

1 2 9 0



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Flávia da Silva Coelho

A TRADUÇÃO ENQUANTO FERRAMENTA DE
ENSINO INTERDISCIPLINAR MANDARIM-
PORTUGUÊS

Tese no âmbito do Doutoramento em Línguas Modernas: Culturas,
Literaturas e Tradução no Ramo de Estudos de Tradução orientada pelas
Professoras Doutoradas Cornelia Plag e Miao Zhou e apresentada ao
Departamento de Línguas, Literaturas e Culturas da Faculdade de Letras da
Universidade de Coimbra.

Dezembro de 2021



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DE
COIMBRA

Flávia da Silva Coelho

A tradução enquanto ferramenta de ensino interdisciplinar mandarim-português

Tese no âmbito do Doutoramento em Línguas Modernas: Culturas,
Literaturas e Tradução na especialidade de Tradução orientada pelas
Professoras Doutoradas Cornelia Plag e Miao Zhou e apresentada ao
Departamento de Línguas, Literaturas e Culturas da Faculdade de Letras da
Universidade de Coimbra.

Dezembro de 2021

授人以鱼，不如授人以渔

原文：临河而羡鱼，不如归家织网。出自《淮南子》

*Give a man a fish and you feed him for a day; teach a man to
fish and you feed him for a lifetime.*

Tradução da frase que deu origem ao provérbio: É melhor voltar a casa e tecer
uma rede do que ficar à beira rio a cobiçar os peixes (fonte: *Huainanzi*)

Agradecimentos

É sempre difícil traduzir a gratidão, quer intra- quer interlinguisticamente. É uma emoção, um sentimento, que parece nunca caber realmente nas limitações da sua forma gráfica, do seu significante. Independentemente disso, e para quem trabalha não só com línguas, mas também com emoções, não há nada realmente intraduzível.

Gostaria, assim, de expressar a minha sincera gratidão a todos os que tornaram este caminho possível. Em primeiro lugar, às minhas orientadoras, Doutora Cornelia Plag e Doutora Miao Zhou, por caminharem sempre a meu lado, por me aconselharem, apoiarem e lembrarem do que, por vezes, vai ficando esquecido durante os períodos mais conturbados: o equilíbrio necessário para que tudo seja levado a bom porto.

Gostaria de deixar também uma palavra de apreço a todos os colegas e estudantes que contribuíram de forma muito direta para o desenvolvimento da minha tese, nomeadamente à minha colega e amiga Lin Yuqing, ao coordenador do Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras do IPLeiria, Doutor Romain Gillain, aos coordenadores dos cursos e aos elementos das comissões científicas envolvidos, Doutores Cristina Nobre, Luís Barbeiro, Ana Barbosa e Fausto Caels. A todos os estudantes que se disponibilizaram para participar nesta investigação, o meu muito obrigada!

Agradeço ainda ao grupo das “Guerreiras Amigas”, que se construiu desde o primeiro momento de interação que partilhámos. Mais que tudo e todos, foram elas que me levantaram quando caí e que celebraram as pequenas vitórias que se foram conquistando pelo caminho: T e D! Amigas para sempre.

Sem o apoio necessário da família e amigos, da serenidade que me transmitiram e da paciência que tiveram, nada teria sido possível...

Mais que tudo, agradeço ao meu porto de abrigo F&K&M e a mim mesma por me lembrar sempre que 天外有天.

Resumo

A prática da tradução pedagógica em contexto académico tem sido alvo de intensos debates e investigações ao longo das últimas décadas. No final do século XIX, o Método Direto de ensino de línguas estrangeiras ganhou o estatuto de “o mais viável” em alternativa ao Método *Grammar-Translation* que, no final do século XVIII e depois de reconhecidas algumas fragilidades, registou um declínio de adesão. As reformas no ensino levadas a cabo no contexto europeu e no contexto chinês em meados do século XX fizeram-se acompanhar pelas mesmas tendências: o pêndulo oscilou entre a vigência do Método Tradicional - *Grammar-Translation*, do Método Direto, do Método *Audiolingual* e, mais recentemente, da Abordagem Comunicativa.

A Abordagem Comunicativa é frequentemente reivindicada em investigações desenvolvidas por especialistas, quer na área do ensino de línguas estrangeiras, quer na área da tradução, contudo, o panorama pragmático parece nem sempre corresponder. Apesar de se reconhecer a coocorrência de diferentes métodos de ensino em Portugal e na China, constata-se que o Método Tradicional ainda desempenha um papel preponderante na China, tal como o Método Direto, em Portugal. A par das (re)orientações metodológicas que visam atualmente a formação de agentes com competências comunicativas interculturais, encontra-se agora questionado e comprometido o papel da tradução.

Com o intuito de apurar qual o impacto e pertinência da tradução enquanto ferramenta de ensino, foram desenvolvidos inquéritos por questionário direcionados a aprendentes chineses de Português Língua Estrangeira que frequentam o ensino superior português e aos seus professores. Lança-se um olhar atento a duas perspetivas distintas com o propósito de aferir qual a extensão implicada pela prática da tradução nestes contextos. Com a publicação dos resultados, pretende-se analisar a pertinência do papel da tradução pedagógica enquanto potencial elo de ligação entre dois países com línguas e práticas socioculturais e académicas distintas.

Palavras-chave: Tradução enquanto ferramenta de ensino; Abordagem Comunicativa; Ensino de PLE a aprendentes chineses; Comunicação Intercultural; Contexto Pragmático-Funcional.

Abstract

The practice of pedagogical translation in the academic context has been a target of intense debate and research over the last decades. At the end of the 19th century, the Direct Method of Foreign Language Teaching cemented its place as one of "the most viable" alternatives to the Grammar-Translation Method, which went through a decline in popularity at the end of the 18th century as some of its weaknesses were acknowledged. The educational reforms carried out in the European and in the Chinese contexts in the mid-twentieth century both show similar trends, they both move back and forth between the prevalence of the Traditional Method – as known as Grammar-Translation, the Direct Method, the Audiolingual Method and, more recently, the Communicative Approach.

Even though the pragmatic background does not always seem to correspond to the theoretical one, the Communicative Approach is often emphasized in research developed by specialists, both in the field of Foreign Language Teaching and Translation. Despite the co-occurrence of different teaching methods in Portugal and China, the Traditional Method still plays a predominant role in China, just as the Direct Method plays the same role in Portugal. Along with the methodological (re)orientations that currently aim at the training of agents with intercultural communicative competences, the role of translation is now questioned and compromised.

To assess the impact and relevance of translation as a teaching tool, questionnaire surveys addressed to Chinese learners of Portuguese as a Foreign Language attending higher education institutions in Portugal and their teachers were developed. A close look is taken at two different perspectives in order to assess the extent of translation practice in these contexts. The intention of publishing the results is to analyse the relevance of the role of pedagogical translation as a potential link between two countries with different languages, socio-cultural and academic practices.

Keywords: Translation as a teaching tool; Communicative Approach; Teaching Portuguese as a Foreign Language to Chinese learners; Intercultural Communication; Pragmatic-Functional Context.

摘要

在过去的几十年里，学术背景下的教学翻译实践一直是一个被深度讨论和挖掘的课题。十九世纪末，外语教学法中的直接法成为了语法翻译法“最可行”的一种替代方法，而语法翻译法在十八世纪末则因其某些弱点而逐渐衰落。二十世纪中期欧洲和中国进行的教育改革都显示出类似的趋势：在传统方法（即语法翻译法）、直接法、听说法以及最新的交际法之间游移不定。

虽然外语教学和翻译学专家在研究中经常强调交际法，但是实践中似乎并不与理论一致。尽管在葡萄牙和中国，不同的教学方法相互竞争，各有千秋；但在中国，传统教学法看来依然占据主导地位，而在葡萄牙，则以直接教学法为主导。目前，随着培养跨文化交际人才的需要，教学方法也相应进行了调整，而翻译的作用受到了质疑。

为了评估翻译作为教学工具的影响力和重要性，我们对在葡萄牙高等院校学习葡萄牙语的中国学生及其教师进行了问卷调查。为评估在葡高校背景下翻译实践的程度，我们从两个不同的角度进行了研究。通过对问卷结果进行分析，我们希望可以理清教学性翻译在中葡两国语言、社会、文化和学术交流之间起到的纽带作用。

关键词：翻译作为教学工具；交际法；针对中国学习者的葡萄牙语教学；跨文化交际；语用环境与语用功能。

Índice

Índice	VII
Índice de Figuras.....	IX
Índice de Tabelas	XI
Índice de Anexos	XII
Lista de Abreviaturas e Siglas	XIV
INTRODUÇÃO	1
I. INTERDISCIPLINARIDADE	9
1.1. A interdisciplinaridade e os Estudos de Tradução	11
1.2. A interdisciplinaridade e o Ensino de Línguas Estrangeiras	18
II. A DIMENSÃO DO CONTEXTO.....	25
III. A INTERTEXTUALIDADE E A INTENCIONALIDADE.....	48
IV. IDENTIDADE CULTURAL	65
V. INTERCULTURALIDADE, TRADUÇÃO CULTURAL, MEDIAÇÃO E NEGOCIAÇÃO.....	75
VI. A TRADUÇÃO ETNOGRÁFICA.....	90
6.1. A aplicação da tomada de notas enquanto técnica interdisciplinar e unificadora: Etnografia, Interpretação e Tradução	97
6.2. O poder do processo de tomada de notas e o papel determinante do tradutor-etnógrafo	100
VII. MÉTODOS DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: PORTUGAL E CHINA.....	108
7.1. A evolução das metodologias adotadas no âmbito de ensino de LE.....	108
7.2. QECR vs. Linhas de orientação e metodologias adotadas na China.....	111
7.3. A evolução do ensino de LE na China	116
7.4. A tradução enquanto ferramenta de ensino interdisciplinar	121

VIII. METODOLOGIAS	129
IX. ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	134
9.1. Recolha e tratamento dos dados quantitativos obtidos no inquérito por questionário dirigido aos professores	135
9.2. Análise descritiva e explanatória dos dados qualitativos obtidos através do inquérito por questionário dirigido aos professores.....	139
9.3. Recolha e tratamento dos dados quantitativos obtidos no inquérito por questionário dirigido aos alunos	151
9.4. Análise descritiva e explanatória dos dados qualitativos obtidos através do inquérito por questionário dirigido aos alunos	155
9.5. Uso da tradução em aulas de PLE: perspetiva dos professores vs. perspetiva dos alunos	163
9.6. Recolha e análise de traduções de frases e expressões ZH-PT e PT-ZH	174
X. CONSIDERAÇÕES FINAIS	202
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	216
ANEXOS	237

Índice de Figuras

Figura 1 - Sistema de dinâmicas interrelacionais no contexto de ensino e de aprendizagem de uma LE	23
Figura 2 – Funções e dimensões de linguagem	30
Figura 3 – Considerações acerca do conceito de intencionalidade.....	61
Figura 4 – A interseção entre culturas	83
Figura 5 – Terceiro Espaço.....	83
Figura 6 - Registos escritos do conceito de <i>zongzi</i> (notas de interpretação consecutiva)	100
Figura 7 – Exemplo de um exercício de tradução dos testes CET	116
Figura 8 - Dados quantitativos obtidos através do inquérito por questionário aos professores	137
Figura 9 - Línguas utilizadas em contexto de sala de aula	139
Figura 10 - Frequência com que os professores recorrem à tradução	141
Figura 11 - Situações em que os professores recorrem à tradução em contexto de ensino de PLE.....	143
Figura 12 - Autorreflexão acerca do uso da tradução por parte dos professores	144
Figura 13 - Manuais e/ou outros materiais didáticos e abordagem geral de ensino de PLE	146
Figura 14 - Estratégias globais adotadas pelos professores.....	150
Figura 15 - Dificuldades sentidas por estudantes chineses no âmbito do processo de aprendizagem de PLE	150
Figura 16 - Dados quantitativos obtidos através do inquérito por questionário providenciado aos alunos.....	153
Figura 17 - Motivações para estudar PLE	156
Figura 18 - Tipologia de aulas	158

Figura 19 - Línguas utilizadas nos primeiros meses em Portugal	159
Figura 20 - Línguas e tradução em contexto de sala de aula	161
Figura 21 - Dificuldades, materiais e abordagens gerais: perspectivas dos alunos inquiridos	171
Figura 22 - Frequência do uso (não solicitado) de tradução enquanto ferramenta de trabalho	174
Figura 23 - Aspetos que mais preocuparam os alunos inquiridos aquando do processo de tradução (bloco de frases 1)	180
Figura 24 - Aspetos que mais preocuparam os alunos inquiridos aquando do processo de tradução (bloco de frases 2)	182
Figura 25 - Aspetos que mais preocuparam os alunos inquiridos aquando do processo de tradução (bloco de frases 3)	186
Figura 26 - Aspetos que mais preocuparam os alunos inquiridos aquando do processo de tradução (bloco de frases 4)	187
Figura 27 - Aspetos que mais preocuparam os alunos inquiridos aquando do processo de tradução (bloco de frases 5)	190
Figura 28 - Aspetos que mais preocuparam os alunos inquiridos aquando do processo de tradução (bloco de frases 6)	193
Figura 29 - Aspetos que mais preocuparam os alunos inquiridos aquando do processo de tradução (bloco de frases 7)	195
Figura 30 - Aspetos que mais preocuparam os alunos inquiridos aquando do processo de tradução (bloco de frases 8)	197
Figura 31 - Utilidade da informação adicional providenciada a parte dos inquiridos	201

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Funções e dimensões da linguagem: análise de cenário concreto	32
Tabela 2 - Ocorrências registadas na análise da interpretação de um excerto do discurso de Xi Jinping para EN	37
Tabela 3 - Frequência com que se recorre à tradução: professores vs. alunos .	163
Tabela 4 - Línguas utilizadas na interação: perspetivas dos professores vs. perspetivas dos alunos	164
Tabela 5 – Traduções com maior grau de representação.....	175

Índice de Anexos

Anexo I – Inquérito por questionários aos alunos	237
Anexo II – Inquérito por questionário aos professores.....	248
Anexo III – Pedido de preenchimento de inquérito por questionário direcionado aos docentes do IPLeiria (via e-mail)	255
Anexo IV – Pedido de preenchimento de inquérito por questionário direcionado aos alunos (via e-mail): versão I.....	256
Anexo V – Pedido de preenchimento de inquérito por questionário direcionado aos alunos (via e-mail): versão II.....	257
Anexo VI – Informação adicional ao Inquérito por questionário aos alunos: versão I	258
Anexo VII – Informação adicional ao Inquérito por questionário aos alunos: versão II	259
Anexo VIII – Tradução ZH-PT da frase: O meu relógio parou.....	260
Anexo IX – Tradução ZH-PT da frase: Não há nada de novo, nenhuma novidade.	261
Anexo X – Tradução ZH-PT da frase: O rapaz que vi ontem voltou a passar por mim hoje.	263
Anexo XI – Tradução ZH-PT da frase: 你买的书真有意思。	266
Anexo XII – Tradução ZH-PT da frase: 你说的是错的。	268
Anexo XIII – Tradução ZH-PT da frase: 这是一个好的选择。	270
Anexo XIV – Tradução ZH-PT da frase: 说得容易，做得难。	271
Anexo XV – Tradução ZH-PT da frase: 他听得懂法语。	273
Anexo XVI – Tradução ZH-PT da frase: 他高兴得笑了。	274
Anexo XVII – Tradução ZH-PT da frase: 他高兴地笑了。	276
Anexo XVIII – Tradução ZH-PT da frase: 我们要认真地学习。	278

Anexo XIX – Tradução ZH-PT da frase: 孩子们安静地学习。	280
Anexo XX – Tradução ZH-PT da frase: 我毕业了就去当翻译。	282
Anexo XXI – Tradução ZH-PT da frase: 我妈妈不再工作了。	284
Anexo XXII – Tradução ZH-PT da frase: 我买了几本书。	285
Anexo XXIII – Tradução ZH-PT da expressão: 望子成龙.....	286
Anexo XXIV – Tradução ZH-PT da expressão: 覆水难收.....	288
Anexo XXV – Tradução ZH-PT da expressão: 潜移默化.....	290
Anexo XXVI – Tradução ZH-PT da frase: 我在过年的时候会贴春联。	292
Anexo XXVII – Tradução ZH-PT da frase: 西红柿炒鸡蛋的做法非常简单。	

294

Anexo XXVIII – Tradução ZH-PT da expressão: 千里之行，始于足下.....	296
Anexo XXIX – Tradução PT-ZH da frase: À noite todos os gatos são pardos.	298
Anexo XXX – Tradução PT-ZH da frase: Não faças disto um bicho de sete cabeças.....	300
Anexo XXXI – Tradução PT-ZH da frase: O negócio ficou em águas de bacalhau.	

302

Lista de Abreviaturas e Siglas

BLCU - *Beijing Language and Culture University*

CET – *College English Test*

CLIL – *Content and language integrated learning*

CNAEF - Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação

DMIS – Modelo de Desenvolvimento de Sensibilidade Intercultural

DTM – *Direct-translation method*

EDT – Estudos Descritivos de Tradução

ESECS – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

FLA - *Foreign Language Anxiety*

FLN - *Faculty of language in the narrow sense*

GTM – *Grammar-translation method*

HSK – *Hanyu Shuiping Kaoshi* (Teste de proficiência em língua chinesa)

IPLeiria – Instituto Politécnico de Leiria

IPM – Instituto Politécnico de Macau

ITT - Teoria Interpretativa da Tradução

L1 – Primeira língua

L2 – Segunda língua

LC – Língua de chegada

LCP – Língua e Cultura Portuguesa

LE – Língua estrangeira

LM – Língua Materna

LP – Língua de partida

LPA – Língua Portuguesa Aplicada

PLE – Português Língua Estrangeira

QECR - Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

RCCPL - Relações Comerciais China-Países Lusófonos

RPC – República Popular da China

SLA - *Second Language Acquisition*

TC – Texto de chegada

TILT – *Translation in Language Teaching*

TIPC - Tradução e Interpretação Português-Chinês/Chinês-Português

TP – Texto de partida

INTRODUÇÃO

A tradução desempenha um papel crucial na disseminação de conhecimento e o conhecimento, num mundo cada vez mais global, desembaraça obstáculos comumente encontrados em lugares “entre fronteiras”. Os registos das primeiras traduções interlinguísticas remontam à Era Antes de Cristo, quando o principal objetivo e utilidade eram o de divulgar, predominantemente do hebreu para o grego, do grego para o latim (no ocidente) e do sânscrito para o chinês (no oriente), mensagens de carácter sagrado e doutrinal. Mais tarde, a exploração de vias comerciais incentivadas pelas redes da Rota da Seda, utilizada predominantemente até ao século XV, e pela Era dos Descobrimentos, que irrompeu na mesma altura, evidenciou a importância da tradução nas esferas comerciais, económicas, diplomáticas, políticas e militares. De Cícero (106 – 43 a.C.) a São Jerónimo (347 – 420 a.C.), de Kumārajīva (344 – 413 d.C.) a Yan Fu (1853-1921), a prática e o conceito de tradução atravessaram um ponto de viragem indiscutível a nível global: o estudo anteriormente bastante restritivo da dicotomia Tradução Literal vs. Tradução Livre estendia-se, agora, à investigação de outras variáveis e ramificações. Em consequência, questões como a equivalência na tradução, o uso pragmático das línguas e a influência do contexto extralinguístico alargaram o espectro de discussão e aplicação da tradução enquanto processo resultante de uma atividade prática dinâmica.

A história da tradução assemelha-se à travessia de um percurso onde surgem, inevitavelmente, alguns percalços. Na Era dos Descobrimentos, os tradutores e intérpretes eram, frequentemente, escravos ou servos que tinham de aprender determinada língua estrangeira sem ter acesso prévio a qualquer tipo de formação (Delisle & Woodsworth, 2012). Da primazia da comunicação oral, vigente em encontros diplomáticos e comerciais na Antiguidade, até à prevalência da tradução escrita imposta pela necessidade de traduzir a Bíblia, sutras budistas e outras obras de carácter sagrado, a tradução, geralmente desvalorizada e considerada uma atividade secundária, começou também a ser utilizada enquanto ferramenta de ensino de línguas estrangeiras (LE). Na primeira metade do século XX, o método de aprendizagem de LE que vigorou foi o *Grammar-translation method* (GTM) e,

apesar de ainda ser utilizado em contextos atuais, é considerado, inclusive atualmente, o responsável por perpetuar a visão do estatuto da tradução enquanto atividade secundária que só se aplica no seio de atuação de outras áreas disciplinares e, portanto, carece de autonomia (Cook, 2010c; Malmkjær, 1998; Munday, 2016; Ramsden, 2018; Vermes, 2010). Adjetivos como “artificiais” e “descontextualizados/as” foram utilizados para descrever o tipo de exercícios complementares à aplicação do GTM. Conceções erradas foram criadas em volta dos objetivos delineados por este tipo de exercícios que visavam, principalmente, o estudo intensivo de estruturas e partículas gramaticais da LE. Nesta fase, a componente escrita sobrepunha-se à oral e a ideia errada da possibilidade de se encontrarem “equivalentes” entre sistemas linguísticos e culturais diferentes propagou-se desmedidamente. Do fraco estatuto de que usufruía, a tradução passou a ser completamente refutada enquanto ferramenta ou “meio” de ensino de LE (Cook, 2009, 2010, 2013).

Por outro lado e na vertente da educação, as reformas no ensino que surgiram no final do XIX na Europa tinham como principal objetivo desmistificar e elevar a componente comunicativa e pragmática da língua até um patamar superior (Doff, 2008). Na China do final do século XIX e princípio do século XX, o inglês era ensinado para aceder à educação em *mission schools*. Pouco depois, por motivos políticos e sociais, foi substituído pelo russo e, em 1950, voltou às luzes da ribalta (Jin & Cortazzi, 2002). Embora se tenham registado algumas variações ao nível da seleção da LE de estudo “principal” determinadas pelo panorama social e político da época, é possível constatar que até ao final do século XX, o método vigente de ensino de LE na China era o GTM, ainda que nas últimas duas décadas desse período a Abordagem Comunicativa tenha começado a ser debatida no seio do sistema da educação chinês (Hu, 2002; Jin & Cortazzi, 2002). Apesar de a linha temporal registar picos de evolução em momentos diferentes, o afastamento do GTM e a aproximação a uma abordagem de ensino comunicativa fez-se sentir nos dois pontos do globo.

