



A TRADUÇÃO PEDAGÓGICA EM INTERAÇÕES DE SALA DE AULA DE PORTUGUÊS EM MACAU, CHINA: RECURSOS PARA O MULTILINGUISMO¹

Rui Mengqing² & Roberval Teixeira e Silva³

Resumo

No contexto multilíngue da China, a sala de aula de ensino de português tem cada vez ocupado mais espaço. Neste ambiente, o confronto entre metodologias tem avivado debates sobre diferentes técnicas e as suas adequações em termos de eficácia didática que contribua para a aprendizagem de línguas e para a formação de cidadãos sensíveis ao multiculturalismo e ao multilinguismo que constituem o mundo. Este artigo tem como objetivo discutir o uso da tradução pedagógica no discurso do professor em interações de sala de aula de Português como Língua Não-Materna (PLNM), de forma a contribuir para a qualificação docente e promover a construção conjunta de conhecimento em sala de aula. Para tanto, a sociolinguística interacional é a referência que traz uma perspectiva geral para investigar a atuação da tradução pedagógica na interação em sala de aula, enquanto que a classificação de tipos de tradução de Chesterman (1997) serve de referência para categorizar e discutir este recurso discursivo. No tratamento de dados, adotamos princípios da microanálise etnográfica como metodologia, procurando entender os efeitos interativos que o uso de estratégias de tradução pedagógica pode criar na construção do conhecimento e dar ferramentas teórico-práticas para o professor refletir sobre a sua prática profissional.

Palavras-chave: Tradução pedagógica; discurso do professor; interação de sala de aula; estratégias de tradução pedagógica.

Abstract

In the multilingual context of China, a classroom of Portuguese has increasingly taken up more space. In this environment, the confrontation between methodologies promoted debates about different techniques and their adequacy in terms of didactic effectiveness, and also in terms of contribution to the process of learning languages and to the formation of citizens sensitive to the multiculturalism and multilingualism that constitute the world. This article aims to discuss the use of pedagogical translation in the teacher's discourse in classroom interactions of Portuguese as a Non-Native Language (PNNL), in order to collaborate with teacher qualification and promote the joint construction of knowledge in the classroom. For that, interactional sociolinguistics is a reference that brings a general perspective to investigate the role of pedagogical translation in classroom interaction, while Chesterman's (1997) classification of types of translation serves as a reference to categorize and discuss this discursive resource. In the treatment of data, we adopt principles of ethnographic microanalysis as a methodology, seeking to understand the interactive effects that the use of pedagogical translation strategies can create for the construction of knowledge and provide theoretical-practical tools for the reflection of teachers on their professional practice.

Keywords: Pedagogical translation; teacher's discourse; classroom interaction; pedagogical translation strategies.

1 Este artigo foi desenvolvido como parte do Projeto MYRG2018-00184-FAH: Language, Culture and Interaction: Traits of the Portuguese Classroom in Macau and China, apoiado pela Universidade de Macau.

2 Professora de língua portuguesa do Departamento de Português da Universidade de Língua e Cultura de Beijing (Beijing Language and Culture University).

3 Professor do Departamento de Português da Universidade de Macau / Cátedra UNESCO "Políticas Linguísticas para o Multilinguismo" (UNESCO Chair "Language Policies for Multilingualism")



Introdução

A tradução sempre foi parte dos contextos nos quais comunidades que usam mais de uma língua estão em contato. É, portanto, um recurso linguístico que faz parte dos fenômenos que constituem o multilinguismo. Este artigo trabalha com o conceito de tradução pedagógica, discutindo o seu efeito interativo em sala de aula de português como língua não-materna (PLNM) na busca da construção do conhecimento.

A tradução é uma atividade complexa que envolve fatores linguísticos, culturais, interativos e cognitivos. Esses fatores estão estreitamente interligados com a aprendizagem de uma língua, tornando a tradução um fenômeno necessário e comum em contextos multilíngues de ensino de línguas não-maternas.

No que diz respeito ao caso da China, há raros estudos feitos (Rui, 2016) em relação ao uso da tradução na fala docente em sala de aula de português como língua não-materna (PLNM). Entretanto, como sabemos, o discurso do professor desempenha um papel básico na interação de sala de aula. Nesse prisma, consideramos muito útil estudar este fenômeno discursivo, para compreender melhor como a tradução pedagógica pode funcionar na construção do conhecimento em sala de aula de LNM.

A perspectiva convencional sobre a utilização da tradução na sala de aula de LNM provém, especialmente, da abordagem da gramática e tradução (AGT), na qual a tradução é considerada a estratégia primordial para consolidar o conhecimento de uma língua estrangeira. Em diferentes outras abordagens e metodologias, que foram surgindo, a tradução ocupou posições sobretudo marginais e muitas vezes condenada como ação legítima em sala de aula.

Nas últimas décadas, entretanto, como consequência da virada linguístico-pragmática e das reflexões provenientes das abordagens comunicativas (WIDDOSON, 1991; ALMEIDA FILHO, 1993), do sociointeracionismo (TEIXEIRA E SILVA, 2010), do chamado pós-método (PRABHU, 1990; ALLWRIGHT, 1991), a tradução, como uma estratégia discursiva de sala de aula, passou a ser discutida sob outra ótica.

Baseados em tal panorama, o presente artigo se orienta em duas direções:

A primeira busca entender e estudar o discurso em interações de sala de aula, adotando duas noções básicas:

1. A sala de aula é vista como um microcosmo que espelha e constrói os valores socioculturais e políticos das sociedades; nela, o professor e os estudantes vão criar interações orientadas por normas mais específicas, diferentes das que regem outros encontros sociais.

2. O discurso aqui é considerado uma construção semiótica plural, composto pela linguagem oral, escrita, gestual, sonora e imagética, por exemplo, que se elabora conjuntamente num determinado espaço para gerar ações sociais. No sentido de discutir estes aspectos,

auxiliam-nos alguns conceitos da sociolinguística interacional (SI) para investigar os efeitos interativos do uso da tradução no discurso.

