as they can take advantage of their conventionality. In contrast, more context-dependent or highly culture-specific meanings are more difficult to comprehend. (Taguchi, 2010, p. 344)

Como hemos dicho, dado que el portugués y el español son lenguas tipológicamente cercanas y sus culturas se hayan fuertemente conectadas, en esta combinación lingüística hay fórmulas comunicativas semejantes de interacción social para, por ejemplo, felicitar, pedir perdón o disculparse. Unas veces el uso es similar en ambas lenguas como sucede con las fórmulas usadas para saludar (*bom dia, boa tarde, boa noite/buenos días, buenas tardes, buenas noches*), para felicitar (*feliz Natal; feliz ano novo/feliz Navidad; feliz año nuevo*) o para expresar buenos deseos (*bom fim de semana; boa viagem/buen fin de semana; buen viaje*). En otras ocasiones, existen expresiones similares en ambas lenguas pero, como veremos en los ejemplos contextualizados, no se usan con la misma frecuencia o pertenecen a registros lingüísticos diferentes. Es lo que sucede con las fórmulas para disculparse en portugués y en español: *peço desculpa!, desculpe! y perdão!*; y *pido desculpas, ¡disculpe! y ¡perdón!* En portugués la expresión habitualmente empleada para pedir disculpas es *desculpa* o *desculpe*, según el grado de proximidad que se mantenga con el interlocutor, y en español *perdón* o *perdona*. *Perdão* en portugués es también una fórmula usada para pedir disculpa, pero su uso es poco frecuente, se utiliza sobre todo en un registro más elevado, en situaciones de comunicación formal y también en un contexto religioso: *o perdão divino*. Otras expresiones se pueden emplear con intencionalidad diferente en cada lengua o en situaciones comunicativas distintas como el uso de *com licença* como fórmula explícita de disculpa sem verbo: *Quem nasce burro, com licença, nunca chega a cavalo*. (Almeida, 1932 *apud* Johnen, 2017, p. 330). Y, por último, existen expresiones que demuestran convenciones socioculturales específicas de cada lengua y que por tanto no tienen correspondencia formal en la lengua meta; es el caso de expresiones como *bom trabalho!*, empleada, por ejemplo, en una situación de entrega,

ejecución o finalización de una actividad, o expresiones como *Bom resto do dia!* o *Continuação de uma boa semana!* que se pueden emplear como fórmulas de despedida.

A partir de la percepción de estas semejanzas y diferencias, el estudiante toma conciencia de cómo los hablantes nativos utilizan realmente la lengua y de la importancia de los elementos pragmáticos para evitar un discurso desnaturalizado. Esa toma de conciencia es especialmente trascendente en el caso de la formación lingüística de los estudiantes implicados en este proyecto: futuros traductores, intérpretes y profesionales del marketing y gestión empresarial. Como indica Baralo en un artículo publicado en 2006 sobre la competencia pragmática en el ámbito empresarial:

La competencia pragmática es una habilidad esencial para mejorar una serie de aptitudes esenciales en el ámbito de la dirección empresarial, tales como el aprendizaje en equipo, la visión compartida, el pensamiento sistémico, la resolución de problemas, el consenso. Esta capacidad se materializa mediante el diálogo, la persuasión, la argumentación y la discusión entre expertos, base a su vez del trabajo en equipo, que es el componente esencial de la empresa moderna. Además del aspecto funcional de la competencia pragmática, podemos destacar la capacidad para interpretar las expresiones lingüísticas e inferir significados, según el contexto y el ámbito en que se utilicen. (Baralo Ottonello, 2006, p. 173)

Esta capacidad para interpretar el sentido de un texto, que proporciona la competencia pragmática, se revela fundamental en el marketing y en la publicidad debido al uso que se hace de las formas lingüísticas para convencer y persuadir a los consumidores en el acto de adquirir un producto o servicio. En este sentido, como señala Del Saz-Rubio (2011, p. 5) "resulta lógico que el publicista o creador del anuncio ponga en marcha toda una serie de mecanismos o estrategias de cortesía para mantener el equilibrio social en la interacción con la audiencia y conseguir así su fin comercial", lo que presupone una consolidada competencia pragmática.

Al hacer referencia al otro grupo de estudiantes que nos ocupa, comenzamos por apuntar que la enseñanza de la pragmática en la formación de futuros traductores e intérpretes es un pilar fundamental. Ha sido ampliamente estudiada por autores como Setton (1999), que dedicó un volumen al análisis cognitivo y pragmático de la interpretación simultánea, y es un ámbito que no ha dejado de suscitar interés. Autores como Sachtleben y Heather (2011) y Avornicesei (2020) han demostrado que la enseñanza explícita de los rasgos pragmáticos del lenguaje discursivo ayuda al estudiante a distinguir entre significado semántico y finalidad pragmática en la práctica de la traducción y la interpretación. Tomar la locución como mera materia prima puede hacer que el intérprete olvide la necesidad de adaptación al contexto que el sentido exige, y provoque por parte del oyente un esfuerzo adicional de comprensión por la falta de afinidad con el habla acordada en la comunidad, por la disonancia con el habla consuetudinaria. Como afirma Fernández Amaya en un estudio sobre fallos pragmáticos en traducciones hacia el español de *Look Back in Anger* y *Time and the Conways*, los fallos pragmalingüísticos:

se podrían haber evitado si el traductor hubiese dispuesto de una capacidad metapragmática que le hubiese permitido realizar un análisis discursivo dejando a un lado la traducción

literal y llevando a cabo una traducción en la que hubiese tenido en cuenta los aspectos pragmáticos y no sólo los formales. (Fernández Amaya, 2001, p. 178)

Es evidente, por tanto, que el desarrollo de la competencia pragmática debe ser uno de los objetivos fundamentales en la enseñanza de la lengua extranjera para conseguir la función comunicativa perseguida y evitar fallos pragmáticos e interferencias en el discurso. En este sentido, la unidad didáctica que exponemos en este artículo permite al estudiante tomar conciencia de las diferencias entre la lengua portuguesa y española y consolidar la competencia pragmática a través de ejercicios de traducción pedagógica, así como mediante la interacción virtual entre los estudiantes.