Em parte, devido à complexa ligação de interdependência com outros campos disciplinares e porque neste contexto o dilema da relação de causalidade entre a

tradução e a reforma de ensino de LE é irrelevante, os Estudos de Tradução também atravessaram este período de reorientação nas últimas décadas do século XX, do foco em aspetos linguísticos para uma abordagem funcionalista e comunicativa. Nord (2005), de forma a complementar o proposto por Reiss e Vermeer ao longo das décadas passadas de 70 e 80, coloca ênfase nos fatores intratextuais e extratextuais de ambos os textos (de partida e de chegada) e na função referencial numa comunicação intercultural. A sua distinção de tradução documento e tradução instrumento¹, cf. escolha terminológica da autora, baseia-se na determinação das funções de dado texto de chegada (TC) numa cultura-alvo específica, determinação essa que deve ser feita pelo/a tradutor/a e pela encomenda de tradução que lhe é fornecida.

A aproximação a práticas comunicativas e funcionais no âmbito do ensino de LE e da tradução abarca uma visão de uma abordagem muito mais holística e, consequentemente, mais complexa e subjetiva. A forma como a tradução era apresentada e estruturada pelos materiais e pelas metodologias postas em prática em contextos de ensino de LE onde vigorava o GTM era bastante redutora e estereotipada. A falta de comunicação interdisciplinar entre especialistas e estudiosos da área da Tradução e da área do Ensino de LE pode ter contribuído para a estagnação da relação entre a prática da tradução e o processo de ensino e aprendizagem de línguas. A própria dificuldade em distinguir, dentro e fora da área, a prática da tradução dos Estudos de Tradução ilustra este problema. Os pressupostos que condicionavam a definição e o espectro de atuação da tradução nestes contextos baseavam-se na premissa de que a tradução é uma transferência interlinguística que se faz por escrito, em que substituir elementos de uma língua de partida (LP) por “equivalentes” numa língua de chegada (LC) é, não só, sempre possível, como (quando já se dominam bases linguísticas) um processo mecânico ou espontâneo.

¹Segundo Nord, a tradução documento mantém as características e a estrutura do TP e deve reconhecer-se, portanto, como uma tradução. A tradução instrumento adapta as características e a estrutura do TP às convenções linguísticas e culturais do TC, reivindicando o estatuto de “texto original” e não de texto traduzido.

Uma das críticas mais veementes em relação a algumas teorias dos Estudos da Tradução prendem-se com a generalização de conceitos e/ou aplicações de determinadas metodologias e estratégias. O facto de se “universalizarem” pressupostos é tido como uma provocação à diversidade. No entanto, é a partir da sua aplicação empírica, análise e descrição que se torna possível evoluir e complementar aquilo que outrora se investigou, tal como representa a teoria dos polissistemas (década de 70 – 90) da Escola de Tel Aviv (Even-Zohar e Toury). A multiplicidade de interseções e de interpretações de um cruzamento de informações extrapola, no entanto, a esfera da literatura. A aceitação das traduções como parte de um processo que, tal como os sistemas de um polissistema, se encontra em aberto e constitui espaços que podem e devem ser revisitados abraça um novo paradigma na área da Tradução e das Ciências Sociais e Humanas em geral. O reconhecimento do funcionamento dinâmico inerente a um processo de tradução não invalida, contudo, o estudo de aspetos parciais que restrinjam o escopo da sua investigação a determinadas variantes, especialmente se se partir do princípio de que as finalidades e intenções de uma tradução são as responsáveis por determinar o grau de atenção que determinado aspeto (forma, conteúdo) ocupa em determinada circunstância.

Com tudo isto em mente, é importante sublinhar que a presente investigação surge no âmbito de um acumular de experiências a título académico, profissional e pessoal. A formação prévia em tradução, o percurso académico passado em Portugal e na China e a oportunidade de continuar a conhecer e trabalhar com colegas bilingues e aprendentes chineses de língua portuguesa em contexto académico no ensino superior culminaram no desenvolvimento da presente tese. Assim, e assumindo como válida a crítica de Miao (2000) de que muitas teorias e conceitos dos Estudos de Tradução não se aplicam à realidade linguística e cultural de línguas que não pertencem à família linguística indo-europeia, pretende-se analisar, numa linha geral, a relação que a prática da tradução estabelece com o ensino de LE no contexto do ensino superior português e chinês e, de forma mais particular, o papel que a tradução desempenha (ou não) no processo de ensino e aprendizagem de PLE de aprendentes chineses que frequentam o Instituto Politécnico de Leiria em Portugal.

Antes da seleção e elaboração de técnicas de recolha de dados, de forma a (re)definir o conceito de tradução e tudo o que a sua aplicação implica em contexto pedagógico e por se reconhecer a falta de comunicação entre estudiosos, tradutores e professores do Ensino de LE e o subsequente intercâmbio e integração de conhecimentos que resultam do estabelecimento de uma relação recíproca entre vários campos disciplinares, revela-se essencial uma análise ao conceito de interdisciplinaridade. O espaço “entre disciplinas”, à semelhança de um espaço de comunicação “entre fronteiras”, instiga a formação de uma nova postura face a um novo conhecimento. A aceitação deste espaço sem delimitações e de pertença comum acarreta consigo a responsabilidade de interligar conhecimentos e teorias de campos disciplinares abertos. Refutar ou tentar objetivar essa relação de troca mútua, que se liga à Sociologia, à Psicologia, à Filosofia e a tantas outras áreas do saber, seria aceitar a homogeneidade das línguas, das culturas, das pessoas e dos lugares. O primeiro capítulo desta tese explora, por conseguinte, o conceito de interdisciplinaridade e a sua relação com os Estudos de Tradução e o Ensino de Línguas Estrangeiras.

Em consequência de uma maior abertura à Abordagem Comunicativa e a práticas de tradução que exaltam funções e finalidades comunicativas, constata-se que a dimensão do contexto (dimensão pragmática, dimensão semiótica, dimensão discursiva) constitui um marco importante no processo de (re)definição do conceito de tradução. O virar da página originado por Malinowski em 1923, com o contexto de situação e o contexto de cultura, abriu todo um caminho direcionado ao estudo e investigação do uso pragmático da língua. A nova (re)orientação (que assumia os cenários semióticos em que determinada comunicação decorria, os interlocutores e as intenções explícitas e implícitas de um discurso) salientava, por fim, as dimensões extratextuais inerentes a qualquer evento comunicativo. Surgiu, dessa forma, a necessidade de analisar as principais aceções ao conceito de contexto no segundo capítulo.

A análise aos conceitos de intertextualidade e a intencionalidade que ocupa o terceiro capítulo parte de duas premissas, primeiro, de que todos os textos são, fundamentalmente, intertextos (Genette, 1997) e segundo, de que “to show that

criteria for judging linguistic intentions are very like the criteria for judging nonlinguistic intentions is to show that linguistic intentions are very like nonlinguistic intentions” (Grice, 1989, p. 387-388). As relações intertextuais que ocorrem intralinguisticamente e interlinguisticamente resultam da relação criada entre textos e contextos. O processo em cadeia da influência que um texto exerce sobre outro inclui a (re)transmissão de aspetos linguísticos (morfológicos, sintáticos, fonéticos e outros) e de aspetos extralinguísticos, (e.g. referências socioculturais que dependem do conhecimento de determinado *background* cultural e da intenção de quem enuncia e de quem recebe a mensagem numa interação comunicativa). É, inclusive, por essa razão, que se revela essencial a análise ao conceito de intencionalidade, quer de um prisma de um panorama discursivo mais abrangente, quer da sua relação com a tradução enquanto prática e campo (inter)disciplinar.

A questão da identidade cultural, aprofundada ao longo do quarto capítulo, surge no âmbito do reconhecimento de que para uma comunicação se revelar eficaz, são necessários momentos de mediação, negociação e interpretação entre línguas, culturas e cenários semióticos. A premissa de que quem aprende línguas estrangeiras assume novas identidades não é recente. Pretende-se, por essa razão, analisar a relação contínua de desconstrução e (re)construção de identidade cultural sob a perspetiva de quem aprende e de quem trabalha com LE, salientando, em simultâneo, a relação entre o “Eu” e o “Outro” e a construção de um novo espaço que só é aberto quando se intersejam. Aberto esse novo espaço intercultural em que através do conhecido existe potencial para se criar o desconhecido, evidencia-se a necessidade de analisar a forma como a multiplicidade de caminhos e de coocorrências é examinada em dado evento comunicativo. O quinto capítulo analisa, conseqüentemente, o que se depreende por interculturalidade, tradução cultural, mediação e negociação e de que forma é que estes conceitos intercomunicam com a prática, os Estudos de Tradução e o ensino e aprendizagem de LE.

No seio da Antropologia Cultural e com uma relação vincada com a tradução, a etnografia é um método de recolha de dados que se aplica durante um período de contacto entre um/a antropólogo/a e o objeto de estudo que observa. O sexto capítulo debruça-se sobre os pontos em comum partilhados entre tradutores e etnógrafos,

corroborando, assim, a ideia de que o domínio de duas línguas diferentes é apenas um dos requisitos necessários para quem medeia eventos comunicativos que, não obstante a sua importância, não trabalha isoladamente (Agar, 2010; Sturge, 1997, 2014). O papel do “tradutor-etnógrafo” é analisado sob a perspectiva de quem observa, interpreta, contextualiza e transcreve ideias e experiências de um registo oral para um escrito. No sétimo e último capítulo de cariz mais teórico, e de forma a melhor enquadrar a investigação, apresenta-se o panorama geral, de um ponto de vista diacrónico, do ensino de LE na Europa e na China. A relação entre as metodologias de ensino em voga e a prática da tradução em contexto académico é analisada sob a mesma luz.

Por se considerar que os estudos e investigações que se focam na análise e descrição de ocorrências que surgem em determinadas esferas circunscritas, com as suas especificidades, são os responsáveis por alargar o leque de possibilidades a nível teórico-prático nas áreas em análise, a investigação aplicou dois inquéritos por questionário de modo a analisar a forma como é percebida e/ou utilizada a tradução em contexto pedagógico. Procede-se, por último, à apresentação dos resultados obtidos através desses questionários, um distribuído a aprendentes chineses de Português Língua Estrangeira e outro a docentes envolvidos no ensino de unidades curriculares de alguma forma associadas ao PLE. As questões dos inquéritos por questionário dividiram-se em torno de dois objetivos: por um lado, aferir se os universos de inquiridos reconheciam ou não o uso de uma língua-ponte em sala de aula (i.e., uma língua estrangeira utilizada como língua intermediária que não corresponde à LM ou à L1 dos intervenientes, e.g. o inglês, neste contexto) e, em caso afirmativo, se o consideram uma prática frutífera; por outro, aferir se reconhecem a utilização da tradução no mesmo contexto.

Salienta-se ainda que o inquérito por questionário distribuído pelos aprendentes inclui ainda um exercício de oito blocos de frases para tradução ZH-PT e PT-ZH. A inclusão de um exercício formal de tradução, característico do tipo de práticas incentivadas no ensino que privilegia a aplicação do método GTM, permite que se realize uma avaliação a três pontos distintos: i) à pertinência da aplicação de exercícios formais de tradução; ii) à indicação, por parte dos aprendentes inquiridos,

do seu objeto de maior preocupação em cada um dos blocos e à forma como essa preocupação se reflete nos resultados finais; iii) ao grau de sensibilidade para com aspectos linguísticos e extralinguísticos e à forma como os procedimentos de tradução adotados refletem ou não a identificação prévia dessas características e funções prevalentes.

A discussão de resultados e as considerações finais complementam a união do enquadramento teórico e da análise de dados recolhidos. A expectativa é a de que a investigação contribua para um melhor entendimento do que é a tradução enquanto ferramenta de ensino e de que forma é que a sua aplicação prática pode alterar o panorama de ensino superior atual relativamente ao ensino de LE. O foco no processo de ensino e aprendizagem de PLE por parte de alunos chineses atende a dois aspetos preponderantes: por um lado, surge no ímpeto do crescimento emergente do interesse demonstrado por estes aprendentes pela língua portuguesa e, por outro, põe em perspetiva o papel da tradução em contexto pedagógico, analisando, em simultâneo, dois contextos culturais, académicos e linguísticos significativamente distintos.

I. INTERDISCIPLINARIDADE

A origem do conceito de interdisciplinaridade, tal como a sua própria definição, não é consensual do ponto de vista cronológico. Se uma das suas primeiras contribuições, numa perspectiva pragmática, se tornou notável em finais do século XIX e ao longo do século XX – a propósito das várias reformas no ensino – a sua aplicabilidade poderá remontar à filosofia cartesianista, aquando da separação entre o “eu” físico e o “eu” sujeito pensante.

Na palavra interdisciplinaridade, o prefixo inter- exclui uma singularidade monopolista e exprime a noção de pertença comum, de “estar no meio de”. Disciplinaridade, que deriva de disciplina, diz respeito ao conjunto de regras que regem determinados grupos ou associações. Neste sentido, entender-se-ia que o conceito de interdisciplinaridade abarca uma agregação de disciplinas diferentes, contudo, tal definição poderia ser confundida com o conceito de multidisciplinaridade e de pluridisciplinaridade.

[...] it is not sufficient to see interdisciplinarity as a project of cooperative relationship between mutually exclusive formations. This applies to variations such as disciplinarity, pluri-disciplinarity, intra-disciplinarity, cross-disciplinarity, transdisciplinarity, etc., too. As a matter of fact, in the closely guarded territoriality of academic and scientific disciplines, interdisciplinarity is an area largely made up of ‘othernesses’. (Herbrechter, 2002, p. 102)

Para que o conceito de interdisciplinaridade seja amplamente investigado enquanto método de integração e análise de várias disciplinas, é importante investigar as variações que compõem a disciplina, nomeadamente conceitos como multidisciplinária, pluridisciplinária, interdisciplinária e transdisciplinária. Embora a multidisciplinária se constitua através da combinação de disciplinas diferentes, essas mesmas disciplinas não se integram nem cruzam informação, ou seja, o conhecimento e as metodologias próprias de cada uma mantêm-se intactos. O mesmo acontece com a pluridisciplinária, seguindo o raciocínio de Gusdorf, 1990 (*apud* Pombo et al., 1993). No caso da interdisciplinária, não só se verifica uma adoção de perspetivas teóricas e metodológicas comuns às disciplinas envolvidas, como também se verificam conclusões que integram os fundamentos de ambas.

Interdisciplines do not constitute a separate area of study but are rather an open field of research to which various disciplines have access. This means that the term ‘interdiscipline’ strictly speaking describes a state “without a discipline”, or as Rintelen put it: “Interdisciplinary science is however not a particular discipline but a mutual supplementing of the various subjects” (1974: 235). (Snell-Hornby, 2006, p. 71)

A transdisciplina representa uma espécie de evolução da interdisciplina, uma vez que, tal como o prefixo trans- indica, vai “para além de” um enfoque num simples campo ou área, implicando, assim, uma unificação que transcende fronteiras disciplinares. Esta unificação tem como principal objetivo uma unificação de saberes que, segundo (Nicolescu, 1999), visa “a compreensão do mundo presente, impossível de ser inscrita na pesquisa disciplinar” (p. 13). Nicolescu partilha da mesma ideia de complementaridade proposta por Snell-Hornby (2006), ao sugerir que a transdisciplina não se opõe aos conceitos de pluridisciplina ou interdisciplina. É, contudo, importante ter em consideração que as definições para cada um destes conceitos não são consensuais, havendo mesmo vezes que não só refutam algumas das ramificações associadas à palavra disciplina, como também duvidam da sua eficácia e identificam os problemas que levantam².

Apesar de existirem várias definições que perfazem as ramificações daquela que é a árvore da disciplina, a interdisciplina será a ramificação em foco nesta tese. Não só porque tem sido um conceito amplamente discutido no âmbito dos Estudos da Tradução e na área da Educação, mas também porque a interdisciplina é aquela que prevê, precisamente, uma complementaridade entre os dois campos. De acordo com Choi e Pak, 2006 (*apud* Ehrensberger-Dow et al., 2015, p.12), a interdisciplinaridade é caracterizada como um trabalho entre duas ou mais disciplinas que detêm um determinado nível de reciprocidade.

Assim que o campo dos Estudos de Tradução foi formalmente reconhecido como um campo disciplinar, em grande medida pelo contributo de James S. Holmes

² Os conceitos de multidisciplina e pluridisciplina são frequentemente considerados sinónimos, como em Audigier (2006). Visto que o conceito de transdisciplina é tão abrangente e ambíguo, são frequentemente levantadas novas problemáticas respeitantes à sua aplicação, como o facto de não existir uma abordagem específica a seguir para se conseguir chegar aos resultados das pesquisas integradas (ver Stock & Burton, 2011).

aquando da elaboração de um texto apresentado numa conferência com o título “The Name and Nature of Translation Studies” (1972), o conceito de interdisciplina surgiu, quase em simultâneo. No seu artigo, Holmes propõe uma estrutura que apresenta subáreas dos Estudos de Tradução, identificando as suas limitações e relação de interdependência com outras áreas. Só mais tarde, durante as décadas de 80 e 90, o conceito de interdisciplinaridade ganhou um papel de destaque nos Estudos de Tradução, tal como referido em Munday, 2016, (p. 24/25). Também Popescu (2009, p.6) identifica algumas das relações que os Estudos de Tradução têm com outras áreas e disciplinas, nomeadamente Crítica Literária, Linguística e Sociologia. Seguindo a mesma linha de pensamento e de acordo com Bassnett (1996, p. 22 *apud* Kolawole, 2013, p.8), a tradução,

(...) once considered a subservient, transparent filter through which a text could and should pass through adulteration, the translation can now be seen as a process in which intervention is crucial. As Translation Studies has grown [sic], it has looked to other areas for ideas and inspiration. Some of these areas are Post-colonial Studies, Deconstruction, Women’s Studies, Media Studies, Literary Criticism, Linguistics, and Interpreting Studies, which have all become major fields of research in Translation Studies.

Ehrensberger-Dow et al. (2015), realçam ainda a influência de disciplinas como “linguistics, psychology, neuroscience, cognitive science, reading and writing research and language technology” (p. 6).

Na área da Educação, a tradução enquanto processo pragmático e campo disciplinar é, também ela, um sistema integrado indispensável no ensino de LE. A coordenação da prática da tradução com programas de disciplinas e projetos didáticos que visam o ensino de LE através da realização de exercícios escritos, de leitura, de compreensão do oral e de comunicação oral cultiva benefícios que podem ser considerados interdisciplinares, nomeadamente a possibilidade de criar uma ideia em relação à posição que a tradução pode deter, enquanto um meio e enquanto um fim (Bulut, 2007, p. 72). Neste sentido, será pertinente analisar a influência da interdisciplinaridade nos Estudos de Tradução e, de seguida, na área da Educação.

1.1. A interdisciplinaridade e os Estudos de Tradução

Conceitos como o de equivalência dinâmica (Nida, 1964) e a existência de polissistemas, termo empregado numa primeira fase por Even-Zohar entre a década

de 60 e 70, são fundamentais na disseminação da interdisciplinaridade enquanto espaço “entre” disciplinas, entre aspetos linguísticos e culturais e entre fenómenos diacrónicos e sincrónicos. E é neste espaço intermediário que se encontram níveis de reciprocidade entre elementos que, outrora, pareciam não estabelecer nenhuma conexão entre si. Embora a noção de espaço se possa revelar complexa, o conceito de “between”, tal como postulado por (Ribeiro, 2005) em relação à função de “Get-Between” do tradutor, parece prevalecer enquanto característica da interdisciplinaridade. “Space (...) is a concept on which no one can truly claim to be an expert. As to the intermediate concept of ‘between’, it is in fact the concept which represents and embodies the whole problem and its possible resolutions” (Herbrechter, 2002, p. 97).

A teoria dos polissistemas, que tem por base aspetos do formalismo russo e do estruturalismo, baseia-se, também, em Saussure (1857-1913), na medida em que tem em consideração os fenómenos semióticos da linguagem verbal e de toda e qualquer linguagem. Na visão de Even-Zohar, (1990), os fenómenos semióticos devem ser considerados sistemas aglomerados; esses sistemas constituem um “conjunto de relações fechado com uma estrutura aberta”. A heterogeneidade e o facto de serem dinâmicos engloba a diversidade de interseções e cruzamentos possíveis entre sistemas interdependentes, o que perfaz um polissistema. Um dos aspetos-chave, portanto, é a necessidade de contextualização. Fenómenos linguísticos, socioculturais e temporais são variáveis num texto ou discurso e, conseqüentemente, num processo de tradução. Nessa medida, se não fossem tidos em consideração esses aspetos, os sistemas tornar-se-iam teoricamente estáticos e previsíveis, quase mecânicos.

Apesar de a teoria de polissistemas ter sido elaborada considerando a literatura enquanto objeto de estudo principal, o seu escopo pode ser extensível a outros sistemas que não o literário, tal como sugerido por Baker & Saldanha, (2020, p. 420): “the polysystem of a given national literature is viewed as one element making up the larger sociocultural polysystem, which itself comprises other polysystems besides the literary, such as the artistic, the economic and the political”. Extrapolando, ainda, a visão de Baker & Saldanha, materiais de cariz técnico e

científico³ e materiais pedagógicos⁴ também podem constituir polissistemas, tendo em consideração a primeira definição de polissistema de Even-Zohar. Reconhecendo ainda a relação entre a Teoria dos Polissistemas e os Estudos Descritivos de Tradução (EDT), que visam a descrição do processo de tradução com base em resultados empíricos, é de notar que a observação de metodologias orientadas para a cultura-alvo complementa o mapa de Holmes e Toury, que previa a categorização de regras e normas pré-tradução. Determina-se, assim, que os Estudos Descritivos de Tradução enquanto disciplina empírica são, também eles, interdisciplinares. Tal como a literatura traduzida constitui um sistema do polissistema literário, também os EDT constituem um sistema orientado para a cultura-alvo que está, conseqüentemente, sujeito a variáveis.