A segunda busca discutir o propósito e a viabilidade da tradução pedagógica como ferramenta interativa, especificando-se na compatibilidade da sua utilização sob uma perspectiva pragmática. Apoiamo-nos, neste âmbito, nas estratégias de tradução propostas por Chesterman (1997) para discutir os seus efeitos interativos no discurso do professor.

Dito isso, duas perguntas guiam o presente estudo:

- Quais são os efeitos interativos do uso da tradução pedagógica?
- Como a tradução pedagógica pode ser vista à luz de abordagens mais contemporâneas como as que têm como objetivo o ensino para a interação?

Para debater estes questionamentos, trabalhamos numa perspectiva qualitativa sob a visão da microanálise etnográfica de Erickson (1992) para analisar dados gerados em gravações de vídeo.

O discurso em interações de sala de aula

Como Fabrício (1999) apresenta, as ações sociais e os objetivos em contextos pedagógicos distinguem, de outras interações, as interações da sala de aula. Nestas, as concepções de língua, de construção do conhecimento e a visão de educação (mais ou menos conservadora, por exemplo) vão orientar o discurso de alunos e de professores. Entendemos que o discurso do professor precisa ser observado em algumas perspectivas:

i) deve ser construído em sala de aula de forma cooperativa com os outros interagentes e, por isso, necessita de ser planejado já que é um dos apoios em que se baseiam os estudantes. Como afirma Teixeira e Silva (2013, p.71), “o discurso do professor deve ser visto como material didático também. Consequentemente, precisa ser planejado como qualquer outro recurso pedagógico”.

ii) outro ponto é o fato de que o discurso do docente é um dos lugares interativos motivadores para o discurso dos alunos, ou seja, o discurso do professor deveria ser concebido para “gerar e organizar a aula e ser um dos espaços para gerar e estimular o discurso dos alunos” (TEIXEIRA E SILVA, 2013, p.75).

iii) o discurso possibilita a elaboração e a (des)construção contínua de identidades e posicionamentos nas falas em interação entre professores e os alunos. Dessa forma, é um espaço contínuo de interlocução reflexiva para a negociação das práticas dos sujeitos envolvidos no encontro da sala de aula e, assim, para o crescimento enquanto membros e cidadãos de diferentes comunidades de prática.

Nesta ótica, para analisar os efeitos interativos que o discurso de professor efetua, vamos discutir três noções básicas: o enquadre, na construção do contexto interacional; a organização da sequencialidade entre as falas de professor e alunos, que promove a intersubjetividade; a construção conjunta de conhecimento, como parâmetro sob o qual o professor procura um modelo interacional mais favorável no ensino/aprendizagem.

A noção de enquadre está assente no contexto, o qual serve como um princípio organizado e organizador relativamente a todos os elementos da interação (quem fala, para quem fala, onde, como, quando, por que etc.), para construir o “aqui e agora” das interações (GOFFMAN, 1959). Goffman (1974) analisa que as interações são organizadas em diferentes enquadres socioculturais regidos por orientações específicas: numa aula, há os enquadres “chamada dos alunos”, “correção do trabalho de casa”, “introdução de matéria nova” etc. Em cada enquadre, os interagentes são chamados a interagir de formas diferentes: nuns devem falar mais, noutros devem ouvir mais, noutros devem ler e assim por diante. Quando os interagentes interpretam da mesma forma o enquadre, a possibilidade de um encontro de sucesso é maior. Aprendemos a agir adequadamente (ou não) identificando e interpretando enquadres interativos (frames) que vamos experimentando no processo de socialização.

Goffman (1974, 1959) usou a ideia de enquadre para discutir esquemas cognitivos (Tannen & Wallat, 2002) que permitem a sujeitos e comunidades construírem e organizarem diferentes momentos da interação e, assim, buscarem compreensão mútua. Nesta perspectiva, enquadres são dinâmicos e mutáveis conforme a ação conjunta dos participantes sobre a mensagem transmitida, o seu papel próprio e o do outro. Teixeira e Silva (2016, p.92) colabora, mostrando como os enquadres atuam na elaboração de identidades:

We learn how we should act, according to the frames constructed by different contexts. That is why we elaborate different identities in order to perform different roles/positions such as students, sons, friends, boy/girlfriends and so on.

Os enquadres marcam a negociação de contextos interacionais, através do estabelecimento e reestabelecimento do “aqui” e “agora” (GOFFMAN, 1959).

Como se colocou antes, o discurso de professor deve ser um espaço para garantir e estimular o discurso de alunos. Nesse sentido, para manter uma sequencialidade democrática, que se compõe pelos turnos (SACKS et al, 1974) trocados entre o professor e os alunos, há que se garantir que ambos tenham espaço para se alternarem nos papéis de falante e ouvinte. Assim, o professor precisa atentar para o fato de que as suas escolhas discursivas vão determinar, em grande medida, se os alunos terão espaço de atuação na aula ou não, ou seja, se poderão tomar o

turno ou não. Como resultado, a construção de enquadres em que alunos e professores tenham garantidos o direito à fala é uma importante decisão no desenho do encontro pedagógico.

Diferentes estratégias no discurso do professor (o tipo de pergunta, o comando, a avaliação, por exemplo) podem ser espaços locais na interação que servem como andaimes (BORTONIRICARDO, 2008) os quais permitirão ao aluno colaborar, tomando a palavra e posicionando-se. Assim, o discurso docente precisa ser analisado para ser melhor planejado e garantir a elaboração da intersubjetividade (GRADISKI, 2011): a criação de um lugar de interação que, na sala de aula, espera-se, seja de convivência e de experiências partilhadas. A forma como o discurso do professor se organiza vai caracterizar salas de aulas mais conservadoras, nas quais o aluno não tem vez ou voz, ou salas de aula menos conservadoras nas quais se procura garantir a participação efetiva dos aprendentes.