La traducción/interpretación pedagógica es un recurso didáctico valioso para la adquisición de destrezas comunicativas y su uso complementa al resto de actividades didácticas. Activa la recuperación de conocimientos y recursos no solo lingüístico-gramaticales tanto de la lengua origen como de la lengua meta, sino también socioculturales:

an act of communication that takes place between two socio-cultural contexts, a much more complex phenomenon than a mechanical substitution of discrete grammatical or lexical items from a source language (SL) to a target language (TL) in a cultural vacuum. (Ulrych, 2000, p. 62)

Sería adecuado incluso favorecer la interpretación frente a la traducción como herramienta, pues la cercanía cognitiva de la lengua oral llevaría así al estudiante a concentrarse en el proceso comunicativo y a poner toda su atención en la transmisión del mensaje. La introducción de ejercicios de traducción/interpretación pedagógica permite asimismo investigar resultados a escala temporal, es decir, son ejercicios que pueden integrarse de manera muy versátil en una programación más amplia para ver si la respuesta del grupo se adecúa al nivel que el profesor pretende que alcancen.

Como indica García Benito, conviene señalar que “existe una importante diferencia en cuanto a objetivos y metodología entre la enseñanza de la traducción a futuros traductores y su enseñanza como herramienta pedagógica en la clase de LE” (2019, p. 211). También Díaz Ferrero y Monteiro-Plantin consideran que:

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. (Díaz Ferrero & Monteiro-Plantin, 2020, pp. 110–111)

Siguiendo las palabras de las autoras citadas, el objetivo de aprendizaje de la actividad que presentamos en este artículo es desarrollar la competencia pragmática a través de ejercicios de análisis pragmático y de traducción pedagógica inversa para tomar conciencia de las semejanzas y diferencias entre el español y el portugués, y de los factores que influyen en la elección del enunciado lingüístico en cada situación comunicativa. Existen diferentes estudios que muestran argumentos a favor y en contra de la traducción pedagógica (García Benito, 2019; Pintado Gutiérrez, 2012).

Probablemente la traducción pedagógica inversa haya recibido más argumentos en contra que a favor cuando se aplica a la enseñanza de lenguas. En nuestro caso la utilizamos para conseguir una actitud más atenta y reflexiva del estudiante, así como para evitar la excesiva relajación que origina frecuentemente el aprendizaje de lenguas próximas.

3. La interferencia pragmática

El término interferencia aplicado a la lingüística fue introducido por Sandfeld en 1938 y desde entonces se emplea para designar los errores que se cometen al aprender una lengua extranjera debido a la influencia de otra lengua, principalmente la lengua materna. Esta influencia puede producirse en todos los niveles de la lengua: fonológico, sintáctico, morfológico, semántico o pragmático.

El concepto de “fallo pragmático” lo propuso Thomas en 1983 y lo definía como “the inability to understand what is meant by what is said” (Thomas, 1983, p. 91) y consideraba que su aparición proyecta una mala imagen de la persona: “While a grammatical error may reveal a speaker to be a less than proficient language user, a pragmatic failure reflects badly on him/her as a person” (Thomas, 1983, p. 97). La misma autora basándose en la división establecida por Leech (1983) distingue entre fallo pragmlingüístico (*Pragmalinguistic Failure*) y fallo sociopragmático (*Sociopragmatic Failure*). Los fallos pragmlingüísticos están relacionados con la gramática y se producen cuando se utilizan elementos léxicos o estructuras lingüísticas con funciones pragmáticas diferentes a las que le atribuyen los hablantes nativos. Los fallos sociopragmáticos están vinculados a la sociología y a las normas de conducta de los miembros de una comunidad, y se producen cuando no se siguen las convenciones socioculturales; afectan, por tanto, a las relaciones sociales y pueden interpretarse como comportamientos groseros, inapropiados o descorteses, o incluso resultar jocosos en determinados contextos. A través de ejercicios prácticos y mediante el contacto con otra comunidad homóloga, es posible revelar a una comunidad estudiantil específica cuándo se produce el fallo pragmático:

Suitable contextual information would also have to be researched, such as the values of the online community, its history, and the age, gender and location of its members, as far as these details can be determined, since these are important factors in judging whether pragmatic failure has occurred or not, according to the rules of the community. (McGee, 2019, p. 81)

Esta línea de investigación aplicada a la lengua española ha sido desarrollada en profundidad por Escandell Vidal. Según esta autora (Escandell Vidal, 2009) las interferencias pragmlingüísticas afectan especialmente a los aspectos más convencionalizados y ritualizados de las relaciones interpersonales dado que están asociadas a fórmulas fijas como las de saludos, despedidas o felicitaciones. Para evitar estas interferencias, es preciso conocer las fórmulas o rutinas comunicativas propias de cada lengua, los esquemas de valoración que van asociados a ellas y la frecuencia de uso con la que se emplean. Si se aplica lo anterior al aprendizaje, resulta más eficaz ofrecer al estudiante un comentario crítico explícito que esperar que por vías implícitas se

produzca el aprendizaje de las diferencias o la identificación de interferencias (Nguyen *et al.*, 2012). Las interferencias sociopragmáticas se asocian “a la manera en que los miembros de cada cultura conceptualizan la conducta adecuada y las relaciones sociales entre los participantes en la interacción” (Escandell Vidal, 2009, p. 103); y, según esta autora, “consisten, por tanto, en el traslado a otra lengua de las percepciones sociales y las expectativas de comportamiento propias de otra cultura” (Escandell Vidal, 2009, p. 103). De acuerdo con González Salinas (2016), podría decirse que resulta ‘natural’ que los aprendientes de una lengua tengan dificultades para entender el significado intencional de un acto comunicativo, cuando se parece a su lengua materna, pero tiene una intención comunicativa diferente.