O conceito de equivalência dinâmica da Nida, mais tarde denominado como “equivalência funcional” e as abordagens funcionalistas na tradução, preconizadas por Reiss e Vermeer na década de 70 (com a teoria de skopos) e por Nord na década de 90, passam a considerar aspetos mais relacionados com a corrente de tradução sentido por sentido, que remonta a Cícero (46 a.C.). Um processo de tradução que considere o sentido em detrimento de aspetos e estruturas linguísticas formais, atendendo à função do texto, à sua intenção comunicativa, à sua recetividade na cultura-alvo e à função do tradutor, é um processo que envolve a aplicabilidade do conceito de interdisciplinaridade, tal como sugerido por Kolawole, (2013, p. 8): “A translation theory cannot draw on a linguistic theory alone... What it needs is a theory of culture to explain the specificity of communicative situations and the relationship between verbalized and non-verbalized situational elements”. Estes estudos de foro

³ Segundo Locke (1992) e tal como citado em Byrne (2012), o estilo individual e a criatividade são partes intrínsecas do discurso académico. Jody Byrne (2012) também sugere que textos e discursos técnicos lidam com questões associadas à cultura, sociedade e a outras esferas que ultrapassam a linguística.

⁴ Aqui, são considerados conceitos como os de Translating Pedagogy e a tradução no ensino de línguas (ver Cook, 2010 e Leonardi, 2011).

cultural⁵ que têm como principal objetivo a transposição⁶ de um texto, atendendo aos aspectos culturais da cultura-alvo, interligam-se com a subjetividade presente no conceito de interdisciplinaridade. A subjacência deste conceito aos Estudos de Tradução é, segundo Kolawole, dificilmente renunciada.

Translation is not merely a matter of substituting different but equivalent labels for the contents of the same inventory. From this stem the notorious difficulties in translation, especially when the systematizations of science, law, morals, social structure, and so on are involved. The extent of the interdependence of language and thought – linguistic relativity, as it has been termed – is still a matter of debate, but the fact of such interdependence can hardly fail to be acknowledged. (Kolawole, 2013, p. 11)

Esta interdependência entre disciplinas e conhecimentos distintos mereceu reconhecimento por parte dos estudiosos de tradução chineses que, segundo Xu Yanhong, receberam alguma influência da *cultural turn*⁷ e passaram a considerar aspectos extralinguísticos, deixando para trás o foco unilateral nas teorias de tradução orientadas para a linguística e o sistema triádico proposto por Yan Fu durante a dinastia Qing (1644-1912)⁸. A abertura e investigação a abordagens culturais, a fatores ideológicos e às suas implicações nos Estudos de Tradução, fizeram com que a China testemunhasse, nas últimas décadas, uma disseminação de estudos que interligam a integração da tradução, da ideologia, dos estudos culturais e de contextos sócio-históricos (Xu Yanhong em Wang & Sun, 2008), como se verifica, também, em Jia Hongwei:

就翻译跨学科研究而言，翻译行为根植于语言文化，系语言转换现象，无固有理论，所涉及内容与翻译过程与行为无关，这三个因素决定了翻译研究所谓的跨学科命运，可从现象发生、译者行为、译者能力、译者意图、翻译过程、译作评估等，原文与译文、作者与译者、忠实与不忠实等，研究本体、研究方法论、研究方法等角度

⁵ Ver capítulo “Interculturalidade, tradução cultural, mediação e negociação”.

⁶ O termo “transposição”, utilizado ao longo da tese de forma recorrente, subentende a “colocação” de algo noutra lugar. Este processo de “transplantação”, como o designa Ju Miao (2000) ultrapassa as limitações inerentes a “substituição” ou “transferência”.

⁷ Termo cunhado por (Bassnett & Lefevere, 1992).

⁸ Yan Fu (1854-1921) foi um estudioso e tradutor chinês que mencionou, no prefácio da sua tradução de *Evolution and Ethics*, de Thomas Huxley (1897), três dificuldades na tradução: a fidelidade, a expressividade e a elegância. As três dificuldades rapidamente se tornaram princípios padronizados, vistos como metas a atingir.

加以讨论，翻译研究就必然要与语言学、文学、信息科学、符号学、美学、史学等学科的理论与方法相结合，注定了翻译研究所谓的跨学科宿命。(Jia, 2017, p. 3)

No que diz respeito à pesquisa interdisciplinar em tradução, o comportamento da tradução está enraizado na língua e na cultura. É, por um lado, um fenómeno de conversão linguística que não só não conta com o suporte de qualquer teoria fixa, como também não evidencia qualquer relação entre o conteúdo e o processo e o comportamento tradutório. Estes três fatores determinam o chamado destino interdisciplinar da investigação em tradução. No entanto, do ponto de vista da ocorrência deste fenómeno, fatores como: o comportamento do tradutor, as suas competências, a sua intenção, o processo de tradução e a avaliação da tradução; o TP e o TC, os autores e tradutores, a fidelidade e a infidelidade; a natureza da pesquisa, a metodologia e métodos de pesquisa e a sua discussão sob diferentes perspetivas, fazem com que os Estudos de Tradução sejam combinados com as teorias e métodos da linguística, literatura, ciência da informação, semiótica, estética, história e outras disciplinas, o que traçou o chamado destino interdisciplinar dos Estudos de Tradução. (Tradução da minha autoria)⁹

A tradução enquanto processo pragmático e enquanto campo disciplinar mantém, portanto, uma ligação de interdependência com outras disciplinas. Essa ligação, segundo Popescu, (2009), pode ser primária ou secundária. As relações primárias são aquelas que contribuem, de uma forma mais direta, para o processo de tradução em si, como as relações estabelecidas com a Linguística e a Sociologia. Relações secundárias são aquelas em que o desempenho da tradução em campos disciplinares específicos não é o ponto de enfoque principal; enfatiza-se, pelo contrário, a autonomia que a disciplina tem ganhado ao longo dos anos. O nível de reciprocidade supramencionado ganha destaque neste virar da moeda e fatores como o reconhecimento dos Estudos de Tradução enquanto campo disciplinar e a categorização de processos associados à prática e teorização da tradução fizeram com que o campo de estudos ganhasse visibilidade noutros sistemas disciplinares: Tal como a Tradução precisa da linguística, a Linguística enquanto disciplina independente precisa da Tradução de diversas maneiras (Kolawole, 2013, p. 9). O contributo da tradução enquanto disciplina autónoma e interdisciplinar noutras áreas

⁹ As traduções do par de línguas ZH-PT que se apresentam ao longo da tese foram realizadas pela autora da tese.

de especialização que não exclusivamente as das ciências sociais tornou-se evidente, sobretudo tendo em consideração “as crises de identidades nacionais, realidades transnacionais e translocais” (Kolawole, 2013, trad. p. 9).

A *sociological turn*, à semelhança da *cultural turn* nos Estudos de Tradução, privilegia o contexto e a influência da perspectiva social num processo de tradução. O uso pragmático da língua e da linguagem, situado num contexto específico e condicionado pelas relações entre agentes sociais, adquire uma nova dimensão nas mais recentes investigações e a aparente dicotomia “objetivo vs. subjetivo” assume, uma vez mais, um papel preponderante.

Karpińska (2019) analisa a teoria proposta por Bourdieu na área da Sociologia, que concebe a construção e interação de cenários sociais, considerando, para isso, os conceitos de campo, *habitus* e capital. O campo, sob uma perspectiva macroestrutural, corresponde a uma esfera: esfera cultural, académica, laboral, religiosa e/ou outra. O *habitus* é um mecanismo ativado pelos agentes sociais que responde a e lida com situações específicas. O capital corresponde a vantagens que determinados agentes têm sobre outros, o que lhes permite ter um papel mais ativo na sociedade (Karpińska, 2019). Embora se considere que a análise de Karpińska aos conceitos de Bourdieu seja pertinente no âmbito da investigação da relação entre a Sociologia e a Tradução, sobretudo porque o sociólogo francês considera que a objetividade e a subjetividade são conceitos complementares, é possível constatar que a autora tende a associar a impossibilidade de se resumir a esfera da tradução a um campo fechado a um “tratamento superficial de teorias” (Karpińska, 2019, p. 153). A subjetividade não tem, necessariamente, de implicar que não se aprofundem estudos nas mais diversas áreas e campos que se confluem. Evidencia, porém, a complexidade de um processo tradutório e, por consequência, da fundamentação teórica e científica que o acompanha.

Sob uma perspectiva hermenêutica¹⁰, que se centra na arte da interpretação, os EDT, imbuídos de características associadas à interdisciplinaridade, são assentes na descrição de um processo que envolve a interferência humana e social. Esta vertente filosófica, reivindicada por Marais & Meylaerts (2019), ainda se encontra subdesenvolvida. A ideia de exatidão e precisão que afasta a tradução do conceito de “ciência” não reflete sobre a ciência como um fenómeno social e humano (Gile, 2013, citado por Marais & Meylaerts, 2019).

Considerando o exposto, determina-se que a interdisciplinaridade é um fenómeno que não exclui a autonomia de uma disciplina; ao invés, preserva-a num espaço heterogéneo, onde poderão ocorrer cruzamentos e partilhas de ideias e saberes. Tal como demonstrado por Herbrechter (2002), existe a necessidade de desenvolver este conceito de espaço, pois é nele que ocorrem ligações de interdependência: “Space-between-disciplines: we need to develop a concept of ‘space-between-disciplines’ as space is dealt with by a number of disciplines without being covered by any single one” (p.108). Também Kaindl (2004), citado por Snell-Hornby, (2006, p. 71) constata e evidencia a importância deste espaço, afirmando: “Interdisciplines do not constitute a separate area of study but are rather an open field of research to which various disciplines have access. This means that the term ‘interdiscipline’ strictly speaking describes a state «without a discipline »”. De facto, a aceção de interdisciplina enquanto campo aberto ao qual várias disciplinas têm acesso verifica-se na Tradução enquanto atividade prática e nos Estudos de Tradução, contudo, descrevê-la como um estado sem disciplina desvaloriza conhecimentos anteriormente adquiridos no âmbito da sua área de conhecimento, que, ainda que não seja fechada a novos contributos, incide sobre um campo específico do saber. Snell-Hornby corrobora esta mesma posição, afirmando que a interdisciplina não é:

a kind of no-man’s land between other clearly defined territories. We could rather say that through the varying constellations of its topics and methods, it evolves into something qualitatively different from the ingredients of which it originally consisted. (Snell-Hornby, 2006, p. 72)

¹⁰ Assente sobre os princípios de Steiner, 1975 (citado em Venuti, 2012).

Para além de poder estabelecer relações com múltiplas disciplinas e áreas de especialização, os EDT relacionam-se ainda, e inevitavelmente, com a questão da ética na tradução¹¹ e com a questão da personalidade e a dimensão psicológica do processo de tradução¹². Considera-se, assim, que o conceito de interdisciplinaridade recíproca de Kaindl (2004)¹³ é o que melhor reflete o panorama dos Estudos da Tradução atual, atendendo à integração, convergência e influência de fenómenos como a globalização, a evolução da era digital e o multilinguismo, uma vez que, na visão de Kaindl, e tal como citado em Snell-Hornby, (2006), “the third and highest stage of development is reciprocal interdisciplinarity, which brings gain for both sides: two or more disciplines cooperate on equal terms, jointly developing methods and concepts, resulting in mutual enrichment” (p. 72).

1.2. A interdisciplinaridade e o Ensino de Línguas Estrangeiras

Atendendo à definição supramencionada de interdisciplinaridade, é possível trazer à luz desta análise as componentes que perfazem a dinâmica de aprendizagem numa sala de aula. Quando um aglomerado de disciplinas se combina para construir um programa educativo, a integração e a comunicação entre elas é inevitável. Essa ligação acontece não apenas por necessidade, mas por existir a possibilidade de se extrair benefícios múltiplos, a várias escalas e a várias dimensões: “More specifically, as studies on CLIL¹⁴ suggest, the benefits of these programmes are noticeable in the psycho-affective dimension and for the development of linguistic competence.”(Méndez García & Pavón Vázquez, 2012, p. 574). A abordagem integrada de conteúdos e língua (CLIL) é mais aplicada no ensino básico e secundário do que no ensino superior, pelo menos a nível europeu. Esta abordagem tem como principal objetivo destacar o ensino de conteúdos de disciplinas e áreas do saber

¹¹ Ver “On translation ethics” em Chesterman, 2016.

¹² Ver Ehrensberger-Dow et al., 2015 e Rojo López & Campos Plaza, 2016.

¹³ Kaindl considera que existem três fases de desenvolvimento da interdisciplinaridade, “imperialistic”, “importing” and “reciprocal”. A interdisciplinaridade imperialista consiste na imposição de conceitos de uma disciplina a outra, a importada é constituída por empréstimos de métodos de outras disciplinas. (2004: 64–65 *apud* Snell-Hornby, 2006)

¹⁴ *Content and language integrated learning*.

distintas através do uso de uma língua veicular. Dessa forma, não se privilegia nem o ensino exclusivo da língua veicular, nem o ensino exclusivo dos conteúdos. Nesta metodologia, o equilíbrio é a palavra-chave e a tradução, embora de forma mais indireta, também desempenha um papel preponderante. O objetivo desta investigação passa, também, pelo estudo do impacto que a LM tem na aprendizagem de uma LE ou no uso recorrente de uma língua veicular. Mesmo que os participantes não recorram à sua LM ou outra língua de contacto no contexto de sala de aula, existe, pelo menos em fases iniciais, um processo mental de associação-correspondência LM – língua veicular. É nesse sentido que se torna relevante pensar na tradução não apenas como um exercício prático, mas como um processo mental.

Delimitando o escopo de análise ao ensino de línguas estrangeiras no ensino superior, a ligação à interdisciplinaridade surge, tal como nos Estudos de Tradução, a partir de questões metodológicas e didáticas basilares:

- I. Quais as abordagens a adotar no ensino de uma língua?
- II. As línguas devem ser ensinadas como um fenómeno natural?
- III. As línguas devem ser ensinadas considerando um conjunto de diretrizes, previamente estipuladas?
- IV. As línguas devem ser ensinadas num contexto estritamente monolíngue ou estritamente bilingue?

A complexidade subjacente à definição e às correlações inerentes ao conceito de interdisciplinaridade (Arneback & Blåsjö, 2017; Liddicoat, 2018; Pintado Gutiérrez, 2018) estende-se, também, à resposta a estas questões. Para que seja possível delimitar e investigar a interdisciplinaridade no contexto de ensino de uma LE, é necessário demarcar a sua posição num plano espacial, semiótico, temporal e cultural. Para além disso, é importante conhecer os planos curriculares de determinada unidade curricular e os departamentos que a organizam. A quantidade de variantes implícita no processo de aprender e de ensinar uma língua é um dos fatores-chave a ter em consideração numa investigação devidamente contextualizada. Tal como a interdisciplinaridade e como preconizado por (Deller & Price, 2007, p. 6): “The language is one part of the process, rather than an end to itself”.

Considerando que a integração e articulação entre disciplinas e conteúdos programáticos perfazem um processo de ensino e de aprendizagem interdisciplinar que, atendendo a circunstâncias particulares, podem variar nas suas metodologias e resultados, não deixa de ser importante referir que não é a combinação de diferentes disciplinas o mais difícil de se concretizar. O mais complexo é a súpula de perspectivas para se entender um fenómeno, o que requer um holismo epistemológico (Liddicoat, 2018, p. 15). Esta transcendência disciplinar, cultural, espacial, temporal e subjetiva está intrinsecamente ligada aos conceitos de *langue* e *parole* defendidos por Saussure, que estabelecem a distinção entre a língua enquanto sistema de normas e o ato de a expressar empregado por cada indivíduo. Em suma, para ser possível analisar e investigar uma correlação dinâmica e interdisciplinar no âmbito do ensino e da aprendizagem de uma LE, é relevante considerar os seguintes fatores:

- I. Os conteúdos programáticos de cada unidade disciplinar envolvida no plano curricular geral, bem como os objetivos e metodologias adotados pela instituição de ensino onde se inserem;
- II. O perfil do professor (bilingue ou falante nativo da LE);
- III. A metodologia aplicada (o recurso à tradução enquanto ferramenta de ensino ou o uso maioritário da língua-materna ou da LE¹⁵);
- IV. A mediação intercultural;
- V. As condições sociais, económicas, culturais e académicas e o contexto de ensino;
- VI. A interação professor-aluno.

A heterogeneidade de vertentes a considerar associa-se à Linguística Aplicada, um campo de estudos que não se dissocia do estudo e evolução das línguas e da interculturalidade e, naturalmente, de um sistema integrado de conhecimentos, metodologias e diferentes campos de estudo. O afastamento progressivo de métodos de ensino mais clássicos, como o *grammar-translation method* (GTM) ou o *direct-*

¹⁵ Incluem-se programas de ensino bilingue que, segundo García (2009), revezam o uso de duas línguas no contexto de sala de aula e de CLIL. Assume-se a aceção de Coyle, (2018), que define CLIL como uma aprendizagem integrada em que a língua veicular para apreender conteúdos e temáticas é, também ela, um foco de estudo (p. 166).

translation method (DTM) e a aproximação cada vez maior a abordagens e métodos que primam pela vertente comunicativa e pelo pragmatismo da língua utilizada em vários contextos tece uma teia de cruzamentos e correlações de cenários semióticos. Evidencia-se, na figura um, uma extensa rede de sistemas que se interrelacionam no contexto de ensino e aprendizagem de uma LE. Não limitador, mas ilustrativo, o gráfico apresenta variáveis que se entrecruzam ativamente a partir do elo conector – a interdisciplinaridade – que está ilustrada a laranja e funciona como peça de encaixe que permite completar o ciclo operacional de um fenómeno diacrónico.

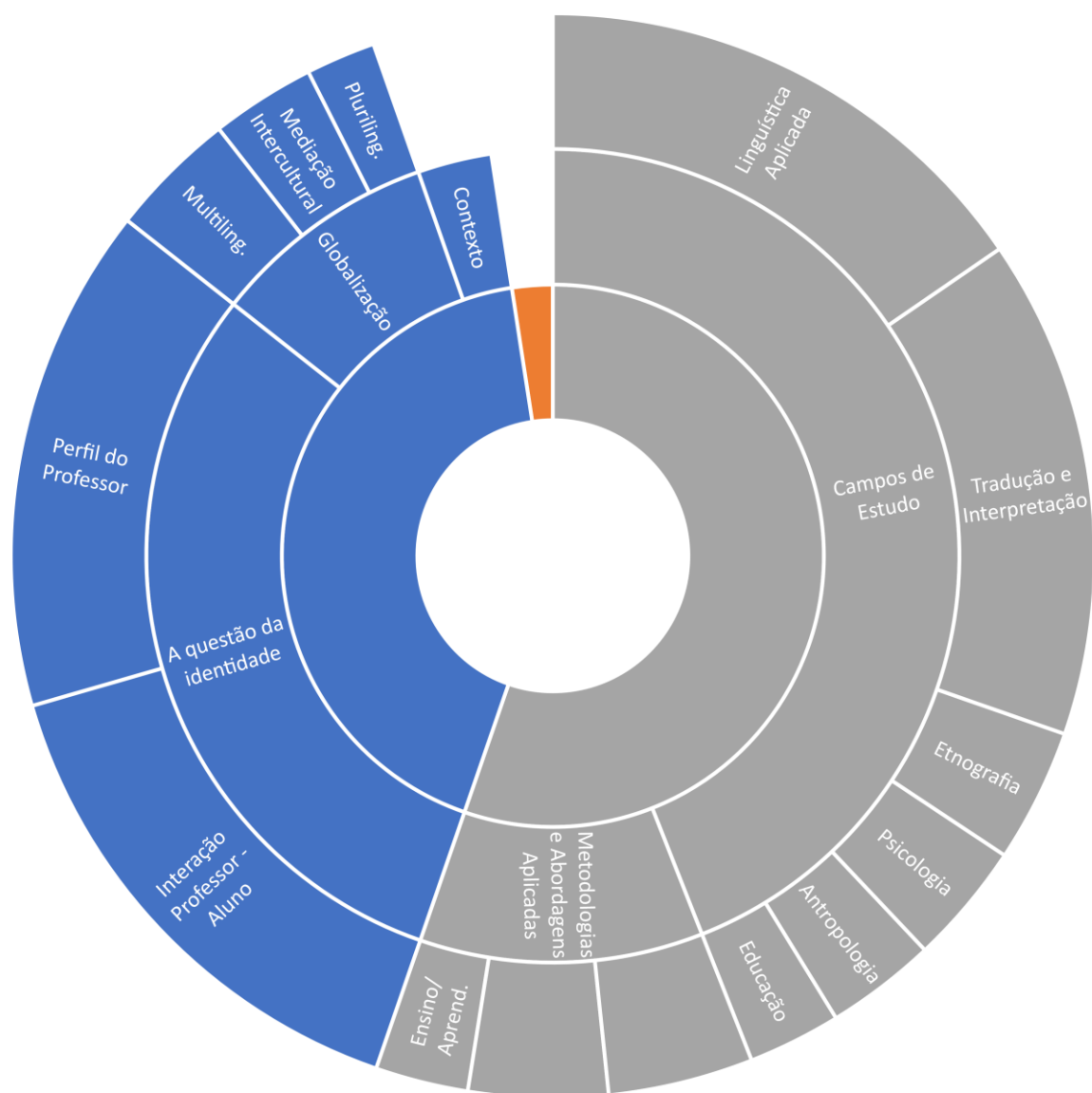
Apesar de a peça laranja deter, na figura, uma dimensão física aparentemente menor em relação às outras, verifica-se que é a única que une o sistema como um todo. Os fenómenos como a globalização, o plurilinguismo, os campos de estudos e metodologias/abordagens que contribuem para o processo de ensino-aprendizagem de uma LE só funcionam integralmente se mantiverem uma comunicação ativa. A promoção dessa comunicação é, atualmente, feita pelo reconhecimento da interdisciplinaridade. Observe-se que:

- I. A Linguística Aplicada, os Estudos de Tradução e outros campos de estudo¹⁶ estabelecem relações frequentemente primárias;
- II. O leque das metodologias e abordagens aplicadas não é limitativo, uma vez que considera, *a priori*, a situação contextual em que vai ser aplicado;
- III. A questão da identidade e da sua contínua (re)construção influencia o percurso de ensino-aprendizagem, tal como as metodologias, os planos curriculares, o contexto, e outros fenómenos externos (*background cultural*) o fazem;
- IV. A interdisciplinaridade permite que se reconheçam e promovam estas ligações, pois são mais representativas da realidade e não se focam em resultados parciais e limitativos.

¹⁶ Que não se limitam aos mencionados no sistema da figura 1.

A figura um pretende ilustrar este sistema circular e dinâmico que, sem o reconhecimento da interdisciplinaridade, seria visto como uma sequência fragmentada de sistemas autónomos e fechados.