Portanto, a cooperação no espaço pedagógico, estimulada por uma troca de turnos facilitada, é o que pode garantir a construção do conhecimento. Não defendemos práticas pedagógicas conhecidas como educação bancária, na qual o professor deposita conhecimento no aluno (sem a interferência deste) e depois retira-o nas avaliações. Esta é uma típica prática que centra no professor e/ou no conteúdo a responsabilidade pela construção do conhecimento: conhecimento aqui é entendido como transmissão que, não raro, adota práticas como a memorização e a repetição exaustivas. Defendemos que a interação, a prática engajada socialmente, especificamente, a troca de turnos é que permitem a construção do conhecimento o qual, por sua vez, tem lugar na negociação de sentidos no discurso uma vez que, como coloca Fabrício (1999, p. 219), o professor e os alunos nem sempre “compartilham os mesmos esquemas e, conseqüentemente, as mesmas expectativas”. Por fim, para que se promova um ensino-aprendizagem mais eficaz nas interações de sala de aula, é crucial promover práticas conjuntas e colaborativas, tendo em vista que o conhecimento é construído pela relação dos sujeitos no processo interacional.

Tradução pedagógica em interações de sala de aula de língua não materna

Neste nosso artigo, tradução pedagógica, em consonância com Lavault (1985) e Welker (2003), deve ser interpretada como um tipo de tradução utilizada para atender a diferentes propósitos em sala de aula de LNM. Sobretudo, é uma estratégia oral (e não escrita) que colabora no processamento do discurso, na construção da intersubjetividade e do conhecimento. É diferente da tradução propriamente dita, que está ligada aos processos de ler e de escrever, e da interpretação, que se constitui no processo de – na oralidade – partilhar conteúdos, pontos de vistas de um sujeito com outro(s). A tradução pedagógica, em nossa discussão, refere-se ao trabalho oral do professor em interação com os alunos quando busca facilitar o acesso a

informações, colocando em diálogo a língua alvo e a língua de origem.

Para perceber melhor a tradução pedagógica em sala de aula, vamos observar a tabela abaixo, proposta por Alegre (2002, p. 20-21) e adaptada e ampliada por nós:

Quadro 1 - Comparação entre tradução profissional e tradução pedagógica

Tradução profissional	Tradução pedagógica
Tradução como objetivo final	Tradução como parte processo interativo
Atividade (normalmente) individual	Atividade (normalmente) cooperativa
A seleção do texto é feita com base em critérios profissionais	A seleção do texto é feita com base em critérios didáticos (linguísticos/culturais)
Tradução de um texto integral	Tradução seletiva de partes do discurso
Interlocutor projetado	Interlocutor em constante interação
A tradução realiza-se em um sentido	A tradução pode ocorrer em diversos sentidos: LNM - LM LM - LNM LNM - LM - LNM
Atividade sistemática e isolada de outro tipo de atividades	Atividade linguística integrada em outras atividades de aprendizagem da língua
Envolvimento das habilidades de leitura e escrita	Envolvimento das habilidades de leitura, escrita, fala e compreensão oral

Como o quadro apresenta, em contraste com a tradução profissional, a tradução pedagógica é oral e salienta mais o processo: ela faz parte, em adição a um conjunto de outras estratégias, das práticas de ensino-aprendizagem numa perspectiva pragmática. Leonardi (2010) relata que o uso apropriado da tradução pedagógica pode mostrar a sua natureza interativo-comunicativa e que a exatidão não é o mero foco, visto que as atividades tradutórias podem servir para propósitos variados como a resolução de inadequações linguísticas ou de natureza mais cultural, semântica e pragmática. Além disso, também podem ajudar os aprendentes a desenvolver as suas capacidades de análise e de solução de problemas, ações que são essenciais para a vida cotidiana e para as ocasiões profissionais. Nesse sentido, a visão de Fracaro (2002, p. 109) de que a tradução “é uma forma legítima de aumentar a bagagem linguística do aluno, inclusive na sua própria língua”, complementa o relatado por Leonardi (2010) e vai ao encontro do contexto de nossa pesquisa.

A tradução tem sido referida como uma quinta habilidade (ao lado dos atos de ler, escrever, falar e ouvir) (Souza Corrêa, 2014). Não vamos aqui discutir este ponto, mas concordamos que uma das consequências desta visão é o fato de que ela pode promover a “valorização

e reconhecimento do lugar da tradução entre atividades comunicativas da “vida real” dos aprendizes” (grifo do autor) (SOUZA CORRÊA, 2017, p. 181). Souza Corrêa (2017, p. 179), coloca ainda que “a tradução colabora para o aumento da consciência linguística do aluno e para o desenvolvimento de uma habilidade tradutória (ao menos em um grau mínimo), dentro de suas necessidades, para seu funcionamento social, fora da sala de aula”. Dessa forma, entendemos que há, nos estudos da interação em PLNM, necessidade ainda de repensar o lugar da tradução, especialmente porque, no contexto asiático que estudamos, este recurso aparece apenas como recurso direto da AGT, que é ainda altamente utilizada.

Por fim, os dados que vamos analisar neste trabalho constituem-se basicamente de traduções pedagógicas explicativas (Lavault, 1985), com função metalinguística, a fim de ensinar a língua (Corrêa, 2014).

Para analisar diferentes traduções pedagógicas, tomamos como referência a categorização proposta por Chesterman (1997).

Estratégias de tradução de Chesterman

As estratégias de Chesterman (1997) foram concebidas para refletir sobre a tradução escrita. Entretanto, embora a interação escrita e a oral tenham diferenças substanciais merecedoras de uma grande quantidade de estudos, também partilham de uma série de aspectos. Aqui interessamos os tipos específicos de práticas interativas que – apontadas pelo autor – podem também ocorrer na oralidade. Nesse sentido, buscamos adaptar as descrições a momentos possíveis de interação oral na qual a tradução pedagógica poderia surgir.