Si aplicamos estas premisas teóricas al área de la traducción y la interpretación, podemos definir la interferencia pragmática como la aplicación inadecuada en el texto meta de las reglas pragmáticas que rigen en el texto origen. Es decir, emplear en la lengua meta los supuestos y pautas de conducta de la lengua origen puede provocar una percepción errónea en los destinatarios del texto meta y alterar la función de la traducción o la interpretación. En el ámbito de la lingüística contrastiva portugués-español, la influencia de la lengua materna sobre la lengua extranjera ha sido estudiada especialmente para comprender el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera y analizar la influencia de la lengua materna en la aparición de errores en la producción escrita u oral (Arias Méndez, 2011; Brisolará, 2011; Rocha & Altamirano Robles, 2017) o la aparición de interferencias en el proceso de traducción (Briones, 2002; Díaz Ferrero, 2019; Díaz Ferrero & Porlán Moreno, 2018; Macedo de Oliveira, 2017). Sin embargo, son escasos los estudios sobre pragmática a pesar de que el riesgo de interferencia es muy elevado debido a las erróneas conjeturas que se forman por semejanza formal y la proximidad de estas lenguas. Entre las publicaciones sobre este asunto podemos citar el trabajo de Moreda Leirado (2014), sobre pragmática contrastiva y su aplicación a la enseñanza del español para hablantes de lengua portuguesa; el estudio de Torijano Pérez (2008) sobre tipología de falsas semejanzas a nivel pragmático aplicado al aprendizaje del léxico español por parte de alumnos lusófonos donde incluye falsos amigos de uso pragmático-comunicativo como uno de los tres tipos de falsos amigos existentes entre el portugués y el español; el trabajo de Ferriz Martínez y Sans Climent (2010) en el que incluyen inadecuaciones pragmáticas entre los errores de traducción extraídos de un corpus de traducciones de textos en lengua portuguesa realizadas por estudiantes de Traducción, o el estudio sobre la traducción de marcadores discursivos del portugués al español de Johnen (2021).

La realidad es que todavía no hay muchos recursos que permitan tomar conciencia de las posibles interferencias que se pueden desencadenar en una situación comunicativa, ya sea oral o escrita. El profesor debe tener presentes las variedades de formas discursivas, sus implicaciones y posibles interferencias para ofrecer en clase recursos y ejercicios que conduzcan a un aprendizaje reflexivo de la lengua. En este sentido, exponemos a continuación las características del proyecto de colaboración interuniversitario en el que trabajamos para poner en práctica actividades didácticas de traducción e interpretación pedagógica en el proceso de aprendizaje del ELE y del PLE.

4. Unidad didáctica para la enseñanza de actos de habla de disculpa en PLE y en ELE

Una secuencia didáctica crea escenarios de aprendizaje que contribuyen al desarrollo orientado del trabajo de los estudiantes, lo que permite obtener mejores resultados en la adquisición de la lengua extranjera. Dado que la adquisición de los elementos pragmáticos se agiliza cuando el estudiante realiza una inmersión lingüística y no siempre es posible hacer un intercambio presencial entre los estudiantes, hemos diseñado un modelo que permite el contacto por internet entre nativos de lengua portuguesa y nativos de lengua española para que puedan reflexionar sobre el uso de la lengua y comprender los elementos pragmáticos presentes en diferentes situaciones comunicativas. Como han demostrado diferentes estudios (Guadamillas Gómez, 2017; Romaña Correa, 2015; Taguchi, 2013), la tecnología informática así como las actividades de interacción virtual y el consecuente contacto directo con hablantes nativos son eficaces para mejorar la competencia comunicativa e intercultural a través del uso real y contextualizado de la lengua, y la puesta en práctica de los conocimientos lingüísticos adquiridos. De acuerdo con Taguchi (2013) las herramientas virtuales ofrecen un contexto enriquecedor al generar un entorno de diálogo en línea en el que los estudiantes se implican en actividades de aprendizaje orientadas a la pragmática e inmersas en una interacción social. No obstante, como afirma Rose aunque exista una inmersión, si el estudiante no realiza un estudio sistematizado de la pragmática, no se alcanza el desarrollo de esta competencia: “exposure alone does not account for gains in pragmatic ability” (Rose, 2005, p. 391). Por este motivo, nuestra unidad didáctica se lleva a cabo en dos fases: un análisis lingüístico contrastivo inicial de actos de habla en portugués y español y una interacción en línea para realizar tareas de traducción pedagógica y comprender mejor el uso de estos actos de habla contextualizados. El uso de ejercicios de traducción mejora la fluidez en la lengua extranjera y contribuye a adoptar una perspectiva metalingüística en relación con la estructura de las lenguas de trabajo “Moreover, translation is supposed to provide metalinguistic insights into the structural differences and similarities of two languages” (Nord, 1991, p. 155). Es también relevante aludir al concepto de dinamismo, ya que el uso de la traducción y la interpretación pedagógicas supone asumir estas disciplinas como medio para la interacción entre comunicadores en un contexto determinado. Desde la perspectiva de la pragmática, el lenguaje se contextualiza y no sirve solo para nombrar cosas sino también para hacer cosas, pues siempre se tiene un objetivo cuando se ejecuta un acto de habla (Avornicesei, 2020).