Figura 1 - Sistema de dinâmicas interrelacionais no contexto de ensino e de aprendizagem de uma LE



O caráter interdisciplinar da Tradução e do ensino de uma LE no contexto do ensino superior foca-se na resolução de problemas do “mundo real” e no processo de investigação dos seus intervenientes, de uma variedade de disciplinas não relacionadas, que se interligam para criar conhecimentos (Stock & Burton, 2011). A integração de um “coletivo” espoleta várias operações que coocorrem entre si, reestruturando-se e formando novos campos de estudos e de saberes.

Interdisciplinarity, as a way of interaction between knowledges, is an element capable of operationalizing theory and practice. They configure exchanges between areas of knowledge, interaction of models and complementary concepts, as well as the integration of methodologies, instruments and techniques for a theoretical and operational consistency that structures the collective work. (Santos et al., 2017, p. 75)

Considerando que também o conceito de transdisciplina transcende fronteiras disciplinares e considerando, também, a polissemia associada ao conceito de interdisciplina, é possível afirmar que a linha divisória entre as duas é muito ténue. “The boundaries between interdisciplinary and transdisciplinary projects are thus diffuse and dependent more on a subjective judgment on the level of holism applied than on the presence of clear boundary markers” (Stock & Burton, 2011, p. 1102). Neste sentido, assume-se que o conceito de interdisciplina, que está subjacente à presença simultânea de múltiplas áreas de conhecimentos e intervenientes, é o termo a considerar no âmbito do uso da tradução e outras metodologias no ensino de uma LE, uma vez que, na verdade, a transcendência de saberes resulta da sua complementaridade.

II. A DIMENSÃO DO CONTEXTO

Tal como o conceito de interdisciplinaridade resulta de uma integração e complementaridade de disciplinas e intervenientes, também o conceito de contexto emerge com as mesmas características. A aceção de contexto aqui analisada segmenta-o nas suas múltiplas coocorrências, nomeadamente: (i) o contexto comunicativo de uma interação verbal ou escrita; (ii) o contexto da tradução enquanto ferramenta de ensino-aprendizagem; (iii) o contexto situacional, sociológico, político, histórico, ideológico, psicológico, cognitivo e a questão da recetividade¹⁷, quer no âmbito de uma ocorrência simultânea do estipulado em (i) e em (ii), quer no âmbito de ensino de uma LE. Considerando a definição de contexto de Halliday & Hasan, (1989), denota-se o grau de complementaridade entre um texto e aquilo que o acompanha.

There is text and there is other text that accompanies it: text that is ‘with’, namely the con-text [sic]. This notion of what is ‘with the text’, however, goes beyond what is said and written: it includes other non-verbal goings-on – the total environment in which a text unfolds. (Halliday & Hasan, 1989, p. 5)

É, portanto, evidente a relação de codependência entre o que é expresso tendo em conta determinadas convenções e padrões linguísticos e entre o que é, efetivamente, interpretado ou inferido. A introdução do termo “semiótica social” para descrever a língua, “language as social semiotic” (Halliday, 1978, p. 2) abarca o contexto sociocultural e considera-o um sistema de informação. A construção semiótica de um ato comunicativo e a interação dinâmica entre vários intervenientes, sob diferentes circunstâncias, afastam uma análise linguística exclusivamente textual, sobretudo ao nível da frase, e aproximam-se de abordagens que contemplam o texto e o discurso como os principais constituintes da língua¹⁸.

¹⁷ A questão da recetividade não se limita à aceção de efeito equivalente, princípio postulado por Nida, (1964). Neste sentido, o conceito de recetividade extrapola os resultados de uma tradução e estende-se às esferas sociais, morais, culturais, políticas e ideológicas.

¹⁸ Ver capítulo “A Intertextualidade e a Intencionalidade”, (Halliday, 1978, Baker, 2011 e Hatim & Mason, 1997).

Atendendo à definição do conceito de contexto de situação, introduzida por Malinowski em 1923 (*apud* Halliday, 1978, p. 109 & Bnini, 2016, p. 34), “language comes to life only when functioning in some environment” (Halliday, 1978, p. 28). Uma análise unilateral dos elementos verbais ou não verbais intrínsecos a uma língua, sem que se considerem cenários semióticos como a interação entre vários intervenientes, antecedentes e circunstâncias relativas à identidade individual dos intervenientes, contextos culturais, políticos e sociais, caracteriza-se como uma análise fundamentalmente linguística. De facto, o reconhecimento de elementos extralinguísticos é o que torna a língua, enquanto ato interacional comunicativo, um instrumento de carácter social. A língua em ação e a análise da sua vertente pragmática conceberam também o conceito de contexto de cultura, introduzido por Malinowski em 1923 e 1935 (*apud* Halliday, 1989, p. 11), que é subordinado à dinâmica de um processo de comunicação e à sua interpretação em particular.

Na constituição de uma ligação entre texto e contexto, Halliday & Hasan, (1989) introduziram as variáveis *field*, *tenor* e *mode*. O *field*, ou campo do discurso, refere-se à ação e à natureza social do que está a acontecer; o *tenor*, ou as relações do discurso, focam-se nos participantes, no seu estatuto social e papel que desempenham e o *mode*, ou modo, refere-se ao papel da linguagem e às expectativas dos participantes em relação à sua utilização e categorização¹⁹ em determinada situação (p. 14).

Um fator comum dos estudos descritivos e funcionalistas é a tentativa de categorização e sistematização de elementos que constituem uma área ou um polissistema (ver secção 1.1., A interdisciplinaridade e os Estudos de Tradução) Assim sendo, é incontornável referir as funções da linguagem, subdivididas por Malinowski em pragmática e mágica e por Bühler em expressiva, apelativa e representativa. Se, por um lado, Malinowski se concentrava no uso pragmático da língua e no uso ritualizado ou mágico associado a atividades religiosas, Bühler

¹⁹ A sua categorização integra textos de carácter argumentativo, expositivo, persuasivo, didático, entre outros.

focava-se na distinção entre primeira, segunda e terceira pessoa. Na função expressiva, o uso da língua é orientado para o orador, na função apelativa, para o recetor e na representativa, para o resto da realidade (Halliday & Hasan, 1989, p. 15). Também Reiss, na década de 70, se baseia nas funções de linguagem indicadas por Bühler para considerar as dimensões da linguagem e categorizar tipologias de texto que lhe permitiram fornecer critérios a considerar num processo de tradução, nomeadamente o tipo de texto informativo, o expressivo e o operativo. Contudo, foi Jakobson quem alargou o leque e colocou o uso da língua em perspetiva em relação à sua variedade de funções.

The ADDRESSER sends a MESSAGE to the ADDRESSEE. To be operative the message requires a CONTEXT referred to (the "referent" in another, somewhat ambiguous, nomenclature), graspable by the addressee, and either verbal or capable of being verbalized; a CODE fully, or at least partially, common to the addresser and addressee (or in other words, to the encoder and decoder of the message); and, finally, a CONTACT, a physical channel and psychological connection between the addresser and the addressee, enabling both of them to enter and stay in communication. (Jakobson, 1960, p. 3)

Todos estes fatores (nomeadamente o emissor, o destinatário, o contexto, a mensagem, o código e o contacto), aliados à comunicação verbal, determinam funções de linguagem diferentes. Na sua categorização de funções, Jakobson distingue a emotiva, a conativa, a referencial, a poética, a metalinguística e a fática. Apesar de fazer esta distinção, o linguista afirma que o ato da comunicação pode espoletar a ocorrência de mais do que uma função, contudo, a estrutura da mensagem depende da função predominante. A função emotiva foca-se no emissor, que exprime a sua atitude e que produz a impressão de uma determinada emoção. A função conativa foca-se no destinatário e no uso do vocativo e do imperativo nas mensagens que lhe são transmitidas. A função referencial está intrinsecamente ligada ao contexto. Jakobson afirma que na linguagem referencial, a conexão entre *signans* (significante) e *signatum* (significado) é baseada na sua contiguidade codificada, que é frequentemente confundida com a “arbitrariedade do sinal verbal” (Jakobson, 1960, p. 18). Vista como uma função dominante no plano contextual da mensagem, a função referencial abarca a participação de outras funções. A função poética foca-se na mensagem e na poética da linguagem. Aqui, o limite não se encontra nas

convenções da poesia enquanto gênero, mas também noutros gêneros da literatura e na coocorrência de outras funções da linguagem. A função metalinguística, de outro modo, concentra-se na necessidade que o emissor e/ou o destinatário sentem de esclarecer ou verificar se usam o mesmo código. Por fim, a função fática tem como principal intuito estabelecer, prolongar ou interromper uma comunicação, ou seja, atrair ou confirmar a atenção do interlocutor (Jakobson, 1960).

De um modelo sistémico-funcional emergem as três dimensões de contexto introduzidas por Hatim & Mason, a dimensão comunicativa, a dimensão pragmática e a dimensão semiótica (1990, p. 57). Com base nas variáveis promovidas por Halliday e pelo seu modelo de registo, Hatim & Mason, (1990) exploraram a relação de interdependência entre as três dimensões e o texto a que se vinculam. “Now, each element in a text displays its own ‘local’ pragmatic meaning, but it is important to realise that pragmatic values in a sequence of elements interact with each other as signs with ‘global’ semiotic values” (p. 58). Se, por um lado, a dimensão comunicativa está intimamente ligada às duas variações linguísticas propostas por Halliday, dialetos e registos²⁰, a dimensão pragmática implica atos de fala e pressuposições. Para além dos elementos linguísticos e textuais, existe uma força dinâmica que faz com que a comunicação progrida. É essa análise contextual do ato comunicativo que complementa uma potencial investigação da força motora da “transação comunicativa²¹”. A transatividade envolvida no processo de comunicação também é referida por Halliday (1978) aquando da sua reflexão acerca das três funções de linguagem que distingue: a ideacional, a interpessoal e a textual. Um pouco à semelhança de Bühler e da sua distinção entre primeira, segunda e terceira pessoa e de Jakobson e da sua definição de função referencial, Halliday caracteriza a função ideacional da linguagem como o resultado de uma soma de fatores, nomeadamente de um agente, de um processo e de um resultado que, associados,

²⁰ Dialeto é uma variedade linguística que se relaciona com o utilizador num fenómeno linguístico. Registo é uma variedade linguística que se relaciona com o uso (do que está a ser dito e do que está a ser feito), (Halliday, 1978, p. 35).

²¹ Termo cunhado por Hatim & Mason (1990).

exprimem um conteúdo que representa a visão e experiência acerca do mundo externo e interno do orador (p. 45). Na sua aceção de função interpessoal, o linguista evidencia a linguagem enquanto elemento que estabelece relações entre todos os participantes, inclusive o orador (p. 46). A função textual é intrínseca à linguagem, salienta a capacidade de construir e organizar sequências de discurso (Halliday & Matthiessen, 2014, p. 31).

Na figura dois, retratam-se as diferentes funções e dimensões de linguagem assinaladas pelos teorizadores.

Figura 2 – Funções e dimensões de linguagem



Na lista, enumeram-se os elementos de destaque para cada um dos teorizadores, que se concentram:

- I. Malinowski: No uso da língua em relação ao contexto em que é aplicada;
- II. Bühler: Nos participantes e na realidade que os cerca;
- III. Jakobson: Nas variantes acima descritas, nomeadamente no uso da língua, nos participantes, no contexto em que se insere a comunicação, na intenção (função referencial, metalinguística e fática) e na mensagem;
- IV. Halliday: Por um lado, na variedade linguística vivenciada pelo utilizador (e associada ao seu meio geográfico e/ou classe social, ou seja, o dialeto) e pelo registo ou tom expresso num fenómeno linguístico, tendo em conta a situação comunicativa em que se insere. Por outro, centraliza as três variáveis de contexto que envolvem a ação, as relações interpessoais e o papel da linguagem e que, inevitavelmente, se correlacionam com as funções da linguagem, ou, melhor dizendo, com as metafunções. “Language is as it is because of the functions in which it has evolved in the human species. The term ‘metafunction’ was adopted to suggest that function was an integral component within the overall theory” (Halliday & Matthiessen, 2014, p. 31);
- V. Hatim & Mason: Por um lado, na dimensão comunicativa, que envolve variações linguísticas e/ou níveis de formalidade; na dimensão pragmática, que envolve uma ligação entre o que é expresso e o contexto em que é expresso e, por fim, na dimensão semiótica, que envolve suposições, pressuposições e convenções associadas à realidade de determinada cultura.

Analisa-se uma situação concreta que representa diferentes padrões de discurso e, conseqüentemente, expectativas diferentes em relação ao que foi enunciado, tendo em conta os elementos de destaque para cada um dos teorizadores. A situação é descrita no subcapítulo *The limits of language* de Scollon & Scollon, (2001): O senhor Richardson despede-se de uma conversa com o senhor Wong com um convite, dizendo-lhe que deviam encontrar-se para almoçar no futuro. O senhor Wong aceita e espera pelo convite, que acaba por nunca chegar (p. 6).

Tabela 1 – Funções e dimensões da linguagem: análise de cenário concreto

<p style="text-align: center;">Malinowski</p> <p>Uso da língua (contexto de situação e contexto cultural)</p>	<p style="text-align: center;">Análise</p> <p>Contexto de situação: Convite feito no final de uma conversa agradável</p> <p>Contexto cultural: Expectativas diferentes em relação ao convite</p>
<p style="text-align: center;">Bühler</p> <p>Funções da linguagem: expressiva (orador), apelativa (recetor) e representativa (a representação da realidade)</p>	<p style="text-align: center;">Análise</p> <p>Função expressiva: O orador, o sr. Richardson, expressa o seu agrado através de um convite</p> <p>Função apelativa: O sr. Wong, o recetor, manifesta o seu agrado aceitando o convite</p> <p>Função representativa: o conteúdo referencial é o convite e a sua subsequente aceitação</p>
<p style="text-align: center;">Jakobson</p> <p>Funções da linguagem: emotiva, conativa, referencial, poética, metalinguística e fática</p>	<p style="text-align: center;">Análise</p> <p>Funções emotiva, conativa e referencial: A mesma análise que em Bühler</p> <p>Funções poética, metalinguística e fática: Não há predomínio destas funções nesta situação concreta</p>
<p style="text-align: center;">Halliday</p> <p>Variações linguísticas</p> <p>Variáveis de contexto</p> <p>Funções de linguagem</p>	<p style="text-align: center;">Análise</p> <p>Não é possível analisar o registo de variações linguísticas neste exemplo em particular.</p>

	<p>Variáveis de contexto e funções de linguagem: A variável campo assemelha-se à função representativa de Bühler; a variável relações do discurso representa as funções expressiva e apelativa de Bühler e emotiva e conativa de Jakobson; a variável modo regista um discurso oral que exterioriza um convite como forma de expressar agrado pela conversa (que se correlaciona diretamente com a metafunção textual)</p>
<p style="text-align: center;">Hatim & Mason</p> <p style="text-align: center;">Dimensões de contexto</p>	<p style="text-align: center;">Análise</p> <p>Dimensão comunicativa: Tal como em Halliday, não é possível analisar a dimensão comunicativa neste exemplo em particular.</p> <p>Dimensão pragmática: Tal como se analisa na variável “modo” de Halliday, a dimensão pragmática exterioriza um convite de forma a expressar agrado pela conversa</p> <p>Dimensão Semiótica: O sistema de signos aqui representado e a construção da realidade expressa pelas convenções linguísticas associadas ao inglês falado no ocidente concebem padrões discursivos diferentes dos expressos</p>

	<p>pelo inglês falado no oriente. No discurso Leste Asiático é comum deixar os pontos mais importantes de uma conversa para o fim, por outro lado, para o Sr. Richardson, a sugestão de se voltarem a encontrar num almoço tinha como intuito manifestar o seu agrado, mas não formalizar um convite em concreto. (Scollon & Scollon, 2001, p. 6).</p>
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Nesta análise sistematizada ressaltam dois elementos importantes: a vertente pragmática da língua e a necessidade de a interpretar. Assim como Malinowski (*apud* Halliday & Hasan, 1989 p. 5 e 6) privilegia o contexto de situação e o contexto de cultura na sua tentativa de interpretar discursos do dialeto dos nativos da região de Kiriwina para recetores do mundo ocidental em inglês, também Hatim & Mason (1997) primam pela vertente comunicativa intrínseca à tarefa do tradutor, extrapolando, para isso, fronteiras culturais e linguísticas e retransmitindo outro ato de comunicação (p. 1).

A estruturação linguística está intrinsecamente ligada a sistemas culturais, a dimensões contextuais específicas e ao seu valor pragmático, ou seja, à sua aplicabilidade num discurso colocado em prática na sociedade. Contudo, de uma perspetiva diacrónica, estruturas e sistemas linguísticos são dinâmicos, tal como padrões ou convenções culturais. Por essa mesma razão, Scollon & Scollon (2001, p. 6) afirmam que a língua é ambígua. Esta ambiguidade, porém, não se limita à esfera da língua enquanto sistema de palavras e regras gramaticais, estende-se também à sua perceção. E é essa perceção, sempre subjetiva, que desencadeia uma

multiplicidade de significados diferentes que só pode ser veiculada pelo intérprete²². O papel do tradutor intérprete torna-se, assim, absolutamente crucial na realização de um novo ato comunicativo, não por ser infalível, mas por deter competências linguísticas, culturais e, sobretudo, comunicativas, que lhe permitem interpretar um texto ou discurso da forma mais objetiva possível. Essa tarefa, a da interpretação, assume escolhas ou abordagens que acabam por traçar o resultado do novo ato comunicativo. Analisa-se agora um excerto do discurso de abertura do fórum de cooperação internacional “Uma Faixa, uma Rota”²³, feito pelo Presidente chinês Xi Jinping em Pequim, 2017, e a sua subsequente interpretação simultânea para inglês.

尊敬的各位国家元首，政府首脑，各位部长，各位国际组织负责人，女士们，先生们，朋友们：

“孟夏之日，万物并秀。”在这美好时节，来自 100 多个国家的各界嘉宾齐聚北京，共商“一带一路”建设合作大计，具有十分重要的意义。今天，群贤毕至，少长咸集，我期待着大家集思广益、畅所欲言，为推动“一带一路”建设献计献策，让这一世纪工程造福各国人民。

女士们、先生们、朋友们！

2000 多年前，我们的先辈筚路蓝缕，穿越草原沙漠，开辟出联通亚欧非的陆上丝绸之路；我们的先辈扬帆远航，穿越惊涛骇浪，闯荡出连接东西方的海上丝绸之路。古丝绸之路打开了各国友好交往的新窗口，书写了人类发展进步的新篇章。中国陕西历史博物馆珍藏的千年“鎏金铜蚕”，在印度尼西亚发现的千年沉船“黑石号”等，见证了这段历史。

²² A definição de intérprete não se restringe, neste contexto, a profissionais que trabalham exclusivamente na vertente da Interpretação interlinguística. Por intérprete, entenda-se aquele/a que desenvolve competências interpretativas (como os tradutores, os professores e os aprendentes de LE, os leitores de um texto literário e/ou não especializado e os intervenientes diretos ou indiretos de atos comunicativos). Traduzir é, afinal, uma forma de interpretar (Eco, 2003). Ainda que assentes em premissas distintas que resultam, conseqüentemente, em processos diferentes, a interpretação hermenêutica e a interpretação interlinguística partilham de um princípio comum: a necessidade de desconstruir e de voltar a construir um significado.

²³ A transcrição do discurso oficial está disponível em http://www.gov.cn/xinwen/2017-05/14/content_5193658.htm (Xinhua wang wenzi zhibo, 2017). Consultado pela última vez a 23/07/2020.

Interpretação para inglês: ²⁴

Distinguished Heads of State and Heads of government, Ministers, Heads of international organizations, Ladies and Gentlemen, Dear Friends,

In this lovely season of early summer when every living thing is full of energy, I wish to welcome all of you, distinguished guests representing over 100 countries to attend this important forum on the belt and road initiative, held in Beijing. This is indeed a gathering of great minds. In the coming two days, I hope that by engaging in full discuss...of...a exchange of views...we will contribute to pursuing the belt and road initiative, a product of the century, so that it will bring benefit to people across the world.

Ladies and gentlemen, dear friends,

Over two thousand years ago, our ancestors tracking across vast steps and deserts opened the transcontinental passage connecting Asia, Europe, and Africa, known today as the Silk Road. Our ancestors navigating rough waters created sea routes linking the East with the West, namely the Maritime Silk Road. This ancient Silk Road opened windows of friendly exchanges among nations, adding a splendid chapter to the history of human progress. The thousand-year-old gilded bronze silkworm displayed at China's Shanxi History Museum and the Belitung shipwreck discovered in Indonesia bear witness to this exciting period of history.

A análise ao excerto do discurso original e a sua interpretação para inglês não pretende examinar o perfil do intérprete ou a qualidade da interpretação, não só porque, para tal, seria necessário considerar outros parâmetros (nomeadamente o tempo de preparação, a acessibilidade ao discurso de partida, o conceito de qualidade e a sua subjetividade), mas também porque o que se pretende aqui é examinar o contexto situacional, cultural e político da comunicação e da interpretação do discurso através da análise de algumas estratégias de interpretação e da sua correlação com as diferentes dimensões de contexto. O objetivo também não passa por uma avaliação às competências linguísticas apresentadas na LC²⁵, mas antes por

²⁴ A interpretação foi transcrita tendo em conta o vídeo disponibilizado em <https://www.youtube.com/watch?v=C8DFbv8Vfm4&t=372s> (ALISKID LEE, 2017, 0:00 – 2:58 min.) Consultado pela última vez a 23/07/2020.

²⁵ Ainda que existam modelos sistematizados de avaliação que, para efeitos de redação da presente tese, não estão a ser aplicados.

atentar aos desvios de tradução que apresenta e à influência exercida por fatores extralinguísticos.

Destacam-se, assim, sete ocorrências assinaladas por cores diferentes.

Tabela 2 - Ocorrências registradas na análise da interpretação de um excerto do discurso de Xi Jinping para EN

Ocorrências na LP	Interpretação na LC	Estratégia(s) de interpretação ²⁶	Dimensão contextual da fonte
孟夏之日，万物并秀	In this lovely season of early summer when every living thing is full of energy	Explicação, reformulação	Referência de livro intitulado 《遵生八笺》
群贤毕至，少长咸集	This is indeed a gathering of great minds	Explicação, reformulação	Referência de livro da dinastia Jin, intitulado 《兰亭集序》
----- --	In the coming two days	Adição	----- ----

²⁶ As estratégias de interpretação aqui referidas são as determinadas por Jones (2002).