Ao propor estratégias concretas em nível prático, Chesterman (1997) faz distinção geral entre estratégias de compreensão e estratégias de produção: as estratégias de compreensão, que são inferenciais, lidam com a análise do texto fonte e com a natureza integral da tarefa tradutória, posicionando-se temporariamente e primariamente no processo tradutório; já as estratégias de produção, no fundo, são resultados de várias estratégias de compreensão, que tratam de questões de como o tradutor manipula o material linguístico para produzir um texto alvo adequado. O autor classificou as estratégias de produção em estratégias sintáticas, estratégias semânticas e estratégias pragmáticas.

Uma vez que o nosso interesse está ligado a questões pragmáticas do discurso oral, apresentaremos, neste trabalho, as estratégias pragmáticas. A fim de inserir as estratégias pragmáticas no âmbito da tradução pedagógica realizada no discurso oral do professor, adaptamo-las no quadro a seguir:

Quadro 2 - Estratégias pragmáticas (descritas como uso da abreviatura “Pr”)

<p>Pr 1 - FILTRO CULTURAL</p> <p>Escolha de termos na língua alvo: i) que se aproximem de conceitos assemelhados na língua de origem (domesticção); ou ii) usar, por exemplo, termos de empréstimo da língua de origem (estrangeirização).</p>
<p>Pr 2 MUDANÇA DE EXPLICITAÇÃO</p> <p>Explicitação ou implicação, no texto alvo, de termos do texto de origem. Com esta estratégia o tradutor pode tornar mais evidentes ou omitir no texto alvo certas informações.</p>
<p>Pr 3 MUDANÇA DE INFORMAÇÃO</p> <p>Adição, no texto alvo, de informações que o tradutor considera fundamental, ou omissão de informação do texto de origem que o tradutor não considera relevantes.</p>
<p>Pr 4 MUDANÇA INTERPESSOAL</p> <p>Mudança do tipo de relação estabelecida entre interlocutores, por exemplo, de um grau alto de formalidade no texto de origem para um grau baixo no texto alvo; do tratamento por “você” para um tratamento por “o senhor/a senhora”, por exemplo.</p>
<p>Pr 5 MUDANÇA DE ELOCUÇÃO</p> <p>Alteração das formas de atuar sobre os interlocutores do texto: de uma sugestão para um comando; do uso de um tempo indicativo por um do conjuntivo.</p>
<p>Pr 6 MUDANÇA DE COERÊNCIA</p> <p>Apresentação diferenciada da lógica das ideias do texto de origem.</p>
<p>Pr 7 TRADUÇÃO PARCIAL</p> <p>Uso de resumos, por exemplo, reduzindo a quantidade de informações no texto alvo; tradução de um outro aspecto, mas não de todo o texto de origem.</p>
<p>Pr 8 MUDANÇA DE VISIBILIDADE</p> <p>Evidência da atuação do tradutor no texto alvo como o uso de notas, comentários adicionais etc.</p>
<p>Pr 9 REEDIÇÃO</p> <p>Reescrita significativa do texto alvo.</p>

(Adaptado de VOLKOVA, T., & ZUBENINA, M., 2015; BRANCO, 2010; PEZZINI, 2005)

Por fim, expostas algumas possibilidades para explorar as estratégias de tradução no contexto de estudos de tradução pedagógica, ressaltamos que não é **nosso objetivo pormenorizar e categorizar** todas as estratégias, mas, sim, apontar como, na interação, a tradução pedagógica atua no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Procedimentos

Nossa pesquisa tem como objeto de estudo uma aula de gramática de PLNM realizada em uma turma de Licenciatura em Língua Portuguesa de uma universidade em Macau, com envolvimento de uma professora chinesa, que utiliza português e mandarim na aula, e treze alunos chineses do segundo ano de aprendizagem que nunca tinham tido contato com português antes de iniciarem estudos na universidade. A aula analisada tinha como tópico de ensino do uso do futuro do conjuntivo e do presente conjuntivo, bem como a discussão de superstições dos países da língua portuguesa. A aula teve duração de uma hora e trinta e oito minutos.

A geração de dados foi realizada através de gravação em vídeo que depois transcrita para identificação e observação direta dos dados a serem analisados. Vale ressaltar que o vídeo foi filmado continuamente com nenhum movimento de lado a lado da câmera. A ênfase proposta pela posição da câmera está na interação entre a professora, Ana (nome fictício), e os estudantes. Buscou-se também diminuir a distração trazida pela presença do operador, que era um dos alunos da turma.

Para o processo de análise qualitativa de dados em educação (LÜDKE & ANDRÉ, 1986), empregamos perspectivas da microanálise etnográfica (ERICKSON, 1992) que está interessada em observar a ecologia dos encontros sociais. Trata-se de busca de discutir interação social, de modo a se fazer uma análise detalhada e criteriosa sobre a organização do comportamento verbal e não-verbal dos interagentes, incluindo pausas, tom de voz e outros pormenores da interação, bem como a construção simbólica e política do contexto onde as interações ocorrem.

Nesta pesquisa, a microanálise etnográfica serve como um aporte teórico-metodológico para estudar como a tradução atua na construção conjunta de conhecimento em diferentes enquadres interacionais. Durante a aula, como já apontamos, uma série de diferentes enquadres são construídos. Através duma análise geral, classificamos todos enquadres em que o uso da tradução no discurso do professor foi inserido: i) discussão sobre os traços culturais das superstições; ii) conversas informais e brincadeiras que surgem na interação; c) explicações da docente sobre os pontos gramaticais e verificação do grau de recebimento dos alunos. Encontramos aqui as traduções pedagógicas que são objeto do nosso estudo.

Para facilitar a leitura dos exemplos, apresentamos a seguir um quadro com algumas das convenções utilizadas na transcrição.