La actividad didáctica expuesta en este artículo se ha llevado a cabo en un contexto interuniversitario con dos grupos de estudiantes de nivel intermedio-avanzado: un grupo de estudiantes de ELE de los grados de Marketing, Gestão y Contabilidade de la Escola de Tecnologia e Gestão del IPG de Guarda y un grupo de estudiantes de PLE del grado en Traducción e Interpretación de la Facultad de Traducción e Interpretación (FTI) de la UGR. El grupo de estudiantes de Guarda está formado por 20 estudiantes de lengua materna portuguesa y el grupo de Granada, por 24 estudiantes, 21 de ellos de lengua materna española y 3 estudiantes Erasmus, pero con un alto nivel tanto de portugués como de español.

Esta unidad didáctica ha sido diseñada para un total de cuatro sesiones. En este sentido, en la primera sesión, cada profesor realiza con sus alumnos un análisis contrastivo de las expresiones de petición de disculpa extraídas del inventario de contenidos pragmático-discursivos del *Referencial Camões*, para la lengua portuguesa, y del *Plan curricular del Instituto Cervantes*, para la lengua española. Se trata de un análisis estructural, semántico y pragmático, que contempla el sentido que esas expresiones pueden adquirir en diferentes contextos comunicativos y las posibles interferencias que pueden ocasionar entre la lengua portuguesa y la española. Estos actos de habla han sido clasificados siguiendo diferentes criterios. En nuestro caso, adaptando la tipología de actos de habla de Blum-Kulka *et al.* (1989) y de Trosborg (1987), clasificamos los actos de habla de disculpa en dos grupos: unos de expresiones directas de disculpa y otros de expresiones indirectas.

Tabela 1. Actos de habla de disculpa

1. Expresión directa de disculpa	
● Expresión explícita de disculpas	
Español	Perdón. Perdona, perdone. Disculpa, disculpe.
Portugués	<i>Desculpa, desculpe.</i> <i>Perdão.</i>
● Solicitar directamente el perdón	
Español	Perdóname. ¿Me perdonas? Por favor, perdóname.
Portugués	<i>Desculpa-me.</i> <i>Espero que me perdoes.</i> <i>Peço(-vos) que me desculpem!</i>
● Expresar sentimientos de aflicción (arrepentimiento, lamento...)	
Español	Lo siento. Lo lamento.
Portugués	<i>Lamento muito.</i> <i>Sinto muito.</i>
2. Expresión indirecta de disculpa	
● Referencia a la causa que ha provocado la infracción	
Español	Lo siento, ha sido sin querer. Les ruego que me disculpen, es que he estado muy ocupado estos días. Siento llegar tarde. <i>Peço muita desculpa, foi sem querer.</i> <i>Peço imensa desculpa, tive um contratempo.</i>
Portugués	<i>Desculpa interromper.</i> <i>Desculpem o atraso.</i> <i>Sinto muito, esqueci-me.</i>

- Asunción o no asunción de la responsabilidad

Español	Me he equivocado, lo siento. Ha sido mi culpa. Perdón, pero no he sido yo el responsable. <i>Peço desculpa, fui eu que me enganei.</i>
Portugués	<i>Desculpe, o erro foi meu.</i> <i>Sinto muito. Fui eu o responsável.</i> <i>Peço desculpa, mas não fui o responsável.</i>

- Ofrecimiento de compensación o reparación de la ofensa o daño causado

Español	Perdón. No sé qué puedo hacer para reparar el daño causado. Lo siento. Lo solucionaré.
Portugués	<i>O que é que posso fazer para compensar/remediar o que fiz?</i> <i>Sinto muito, vou tentar solucionar o problema.</i>

- Promesa de no repetición de la infracción

Español	Lo siento. No se va a repetir. Lo lamento. No volverá a suceder.
Portugués	<i>Sinto muito. Não se volta a repetir.</i> <i>Lamento muito. Não volta a acontecer.</i>

Estas expresiones pueden ir acompañadas del nombre de la persona a la que se dirige el pedido de disculpa (*Desculpe senhor António/Maria, perdóname*), de un pronombre o forma de tratamiento (*Desculpe, senhora/Señoras y señores disculpen esta interrupción*), de modificadores (marcadores discursivos, adverbios, exclamaciones) que atenúan el daño, eluden la responsabilidad o intensifican el sentimiento de aflicción (*Sinto muito, mil desculpas; Novamente peço desculpa/Mil perdones; Quiero pedirte perdón*).

A través de esta presentación de los actos de habla descontextualizados, los estudiantes conocen las expresiones existentes en cada lengua, su forma, estructura y su significado. En las dos siguientes sesiones, mediante una interacción virtual, los estudiantes realizan ejercicios de traducción pedagógica hacia la lengua extranjera, mientras el profesor gestiona el proceso de aprendizaje, asumiendo el papel de guía y coordinador de la actividad. Los estudiantes portugueses traducen cuatro textos hacia el español y los estudiantes españoles corrigen y comentan las propuestas de sus compañeros de Portugal. Por otro lado, los estudiantes de lengua española traducen cuatro textos al portugués y sus propuestas son corregidas por los estudiantes portugueses bajo la supervisión, en ambos casos, de los profesores. Para estructurar el proceso de corrección y revisión de las traducciones, los alumnos elaboran una plantilla con aspectos pragmáticos que se deben tener en cuenta: emisor, destinatario, situación e intención comunicativa, contexto verbal y registro, entre otros.