集思广益、畅所欲言	I hope that by engaging in full discuss...of...a exchange of views...	Reformulação/Inversão da ordem das palavras	Expressões idiomáticas
筭路蓝缕	ancestors tracking	Omissão	Expressão idiomática
扬帆远航，穿越惊涛骇浪	navigating rough waters	Explicação/Simplificação	Expressão Idiomática
闯荡出连接东西方的海上丝绸之路之路	created sea routes	Adaptação/Reformulação ²⁷	----- --

Considerando o presente levantamento de dados e o facto de se estar a analisar uma interpretação simultânea, conclui-se que, no cômputo geral, a estratégia mais utilizada foi a da simplificação e/ou reformulação. O fator tempo e a gestão de operações cognitivas, nomeadamente operações automáticas e operações não automáticas (ver Gile, 2009) têm um impacto substancial naquele que é o discurso interpretado. Para além desta análise ao processo interpretativo em si, é necessário situar o discurso no âmbito internacional e adequá-lo, quer estilisticamente e lexicalmente, quer politicamente e socialmente. Para que se atenda a estes requisitos, ou seja, para tornar o *skopos* no principal foco deste ato comunicativo, é necessário identificar a intenção da comunicação, que, inevitavelmente, é condicionada pelo meio, pelos intervenientes e pelo contexto situacional em que se insere. Neste caso

²⁷ A conotação atribuída à palavra 闯荡 [chuǎngdàng], que significa sair de casa de forma independente e enfrentar o mundo, não tem um equivalente (tal como percecionado por Vinay e Darbelnet, em 1958) de uso generalizado na LC.

em particular, o objeto de estudo é um monólogo direcionado a Chefes de Estado e outros agentes governamentais do panorama internacional. A intenção é introduzir e apresentar a nova aceção do conceito “Uma faixa, uma rota” ao mundo e, ao mesmo tempo, descrever e contextualizar historicamente o conceito antigo da rota da seda. O discurso em mandarim conta com algumas referências literárias e expressões idiomáticas, característica muito comum em textos de cariz político, enaltecidos por uma segmentação que visa fins estéticos.

The Chinese three-character and four-character expressions have many advantages in political texts, such as concise structure, extensive meaning, passionate rhythm and aesthetic feeling. Chinese people are good at making elegant sentence in composition, instead of expanding the organization of sentence. The Chinese like to use the three-character and four-character short sentences to create precise, concise and compact texture. (Xu & Hua, 2018, p. 383)

No caso da interpretação, o discurso apresenta-se com uma função poética e uma função referencial, seguindo o raciocínio de Jakobson (ver capítulo “A dimensão do contexto), menos delineadas. A metafunção textual que apresenta, conforme definida por Halliday, segue a mesma ordem sequencial do discurso original, apesar de a mensagem ser apresentada de forma menos ornamentada. A dimensão comunicativa do discurso interpretado, em conformidade com a definição de Hatim & Mason, mantém-se muito próxima à do discurso de partida, na medida em que não se registam variações linguísticas e o tom formal é preservado ao longo de toda a comunicação. Na dimensão pragmática, considerando a divisão dos atos de fala de Hatim & Mason (1990), de Austin (1969) e de Searle (1976)²⁸ citados em Hatim & Mason, (1990, p. 59 e 60), evidencia-se a semelhança entre a intenção comunicativa do discurso de partida e do discurso interpretado. Ambos os enunciados se apresentam de forma estruturada e ambos são acompanhados de formulações representativas e expressivas. O ato de fala mais difícil de se delimitar é o

²⁸ Os atos de fala dividem-se em ato locutório, ilocutório e perlocutório. O primeiro corresponde ao ato de proferir um enunciado bem formado, o segundo corresponde à força comunicativa que acompanha o enunciado (promessas, avisos, concessões, entre outros). O último corresponde ao efeito que o enunciado tem sobre o ouvinte/leitor.

perlocutório, na medida em que é difícil avaliar o efeito que ambos os enunciados têm sobre os seus ouvintes e leitores.

Um outro conceito pertinente à dimensão pragmática é o de implicatura conversacional²⁹ ou inferência. Entende-se por implicatura conversacional a relação de codependência que é construída entre o enunciado proferido e a necessidade de construção de implicatura por parte dos intervenientes para que se institua lógica discursiva. Esta construção (feita a partir da dedução, suposição, da sugestão, entre outras possibilidades) só é possível considerando o princípio da cooperação e das máximas conversacionais. O princípio da cooperação corresponde à súpula de esforços comunicativos feitos entre os intervenientes de um ato comunicativo que, de certo modo, reconhecem uma ou várias finalidades em comum e, por essa razão, contribuem conforme o que lhes é exigido e de acordo com o propósito que é atribuído à conversação. Este princípio é apoiado por quatro máximas conversacionais, nomeadamente a máxima da qualidade, a máxima da relevância, a máxima de modo e a máxima da quantidade³⁰ (Grice, 1975, 45-47). O exemplo da conversa entre o Sr. Richardson e o Sr. Wong não só representa a ambiguidade da língua e dos padrões estruturais discursivos, como também ilustra a implicação (ou implicações) provocada(s) pelo convite do Sr. Richardson. Tal como em Grice (1975), assume-se uma distinção entre o conceito de implicatura e o de implicação.

Outra propriedade básica das implicaturas conversacionais é a de que elas são revogáveis, isto é, podem ser revogadas se se mudar o contexto conversacional (e a intenção comunicativa do locutor que lhe está associada) que as gera. Esta característica distingue-as das IMPLICAÇÕES, uma vez que nenhuma relação de implicação depende do contexto em que as premissas são proferidas. (Branquinho et al., 2006, p. 375)

²⁹ Conceito introduzido por Grice, em 1975.

³⁰ Na máxima da qualidade a contribuição conversacional deve ser verdadeira; na de relevância salienta-se, tal como o próprio nome indica, o relevo do que é proferido para o assunto em questão; na de modo importa a clareza e organização da contribuição conversacional e, por fim, na de quantidade, importa a adequação da informação que é dada, que deve corresponder ao que a interação pede.

Tendo em conta a distinção entre implicatura e implicação, subentende-se que o conceito de implicação estabelece uma conexão com a dimensão semiótica, de Hatim & Mason, e com o conceito de contexto cultural, de Malinowski. Analisa-se, em ambos os casos, o ambiente e as circunstâncias associadas a determinada cultura e/ou identidade (coletiva ou individual). A elocução de frases associadas a um contexto cultural e não a um situacional geram inferências que se verificam independentemente dos enunciados proferidos ou dos contextos conversacionais em que se inserem. Apesar de o discurso do presidente Xi Jinping se caracterizar como monológico, verifica-se a presença das quatro máximas conversacionais e espera-se que o princípio da cooperação seja ativado, não de forma direta através da instituição de uma resposta oral, mas de forma indireta, através de uma transação recíproca de implicaturas e implicações. Não só é esperado, por parte do presidente chinês, que as referências históricas como “中国陕西历史博物馆珍藏的千年“鎏金铜蚕”，在印度尼西亚发现的千年沉船“黑石号”等” (The thousand-year-old gilded bronze silkworm displayed at China’s Shanxi History Museum and the Belitung shipwreck discovered in Indonesia) sejam reconhecidas pelos ouvintes, como é expectável que Xi Jinping profira um discurso articulado, claro e o mais objetivo possível. O mesmo se espera da interpretação, considerando o ambiente multilinguístico e multicultural envolvente e, por essa mesma razão, sucedem-se implicaturas. Neste exemplo em particular, por não haver uma resposta verbal por parte dos restantes intervenientes, não é possível analisar objetivamente as implicações (o que é implicado, ou seja, o que é recebido por parte da audiência).

Para ilustrar a questão da implicação, analisa-se parte de um excerto de um diálogo de um *reality show* muito popular na China, 非诚勿扰³¹ [fei cheng wu rao], citado em Shei, (2019, p. 5).

³¹ O diálogo retirado do *reality show* 非诚勿扰 [fei cheng wu rao] apresenta um registo de enunciação muito diferente do anteriormente analisado no discurso do Presidente Xi Jinping. A seleção destes dois exemplos encontra justificação nessa disparidade que, por representar estilos, tons, temáticas e contextos tão distintos (registo formal vs. registo informal; uma maior preocupação com a estética e a forma da enunciação vs. um discurso mais casual que apresenta marcas da oralidade), ilustra a

岳靚: That's my cat³²

Yue Liang: That's my cat

吴平: 很可爱啊!

Wu Ping: It's lovely!

孟非: 你喜欢猫吗?

Meng Fei: Do you like cats?

吴平: 我有养过一只猫哎

Wu Ping: I used to keep one!"

Neste exemplo em particular, constata-se uma implicatura (tendo em conta o contexto conversacional) e mais do que uma implicação, se se alterar o enunciado comunicativo. A resposta “já tive um (gato)” à pergunta “gostas de gatos?” implica um retorno positivo, pois se não gostasse de gatos, provavelmente nunca teria tido um. Esta interpretação e construção lógica representam, segundo Shei (2019), a ativação da máxima da relevância (p. 6), que resulta de uma contribuição pertinente ao assunto em questão. É ainda importante considerar que o diálogo teve lugar num programa em que o objetivo principal é o de encontrar um interesse romântico. Yue era uma concorrente interessada em conquistar a atenção de Wu, o concorrente que procurava uma namorada. Meng é o apresentador que medeia a conversa. Se o enunciado se alterasse, ainda que mantendo todo o contexto situacional intacto, a implicação, ou seja, aquilo que é inferido, poderia ser diferente. Num cenário hipotético em que a pergunta feita pelo apresentador seria “Também tem gatos?”, a resposta “já tive um”, que ativaria a máxima da quantidade, poderia resultar numa interpretação semelhante à da conversa original. Contudo, se o apresentador tivesse

complexidade e amplitude do que é enunciado e do que daí se pode implicar. De contextos diferentes surgem implicações e implicaturas distintas.

³² A transcrição do excerto corresponde ao que consta na referência bibliográfica original. Assume-se que no lugar da repetição da frase “that's my cat” deveria estar a frase enunciada na LP (这是我的猫, potencialmente), em chinês.

feito um comentário como “não conheço nenhum homem que goste de gatos”, a resposta “já tive um” poderia ser considerada falsa, violando, assim, a máxima da qualidade. Existiria, no entanto, uma implicação que em nada dependeria do contexto situacional (ou dos contextos possíveis), não fosse a máxima da quantidade mencionada diretamente. Se à resposta se retirasse o quantificador “一只” (um): “já tive gatos”, a implicação de que Wu já teve, pelo menos, um gato, seria irrefutável.

Nos exemplos supramencionados, nomeadamente o discurso do presidente Xi Jinping e subsequente interpretação simultânea em inglês e no excerto do diálogo entre concorrentes do *Fei cheng wu rao* e subsequente tradução, as inferências são identificadas de forma quase espontânea, uma vez que nenhuma máxima é violada de forma evidente, nem nos discursos de partida, nem nas respetivas traduções. Analisando um outro enunciado, todavia, afiguram-se outras problemáticas que podem surgir no processo de tradução:

女生说：想你了。

男生说：我也想你了，小猪猪³³。

Tradução literal:

Rapariga: Tenho saudades tuas.

Rapaz: Também tenho saudades tuas, (___).

Se, por um lado, a implicatura originada pela expressão “小猪猪” [xiǎo zhū zhū] no enunciado chinês respeita o princípio da cooperação e todas as máximas conversacionais, o mesmo pode não acontecer em traduções que dela advenham. “小猪猪” pode ser considerado um elogio ou uma ofensa, tudo depende do contexto comunicativo em que é proferido. Neste exemplo em particular, e considerando que se respeita a verdade defendida pela máxima da qualidade, é perceptível a conotação positiva atribuída ao termo. Aqui entra novamente em cena a importância do contexto

³³ Tradução literal: pequeno porco/porquinho.

cultural e da dimensão semiótica. A forma como determinada informação é retida, gerida e processada correlaciona-se com padrões e convenções sociais e culturais capazes de moldar um discurso. Neste contexto, moldar não é sinónimo de condicionar, mas sim de organizar, ajustar e segmentar. Num potencial reajuste de uma tradução, o espaço deixado deliberadamente em branco entre parênteses na resposta do rapaz acabará por determinar a lealdade (ou falta dela, propositada ou não) ao princípio da cooperação. Consideram-se os três seguintes cenários de tradução:

Cenário 1:

Rapariga: Tenho saudades tuas.

Rapaz: Também tenho saudades tuas, **porquinha**.

Cenário 2:

Rapariga: Tenho saudades tuas.

Rapaz: Também tenho saudades tuas, **Xiao zhu zhu**.

Cenário 3:

Rapariga: Tenho saudades tuas.

Rapaz: Também tenho saudades tuas, **fofinha**.

No primeiro cenário é possível retirar implicaturas conversacionais. A presença do diminutivo na palavra “porquinha” (ou até mesmo o seu emprego) não retrata, necessariamente, um erro de tradução e/ou falta de sensibilidade para com as competências culturais e competências em pesquisa, aquisição de informação e processamento do tradutor, referidas pela norma ISO 17100:2015. O diminutivo pode ser um elemento representativo da manifestação de emoções por parte do rapaz. “Porquinha” também pode ser uma alcunha. Em qualquer caso, parte-se do pressuposto de que há antecedentes que justifiquem a sua utilização porque, não havendo (e existe a possibilidade não haver mesmo, se for intencional), o seu emprego e a sua interpretação tornam-se dúbios, o que representa, também, uma violação das quatro máximas. Se “porquinha” for, efetivamente, uma tradução literal do diálogo, assume-se que há um conflito entre os sistemas de signos de ambas

as línguas, o que influencia diretamente a percepção e expectativas do público-alvo da língua de chegada relativamente ao uso deste substantivo.

No segundo cenário também é possível retirar pelo menos duas implicaturas conversacionais. O facto de se ter mantido o empréstimo através do uso do *pinyin* do termo, um procedimento de uma tradução direta, poderá implicar uma escolha orientada para a funcionalidade da tradução ou uma escolha orientada para o discurso de partida. A escolha orientada para a funcionalidade refletiria a metodologia (presumivelmente estrangeirizante) adotada ao longo do processo de tradução e, seguramente, a sua finalidade. A escolha orientada para o discurso de partida implicaria que se reconhecesse a referência “xiao zhu zhu”, linguisticamente ou culturalmente. O grau de recetividade varia mediante o público-alvo. É importante sublinhar que tradução direta se refere, neste contexto, ao modelo abrangente de tradução proposto por Vinay e Darbelnet, em 1958, que implica a transposição mais literal de elementos e segmentos do TP (Vinay & Darbelnet, 1995). A estrangeirização consiste na preservação de elementos “estranhos” à língua e cultura de chegada no TC (Schleiermacher, 1813; Venuti, 1995).

No terceiro cenário, o que representa de forma mais direta a conotação positiva expressa no enunciado do discurso original, não há espaço para implicaturas e, conseqüentemente, implicações. Nesta tradução livre, modelo de tradução proposto por Vinay e Darbelnet, em 1958, designado por “tradução oblíqua”, colocado em prática quando se assume necessário proceder a alterações de estrutura, léxico e gramática no TC, a resposta objetiva do rapaz desvia-se do padrão característico de mensagens indiretas das implicaturas. A adaptação cultural inerente à tradução do termo “fofinha” faz com que o conceito de contexto cultural, que lida com expectativas diferentes, deixe de ser um problema. Tal ocorrência pode ser (ou não) desejável, isso é algo que dependerá da finalidade da tradução. Neste contexto, assume-se o conceito de adaptação advogado por Aubert (1998), que se baseou nos procedimentos de tradução propostos por Vinay e Darbelnet (1958, 1995) e que a definiu como:

a cultural assimilative procedure; ie., the translational solution adopted for the given text segment establishes a partial equivalence of sense, deemed sufficient for the purposes of the translational act, but abandons any

illusion of ‘perfect’ equivalence, including false cultural cognates, e.g. (Aubert, 1998, p. 138)

Em qualquer dos cenários ilustrados neste capítulo, é possível identificar uma constante: o facto de o contexto e a sua ocorrência em múltiplas situações referidas no início do capítulo, nomeadamente (i), (ii) e (iii), necessitar de ser interpretado. Essa interpretação pode ser intra- ou interlinguística, mas também é condicionada por todo um leque de variáveis extralinguísticas. Esta mesma observação remonta a Malinowski e a Hatim & Mason e volta a ser reforçada por Dörnyei & Ushioda, (2009), que apostam numa análise de contexto centrada num sistema, o *L2 Motivational Self System*³⁴. Esta perspetiva centra-se no papel do “Eu” enquanto identidade individual e na sua contribuição para o ensino e aprendizagem de uma LE. Tal como referido no capítulo da interdisciplinaridade, existe uma rede de dinâmicas interrelacionais no âmbito do ensino de uma LE que resultam de uma interação e de uma integração de vários sistemas. A importância que a Abordagem Comunicativa foi ganhando nas últimas décadas representa, também ela, um *shift* na metodologia de ensino de línguas: o antigo foco nos rituais de ensino deu agora lugar de destaque ao aluno e aos seus processos mentais (Wendt, 2003, p. 92). Wendt também estabelece a relação entre contexto e a necessidade de o interpretar: “Consequently, all that can be claimed is that contexts are ‘causes’ for interpretations and that perceived contexts are always interpreted contexts (products of interpretation)” (p. 95).

Em síntese, o contexto da tradução enquanto ferramenta de ensino-aprendizagem referido em (ii) como uma das múltiplas coocorrências de contexto no âmbito do ensino de uma LE apropria-se à metodologia adotada pelos vários intervenientes (professor – aluno – instituição). Concebe-se aqui o conceito de tradução pedagógica, que conceitua a tradução enquanto instrumento de aprendizagem e não enquanto fim (ver subcapítulo “A tradução enquanto ferramenta

³⁴ Em 2009 e 2015, Ushioda reforçou a sua visão da relação bilateral entre contexto e aluno, caracterizando-a como dinâmica e recíproca. O aluno molda-se e responde ao contexto e vice-versa. (apud L. Oxford, 2017, p. 103).

de ensino interdisciplinar”). A inter-relação entre a dimensão de contexto e o seu impacto, quer no processo de uma tradução, quer no ensino de uma LE onde a tradução seja uma ferramenta de ensino, (quer ainda num ato comunicativo verbal ou não) é incontestável. É, contudo, importante não descontinuar a investigação teórico-pragmática da influência e do papel do contexto nas múltiplas variantes em que ocorre, não descurando, por um lado, o trabalho de investigação que tem sido desenvolvido, nem por outro, deixando que o mesmo delimite o amplo espectro de análise despoletado por fatores essencialmente interculturais e plurilinguísticos.

III. A INTERTEXTUALIDADE E A INTENCIONALIDADE

Os conceitos de intertextualidade e de intencionalidade estabelecem um vínculo, especialmente no diz respeito à prática da tradução, que gradualmente começa a transcender a ocorrência empírica. Também nos Estudos de Tradução, caracterizados, como anteriormente observado, pela interdisciplinaridade, a intertextualidade e a intencionalidade e a sua frequente associação a conceitos como o de equivalência, autenticidade, fidelidade e interpretação reemergem sob novas formas. Para que se investigue a intertextualidade enquanto fenómeno intra- e interlinguístico, é importante procurar definir o conceito de intertexto.

Um intertexto não tem um ponto fixo de início ou de fim. É um processo de construção que tem como base uma rede de intercomunicações constituídas por elementos textuais, paratextuais e/ou extratextuais. Essa comunicação intrincada entre referências ou alusões implícitas ou explícitas que podem assumir a forma de, por exemplo, citações, paráfrases, paródias, epígrafes e tantos outros planos de representação, constituem o intertexto. O conceito de intertexto e as suas implicações ganham destaque a partir de Kristeva (1986), que se inspira no conceito de dialogismo de Bakhtin (1981):

In Bakhtin's work, these two axes, which he calls dialogue and ambivalence, are not clearly distinguished. Yet, what appears as a lack of rigour is in fact an insight first introduced into literary theory by Bakhtin: any text is constructed as a mosaic of quotations; any text is the absorption and transformation of another. (Kristeva, 1986, p. 37)

Considerando, assim, que todos os textos são intertextos (Genette, 1997; Venuti, 2009) e que o conceito de dialogismo de Bakhtin assenta, sobretudo, sobre a necessidade de construção de uma interação que tem como principal característica a subjetividade, é importante lembrar que existem outras variáveis associadas às funções de linguagem, às várias dimensões do contexto e aos participantes de uma interação que influenciam a sua interpretação. O facto de todos os enunciados estarem sujeitos a múltiplas interpretações, como tem sido advogado até aqui e como é próprio do que é subjetivo e/ou ambíguo, torna a recetividade e o perfil de quem recebe dado enunciado num dos focos de estudo mais complexo. O problema da

recepção, assim designado por Venuti (2009), recai sobre a pergunta que o próprio tradutor e teórico da tradução coloca: “Who exactly will read these translations in the ways that I have?” (p. 170). Apesar de Venuti se concentrar na tradução de intertextos e nas suas implicações, a mesma pergunta continua a ser válida num contexto intralinguístico que não passe por um processo de tradução.

A comunicação contínua entre textos concebe, portanto, uma relação dinâmica de vários fatores que conduzem os leitores a uma ou várias interpretações. Aqui, a importância do leitor enquanto sujeito interpretante associa-se ao papel que desempenham os complementos cognitivos³⁵ num processo de interpretação, quer se fale na interpretação enquanto atividade tradutória profissional, quer não. Ainda a propósito do complexo enredo que perfaz a construção intertextual e da subjetividade dos enunciados, é importante destacar que o papel do sujeito interpretante é, por conseguinte, um papel ativo, uma vez que contribui para que essa mesma construção se faça e se continue a fazer, não só a nível textual, mas também a nível de conceção de significados. Esta é uma tarefa incessante por atender a variantes e circunstâncias distintas “because texts mean different things to different people at different times” (Farahzad, 2009, p. 126). Neste contexto, entende-se por interpretante “uma paráfrase, uma inferência, um signo equivalente que pertença a um diferente sistema de signos, todo um discurso, e assim por diante” (Eco, 2015, s.p.). O sujeito interpretante é aquele que, e utilizando o exemplo de Eco, atribui o significado de “flor vermelha” a “rosa”. Eco afirma que o intérprete – “o protagonista ativo da interpretação” – não é necessário neste sistema de significação. Não é ele o responsável por decidir que “rosa” corresponde a “flor vermelha” (Eco, 2015). Essa

³⁵ O conceito de complementos cognitivos é abordado na primeira de três etapas que constituem a *Théorie du Sens* (Teoria do Sentido), a propósito do processo de desverbalização e necessidade de reverbalização no processo da interpretação ao nível profissional (Seleskovitch & Lederer, 1989). Complementos cognitivos são todos os conhecimentos prévios que quem interpreta tem acerca de determinado conceito ou ideia, nomeadamente: conhecimentos do mundo, do lugar/momento, das circunstâncias e dos intervenientes. Reconhece-se que a Teoria do Sentido, apesar de construída sobre os alicerces da interpretação enquanto atividade tradutória profissional, também se aplica em situações em que os intervenientes de um ato comunicativo recorrem à tradução de significados em interpretantes.

associação é feita pelo sujeito que interpreta significados, quer num âmbito profissional, quer num âmbito não profissional.