Palavra	Texto em formato padrão	Fala em português
Palavra	Texto em negrito	Tradução para português
<i>Palavra</i>	Texto em itálico	Fala em chinês
<i>Palavra</i>	Texto em negrito e itálico	Tradução para chinês
(())	Texto entre parênteses duplos	Comentários do pesquisador
[]	Texto entre colchetes alinhados	Fala simultânea

A tradução, interação e construção conjunta de conhecimento

Nesta seção, discutem-se os efeitos interativos do uso da tradução no discurso da professora. Observaremos: i) em que sentido a tradução é realizada. Ou seja, a tradução é feita de português para chinês ou vice-versa? Ocorre em sentido único ou em vários sentidos?; ii) que tipo de tradução aparece no discurso da professora, conforme a classificação das estratégias da tradução de Chesterman; iii) a partir destes pontos, de que forma a estratégia atua na construção do conhecimento na fala em interação.

Sublinhamos que, como a nossa análise é micro, observamos, plano a plano (Erickson, 1992), palavra a palavra, como a interação vai sendo coconstruída. O que importa aqui é o reconhecimento dos processos que têm lugar na interação e especialmente a forma de atuação da tradução pedagógica.

Passemos, então, a discutir duas cenas de sala de aula.

Cena 01

O excerto 01 a seguir é tirado do início da aula. Nele, discutimos a forma como a tradução pedagógica atua na construção da interação e do conhecimento. Ana, a professora, começa a discutir com os alunos as situações em que se usa o futuro do conjuntivo.

Notamos que a docente utiliza três vezes a tradução pedagógica neste primeiro excerto.

Excerto 1

19.	Ana	O quê? TPC ⁴ ?
20.		OK! Vamos <u>ver</u> ::: TPC, tá. Vamos REVER, o que é o futuro do conjuntivo.
21.		
22.		Quando é que usamos o futuro do conjuntivo?
23.		<i>Quando é que usamos?</i> ((tradução para o chinês))
24.		Quando é que usamos o futuro do conjuntivo?
25.	Aluna	Expressar uma ação do futuro.
26.	Ana	Para expressar uma ação no futuro. Para expressar uma eventualidade, <u>tá</u> bem? <u>Temos</u> ::: acrescentem isto, OK?
27.		Eventualidade, futuro, futuro.
28.		
29.		<i>Uma eventualidade no futuro. É possível acontecer, é possível não acontecer.</i>
30.		
31.		Quando falamos uma ação do futuro, aqui usamos futuro do conjuntivo para exprimir uma eventualidade num futuro. OK.
32.		
33.		<i>Em termos da estrutura, Ah, vamos ver a estrutura, principalmente quais tipos é que temos? Algumas palavras relativas, né? Já estudámos. Algumas palavras relativas.</i>
34.		
35.		
36.		Quais conjunções, por exemplo? <i>Quais tipos de conjunções?</i>
37.	Aluna	Se.

4 Trabalho para casa

Primeiramente, a tradução é realizada no seguinte sentido de português-chinês-português (linhas 22 a 24).

22		Quando é que usamos o futuro do conjuntivo?
23		Quando é que usamos? ((tradução para o chinês))
24		Quando é que usamos o futuro do conjuntivo?

Pode-se ver uma Mudança de Explicitação (Pr2) neste processo. Como Chesterman (1997) sugeriu, nesta estratégia, há a preocupação em destacar, com a tradução, um elemento ou parte de texto, de forma a torná-lo compreensível para os interagentes. A professora, fazendo uso da tradução pedagógica para o mandarim, direciona os alunos para uma informação mais específica, “**Quando é que usamos?**”, o que explicita o significado do verbo usar, um andaime (BORTONI-RICARDO, 2008) para a compreensão dos alunos. Depois, volta a oferecer a frase de forma completa, acrescentando o termo futuro do conjuntivo em língua portuguesa “Quando é que usamos o futuro do conjuntivo?”.

Como vemos, o foco do discurso da professora é a língua portuguesa e o seu ensino, mas ela lança mão da tradução para colaborar com os estudantes de forma, assim, a chegar a seu objetivo.

Com esta tradução, observando o jogo interativo com os alunos, observamos que, logo que a professora termina a fala, uma aluna toma o turno e, a seguir, expressa a sua opinião em português, respondendo à pergunta feita:

25	Aluna	Expressar uma ação do futuro.
----	-------	-------------------------------

Não importaria aqui o grau de verdade da resposta da aluna. A análise que fazemos não tem esta preocupação. O que importa marcar aqui é o fato de que a sequência interativa parece indicar que a tradução pedagógica pode ter servido como andaime (BORTONI-RICARDO, 2008) para a construção do discurso do aluno, colaborando, dessa forma, para a construção do seu conhecimento, assim como para a construção do conhecimento da turma. Sublinhe-se ainda que o uso do mandarim pela professora não motivou a aluna a também falar chinês, mas a usar a língua alvo. A atuação discursiva conjunta da professora e da aluna, com o auxílio da estratégia de tradução, criaram espaço para o alcance dos objetivos de ensino.

Na continuidade da interação, a professora faz uma avaliação positiva à resposta da aluna, revozeando o que a estudante disse, e complementa a concepção, acrescentando a ideia de que o tempo referido também indica eventualidade do futuro.

26	Ana	Para expressar uma ação no futuro. Para expressar uma eventualidade, tá bem? Temos:: acrescentem isto, OK? Eventualidade, futuro, futuro.
27		
28		

A seguir, ocorre o segundo uso da tradução, realizada também no sentido de português-chinês-português (linhas 26 a 32). A estratégia usada agora é a de focalizar um elemento do discurso para facilitar a compreensão por parte dos alunos. A professora usa, em língua

portuguesa, a expressão “Eventualidade, futuro, futuro”, depois traduz para o mandarim com a frase “*Uma eventualidade no futuro*”. Além disso, busca ampliar a explicação para “eventualidade”, acrescentando “É possível acontecer, é possível não acontecer.”. Vejamos

26	Ana	Para expressar uma ação no futuro. Para expressar uma eventualidade, tá bem? Temos:: acrescentem isto, OK? Eventualidade, futuro, futuro.
27		
28		
29		<i>Uma eventualidade no futuro. É possível acontecer, é possível não acontecer.</i>
30		
31		Quando falamos uma ação do futuro, aqui usamos futuro do conjuntivo para exprimir uma eventualidade num futuro. OK.
32		

Após a tradução a professora retorna à língua alvo e organiza para os alunos a explicação conceitual nas linhas 31 e 32. Termina a sua fala com um OK, falado em voz alta, o que parece indicar o final de uma unidade.