Presentamos a continuación cuatro textos en portugués con actos de disculpa contextualizados y sus respectivos comentarios para traducirlos al español.¹

¹ Por limitación de espacio no presentamos en este artículo ejemplos de textos en español para su traducción al portugués.

Texto 1.

Contextualización: Texto extraído del cuento *A lição de inglês* de la escritora portuguesa Maria Ondina Braga en el que dos mujeres que no se conocen hablan por teléfono para concertar una cita e iniciar unas clases particulares de inglés.

Quando nesse fim de tarde o telefone tocou, uma corrente de ar escancarou a janela, levantou a cortina e atirou com a porta. [...]

Foi às apalpadelas, após ter vencido o vento, cerrando a vidraça, que cheguei ao telefone. A voz que vinha pelo fio, densa e arrogante, era de mulher.

— A senhora dá lições de inglês.

— Eu própria.

— Quero lições. [...]

A voz do telefone repetiu:

— Quero lições. A começar esta noite.

— Com um tempo destes?

— A senhora ensina na rua?

Uma vertigem. Onde é que eu me sentara? Os pés balouçavam-me, suspensos. E foi então que um relâmpago fez da sala dia e me vi empoleirada na escrivaninha.

— Está lá?

— **Desculpe, mas acho melhor combinarmos amanhã.** O temporal...

— Que temporal? [...]

(Braga, 1992)

En este caso, dado que el diálogo se produce entre dos personas que no se conocen y es una conversación formal, podemos traducir *desculpe* por *disculpe*, si bien, en esa misma situación también se admitiría en español *perdone* o incluso otra fórmula respetuosa y adecuada para este contexto como: *¿Qué le parecería a usted dejarlo para mañana?* o *Lo siento, pero creo que será mejor dejarlo para mañana.*

La forma de tratamiento utilizada por la persona que llama por teléfono (*A senhora*) puede conducir a una reflexión sobre las formas de tratamiento en portugués y en español una vez que los dos idiomas siguen distintos criterios. No es frecuente ni tan poco conveniente en portugués tutear a alguien que acabamos de conocer, aunque el interlocutor tenga una edad similar o ejerza la misma profesión. Lo recomendable es que el tratamiento utilizado sea *senhor* o *senhora*, seguido en ocasiones del cargo o formación académica (*senhor doutor*, *senhores professores*), salvo que el interlocutor indique lo contrario o que el contacto entre los interlocutores sea próximo y empático, como puede ser entre familiares o compañeros de trabajo.

Texto 2.

Contextualización: Texto extraído de la novela de Sandra Pinto *O amor às vezes dói*. En este caso se trata de un diálogo en el que una niña le pide disculpas a su madre.

Inspira, Expira... Respira!

Era a primeira vez que Gabriela via a mãe no seu quarto «colada» ao computador portátil. Alta, esguia, com a sua imponente cabeleira ruiva. Susana mais parecia uma adolescente a deambular pelas redes sociais. Quando sentiu o som dos passos da filha, assustou-se e estremeceu na cadeira.

— Credo, filha! Apareces assim em pezinhos de lã... Queres matar-me de susto?

— **Desculpa, mãe. Foi sem querer.** É que vi o teu telemóvel esquecido no sofá e vim trazer-to, mas...

(Pinto, 2012)

En este texto la petición de disculpa se encuadra en una situación comunicativa de carácter familiar. Podemos ver con este ejemplo y el anterior que la fórmula *desculpa/desculpe* se puede emplear en portugués tanto en un lenguaje formal y cuidado con personas desconocidas (texto 1), como en un lenguaje informal y familiar (texto 2). En este caso es una expresión directa y explícita de disculpas con referencia a la causa que ha provocado la infracción, y se puede traducir al español por *perdón* o *perdona, mamá. Ha sido sin querer*. No resultaría idiomático en este caso el uso de *desculpa* en español, pues sería un registro muy formal para una niña que se dirige a su madre.

Perdão en portugués es también una fórmula usada para pedir disculpa, por algo que se hizo o se dijo: *Perdão! Magoei-o!* Sin embargo, es una forma más anacrónica que ha caído en desuso, por lo que es más frecuente su uso entre personas mayores, menos común entre jóvenes y muy poco probable que la emplee un niño. *Perdão* también se utiliza en un contexto litúrgico, como en el caso de *O perdão divino, o perdão de Deus*, que remite para algo sagrado, divino, o a la remisión de la culpa en la “Oração do Perdão”, que refiere la importancia del perdón y del acto de perdonar.

Texto 3.

Contextualización: Este texto aparece en el relato *Do Not Walk Outside this Area* dentro del libro *A substância do amor e outras crónicas* del escritor angoleño José Eduardo Agualusa.

Acordou num quarto de hotel. A luz da manhã caía pela janela, aos pés da cama, fria e sem rumor. Não sabia onde estava. Tentou recordar-se, mas o que lhe veio à memória foi aquela frase:

«Do not walk outside this area».

Tinha chegado ali de noite. Vindo de onde? Não conseguia lembrar-se. Pensou em ligar para a recepção. Levantou o auscultador mas arrependeu-se logo e voltou a pousá-lo. O que iria perguntar?

Desculpe, pode dizer-me em que país estou?

(Agualusa, 2002)

La situación descrita hace referencia a la confusión en la que se encuentra el personaje de este relato. La fórmula *desculpe* se puede utilizar en portugués para establecer contacto con otro interlocutor, es decir, para llamar la atención de la persona con la que se desea iniciar la comunicación; pero en el caso que nos ocupa, *desculpe* se usa como estrategia atenuadora con la que el emisor pretende al mismo tiempo excusarse por lo absurdo de la pregunta que formula a continuación. Quizá podría haberse recurrido a fórmulas más artificiales que advirtiesen al interlocutor de la sorpresa que se va a generar como *Não vai acreditar no que eu vou dizer*, pero el autor ha elegido sin embargo la fórmula más breve posible: *Desculpe*.