A interpretação assume, assim, um papel determinante no processo de assimilação e de reformulação de qualquer intertexto que tem, necessariamente, uma relação de interdependência com o que já foi produzido em determinado âmbito e contexto e com o que ainda será: “Texts are thus always full of echoes and traces of previous texts, and will themselves enter future texts and contexts” (Schäffner, 2012, p. 346).

Se um intertexto resulta, em certa medida, de ideias que, não obstante serem repetidas, vão complementando ou ganhando diferentes aceções a cada nova ocorrência, a sua reformulação ou (re)transmissão – que está sempre dependente de quem o interpreta – mantém, similarmente, uma ligação estreita com os procedimentos adotados pelo (re)transmissor de um novo enunciado, como a criação ou reverbalização. O facto de se irem, desta forma, criando intertextos que têm uma extensa rede de ligações, seja num plano intra- ou interlinguístico, compromete o que normalmente é tido como equivalente ou autêntico (Farahzad, 2009; Hermans, 2003; Venuti, 2009). Neste sentido, torna-se essencial a análise do impacto dos intertextos que passam por um processo de tradução interlinguístico.

Quando se fala em equivalência, é importante compartimentá-la. O conceito de equivalência é, de certo modo, um pouco controverso. Muitos estudiosos dos Estudos de Tradução (Jakobson; Vinay e Darbelnet, Catford, Nida e muitos outros) subdividem-no em categorias. De forma geral, a equivalência centra-se na transposição de determinadas funções e características mais ou menos relacionáveis entre um TP e um TC (Catford, 1965 *apud* Venuti, 2012). No seu sentido mais lato, pode analisar-se a equivalência a um nível formal e estrutural ou a um nível referencial e cultural. Na perspetiva de um intertexto se caracterizar pela forte competência comunicativa e no âmbito da sua tradução para uma ou mais línguas, o conceito de equivalência pode ser, efetivamente, posto em causa se se considerarem estes dois polos. Contudo, o motivo nem sempre é a intraduzibilidade ou a falta de correspondência de determinada forma ou conteúdo nas línguas de chegada, mas antes a inexistência de um ponto de partida fixo. Um dos exemplos mencionados no

discurso do Presidente chinês Xi Jinping, no âmbito do fórum “Uma Faixa, uma Rota”³⁶: “孟夏之日，万物并秀” [Mengxia zhi ri, wanwu bing xiu], interpretada em inglês como “In this lovely season of early summer when every living thing is full of energy”, explica este argumento. O discurso de Xi Jinping é, neste contexto, o texto de partida que os intérpretes consideram no âmbito do seu trabalho. Todavia, o primeiro registo desta expressão é feito em 遵生八笺 [Zun sheng ba jian]. A referência a “孟夏” [mengxia] denota o registo arcaico do termo, que era usado pelos povos antigos para se referirem ao primeiro mês de verão do ano segundo o calendário lunar, em abril.

Como se pode verificar no exemplo, apesar de a interpretação para inglês não ter utilizado um equivalente formal, utilizou um equivalente funcional, retendo o conteúdo da mensagem. Segundo Nida (1964), a equivalência formal tende a focar-se em aspetos linguísticos e estruturais da língua do TP e na sua transposição, o mais aproximada possível, para o TC. A equivalência dinâmica, por outro lado, centra-se mais na funcionalidade do TC e prioriza a transmissão inteligível do sentido para o público da cultura de chegada. Nesse sentido, e apesar de se fazer notar a interferência de vários fatores externos no processo de interpretação, o que se perdeu pelo caminho não foi a equivalência, não em todos os seus sentidos. O que se perdeu neste processo de (re)transmissão foi a forte conotação histórica e cultural associada a esta expressão, o seu emprego literário e ornamentado e a oportunidade de tornar claras referências que alternavam entre momentos e descrições do passado e do presente, que tinham como intuito comparar, evidenciar e retratar a rota da seda na antiguidade e a sua nova aceção através de um discurso alegórico³⁷ que simbolizava essa mesma progressão de um ponto de vista diacrónico.

³⁶ Ver capítulo: A dimensão do contexto.

³⁷ A rota da seda, constituída, na verdade, por uma rede de rotas comerciais, vigorou até meados do século XV, o que coincide com o império da dinastia Ming. As rotas marítimas sofreram algumas limitações nesse período devido à implementação, por parte de alguns países, do isolacionismo. A referência a “孟夏” (Mengxia) remonta a essa mesma linha temporal e evidencia o contraste entre os dois focos em análise: a rota da seda antiga e a nova.

No seguimento deste exemplo, evidenciam-se os desafios que um intérprete enfrenta no processo de tradução escrita e oral de um intertexto, sendo o mais proeminente o facto de ter de escolher determinada via que, ainda que sofra algumas perdas, pode continuar a ser funcional e, a certo nível, equivalente:

The choice of a suitable equivalent will always depend not only on the linguistic system or systems being handled by the translator, but also on the way both the writer of the source text and the producer of the target text, i.e. the translator, choose to manipulate the linguistic systems in question. (Baker, 2011, p. 25)

Sendo, assim, notável e ativo o papel de todos os intervenientes na construção e na interpretação de um intertexto, é relevante considerar a afirmação de Baker: “The most that can be done (...) is to suggest strategies which may be used to deal with non-equivalence ‘in some contexts’” (p.25). Também Hermans se refere ao processo de tradução como “an inherently self-referential form” (2003, p. 40), o que demonstra que os meios de expressão se regem por escolhas de carácter *sui generis*.

Esta súpula de considerações que coloca em perspetiva a noção de equivalência acarreta consigo algumas implicações para o conceito do que é um texto ou enunciado “autêntico”, sobretudo se se considerar a intertextualidade presente em todos. Se o fenómeno da intertextualidade alude a práticas tradutórias que remontam à tradução da *Vulgata* do hebraico para o latim, descurando, assim, a Septuaginta grega, também o conceito de autenticidade se debate desde então. Para fazer uma análise íntegra do conceito de autenticidade é crucial contextualizar o que este vai implicando, tendo em conta circunstâncias, tempos e espaços distintos. A composição da *Vulgata* por S. Jerónimo entre os séculos IV e V contempla a autenticidade como a fidelidade à verdade expressa nos textos sagrados, na(s) sua(s) língua(s) de partida. Este conceito é amplo na medida em que pode abarcar consigo a fidelidade à mensagem, a fidelidade à forma e às características estéticas ou, inclusive, a ambas³⁸.

³⁸ Os vários coautores do livro “Postcolonial Translation: Theory and Practice” (Bassnett & Trivedi, 1999) ilustram a ambivalência do conceito de fidelidade na tradução. Tymoczko vê a fidelidade como uma ocorrência em que “a literary translator chooses an emphasis or privileges an aspect of the text

Na mesma linha temporal, a autenticidade mantinha uma relação muito próxima com a tradução literal e com a sintaxe da língua de partida. Como Venuti referiu, um discurso “transparente” era tido como um espelho do autor, que refletia o original, que refletia a verdade e, lá está, o autêntico (Venuti, 1995, p. 289 e 290), o que resultava numa desvalorização dos sistemas linguísticos e culturais dos públicos-alvo que recebiam traduções. No contexto atual, autenticidade e sinónimos que lhe eram normalmente atribuídos, como precisão e legitimidade, têm sido confrontados com fenómenos como a globalização, a comunicação intercultural, a interdisciplinaridade, o plurilinguismo, a multimodalidade, a questão da identidade cultural, da identidade individual e a necessidade e importância do contexto. Nesta perspetiva, o termo é refutado por muitos estudiosos. Yifeng (2018) compara-o a “the artifice or artificiality of sameness” (Yifeng, p. 8), tal como outrora já tinha sido feito por Nietzsche, que defendia que a subjetividade nunca pode ser autêntica (Nietzsche, 1883, *apud* Venuti, 1995, p. 294). Por outros, o conceito foi sendo redefinido, como o foi por Pym (2000).

Authenticity is then the extreme opposite of parody. It is the multiplication of variations beyond anything that the popular imagination can identify, such that a variety is represented in such detail, with such a wide range of finely balanced and accented features, local lexis and faintly non-standard syntax, that the linguistic result must surely be the real thing, if only because it goes beyond the limits of what any analyst could identify as the fixed features of a variety. (Pym, 2000, p. 70)

Assume-se, conseqüentemente, que perspetivas mais recentes como a de Pym compreendem a autenticidade como um caminho de pluralidade. Esta pluralidade pode ser deliberadamente circunscrita a um cenário semiótico particular, que representa minuciosamente características dessa mesma reprodução. Essa mesma pluralidade – inerente à subjetividade da interação humana – perfaz o e é retratada no intertexto.

to be transposed in translation” (Bassnett & Trivedi, 1999, p. 23). Neste contexto é importante denotar que o conceito de fidelidade não se limita à tradução literária.

De forma sucinta, apresenta-se uma súmula de considerações que são relevantes na análise do intertexto enquanto objeto de estudo num cenário intra- e interlinguístico:

- I. O papel do redator e/ou tradutor e do leitor de um texto que reúne características de e comunica com outros textos é determinante. O redator ou tradutor toma decisões de redação e de tradução baseadas na sua interpretação e no seu propósito e veicula a informação considerando esses cenários. Os leitores podem ou não interpretar a informação da mesma forma.
- II. A interpretação de um texto é, por conseguinte, subjetiva. Estabelece uma relação de interdependência com múltiplas variáveis.
- III. A coerência textual (intra- e intertextual)  um dos princípios fundamentais a considerar na construção de um novo texto³⁹. A coerência intratextual é um princípio subordinante e a coerência intertextual um princípio subordinado (Nord, 1997, p. 32).
- IV. A equivalência  possível, mas não a todos os níveis. Também estabelece uma relação de interdependência com o *skopos* do intertexto.
- V. A fidelidade e a autenticidade⁴⁰ não são conceitos despropositados se for reconhecido o seu potencial de uma perspectiva pragmática e plural e se, no lugar de se identificar um texto de partida, se reconhecer o propósito e a intenção da comunicação que é, inevitavelmente, influenciada por outros atos comunicativos.

Existe, porém, uma consideração direcionada apenas  tradução enquanto prática intertextual. A cadeia de referências e a sequência de informações num intertexto que se expresse numa determinada língua deve ser, em certa medida, fragmentada, desverbalizada e situada no contexto em que ocorre. Depois desta

³⁹ Segundo Beaugrande & Dressler (1981), existem sete princípios que constituem e caracterizam a textualidade enquanto ocorrência comunicativa: a coesão, a coerência, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade.

⁴⁰ Não se consideram, neste contexto, definições no sentido mais estreito destes conceitos que restringem a sua aplicabilidade a abordagens que defendem que a tradução e criação devem ser reproduções idênticas às de um texto de partida em particular.

análise e interpretação, é necessário que se analise, também, o contexto social e cultural em que se irá inserir a sua tradução, assim como as particularidades linguísticas e discursivas da língua para a qual se vai traduzir. Imediatamente após este processo de desconstrução, há um de (re)construção que atende a contextos diferentes. No fundo, é uma tarefa dupla, a do tradutor.

A intertextualidade é o que providencia, ao tradutor, oportunidades de trabalho e ao interpretante e interlocutor de uma ocorrência comunicativa, a expressão da sua singularidade num universo que é plural: “Translation is irrevocably plural. And it is plural because it is repeatable. If there were one correct translation, it would be equivalent to its original, and no longer translation” (Hermans, 2003, p. 41). É precisamente esta singularidade que evoca a pluralidade e estas manifestações múltiplas de interpretações que podem tomar uma forma de expressão espontânea e natural ou podem usar o poder da ideologia e da manipulação para exercerem influências intencionais⁴¹.

A propósito da intencionalidade no âmbito das transmutações que habitualmente tomam lugar num processo de tradução, Hatim & Mason afirmam:

Indeed, the whole process (referindo-se à intertextualidade) may be seen as a kind of code-switching. There is, as it were, a shift from one sign system to another in response to a variety of socio-psychological circumstances dictated by particular communicative requirements. (Hatim & Mason, 1990, p. 129)

Nesta definição, evidencia-se a importância do pragmatismo num processo de tradução, uma vez que a necessidade de uma reorientação, atendendo a sistemas comunicativos e cenários semióticos distintos, é o fator que determina (ou ajuda a determinar) as metodologias adotadas pelo tradutor. Essas reorientações podem ser consideradas intencionais ou automáticas e involuntárias. A respeito das reorientações intencionais e da sua aplicabilidade, que pode ocorrer a vários níveis, assume-se que, uma vez mais, os papéis do redator e/ou tradutor e do recetor são preponderantes. Sem a sua intervenção na tentativa de aproximar culturas e

⁴¹ A este propósito salienta-se, também, a pertinência do conceito de refração e reescrita enquanto processo de adaptação de Lefevere (Asimakoulas em Baker & Saldanha, 2009, p. 241).

sociedades distintas, também a interpretação individual ou coletiva e, conseqüentemente, as suas implicações pragmáticas, seriam bastante mais limitadas.

Primeiro, e restringindo agora o foco de análise ao processo interlingüístico, é importante analisar determinadas escolhas intencionais feitas pelo tradutor. Essas escolhas podem, a um nível mais abstrato, incidir sobre a construção de um texto coeso e coerente que se vincula intertextualmente a um conjunto de convenções sócio-textuais reconhecidas por determinado público-alvo ou, a um nível mais concreto, focar-se num conjunto de objetivos que podem ser alcançados localmente (para afirmar ou sustentar alguma informação, por exemplo) ou globalmente, contribuindo para a dependência mútua de intenções múltiplas articuladas dentro de um plano geral de todo um texto (Hatim & Mason, 1997, p. 16). De forma mais sucinta, no glossário da mesma fonte, Hatim & Mason definem intencionalidade como “a feature of context which determines the appropriateness of a linguistic form to the achievement of a > pragmatic purpose” (Hatim & Mason, 1997, p. 187).

De facto, o *skopos* de um intertexto e as relações de poder e ideologia influenciam e delimitam o escopo de intencionalidade a ser adotado pelo tradutor. Enquanto Scollon & Scollon (2001) se focam maioritariamente na interpretação e nas inferências produzidas pelo leitor recetor, Searle (1983) trata o conceito de intencionalidade como uma propriedade da filosofia: “Intentionality is that property of many mental states and events by which they are directed at or about or of objects and states of affairs in the world” (Searle, 1983, p. 1). Searle analisa a intencionalidade enquanto fenómeno humano na sua generalidade, que subsiste da relação entre a consciência e o mundo. Na análise de Searle e no intuito de investigar o fenómeno com especial incidência na prática da tradução, destacam-se, para este efeito, dois conceitos que caracterizam a intencionalidade e os estados intencionais: a direcionalidade e a importância do *background*.

Na perspectiva do filósofo norte-americano, um estado intencional ocorre sob a premissa de se ter um objeto ou ocorrência para o qual, sobre o qual ou no qual se debruça, por exemplo, ter um desejo. Quando alguém tem um desejo, esse desejo é direcionado, quer seja para um objeto, para alguém ou para que algo aconteça. Por outras palavras, não é possível não se desejar nada. Em contrapartida, a ansiedade

pode não emergir sob uma razão sustentada, ou seja, pode não ser direcionada. Sob outra perspectiva, o conceito de *background* é definido como “A set of nonrepresentational capacities that enable all representing to take place” (Searle, 1983, p. 143). Por capacidades mentais não-representativas, Searle refere-se aos recursos que são acionados de forma não-intencional, os “know-how” que perfazem os estados intencionais e que são, portanto, conhecimentos, hábitos e tendências pré-intencionais (Searle, 1983). Um pouco à semelhança dos complementos cognitivos supramencionados, também o *background* de Searle é responsável pela montagem final do palco dos estados intencionais⁴².

O que constitui a natureza biológica da consciência e da intencionalidade é o facto de ambas operarem no escopo mental do ser humano, tendo em consideração as operações cerebrais e, por conseguinte, as faculdades cognitivas que são biologicamente naturais a todos os sujeitos. Desta forma, a subjetividade intrínseca ao processo mental de cada sujeito e os fatores psicológicos que envolvem o seu processo mental e, conseqüentemente, o seu processo de atuação são o que tornam a intencionalidade um fenómeno que implica um estudo indiferenciado de fatores: a contextualização social, referencial, cultural, política, económica (entre outros) em que é utilizada.

Os estudos da intencionalidade e das suas implicações no âmbito da prática da tradução têm vindo a focar-se em ramificações distintas: na transferência lexical (ver Fuster & Neuser, 2019); no *skopos* da tradução por meio de um acordo entre o cliente e o tradutor (ver Vermeer, 1989, citado em Venuti, 2012) ou na mediação de referências intertextuais através da identificação de pré-textos e da transmutação de um sistema semiótico de determinada referência (ver Hatim & Mason, 1990). Contudo, Nord visa a tradução como uma interação intencional, lembrado que,

⁴² Na perspectiva de Searle, estados intencionais ou intencionalidade e consciência não são sinónimos. Apesar de considerar a consciência e a intencionalidade fenómenos biológicos, o pensador norte-americano afirma que existem estados conscientes que não são intencionais e estados intencionais que ainda não se manifestaram conscientemente (Searle, 1983, p. 2).

segundo Vermeer, a intencionalidade se refere não a uma ação premeditada, mas à percepção do que pode ser interpretado como intencional, enfatizando que:

Intentionality may be associated with the translator or, more often, with the person who is the ‘initiator’ of the translation process. Translational intention may or may not be similar to the intention guiding the original sender or text producer in the production of the source text. (Nord, 1997, p. 19)

A participação dos vários intervenientes num processo de comunicação e das inferências que fazem em dado enunciado remetem para o conceito de implicatura⁴³, anteriormente analisado sob a perspetiva de Grice (1975). Grice distinguiu a implicatura convencional da implicatura conversacional. Na implicatura convencional, a força e o peso significativo das palavras que são utilizadas numa frase são, por si só, reveladoras da intenção da comunicação. Analise-se a frase:

(a) Ela é médica, mas não ganha bem.

Na frase (a), a conjunção “mas” representa o valor adversativo que acarreta uma implicatura, ainda que esta não esteja expressa de forma explícita: o facto de ela ser médica e por isso dever ganhar bem. Esta implicatura é feita por parte dos interlocutores sem grande dificuldade devido ao significado convencional da conjunção “mas”. Analisem-se, agora, os seguintes diálogos.

Diálogo 1:

(b) Não tenho dinheiro comigo.

(c) Há uma caixa multibanco aqui perto.

Diálogo 2:

(d) Preciso de alguns ingredientes para acabar de fazer o bolo...

(e) Estou a jogar *playstation*!

No caso do diálogo 1, e segundo o Princípio de Cooperação de Grice e das quatro máximas conversacionais, é possível que B infira o seguinte: Se há uma caixa multibanco aqui perto, então vou levantar dinheiro. Neste caso, nenhuma das máximas é violada uma vez que (i) a quantidade de informação fornecida por C é

⁴³ Ver capítulo: A dimensão do contexto.

adequada; (ii) a contribuição de C é verdadeira, caso contrário não teria dado essa indicação; (iii) a informação que C forneceu é relevante, tendo em consideração a frase de B e (iv) C transmite a informação de forma clara e objetiva.

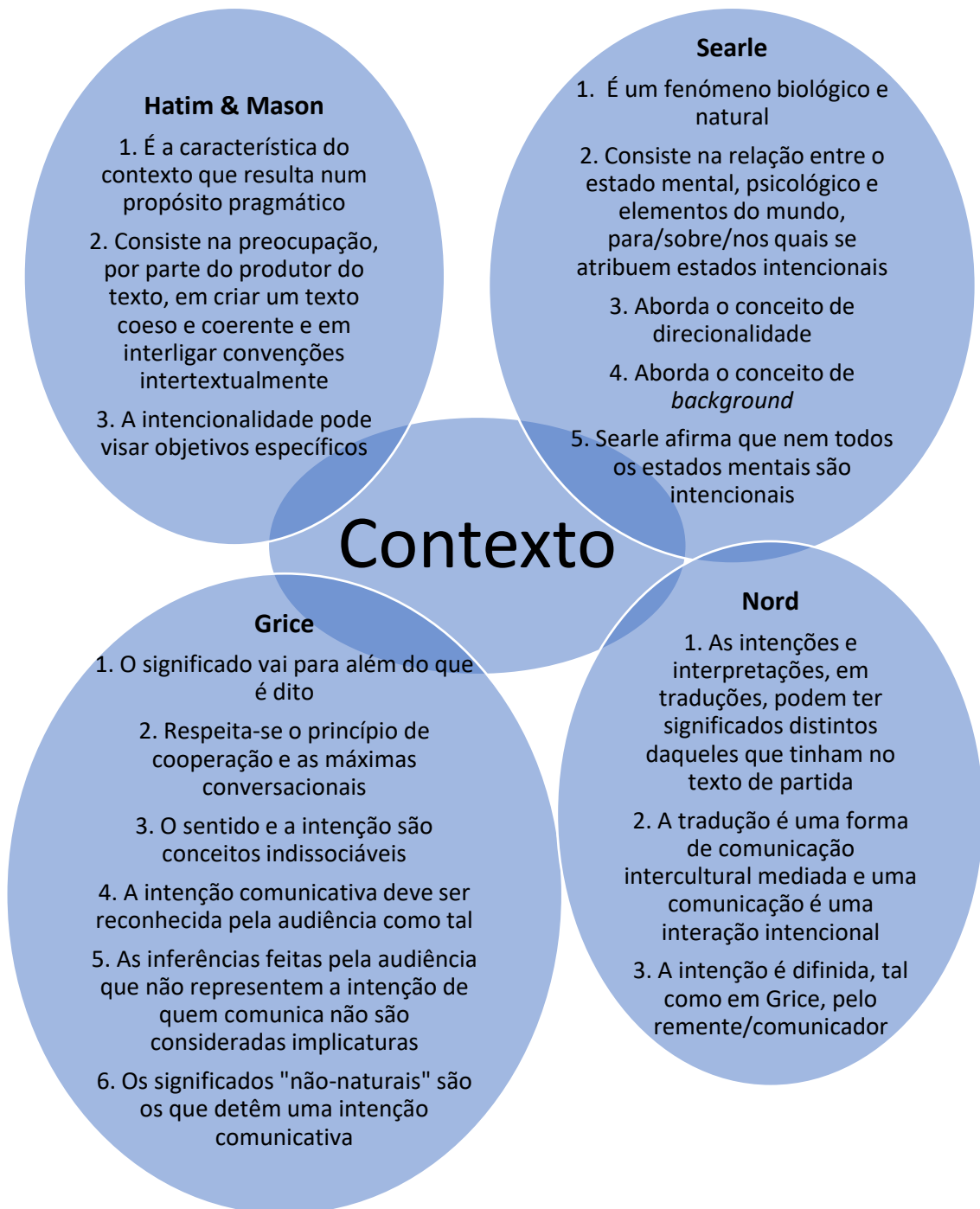
No caso do diálogo 2, a resposta de E viola a máxima da relevância. Neste caso, a máxima foi violada, mas não para preservar uma que seja mais importante. A máxima de relevância foi violada para que se possa obter implicatura conversacional. Assumindo que se trata de um diálogo entre uma mãe e o seu filho mais velho, a resposta do filho em E implica que o facto de estar a jogar *playstation* significa uma de duas coisas: ou que não está disposto a ir buscar ou comprar os ingredientes em falta ou que só ficará disponível para tal dali a algum tempo (indeterminado).