Os alunos, como esperado após o uso do marcador OK, não tomam o turno e, então, a professora começa um novo tópico em novo turno (linhas 33-35), explicando em chinês uma informação já conhecida dos alunos.

33	Ana	<i>Em termos da estrutura, Ah, vamos ver a estrutura, principalmente quais tipos é que temos? Algumas palavras relativas, né? Já estudámos. Algumas palavras relativas.</i>
34		
35		

Depois de relembrar estruturas com o uso de palavras relativas (linhas 33 a 35), a professora pede que os alunos deem alguns exemplos de conjunções, traduzindo a pergunta “Quais conjunções, por exemplo?” para o chinês “*Quais tipos de conjunções?*” (linha 36).

36		Quais conjunções, por exemplo? <i>Quais tipos de conjunções?</i>
----	--	--

Neste caso, a professora usa a estratégia Mudança de Informação (Pr3), adicionando o termo “tipos” na tradução pedagógica para o mandarim. Nesta estratégia, Chesterman (1997) orienta que há a adição de novas informações que podem ser relevantes para a compreensão do texto original, neste caso, para a compreensão da fala da professora e, em consequência, para a construção de conhecimento por parte dos alunos.

Observando a sequência interativa do excerto como um todo, e assim dando relevância a uma análise que precisa de ser contextual, podemos notar que o oferecimento de apoio ao aluno, com a tradução pedagógica em 29 e 30, parece possibilitar a construção do conhecimento dos alunos, uma vez que, na linha 36, ao pedir exemplos de conjunções que expressam a ideia de “possibilidades de acontecimentos no futuro”, os estudantes parecem não hesitar em cooperar (linha 37), tomando o turno e sugerindo a conjunção “se”.

36		Quais conjunções, por exemplo? Quais tipos de conjunções?
37	Aluna	Se.

Para que os alunos pudessem chegar ao exemplo “se”, concorrem, na fala em interação,

as duas traduções pedagógicas oferecidas pelo discurso da professora.

É importante sublinhar que a língua chinesa, por ter uma estruturação formal muito distante da do português, dificulta que se façam transferências em muitos aspectos gramaticais, como por exemplo as conjunções. Nesse sentido, grande parte do conhecimento que os alunos chineses constroem sobre a língua portuguesa vêm das interações em sala de aula. É nesse sentido comparativo que mais uma vez sublinhamos o quanto a tradução pedagógica, com parte de estratégias pragmáticas e interativas do discurso pode colaborar para a construir a interação e o conhecimento sobre gramática da língua portuguesa pelo aluno.

Cena 02

Na sequência do próximo excerto, é interessante notar como a tradução pedagógica funciona também para criar envolvimento entre os interagentes e empoderar os alunos.

Como vimos acompanhando nas sequências anteriores, depois de rever as conjunções relacionadas ao futuro do conjuntivo, a professora direciona a aula para uma nova unidade que apresenta o uso do futuro do conjuntivo em orações relativas.

Excerto 2

58		Aqui dá pra ver o futuro do conjuntivo em orações relativas.
59		<i>Aqui vamos ver as palavras relativas que pedem futuro do</i>
60		<i>conjuntivo. Ok!</i>
61		<i>Vamos ver primeiro: quem, onde, e quais mais?</i>
62	Alunos	Que.
63	Ana	Que.
64	Ana	Ok. <i>Mais importante é que::: ver que. Ok.</i>
65		<i>Aqui temos dois tipos. Um é com antecedente, um é sem</i>
66		<i>antecedente.</i>
67		Um é com antecedente, um é sem antecedente.
68		<i>Vamos ver o quem.</i>
69		<i>Vamos ver como se usa a estrutura de quem na situação do futuro.</i>
70		<i>Vamos ver. Quem?</i>
71		<i>Há um exemplo. Digam! Quem:::?</i>
72	Alunos	[Quem vier depois da hora, não pode entrar.
73	Ana	((a Ana escreve no quadro, enquanto fala)) Quem vier depois da
74		aula, não::: pode::: entrar. Ok.
75		Quando usamos o quem. Ok?
76		Quem? Qual é o significado em chinês?
77		[Quem?]
78	Alunos	[Quem:::]
79	Ana	<i>Quem vier depois da aula, não pode entrar. Ok.</i>

80		[Quem vier] depois da aula, não pode entrar.
81	Alunos	[Hora!]
82	Ana	Depois da aula.
83	Alunos	Hora!
84	Ana	<i>Ah! Aqui é hora. Ok.</i>
85		Depois da HORA.

No início da sequência, a professora começa a introduzir o tema tratado e faz a sua tradução para chinês (linha 58 a 60).

58		Aqui dá pra ver o futuro do conjuntivo em orações relativas.
59		<i>Aqui vamos ver as palavras relativas que pedem futuro do</i>
60		<i>conjuntivo. Ok!</i>

Podemos observar que, na tradução (sempre em negrito e itálico), a professora faz uma Mudança Interpessoal (Pr4), estratégia explicada por Chesterman (1997) como responsável por marcar o tipo de relação que se estabelece entre interlocutores. A expressão em português era basicamente referencial “Aqui dá pra ver o futuro do conjuntivo em orações relativas.” (linha 58). Através da alteração do sujeito para “nós” - ***Aqui vamos ver...*** (linha 59)-, a professora convida os alunos a tomarem parte em uma ação conjuntamente com ela. Esta estratégia cria um espaço de compartilhamento de responsabilidades na realização de uma tarefa, o que pode ter como efeito o aumento do envolvimento com os alunos na aula, e, em consequência, maior estímulo à cooperação verbal dos alunos. Um dos aspectos mais importantes no encontro social é a construção do envolvimento interativo; só quando dois ou mais interlocutores criam envolvimento (seja para a convergência, seja para divergência) uma interação e, portanto, uma relação significativa pode ocorrer. O mesmo se dá na sala de aula.