Una de las posibles equivalencias en español para la traducción de la frase: *Desculpe, pode dizer-me em que país estou?* podría ser: *¿Oiga? Le va a sonar superraro?*

pero ¿me puede decir en qué país estoy? Una fórmula que expresase titubeo o duda ante lo rocambolesco de la pregunta podría también iniciarse con otra de las locuciones que se emplean en español para entablar comunicación con el interlocutor, tanto en persona como por teléfono: *Mire, espero que no le suene mal, pero ¿me dice en qué país estoy?*

Texto 4.

Contextualización: Texto extraído de la novela *O destino é Praga*. En este caso, Kris, una joven chef, pide disculpas a Vincenc, un periodista. Son dos personas que no se conocen y viajan juntas en el mismo vagón.

Ao sentir o comboio arrancar fechei os olhos. [...] Estava quase a adormecer quando um estrondo me assustou.

Olhei para o chão e encontrei um livro, bem grosso, cuja capa apetecia comer. Uma lasanha dourada e apetitosa foi resgatada por mim do chão da carruagem, que baloiçava, e entreguei à sua dona. [...]

– **Peço imensa desculpa.** Desequilibrei-me. Não o queria ter assustado!

– Não tem problema – Respondi – Aqui tem o seu livro!

– Oh, tem problema, sim. Estava a dormir e perturbei-o. **Desculpe** novamente.

(Soares, 2013)

Vemos en este ejemplo el caso de una petición de disculpas con referencia a la causa que provocó el sobresalto, la asunción de la responsabilidad de la molestia causada y la explicación de haberla causado de manera involuntaria. Al plantearse una molestia física (un ruido repentino y molesto por la caída de un libro), la causante se excusa con cierto tono de urgencia, pues ha padecido también las consecuencias. Al mismo tiempo, el sobresalto afecta a los dos participantes en la conversación, y quizá la disculpa sea intensa por ello, tanto en el aspecto formal como en la intencionalidad. La disculpa en portugués debería adaptarse al español para conseguir naturalidad, ya que el sustantivo *disculpa* no admite modificadores si se utiliza para excusarse: no tendría sentido decir *mi grandísima disculpa* ni *mil disculpas*. En español, una posible adaptación podría pasar por la reiteración de la petición de disculpa con asunción de la causa: *perdón, perdón; Perdone, perdóneme* o quizá con una disculpa inicial y la reiteración con una fórmula distinta: *Perdóneme, lo siento mucho*. Reiteración que podría equivaler a la intensificación introducida en portugués mediante el modificador *imensa*.

Por último, en la cuarta sesión cada grupo de estudiantes elabora un informe final con los errores detectados en las traducciones de los compañeros y sugerencias para evitar interferencias. Esta última parte de la actividad es muy útil porque permite hacer una síntesis contrastiva con los principales aspectos pragmáticos de la unidad didáctica.

5. Consideraciones finales

La actividad propuesta en esta unidad didáctica se manifiesta como un complemento muy útil para poner en práctica conocimientos pragmáticos previamente adquiridos, refuerza la práctica de la lengua oral y la aprehensión tangible del sentido del mensaje. Es un ejercicio que se basa en un principio de aprendizaje activo en el que los alumnos participan en el proceso de aprendizaje mediante el desarrollo del conocimiento y la

comprensión como respuesta a las oportunidades de aprendizaje que le han sido planteadas: “Tell me and I forget, teach me and I remember, involve me and I learn” (Benjamin Franklin). De este modo, toman conciencia de las semejanzas y diferencias entre las dos lenguas y adquieren recursos que les permiten evitar fallos pragmáticos.

Se trata de una actividad altamente motivadora para los estudiantes que conduce a un aprendizaje más activo y eficaz porque el alumno asume el papel de actor-corrector, lo que le asigna mayor responsabilidad en todo el proceso. Además, el entorno virtual posibilita el contacto entre los alumnos portugueses y españoles, permitiéndoles expresar sus opiniones, compartir sus dificultades y la consecución de un mismo objetivo: un buen dominio de la lengua meta. En este sentido, la aplicación de esta unidad ha demostrado ser una herramienta valiosa para el desarrollo de la competencia pragmática de los estudiantes involucrados en este proyecto. A través de la presentación y análisis contrastivo de los actos de habla descontextualizados, los estudiantes conocieron las expresiones existentes en cada lengua, su forma, estructura y su significado. Las interacciones comunicativas establecidas entre los estudiantes españoles y portugueses posibilitaron la práctica de la lengua en diferentes situaciones comunicativas, y una puesta en común de versiones diferentes de un mismo mensaje en ambas direcciones. Por último, la elaboración del informe final permitió hacer una reflexión sobre las correcciones realizadas durante el proceso de traducción y tomar conciencia de los factores pragmáticos que regulan el uso de estas fórmulas en portugués y en español.

Por los motivos expuestos, se puede considerar una actividad que no solo permite adquirir conocimientos pragmalingüísticos de los actos de habla analizados, sino también reforzar la destreza de expresión oral y mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes.

En publicaciones futuras ofreceremos información relativa a la percepción de los alumnos y profesores participantes en el proyecto, así como las propuestas y modificaciones necesarias para optimizar y ampliar esta unidad didáctica a otros actos de habla.