Neste contexto de Grice, as implicaturas (convencionais ou conversacionais) surgem no sentido de analisar o sentido do que foi dito, e o que foi dito é revestido por significados vinculados a circunstâncias contextuais, que pressupõem processos de inferência. Ora, para que se infira, é necessário reconhecer intenções num ato comunicativo. Essas intenções, ou estados intencionais se se adotar a terminologia de Searle, podem surgir num contexto informativo e relevante – representadas por padrões da linguagem lógica referencial – ou num contexto mais ambíguo, em que se viola propositadamente uma ou mais máximas de forma a criar um ambiente comunicativo vago e confuso. Embora Grice não aborde a questão das implicaturas num contexto interlinguístico e de tradução, o seu contributo é fundamental na medida em que explora as características de um ato comunicativo que se correlaciona com pessoas, situações e cenários, por outras palavras, contextos específicos. Para além disso, o filósofo da linguagem distingue significado natural de significado não natural. O primeiro refere-se à relação natural entre uma causa e um efeito, há, portanto, evidências de uma correlação factual. O segundo conta com a intenção comunicativa incutida pelo orador, implica o “querer dizer” (Grice, 1989).

Também Nord, na perspetiva da tradução, refere o “*initiator*” e o seu papel na transmutação ou transformação de determinadas intenções. A estudiosa de tradução alemã alerta ainda para o facto de a tradução, enquanto atividade prática no seu geral, representar, por si só, uma intenção (Nord, 1997, p. 19). Posteriormente, e

através de uma análise microestrutural, intratextual e intertextual, poderão surgir outros tipos de intenção.

Figura 3 – Considerações acerca do conceito de intencionalidade



Na figura três, sintetizam-se as contribuições dos vários estudiosos a propósito da intencionalidade enquanto conceito filosófico e das suas implicações a nível intra- e interlinguístico. Uma análise minuciosa à figura permite que se façam as seguintes considerações:

- I. A manifestação de uma intenção, sob a forma de linguagem verbal e não verbal, pode ser medida pela relação do interlocutor e do objeto/pessoa/circunstância pela/sobre ou na qual incide o seu estado intencional (desejos, crenças, medos, etc.);
- II. A intencionalidade deve ser reconhecida pelo recetor, caso contrário é apenas um enunciado que pode ser considerado como tendo um significado natural e/ou vago, ambíguo e confuso. A dimensão e importância do contexto revelam-se, uma vez mais, cruciais ao reconhecimento e à perceção de uma intenção por parte dos recetores. Sem o reconhecimento de uma referência, por exemplo, temporal, literária, metafórica ou retórica, o recetor não estará apto a respeitar o Princípio de Cooperação. Todos esses fatores são elementos contextuais, daí a posição central do contexto na figura;
- III. A intencionalidade pode sofrer alterações, transformações significativas ou mudar completamente de rumo quando é sujeita a um processo de tradução. Como a intencionalidade é concebida por meio de referências que extrapolam a esfera linguística, a sua transmutação para outra língua (e até mesmo uma reformulação intralinguística), revelaria apenas um plano de representação assumido pelo tradutor e/ou comunicador. A pluralidade intrínseca ao intertexto e às referências intertextuais é responsável pela obrigatoriedade desta seleção, que determinará o posicionamento e a intenção da comunicação junto do seu novo público-alvo.

De forma a consolidar estas considerações, considere-se o último exemplo, que possibilita a análise do papel de um comunicador e de um tradutor comunicador sob uma nova luz.

Numa turma de alunos com idades entre os doze e os trezes anos e a propósito de uma visita de estudo que iriam fazer no dia seguinte, o aluno G, o único que não

ia com os colegas, foi interceptado pelo colega de turma F que, apesar de não ter uma relação de amizade com G, sentiu alguma curiosidade:

f) Porque é que não vais amanhã?

g) Não tenho dinheiro, mas tenho pena...

Apesar de a estrutura, a semântica e sintaxe do enunciado não apresentarem desafios aparentes a um processo de tradução e de interpretação, pode assumir-se que a resposta de G representa pelo menos uma de duas intenções comunicativas: (i) G está apenas a explicar o motivo que o leva a não acompanhar os colegas na visita de estudo, respeitando, portanto, todas as máximas conversacionais de Grice ou (ii) G está a tentar que o colega F (ou outros presentes na conversa) sintam empatia pela sua situação e que ajudem a tornar possível a sua ida. O cenário (i) não deixa de representar uma intenção, ainda que pareça uma resposta “natural” à pergunta que lhe é apresentada, sob a qual se podem ou não formular inferências.

Explicar o motivo que o leva a não acompanhar os colegas é, por si só, uma intenção explicativa, o que valida a afirmação de Nord: “Human interaction may be described as an intentional change of a state of affairs affecting two or more people or agents” (Nord, 1997, p. 16). Para que se verifique a ocorrência do cenário (ii) seria necessário: (1) conhecer e avaliar a relação de F e G; (2) analisar a expressão facial, gestos e/ou outros elementos de comunicação não verbal de F, G e outros intervenientes que pudessem estar presentes; (3) analisar a frequência deste tipo de ocorrências: F ficou curioso porque G não costuma faltar a este tipo de eventos ou porque ser curioso é simplesmente um traço da sua personalidade? G está a enfrentar dificuldades económicas no momento ou é uma situação recorrente? Só e apenas em função das respostas a estas perguntas é possível estreitar o caminho de possibilidades e, conseqüentemente, adotar uma posição parte a parte (quer a nível de percepção por parte do recetor, quer a nível de reformulação ou adaptação por parte do emissor).

A análise de todos estes cenários evidencia igualmente o papel da intertextualidade em qualquer ato comunicativo. Conhecer, por exemplo, a relação entre F e G e a frequência ou excecionalidade deste tipo de ocorrências seria o

equivalente a ter acesso ao *background*, aos conhecimentos prévios que conduziram os interlocutores a uma interpretação específica mais provável. No contexto de uma tradução interlinguística e imaginando que o(a) tradutor(a) teria de traduzir o enunciado tal como aqui é apresentado e sem acesso a mais informação, a sua interpretação individual aliada aos conhecimentos das convenções culturais, sociais e linguísticas da língua da cultura de chegada determinaria a seleção de estratégias de tradução específicas. E é precisamente por isso que o tradutor detém essa tarefa duplicada de agente linguístico, cultural e social que descodifica e reconhece sistemas do mesmo foro, que constrói novas cadeias de referências e que adequa significados e intenções na transmutação de conteúdos e ideias para culturas distintas.

Torna-se imprescindível a contínua investigação do papel da intertextualidade e da intencionalidade no âmbito de uma interação comunicativa e no âmbito da tradução e interpretação. O destrinçar destas correlações entre o que é dito, o seu significado e o que é intencionado, ainda que subjetivo, procura continuar a consciencializar interlocutores da importância de análises contextuais específicas. A contínua análise e a sua divulgação promovem a comunicação intercultural e não devem procurar uma solução prescritiva. São a exposição descritiva e o intercâmbio de ideias que, ao ampliar o espectro de possibilidades, ampliam também o sentido de autossuficiência do tradutor comunicador e permitem acompanhar a evolução das línguas e linguagens enquanto sistemas de comunicação complexos.

IV. IDENTIDADE CULTURAL

O conceito de identidade cultural tem sido profundamente investigado e debatido nas últimas décadas, não só a propósito dos Estudos de Tradução, como também dos Estudos Culturais, dos Estudos Pós-Coloniais e, não menos importante, dos estudos relacionados com os processos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Tal como o conceito de contexto e de intencionalidade, a identidade cultural pode ser considerada e definida sob várias perspetivas: Schäffner (2000) baseia-se no artigo *The Atlantic Monthly* de Barber (1992) que expõe a visão de um mundo polarizado, nomeadamente de um mundo globalizado e de um mundo tribalizado; Hall (1990) debate a posição de identidade cultural em termos de um “one true self” coletivo (p. 223) e de uma perspetiva que engloba simultaneamente “‘becoming’ as well as of ‘being’” (p. 225); Balcom (1999) analisa o conceito de identidade cultural sob a perspetiva da evolução da literatura no contexto taiwanês; Luo & Zhang (2018) analisam as implicações da identidade cultural na prática de tradução e Heisey (2011) compara as diferenças do conceito de identidade cultural sob a perspetiva de estudiosos selecionados da China e do Irão e da Grã-Bretanha e Europa.

Apesar de existirem muitas mais visões acerca da noção de identidade cultural e das suas implicações nas esferas políticas, económicas, sociais, culturais e linguísticas, o principal objetivo, nesta investigação em particular, é o de analisar de que forma(s) contribui para a evolução dos Estudos de Tradução enquanto campo interdisciplinar, para a tradução enquanto atividade prática e para o processo de aprendizagem de línguas estrangeiras. Algumas das definições mais comuns que são atribuídas ao conceito de identidade cultural fazem referência a um passado e/ou legado histórico e social que uma comunidade partilha e que, a partir da sua memória coletiva e dos resultados que obteve, transmite uma sensação de pertença comum e de diferença em relação ao “Outro” (Hall, 1990; Luo & Zhang, 2018; Zhan & Wang, 2014). Contudo, e acompanhando o fenómeno “globalized identities in a localized context” (Heisey, 2011, p. 66) baseado na noção de *global village* de Schäffner (2000), é perceptível a notoriedade do dinamismo, da mutabilidade e da contínua construção do conceito de identidade cultural ou, conforme Cronin (2006), da “poli-

identidade”, que questiona a imposição e a indiligência dos opostos binários “Nós” e os “Outros”. Cronin salienta a importância do papel da tradução para a construção da poli-identidade, referindo que a tradução (e o tradutor) são simultaneamente capazes de envolver a diversidade que se encontra, a vários níveis, localmente, e a conectividade e proximidade que o mundo globalizado nos oferece.

The fulsome rhetoric of global communications bringing us all closer together in the global village is in effect a form of bad faith if there is a failure to recognize that connectedness has as a necessary prerequisite the identification and maintenance of separateness. (Cronin, 2006, p. 121)

Essa necessidade de mediação e gestão de informação coloca o tradutor num terceiro espaço⁴⁴ que, não correspondendo à interseção de dois campos distintos, consiste na criação de um novo espaço a partir do qual se formulam múltiplas ideias, debates e possibilidades, o supramencionado “Get-Between” (Ribeiro, 2005). Wolf (2008) destaca o conceito de terceiro espaço de Bhabha, associando-o à tarefa da construção de identidade através da tradução: “After the ‘cultural turn’, translation no longer confirms borders or inscribes the dichotomy of centre versus periphery; it moreover identifies ‘pluricentres’, where cultural differences are constantly being negotiated (Wolf, 2008, p. 18). Esta volatilidade característica dos fenómenos interdisciplinares, pela sua inerente subjetividade, deve ser interpretada e (re)contextualizada em qualquer ato comunicativo. É exatamente por isso que a responsabilidade do tradutor enquanto comunicador e negociador cultural continua a redefinir e complementar a noção de identidade cultural – que é constituída por processos de (re)construção dinâmicos, vinculados a variáveis específicas: culturais, situacionais e/ou temporais. O sentido ou significado nunca está completo ou acabado, continua sempre a ser complementado por significados ou informações suplementares (Hall, 1990, p. 229).

Em consequência da complexidade da contínua (re)construção de identidade cultural, levada a cabo pelo fenómeno da globalização e representada pela tradução,

⁴⁴ Conceito proposto por Homi Bhabha (1994) que promove a articulação com culturas híbridas. Ver capítulo: Interculturalidade, tradução cultural, mediação e negociação.

surgem alguns pontos negativos despoletados pela sensação de pertença comum por parte de um grupo ou sociedade. O etnocentrismo, a discriminação e o preconceito, o racismo e a criação de estereótipos são alguns dos problemas que afrontam a diversidade cultural (Luo & Zhang, 2018, p. 595). O caso de Taiwan, mencionado por Balcom (1999), ilustra a complexidade e os desafios a respeito da sua jornada de contínua reconstrução identitária. Durante a dinastia Qing e até 1911, Taiwan era colonizada pelo império chinês. Depois da derrota na guerra sino-japonesa, a China perdeu o estatuto de colonizadora, cedendo-o ao Japão. Livros, revistas e outras publicações em chinês foram banidas. Quando Taiwan retornou à China, encontrou-se novamente numa posição secundária, socialmente e culturalmente. O dialeto falado pelos residentes foi banido das principais fontes e meios de comunicação. Contudo, a falta de prestígio de Taiwan no estrangeiro fez com que os habitantes locais ganhassem mais poder e, na década de 70, surgiu a *dialect poetry* que, tendo naturalmente implicações políticas pelo facto de o dialeto taiwanês ter sido banido há décadas, constituiu um marco importante naquilo que era a consciência e identidade taiwanesa (Balcom, 1999).

De facto, o exemplo de Taiwan e do seu processo contínuo de (re)construção de identidade pode ser associado à segunda posição de identidade cultural reconhecida por Hall (1990): se, por um lado, o passado e momentos-chave do passado (nomeadamente a sua posição de ilha colonizada por duas entidades distintas e o facto de, num curto espaço de tempo, ser necessário recorrer ao uso de três línguas/dialetos diferentes) constituem a sua identidade cultural, também o futuro e o desenrolar da história, da sociedade, de movimentos políticos/ideológicos que fazem parte deste *continuum* que se desenvolve e assume posicionamentos e mentalidades “não fixas” fazem parte dessa construção. O facto de Taiwan continuar a existir enquanto identidade cultural com variadíssimas características faz com que este conceito de identidade se continue a construir. Na verdade, e se se analisar o retorno de Taiwan à China sob a perspetiva da produção literária, verifica-se que, numa primeira fase (final da década de 40 e início da década de 50 do século XX), os escritores e poetas taiwaneses se cingiam às restrições impostas pelo governo.

Todavia, assim que o *Kuomintang*⁴⁵ perde o destaque no exterior, a influência dos taiwaneses reemerge e institui impacto político e cultural (Balcom, 1999). Através deste posicionamento adotado pelos taiwaneses, que constitui um marco histórico do passado da ilha e faz parte da sua identidade, verifica-se que o passado contribui, inevitavelmente, para a formação desta identidade cultural que não é, necessariamente, coletiva.

Desta forma, torna-se relevante analisar dois conceitos: Identidade coletiva vs. Memória coletiva. Para que uma identidade fosse considerada coletiva, teriam de se anular as suas diferenças ou, como diz Couto (2011), mestiçagens. Um dos pontos assentes ao longo desta investigação é que a hibridez e a pluralidade estão presentes no conceito de identidade cultural. O adjetivo “coletivo” foca-se essencialmente na pertença comum e pode ser considerado redutor. Afinal, como podemos ser uma identidade coletiva se temos pensamentos, formas de estar, perceções e ideologias diferentes? O que torna este adjetivo redutor, contudo, é o nome que o acompanha. Não existem identidades coletivas, mas podem existir memórias coletivas. Estas memórias provêm de acontecimentos específicos que, de alguma forma, tiveram um impacto significativo no país ou grupo em que ocorreram:

A memória coletiva se distingue da história pelo menos sob dois aspetos. É uma corrente de pensamento contínuo, de uma continuidade que nada tem de artificial, já que retém do passado somente, aquilo [sic] que ainda está vivo ou capaz de viver na consciência do grupo que a mantém. Por definição, ela não ultrapassa os limites deste grupo. Quando um período deixa de interessar ao período seguinte, não é um mesmo grupo que esquece uma parte de seu passado: há, na realidade, dois grupos que se sucedem. A história divide a sequência dos séculos em períodos, como se distribui o conteúdo de uma tragédia em vários atos [sic]. (Halbwachs, versão traduzida de 1990, p. 81-82)

A definição de Halbwachs não anula conceitos como o de pluralidade porque não afirma que essa memória é (re)lembrada por um mesmo grupo exatamente da mesma maneira. Se se analisar a revolução do 25 de abril em Portugal, por exemplo,

⁴⁵ Partido Nacionalista da China que prosperou na China Continental entre as décadas de 20 e 40 do século passado. Em 1949, os nacionalistas mudaram-se para a ilha de Taiwan, onde o partido subsiste até hoje.

segundo a perspectiva do sociólogo francês, assume-se que este é um evento que pertence ainda à memória coletiva. É uma memória por ainda haver registo de testemunhas que se lembram do movimento político e social e, portanto, por haver quem a mantenha viva. Isso não quer dizer que todos os que a vivenciaram se lembrem dela da mesma maneira, para isso, teria de se anular a identidade individual. No caso da primeira guerra mundial, por exemplo, e mantendo em análise a perspectiva de Halbwachs, já não se fala em memória coletiva, mas antes em histórica. A história é o resultado da compilação de factos que acontece quando já não existe memória viva. Nesse sentido, a história pode ser mais seletiva e/ou tendenciosa, na medida em que procura “lançar uma ponte entre o passado e o presente, e restabelecer essa continuidade interrompida” (Halbwachs, 1990, p. 81). Mia Couto comprova o pressuposto anterior, o de que não há identidade cultural e memórias coletivas sem a identidade individual:

Uma grande parte da visão que temos do passado do nosso país e do nosso continente é ditada pelos mesmos pressupostos que ergueram a história colonial. Ou melhor, a história colonizada. O que se fez foi colocar um sinal positivo onde o sinal era negativo. Persiste a ideia que África pré-colonial era um universo intemporal, sem conflitos nem disputas, um paraíso feito só de harmonias (Couto, 2011, s.p.)

O escritor moçambicano contraria aquilo que, segundo ele mesmo, é um pressuposto “coletivo”: o de que África pré-colonial seria um paraíso. Esta afirmação exprime a sua visão acerca da história de África anterior ao século XIV e, simultaneamente, contraria a opinião comum. O espírito crítico e reflexivo de cada indivíduo é desenvolvido no seu íntimo e despoletado por traços da sua personalidade, experiências e contextos vividos e influências de outras pessoas e/ou acontecimentos. A diversidade e multiplicidade de perceções que se podem delinear de uma mesma memória, por exemplo, não se anulam entre si – complementam-se (a não ser que, claro, se fale em deturpação de factos e falsificação de memórias). Mia Couto, em relação à identidade moçambicana, afirma que “Grande parte das vezes essa identidade é uma casa mobilada por nós mas a mobília e a própria casa foram construídas por outros” (Couto, 2011, s.p.). Segue, dando exemplos como o da mandioca que, não sendo natural de Moçambique, faz parte do retrato do país pela forma como é usada e preparada nesse contexto. Este e outros exemplos respondem

às perguntas, “mas, afinal, o que é nosso? Como é que se constrói a identidade de um país e de um grupo?”.

Revela-se pertinente, a este propósito, analisar o conceito de identidade nacional. A identidade nacional distingue-se da identidade cultural na medida em que se foca na relação entre um indivíduo e o Estado, país/sociedade onde habita. Na verdade, o conceito de identidade nacional não é consensual entre estudiosos, mas o que será tido em conta para propósito desta investigação será o de que a identidade nacional se relaciona, sobretudo, com o panorama político de um país/grupo. Se os cidadãos se identificam, habitualmente, com as políticas e filosofias propostas pelo seu Estado e se se identificam com as relações estabelecidas entre as características particulares ou tradições culturais de um grupo e os sistemas políticos que lhe são atribuídos, então o cidadão desenvolve uma identificação psicológica com uma comunidade nacional específica (Zhuojun & Hualing, 2014, p. 142). Os autores definem identidade nacional como a combinação de um “quatro em um” – identidade institucional, identidade de interesse, identidade cultural e identidade comunitária não nacional. Considerando o conceito de identidade cultural supramencionado, resumem-se os restantes: a identidade institucional resulta numa mediação entre identidades étnicas e fatores/ideologias políticas; a identidade de interesse resulta na mediação entre interesses individuais e coletivos e a sua relação com o Estado-nação; a identidade comunitária não nacional manifesta-se na identificação de comunidades diferentes. Por outras palavras, é notória a complexidade e abrangência do conceito de identidade nacional que, tal como o conceito de identidade cultural, não se (re)define isoladamente. Atua contextualmente, situacionalmente e vai assumindo novas aceções e/ou proporções. Para além disso, nenhum destes conceitos pode continuar a (re)construir-se sem que a identidade individual desempenhe um dos papéis principais.

A propósito do processo de aprendizagem de uma LE, o artigo de Lu-Fang Lin⁴⁶ (2009) relata a experiência de uma jovem taiwanesa que ingressou num mestrado no Canadá e que nunca tinha vivido num país que tinha inglês como língua materna. Ao longo da investigação, das entrevistas e dos diários que a própria jovem, identificada como Tracy, escrevera durante esse período, são revelados os sinais da luta que vai debatendo consigo mesma (Lin, 2009). Partindo do pressuposto de que a língua está intrinsecamente ligada à questão da identidade, como é indicado por Wolf : “A language, any language, is a map, a cartography, a representation of reality and an evolutionary device which has made the cultural identity of peoples possible with the best of its artistic and social expressions” (2008, p. 1) e por Schäffner (2000, p. 13): “This indicates a community's awareness of and pride in its own unmistakable features and an individual's sense of belonging to that community, whether by birth, language or common territory (...)”, atribui-se, também no caso de Tracy, um papel preponderante à língua materna da jovem, o mandarim, na sua jornada de (re)construção de identidade.