Vemos, na sequência de turnos, que a colaboração vem quando um aluno sugere a conjunção “que” (linha 62).

61		<i>Vamos ver primeiro: quem, onde, e quais mais?</i>
62	Alunos	Que.
63	Ana	Que.
64	Ana	<i>Ok. Mais importante é que::: ver que. Ok.</i>

A professora confirma a colaboração (linha 63), ratificando a fala do aluno.

Depois, desenvolve-se uma sequência de troca de turnos que dá continuidade à atividade. Queremos chamar a atenção, agora, para o final do excerto. Acompanhemos.

72	Alunos	[Quem vier depois da hora, não pode entrar.
73	Ana	((a Ana escreve no quadro, enquanto fala)) Quem vier depois da aula,
74		não::: pode::: entrar. Ok.
75		Quando usamos o quem. Ok?
76		Quem? Qual é o significado em chinês?

77		[<i>Quem?</i>]
78	Alunos	[<i>Quem:::</i>]
79	Ana	<i>Quem vier depois da aula, não pode entrar. Ok.</i>
80		[<i>Quem vier</i>] depois da aula, não pode entrar.
81	Alunos	[<i>Hora!</i>]
82	Ana	Depois da aula.
83	Alunos	Hora!
84	Ana	<i>Ah! Aqui é hora. Ok.</i>
85		Depois da HORA.

Os alunos, na linha 72, falam em português “Quem vier depois da hora, não pode entrar”. Na linha 73, a professora escreve no quadro a frase “Quem vier depois da aula, não pode entrar”, enquanto vai lendo ao mesmo tempo. Há aqui uma troca de “hora” para “aula”. A interação continua com uma sequência em chinês (linhas 75-77) que termina com a colaboração dos alunos que falam, em língua portuguesa, a palavra “quem”. Neste momento, a professora faz uso da tradução pedagógica, utilizando-a para confirmar os sentidos da frase “***Quem vier depois da aula, não pode entrar***” (linha 79). Logo após, repete a sentença em português “[*Quem vier*] depois da aula, não pode entrar.” (linha 80). É neste momento que começa um processo de negociação. Os colchetes, com expusemos nas convenções de transcrição, indicam fala simultânea (sombreados).

80		[<i>Quem vier</i>] depois da aula, não pode entrar.
81	Alunos	[<i>Hora!</i>]

Quando a professora, depois da tradução, inicia a frase em português “Quem vier”, os alunos falam simultaneamente a palavra “hora”.

Na análise da interação, o processo de identificação da troca de palavras no discurso da professora parece só ter sido feito depois da tradução pedagógica na linha 79. E, notemos que, assim que a professora termina a tradução, fato que permite aos alunos ter acesso ao conteúdo da frase e identificar a palavra “aula” em vez de “hora”, os alunos se reagem e se pronunciam, inclusive simultaneamente. Após esta indicação dos alunos, a professora insiste:

82	Ana	Depois da aula.
----	-----	-----------------

Os alunos a corrigem mais explicitamente sem fala simultânea.

83	Alunos	Hora!
----	--------	-------

A professora, então, reconhece o problema.

84	Ana	<i>Ah! Aqui é hora. Ok.</i>
----	-----	-----------------------------

Devido à semelhança da pronúncia em português entre as duas palavras, se a professora não tivesse traduzido para chinês e voltasse a repetir em português, é possível que a percepção da diferença fosse interacionalmente mais trabalhosa. Este, na verdade, é um erro na tradução pedagógica que abre espaço para criar momentos fundamentais nos quais a intersubjetividade entre a professora e os alunos em sala de aula explicita um compromisso de cooperação.

Dessa forma, também aqui a tradução pedagógica colabora para o processamento da interação, para a construção do conhecimento e, como vimos, para o empoderamento dos alunos que, de posse de uma informação, podem entrar em negociação discursiva com a professora, criando intersubjetividade.

Considerações finais

Com base em duas cenas de sala de aula, observamos como a tradução pedagógica pode atuar na produção das sequências interativas que promovem a criação de intersubjetividade e a construção do conhecimento.

A partir da análise dos dados, as duas perguntas orientadoras do estudo podem ser agora discutidas: i) quais são os efeitos interativos do uso da tradução pedagógica?; ii) a tradução pode ser uma estratégia adequada no ensino de línguas voltado para a interação?

Consideramos que o uso da tradução no discurso do professor em geral é um recurso para criar vínculo interativo com os estudantes. No caso da tradução pedagógica pragmática, o objetivo de construir esse vínculo é ainda mais explicitado. O que observamos é que a presença dessa estratégia teve uma série de consequências para a sequência interativa quando, uma vez que serve como andaime, motivando a produção dos alunos. Neste sentido, pode-se afirmar que a tradução, neste contexto, possibilita interações mais ativas e eficientes para o desenvolvimento da competência comunicativa. A geração da fala do aluno em uma aula de língua é fundamental se o objetivo é levar o aluno a usar essa língua. Ao atuar na construção local da sequência interativa, as estratégias colaboraram para criar envolvimento entre os sujeitos, e de empoderá-los uma vez que ativam recursos linguísticos (a língua do aluno) que já são parte do seu repertório. Todos estes aspectos resultam no fato de que a participação verbal dos interagentes leva à construção do conhecimento sobre a língua que está sendo aprendida.