Referencias

- Agualusa, J. E. (2002). *A substância do amor e outras crónicas*. Publicações Dom Quixote.
- Albelda Marco, M., & Briz Gómez, A. (2017). Teaching spanish trough colloquial conversations *MarcoELE: Revista de Didáctica ELE*, 25.
- Arias Méndez, G. (2011). *Análisis de errores y sus implicaciones didácticas: las dificultades de aprendizaje presentes en la interlengua de estudiantes portugueses de ELE (B1)* [Tesis de Doctorado, Universidad de Salamanca, Salamanca]. Ministerio de Educación y Formación Profesional. http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2013-bv-14/2013_redELE_25_00Guadalupe_Arias.pdf?documentId=0901e72b8178c1b1
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Harvard University.
- Avornicesei, O. F. (2020). Prolegomena to the relevance of structural semantics, semiotics and pragmatics for the training of specialised translators and conference interpreters. In M. Goga, R. Ghentulescu & M. F. Florescu (Eds.), *Creație și Creativitate. Practici, problematizări și abordări interdisciplinare*. (SINUC - 25 de ani. Volum Aniversar, pp. 49–56). Universitatea Tehnica de Constructii.

- Baralo Ottonello, M. (2006). Competencia pragmática en el ámbito empresarial: qué y por qué, anteriores al cómo en La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera. In C. de la Hoz Fernández (Ed.), *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE* (pp. 169–176). Universidad de Oviedo/ASELE.
- Blum-Kulka, S., House, J., & Kasper, G. (1989). *Cross-cultural pragmatics: requests and apologies*. Ablex Publishing Corporation.
- Braga, M. O. (1992). *A Rosa-de-Jericó: contos escolhidos*. Editorial Caminho.
- Briones, A. I. (2002). Dificultades de la traducción portugués-español vistas a través de la lingüística contrastiva. In *Actas del IX Congreso Brasileño de Profesores de Español*, (pp. 59–68). Consejería de Educación. Embaixada da Espanha.
- Brisolará, L. B. (2011). A interferência do sistema consonantal português no uso do espanhol. *SIGNUM: Estudos da Linguagem*, Londrina, 14(2), 165–182.
- Brown, P. & Levinson, S. C. (1978). Universals in language usage: politeness phenomena. In E. Goody (Ed.), *Questions and politeness: strategies in social interaction* (pp. 56–289). Cambridge University Press.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Edições ASA.
- Del Saz-Rubio, M. (2011). Análisis pragmlingüístico de las estrategias de cortesía lingüística en la publicidad del siglo XXI. In A. Palacios & P. Serra (Orgs.), *Pragmática: comunicação publicitária e marketing* (pp. 5–26). LabCom Books.
- Díaz Ferrero, A. M. (2019). Un despiste en la traducción: Interferencias entre la lengua portuguesa y española en la prensa digital. *Domínios de Lingu@gem*, 13(2), 485–510. <https://doi.org/10.14393/DL38-v13n2a2019-3>
- Díaz Ferrero, A. M., & Monteiro-Plantin, R. S. (2020). A tradução da fraseologia como estratégia de ensino de línguas próximas. *Limite*, 14, 101–127.
- Díaz Ferrero, A. M., & Porlán Moreno, R. (2018). Neologismos por derivación en la traducción del portugués al español. *Revista GTLex*, 4(1), 151–176. <https://doi.org/10.14393/Lex7-v4n1a2018-8>
- Direção de Serviços de Língua e Cultura (2017). *Referencial Camões PLE*. Camões IP. <https://www.instituto-camoes.pt/activity/centro-virtual/referencial-camoes-ple>
- Escandell Vidal, M. V. (1996). *Introducción a la pragmática*. Ariel.
- Escandell Vidal, M. V. (2009). Los fenómenos de interferencia pragmática. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 9, 95–109.
- Fernández Amaya, L. (2001). El fallo pragmático en la traducción al español de *Time and the Conways* y *Look Back in Anger*. *Elia: Estudios de lingüística inglesa aplicada*, 2, 171–180.
- Férriz Martínez, C., & Sans Climent, C. (2010). Una propuesta de intervención didáctica en la enseñanza de la traducción del portugués al español: análisis de errores de traducción. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 11, 37–63.
- García Benito, A. B. (2019). Vuelta a escena de la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras: experiencia en PLE. *Hermēneus. Revista de Traducción e Interpretación*, 21, 197–234. <https://doi.org/10.24197/her.21.2019.197-234>
- González Salinas, A. (2016). Pedir disculpas/perdón como acto comunicativo en la enseñanza del español. In L. Cantú Ortiz, M. A. Cárdenas Nava, M. E. Flores Treviño, R. M. Gutiérrez García & X. M. Muñiz Gallardo (Eds.), *Reflexiones y propuestas para mejorar la competencia comunicativa* (pp. 233–250). Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In P. Cole, & J. L. Morgan. (Eds.), *Syntax and semantics* (Vol. 3, pp. 41–58). Academic Press.
- Guadamillas Gómez, M. V. (2017). Los intercambios virtuales lingüísticos y culturales en Educación Superior: estudio de caso. *Apertura. Revista de innovación educativa*, 9, 8–21. <https://doi.org/10.18381/Ap.v9n1.1016>
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Instituto Cervantes – Biblioteca Nueva. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa* (Vol. I-II). Taurus.

- Johnen, T. (2017). O ato de fala desculpa numa gramática comunicativa do português. In G. L. Rosa, K. de A. Chulata, F. delli Atti & F. Morleo (Eds.), *De volta ao futuro da língua portuguesa. Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa* (pp. 319–338). Università del Salento.
- Johnen, T. (2021). A não-tradução de marcadores discursivos nas traduções de romances de José Saramago para o catalão, espanhol, francês e italiano. In C. Papahagi (Ed.), *Disparitions, effacements, oublis dans les langues romanes / Sparizioni, cancellazioni, dimenticanze nelle lingue romanze / Desaparición, obliteración, olvido en las lenguas romances / Desaparecimientos, apagamentos, esquecimentos nas línguas românicas III*. (pp. 315–324). Presa Universitară Clujeană.
- Kasper, G., & Rose, K. R. (2002). *Pragmatic development in a Second Language. Language Learning* (Vol. 52). Blackwell.
- Leech, G. (1983). *Principles of pragmatics*. Longman.
- McGee, P. (2019). Cross-cultural pragmatic failure. *Training Language and Culture*, 3(1), 73–84. <http://doi.org/10.29366/2019tlc.3.1.5>
- Macedo de Oliveira, B. (2017). Interferência e naturalidade no par português-espanhol: línguas próximas, contraste e ensino de tradução. *Caracol*, 14, 130–171. <https://doi.org/10.11606/issn.2317-9651.v0i14p130-171>
- Moreda Leirado, M. (2014). La oralidad fingida, una herramienta didáctica para introducir la pragmática en la clase de E/LE. In A. M. Sainz García (Org.), *Arriba el telón: enseñar teatro y enseñar desde el teatro: propuestas didácticas para trabajar en clase de español. Propuestas didácticas para trabajar en clase de español* (pp. 85–94). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Nguyen, T. T. M., Pham, T. H., & Pham, M. T. (2012). The relative effects of explicit and implicit form-focused instruction on the development of L2 pragmatic competence. *Journal of Pragmatics*, 44(4), 416–434. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2012.01.003>
- Nord, C. (1991). *Text analysis in translation*. Rodopi.
- Pintado Gutiérrez, L. (2012). Fundamentos de la traducción pedagógica: traducción, pedagogía y comunicación. *Sendebarr*, 23, 321–353. <https://doi.org/10.30827/sendebarr.v23i0.41>
- Pinto, S. (2012). *O amor às vezes dói*. Presença.
- Rocha, N. A., & Altamirano Robles, A. M. (2017). Interferências linguísticas na interlíngua em alunos hispanofalantes de português como língua estrangeira. *Revista de Estudos da Linguagem, Belo Horizonte*, 25(2), 641–680. <https://doi.org/10.17851/2237-2083.25.2.641-680>
- Romaña Correa, Y. (2015). Skype™ conference calls: a way to promote speaking skills in the teaching and learning of English. *PROFILE*, 17(1), 143–156. <https://doi.org/10.15446/profile.v17n1.41856>
- Rose, K. R. (2005). On the effects of instruction in second language pragmatics. *System*, 33, 385–399. <https://doi.org/10.1016/j.system.2005.06.003>
- Sachtleben, A., Heather, D. (2011). The teaching of pragmatics as interpreter training. *International Journal of Interpreter Education*, 3(1), 4–15.
- Sandfeld, K. (1938). Problèmes d'interférences linguistiques. In *Rapports du 4 Congrès International de Linguistes* (pp. 59–61). Einar Munksgaard.
- Searle J. (1969). *Speech acts: an essay in the philosophy of language*. Cambridge University.
- Setton, R. (1999). *Simultaneous interpretation. A cognitive-pragmatic analysis*. John Benjamins.
- Taguchi, N. (2010). Longitudinal studies in interlanguage pragmatics. In A. Trosborg (Ed.), *Pragmatics across languages and cultures* (Handbook of pragmatics Vol. 7, pp. 333–361). Mouton de Gruyter.
- Taguchi, N. (2011). Teaching pragmatics. Trends and issues. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 289–310. <https://doi.org/10.1017/S0267190511000018>
- Taguchi, N. (2013). Comprehension of conversational implicature. What response times tell us. In N. Taguchi & J. M. Sykes (Eds.), *Technology in interlanguage pragmatics research and teaching* (pp. 19–41). John Benjamins.

- Taguchi, N. (2014). Pragmatic socialization in an English-medium University in Japan. *International Journal of Applied Linguistics in Language Teaching - IRAL*, 52(2), 157–181. <https://doi.org/10.1515/iral-2014-0007>
- Taguchi, N. (2015). Instructed pragmatics at a glance: where instructional studies were, are, and should be going. *Language Teaching* 48(1), 1–50. <https://doi.org/10.1017/S0261444814000263>
- Taguchi, N. (2021). Learning and teaching pragmatics in the globalized world: introduction to the Special Issue. *The Modern Language Journal*, 105(3), 615–622. <https://doi.org/10.1111/modl.12716>
- Thomas, J. (1983). Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics* 4, 91–112. <https://doi.org/10.1093/APPLIN%2F4.2.91>
- Soares, S. (2013). *O destino é Praga*. [s.l.]: Lulu.com.
- Torijano Pérez, J. (2008). El aprendizaje del léxico en los estudiantes lusófonos. *Revista de Lexicografía*, XIV, 137–158. <https://doi.org/10.17979/rlex.2008.14.0.3844>
- Trosborg, A. (1987). Apology strategies in natives/ non-natives. *Journal of Pragmatics*, 11(2), 147–167. [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(87\)90193-7](https://doi.org/10.1016/0378-2166(87)90193-7)
- Ulrych, M. (2000). Teaching translation into L2 with the aid of multilingual parallel corpora: issues and trends. *Miscellanea*, 4, 58–80.
- Vacas Matos, M. (2020). El aprendizaje de la pragmática a través de un corpus multimodal de nativos y aprendientes de español. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas (RNAEL)*, 14(29), 17–32. <https://doi.org/10.26378/rnlael1429421>
- Wilkins, D. A. (1976). *Notional syllabuses*. Oxford University Press.

[recebido em 27 de fevereiro de 2022 e aceite para publicação em 10 de julho de 2022]