A tradução pedagógica, no discurso oral do professor em aula de línguas estrangeiras, já foi condenada por várias metodologias ainda em voga hoje. O uso da língua do aluno já foi e ainda é condenado em várias abordagens e, concretamente, na prática de muitas escolas e cursos de língua. Certamente, é um sério problema pedagógico o uso inadequado da tradução em sala de aula. Isso ocorre sobretudo quando todo o trabalho de ensino é baseado nela. Entretanto, a tradução é um recurso legítimo se utilizada como recurso para incentivar e facilitar a interação do aluno em sala de aula. A experiência de nosso trabalho parece fortalecer a convicção de que, a tradução, em vez de ser um tipo de “tropeço” que os professores tentam evitar ou ignorar, pode tornar-se uma ferramenta eficiente na construção do conhecimento no ensino-aprendizagem de uma LNM.

Retomando o início do nosso trabalho, num mundo multilíngue, as ações que ocorrem no microcosmo da sala de aula precisam ser discutidas porque elas são o próprio lugar da possibilidade de os espaços formais de ensino (escolas, cursos, universidades etc.) tornarem-se lugares de valorização de diferentes sujeitos, de diferentes comunidades, de diferentes

línguas. Assim, valorizar a tradução, como espaço de interlocução e diálogo, numa proposta de ensino que tem como base a interação, a ação conjunta, parece ser, também, uma tática a ser considerada.

Referências

ALEGRE, T. A Tradução Pedagógica no Atual Ensino de Línguas: O Caso do Alemão. In: *Actas do 5º Encontro Nacional sobre o Ensino das Línguas Vivas no Ensino Superior: Novas Tecnologias - Novas Perspectivas - Novas Fronteiras*, p. 11-28, 2002.

ALLWRIGHT, D. The death of the method. Plenary paper for the *SGAV Conference*, Carleton University: Ottawa, may, 1991.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. São Paulo: Pontes, 1993..

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

BRANCO, S. D. O. Teorias da tradução e o ensino de língua estrangeira. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 8, n. 2, p. 185-199, 2010.

CHESTERMAN, A. *Memes of translation: The spread of ideas in translation theory*. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins Translation Library, 1997.

CORRÊA, E. F. DE S. Sobre a necessidade da tradução pedagógica na aula de língua não materna: quinta habilidade e macroestratégias. *Revista de Letras*, v. 2, n. 33, 11. 2014

ERICKSON, F. Ethnographic microanalysis of interaction. In: LeCOMPTE, M. D., MILLROY, W., PREISSLE, J. (EDS). *The handbook of qualitative research in education*. Cambridge, Massachusetts: Elsevier, 1992. p. 201-225.

FABRÍCIO, B. F. Interação e construção do conhecimento na sala de aula de língua estrangeira. *Intercâmbio. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem*. ISSN 2237-759X 8, 1999.

FRACARO, C. L. Quem tem medo de tradução? *Revista Desempenho. Brasília*, v. 1, n. 1, p. 105-115, nov, 2002.

GOFFMAN, E. *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Harvard University Press, 1974.

GOFFMAN, E. *The Presentation of Self in Everyday Life*. Garden City, N.Y. : Doubleday, 1959.

GRADISKI, Anatoli Konstantin. Mundo da vida e intersubjetividade linguística à luz da teoria evolutiva de habermas. *Kinesis*, Vol. III, nº 05, Julho-2011, p. 82-91

LAVAUULT, Elisabeth. *Fonctions de la traduction en didactique des langues: apprendre une langue en apprenant à traduire*. Paris: Didier Érudition, 1985.

LEONARDI, V. *The role of pedagogical translation in second language acquisition: from*

theory to practice. Bern: Peter Lang Publishing, 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso*. São Paulo: EPU, 11-24, 1986.

PEZZINI, Ornella Inês. Análise das estratégias de tradução de cem resumos/abstracts da revista DELTA (segundo CHESTERMAN 1997). Dissertação (Mestrado) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina. 2005.

PRABHU, N. S. There is no best method – why? TESOL Quarterly 24, p. 161-176, 1990.

RUI, Mengqing. *O uso da tradução no discurso do professor em interações de sala de aula de PLNM*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Macau. 2016

SACKS, H.; Schegloff, E.; JEFFERSON, G. A Simplest Systematics for the Organization of Turn Taking for Conversation. *Language*. v 50, n. 4, p. 696-735, 1974.

SOUZA CORRÊA, Elisa Figueira de. A tradução pedagógica: experimentos e exercícios para uso em aula. *EntreLinguas*, Araraquara, v. 3, n. 1, p. 179-202, jul./dez. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.29051/rel.v3.n2.2017.9225>>. E-ISSN: 2447-3529.

TANNEN. D.; WALLAT. C. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação: exemplos de um exame/consulta médica. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. *Sociolinguística Interacional*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002. p. 153-174.

TEIXEIRA E SILVA, R. . A Aula de Língua Não-Materna sob uma Perspectiva Sociointeracional. In: LIMA-HERNANDES, Maria Célia; CHULATA, K. A.. (Org.). *Língua Portuguesa em Foco: Ensino-Aprendizagem, Pesquisa e Tradução*. 1ed.Salento: ed. Lecce: Pensa Multimedia Editores, 2010, v. 1, p. 163-175.

TEIXEIRA E SILVA, R. O discurso do professor como material didático nas aulas de português como língua não materna em Macau: construção da competência textual. In: Silva, Kleber et al. *Português Como Língua (Inter)nacional: Faces e Interfaces*. 1.ed. Campinas, SP: PONTES EDITORA, 2013, p. 69-84.

TEIXEIRA E SILVA, R. Silence and Silencing in the Classroom of Portuguese as a Foreign Language in Macau: Identity and Interculturality. *Interface)1: Journal of European languages and literatures*.. Taiwan, 2016.

VOLKOVA, T., & ZUBENINA, M. (2015). Pragmatic and sociocultural adaptation in translation: Discourse and communication approach. *SKASE Journal of Translation and Interpretation*, 8(1), 89-106.

WELKER, Herbert A. Traduzir frases isoladas na aula de língua estrangeira: por que não? *Horizontes de Linguística Aplicada*, Brasília - DF, vol. 2, n. 2, p. 149-162, 2003.

WIDDOWSON, H. G. *O ensino de línguas para a comunicação*. Pontes, 1991.