Os resultados deste estudo particular foram divididos em três: a dificuldade em expressar-se, a falta de conhecimento pragmático e a conscientização, por parte da participante, em relação à sua identidade cultural natal. Durante a jornada, Tracy vê a sua contínua (re)construção interrompida por uma crise de identidade. Já não sabia exatamente quem era e a que se referia o “I” quando escrevia e dizia alguma coisa sobre si mesma em inglês. Escrevia sobre assuntos pessoais em mandarim, no seu diário, e, gradualmente, aproximava-se mais de colegas com quem partilhava a mesma língua materna. A experiência de Tracy na aprendizagem de inglês, na China, parecia cada vez menos importante e útil. A consciência de que as suas competências e aptidões linguísticas não tinham sido aplicadas em contextos práticos da vida real, como por exemplo o facto de responder “where?” quando alguém a cumprimentava com um “hi, there” (Lin, 2009, p. 47), despoletou uma sensação de separação e

⁴⁶ Second Language Learners' Identity toward Their Home Culture: Adding Pragmatic Knowledge to Language Learning Curriculum.

estranheza. Quando, finalmente, Tracy fortalece e valoriza a sua noção de *self* e a combina com o seu novo *other*, o panorama negativo reverte-se. “I understand that I do not own ‘nothing.’ I still have something in my mind – my past experiences and background knowledge about the world built in Mandarin in the past thirty years” (Lin, 2009, p. 48).

Neste caso, evidencia-se a conjugação de um “eu” que já é reconhecido pela participante e de um novo “eu” que se constrói tendo em conta a exposição a uma nova realidade e vivências. Uma maior conscientização da cultura e da língua de partida que, habitualmente, é a língua materna, é benéfica na (re)construção de uma nova identidade que se adapte às novas realidades representadas pela LE que se estuda e/ou usa. Ao estabelecer-se uma ligação entre esta conclusão e os Estudos Funcionais de Tradução, é notável a contribuição de Nord aquando do destaque dado à importância da encomenda da tradução e ao papel da análise do TP (Nord, 1997, 2005). Como a autora refere, a tradução é uma forma de interação que, ainda que se concentre na funcionalidade do TC, não pode nem deve descurar o TP. Esta relação intertextual (e intercultural) produz resultados que se fundamentam tanto na autoperceção do “Eu” quanto na construção de um novo “Eu” que se articula com o “Outro”.

O foco na inter-relação de uma língua materna e de uma língua estrangeira também é destacado por Dumitrašković, que evidencia o papel central de quem aprende uma língua estrangeira:

it is crucial for curriculum to develop and become more effective, as well as to construct forms of instructional practice that accommodate and reflect images of self among foreign language learners. This should begin with the realisation and acceptance that the students' multilingual and multicultural backgrounds are important and admired as a necessary instrument of learning. (Dumitrašković, 2015, p. 256)

A falta de recursos e materiais personalizados⁴⁷ pode constituir, também, um obstáculo neste processo de aprendizagem. As correntes de estudo funcionalistas e a Abordagem Comunicativa aliam-se, focando-se na análise contextual, na interação

⁴⁷ Ver “Discussão de Resultados”.

interpessoal e na esfera pragmática das línguas e das linguagens para analisar, descrever, e, de certa forma, prescrever, determinados comportamentos e padrões associados à tradução, à interpretação e à aprendizagem de uma LE. Nenhum destes processos tem contornos precisos ou estanques e tudo isso se deve, em grande parte, aos participantes envolvidos e à sua identidade individual, que se vai construindo ao longo de todo o percurso das suas vidas. Posto isto, e sabendo que a identidade cultural é constituída por identidades individuais, a diversidade e a mutabilidade das relações estabelecidas entre indivíduos e aspetos culturais, sociais e políticos é uma realidade que potencia a necessidade de uma análise contínua a um processo de (re)construção indefinido.

Note-se que a relação entre língua e cultura é recíproca e dinâmica: à medida que a língua se vai reconstruindo, a cultura segue-a e o mesmo sucede inversamente. Mas o que é a cultura? A cultura refere-se a um modo de vida, a aprendizagens e experiências que se partilham de geração em geração. As línguas, os valores, as crenças e as regras fazem parte de uma cultura (Dumitrašković, 2015, p. 252). Esta é uma das aceções mais comuns do conceito, que provém dos séculos XIX e XX e que oferece alguma primazia à semelhança, à pertença comum. Contudo, Williams rastreia a evolução diacrónica do termo, admitindo que a sua complexidade acompanha os tempos modernos. Na sua aceção mais contemporânea, a cultura também é música, pintura, escultura, teatro, cinema, filosofia, história e outras atividades específicas (Williams, 1983, p. 90). Em consonância com a definição de cultura de Raymond Williams, um dos grandes nomes das Teorias da Cultura e o responsável pela visão mais abrangente do que implica este conceito, está a definição da UNESCO, que reafirma que:

a cultura deve ser considerada como o conjunto dos traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afectivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrange, além das artes e das letras, os modos de vida, as formas de viver em comunidade, os sistemas de valores, as tradições e as crenças. (UNESCO, 2001)

A cultura reside, portanto, não apenas no que é comum, mas, sobretudo, na diferença (Friedman, 2006; Hall, 1990) e, por consequência, a identidade cultural constrói-se sobre essa diferença. O que aqui está a ser debatido, no fundo, remonta à dicotomia do relativismo e do universalismo linguístico, debatido por vários

estudiosos⁴⁸. Apesar disso, não devem ser consideradas, para este propósito, versões extremistas dos dois polos. Nem o universalismo propõe que, havendo estruturas linguísticas e ideologias semelhantes, se consiga traduzir ou definir estaticamente o conceito de cultura nem, por outro lado, o relativismo impossibilita a tradução interlinguística e a compreensão do conceito de cultura. Adiante, a recolha e análise de dados apresentará as semelhanças e/ou diferenças entre estratégias e características distintas, evidenciando o que as estimula. Uma análise descritiva baseada nesses catalisadores é relevante no estudo e análise de um processo de contínua (re)construção de identidade por isso mesmo, por ser um processo e não um resultado. O mesmo acontece com a identidade cultural que, para ser compreendida e transmitida noutras línguas e/ou contextos, conta com a mediação dos agentes culturais, que negociam signos verbais e não verbais, interligando conhecimentos que se associam a, pelo menos, duas línguas, dois locais e duas culturas com características distintas.

⁴⁸ Chomsky, Jakobson, Sapir & Whorf, entre outros.

V. INTERCULTURALIDADE, TRADUÇÃO CULTURAL, MEDIAÇÃO E NEGOCIAÇÃO

Os quatro conceitos que intitulam este capítulo detêm um papel importante na Tradução e no processo de Ensino-Aprendizagem de uma LE. Tal como mencionado no capítulo anterior, é relevante analisar a noção de cultura, pois são as trocas e relações culturais que despoletam a comunicação, muitas vezes possível através da tradução interlinguística e da subsequente necessidade de a mediar e/ou negociar. Um conceito que não se limita a uma definição fixa como este pode acarretar consigo, tal como evidenciado por Santoyo (2010), algumas das maiores dificuldades num processo de tradução: “My experience over the years (...) has shown me, sometimes to my dismay, that the elements which are most culturally marked in a text are those which have caused me the greatest problems in the cross-language transference” (p. 17).

A definição mais abrangente de Williams (1983) é complementada por vários contributos que surgiram no ímpeto da *cultural turn*, na década de 90. Para além da aceção mais comum de corrente antropológica que envolve uma partilha comum de ideias, experiências, valores, características e costumes, a condição desta definição terá sempre tendência a estar vinculada às perspetivas a partir das quais são analisadas. Por outras palavras, há normas e comportamentos convencionados que determinam o que é certo e o que é errado. É uma entidade reguladora que se vai (re)construindo à luz da evolução económica, política e social do país ou local correspondente. Não obstante e como já referido anteriormente, é seguro partir do pressuposto de que a cultura (independentemente do prisma a partir do qual é analisada) é um dos fatores responsáveis pela contínua formação da identidade individual e, conseqüentemente, da identidade cultural dos cidadãos que com ela se relacionam, quer pelo vínculo da nacionalidade, quer pelo vínculo da residência.

Em Buden et al. (2009) é analisado o caso de um teste providenciado a cidadãos estrangeiros para obter cidadania alemã. Se, por um lado, e no contexto português, os exames se concentram em questões maioritariamente relacionadas com

a língua e a sua aplicação⁴⁹, por outro, e neste caso em particular, as questões extrapolam questões linguísticas. É de notar, contudo, que o reconhecimento da cultura e da sua importância naquele que será o caminho de (re)construção individual e cultural de cada cidadão pode implicar que se levantem outros tipos de questões, nomeadamente o seu “grau de culturalidade”. A pergunta “Every five years one of the most important exhibitions of modern and contemporary art takes place in Kassel. What is it called?” (Buden et al., 2009, p. 196) é suficientemente abrangente para determinar o conhecimento cultural de quem a responde? Para se obter a cidadania alemã, pressupõe-se que os candidatos saibam responder corretamente a esta e outras questões, vinculadas a uma cultura com linhas fronteiriças (aparentemente) bem definidas. Mas como se definem respostas corretas? Essas linhas fronteiriças serão vincadas o suficiente ao ponto de se conseguir fazer uma seriação: alemão vs. não alemão? O “grau de culturalidade” e/ou de literacia mede-se exclusivamente através da avaliação de conhecimentos preconcebidos?

Katan, em Baker & Saldanha, (2009, p. 70), contempla o conceito de cultura como um *system of frames*. Estes conjuntos de estruturas, a propósito da tradução e da comunicação intercultural, assemelham-se ao mapa de Holmes/Toury⁵⁰ e às suas várias ramificações (ver Munday, 2016, p. 17 e 20). Cada uma das ramificações corresponde ao campo cultural, por exemplo, o campo das artes inclui: música, teatro, cinema, escultura, entre outras atividades. O campo dos costumes e tradições inclui celebrações, eventos específicos, histórias e lendas. O campo da consciência social e política inclui os factos, ocorrências e movimentos que marcaram, de alguma forma, o panorama sociopolítico. O mapa de Holmes/Toury não é constituído apenas por estes três campos, o número de ramificações é, aliás, indefinido⁵¹. Em determinados

⁴⁹ Como é o caso dos Exames de Português CAPLE- CIPLE, DEPLE, DIPLE.

⁵⁰ Ver conceito de campo de Bourdieu, analisado no capítulo “Interdisciplinaridade”.

⁵¹ Uma das críticas ao mapa foi precisamente a de representar uma visão redutora e artificial da realidade inerente ao processo e aos Estudos de Tradução. O ramo dos Estudos Aplicados, por exemplo, encontrava-se subdesenvolvido por, em parte, representar a realidade dos EDT da década de 70 (Munday, 2016, p. 19).

contextos, estes podem ser os campos a consultar para, potencialmente, se alcançar um objetivo numa comunicação intercultural específica e, nesse sentido, o *skopos* revela-se essencial. Noutros contextos, consultar estes mesmos campos pode ser insuficiente ou até irrelevante. O mapa, que neste contexto representa a estrutura externa da cultura, é constituído por microestruturas que o preenchem e constituem. Essa construção, porém, é sempre orientada e guiada pelo contexto em que se insere. Uma estrutura semelhante é a representada por Edward T. Hall (1959/1990), também referida por Baker & Saldanha, (2009, p. 71). Na conceção triádica de Edward T. Hall, a cultura é representada por um icebergue que se divide em três níveis, o técnico, o formal e o informal. Na ponta do icebergue, portanto no nível cultural visível desta representação, o técnico, encontram-se elementos associados a regras metodologicamente codificadas. Seguindo o exemplo do próprio T. Hall (1959) no esqui, mesmo que não se tenha experiência ou competências suficientes, qualquer pessoa pode aprender as técnicas básicas. Basta que dedique algumas horas do seu tempo a receber instruções que são facilmente observáveis e aplicáveis. Pela extensão da sua acessibilidade, este é o nível cultural mais facilmente manipulado ou alterado.

No nível formal, que se encontra abaixo do nível de água, encontram-se formas pouco objetivas, mas convencionais de pensar e de transmitir conhecimentos e tradições. Este é o nível mais difícil de mudar, pois acompanha a evolução desencadeada por reformas, acontecimentos e outras ocorrências que tiveram um impacto social, político, histórico e cultural e, por essa razão, deixaram a sua marca. O conhecimento é transmitido de geração em geração, sem que se questionem as suas convicções e origens. Ainda no caso do esqui, Edward T. Hall refere o facto de, há uns anos, a população da cidade de Grand Lake, Colorado, ter a tradição de esquiar em todo o lado e em qualquer situação durante os invernos. Por fim, o antropólogo americano usa uma frase para melhor descrever o terceiro nível, o informal e o mais distante da superfície do icebergue como: “You’ll get the hang of it” (T. Hall, 1959, p. 88). No lugar de as pessoas esquiares por hábito enraizado e por correspondência ao nível formal, as pessoas faziam-no por lazer e por vontade própria, não por sentirem algum tipo de pressão social. Eventualmente, mesmo que não soubessem esquiar, iriam “get the hang of it”, ou seja, aprender o básico. Este é o nível cultural

mais próximo da identidade individual: numa situação em que não existe nenhum tipo de pressão social para aplicar um conhecimento ou ideia preconcebida, as reações são muito mais espontâneas, peculiares e não-normatizadas (T. Hall, 1959).

Após uma análise extensa e complexa das ramificações que constituem o conceito de cultura, é relevante analisá-lo sob o ponto de vista do seu impacto e implicações na comunicação intercultural. Tal como referido no capítulo da interdisciplinaridade, o prefixo *inter-* sugere uma posição intermediária, ao contrário dos prefixos *multi-* e *pluri-* (e.g. multiculturalismo e plurilinguismo), que sugerem a existência de muitas culturas e várias línguas, respetivamente, não especificando a sua localização. Ora, a comunicação intercultural não ocorre nem de um lado de uma “fronteira” cultural, nem do outro, apesar de ter, por obrigação, de ocorrer num espaço geográfico específico. Essa obrigação, contudo, não concede nenhum privilégio a esse espaço e não deve ser tendenciosa. Se a interdisciplinaridade resulta da contínua comunicação, articulação, partilha e promoção de ideias que pretende interligar áreas de conhecimento distintas através da análise, envolvimento em e descrição de relações dinâmicas e dos decorrentes frutos, a comunicação intercultural “localiza-se” também num espaço entre culturas, tal como preconizado por Bhabha em 1994. Esse espaço entre culturas, mencionado pelo estudioso e crítico, também é designado como “terceiro espaço” (Bhabha, 1994).

Neste espaço, o confronto com o novo e com o outro (*otherness*) não deve tornar-se num campo de batalha por poder, embora Bhabha considere que o conceito de diversidade cultural possa acarretar tais repercussões: “(...) the site of cultural difference can become the mere phantom of a dire disciplinary struggle in which it has no space or power” (Bhabha, 1994, p. 31). Em contraste, a diferença cultural enquanto processo não se concentra na coexistência de lutas por poder, ainda que o conceito de hibridismo de Bhabha se tenha baseado na rivalidade entre colonizadores e colonizados. O cerne do hibridismo encontra-se, porém, no reconhecimento da pluralidade que caracteriza um mesmo povo ou grupo. Essa pluralidade e hibridez manifesta-se pelo contínuo emergir de fenómenos migratórios, de antigas relações subsequentes das colonizações, de reformas políticas, económicas, sociais e comerciais. Com todos estes movimentos não lineares a acontecer a nível local e

global, os processos de construção e reconstrução de identidade, quer ao nível individual, quer ao nível cultural, encontram-se em constante mutação.

To see the cultural not as the source of conflict - different cultures - but as the effect of discriminatory practices - the production of cultural differentiation as signs of authority - changes its value and its rules of recognition. Hybridity intervenes in the exercise of authority not merely to indicate the impossibility of its identity but to represent the unpredictability of its presence. (Bhabha, 1994, p. 114)

Surge então, na ambivalência da autoridade e poder do discurso colonial, este conceito que, em certa medida, se foca num “Eu” e num “Outro” essencialmente diferentes e que sugere a existência de um espaço de mediação entre ambos: o hibridismo. Para o que é híbrido, plural, subjetivo, dinâmico e efémero não podem existir normas uniformes, objetivas, estanques e permanentes. É nesse terceiro espaço imaginário e aberto a interpretações, conceções e definições que é mediada a alteridade. É neste sentido que a importância de um agente cultural, um tradutor, um professor e, mais que um conhecedor assíduo de ambas as culturas, um criador empático de cenários semióticos, se revela proeminente. Um processo de comunicação intercultural pode ocorrer localmente, numa mesma cidade, país ou zona geográfica que apresente um número elevado de migrantes e imigrantes, (como é o caso da Alemanha na Europa ou do Canadá na América do Norte), ou num mesmo local característico pela sua variedade linguística e cultural, como é o caso da Papua Nova Guiné, que, pelo facto de ter uma localização geográfica remota, consegue preservar muitos dos seus traços culturais. Os três tipos de tradução enunciados por Jakobson (1959/2012), nomeadamente a intralinguística, a interlinguística e a intersemiótica, demonstram isso mesmo: o pano de fundo da ocorrência de comunicações interculturais pode ser local, internacional ou global, não se limitando apenas à comunicação verbal, mas também à transposição e interpretação de meios de linguagem e signos diferentes entre si.

A interpretação, que assume um papel preponderante nos fenómenos da intencionalidade e intertextualidade presentes num ato comunicativo, volta a deter uma das maiores responsabilidades: a de desconstruir para voltar a construir. As desconstruções e reconstruções podem ser tendenciosas e manipuladas pelo tradutor ou intérprete cultural, segundo Peng & Rabut (2014) “(...) in cultural mediation it is

quite another story: cultural mediators always have their own agendas” (p. 1). Também Scarino (2016) evidencia que “(...) the translator, as mediator, is constantly interpreting language use for self and others in the contexts of situation and culture” (p. 473). As interpretações são múltiplas e dependentes do contexto e dos agentes que as concretizam. Katan (2004) assume que o tradutor enquanto mediador pode fazer valer aspectos culturais da “sua” cultura em detrimento da outra e esta ainda será uma das posições que mais se adotam. Por outro lado, a adoção da posição inversa também acontece, quando o tradutor enaltece o “Outro” em detrimento da “sua” própria cultura. A razão pela qual o determinante “sua” se encontra entre aspas sobrepõe-se à pergunta: Porque é que falamos de cultura no singular se a reconhecemos como uma massa heterogénea?

Katan (2004) segue o Modelo de Desenvolvimento de Sensibilidade Intercultural (DMIS) de Bennett (1993), que analisa a reação e o reconhecimento (ou falta dele) das pessoas aquando de uma comunicação intercultural. Bennett divide o modelo em seis etapas, nomeadamente a etapa da negação, a da defesa, a da minimização, a da aceitação, a da adaptação e a da integração. É nesta última que o sociólogo americano corrobora a visão de Hall (1990), revendo o conceito de cultura como um processo em lugar de um produto:

In adaptation, new skills appropriate to a different worldview are acquired in an additive process. Maintenance of one’s original worldview is encouraged, so the adaptations necessary for effective communication in other cultures extend, rather than replace, one’s native skills. The key to this additive principle is the assumption that culture is a process, not a thing. One does not have culture; one engages in it. (Bennett, 1993, p. 52)

Este envolvimento e o aprimoramento das competências comunicativas num panorama intercultural designa-se por “etnorrelativismo”, em oposição a etnocentrismo. As etapas da aceitação, adaptação e integração correspondem ao modelo constituinte do etnorrelativismo, as restantes fazem parte do etnocentrismo (Bennett, 1993). Segundo Bennett, a empatia, o reconhecimento e o respeito pelo pluralismo e pelas diferenças culturais, a descentralização de um “Eu” vinculado a “uma” cultura e aos constrangimentos por ela impostos e a capacidade de adaptação são competências essenciais na adoção de uma postura etnorrelativista. É possível concluir que a importância das competências interpessoais e das competências de

comunicação se equiparam às das competências culturais e de tradução, tal como Gile (2009) defende a propósito das potenciais futuras investigações relativas ao papel e funções de um intérprete interlinguístico. Liddicoat (2016) também refere a posição privilegiada e a capacidade de interpretação de quem interpreta e medeia uma comunicação intercultural. Apesar de não usar a mesma designação de Bennett, o estudioso distingue a *mediation for self* da *mediation for others*. Se, por um lado, o mediador tira partido do facto de ser o responsável por criar uma representação daquilo que lê ou ouve num TP, descodificando e voltando a codificar a mensagem com símbolos que considere adequados, por outro tem a responsabilidade de adotar metodologias que não só representem as microestruturas culturais do TC, bem como sejam compreendidas e aceites pelo seu público-alvo.

Os conceitos de mediação e negociação aliam-se, desta forma, às etapas implicadas por uma comunicação intercultural e por um processo de tradução cultural. O que sucedeu na experiência de Tracy (Lin, 2009) no âmbito do seu processo de (re)construção de identidade individual volta a ser revelante no contexto do tradutor enquanto mediador cultural. Tal como Tracy encontrou o seu caminho logo que tomou consciência da importância do seu *background* cultural, também o tradutor deve adotar uma posição intermediária, não descurando as suas experiências e vivências passadas, nem descurando a estranheza ou novidade que o contacto com outra cultura lhe provoca. É essa negociação que por vezes, consciente ou inconscientemente, revela traduções mais ou menos culturalmente aceites. Hatim & Mason (1990) partilham da mesma opinião que Steiner, afirmando que “each text is a unique act” (p. 224). É notável o impacto desta observação naquilo que é um dos únicos pontos consensuais no que respeita à comunicação e tradução cultural, tanto ao nível da influência da identidade individual e cultural num processo de tradução e interpretação, como ao nível da gestão de aspetos culturais: “(...) respect for diversity and the individual characteristics of different languages would seem to be the only universal guideline which is valid today” (Aguilar-Amat & Santamaria, 2000, p. 79).

Nesta investigação não se pretende analisar o efeito da cultura enquanto elemento modelador da esfera política, embora se reconheça essa dinâmica. Para o

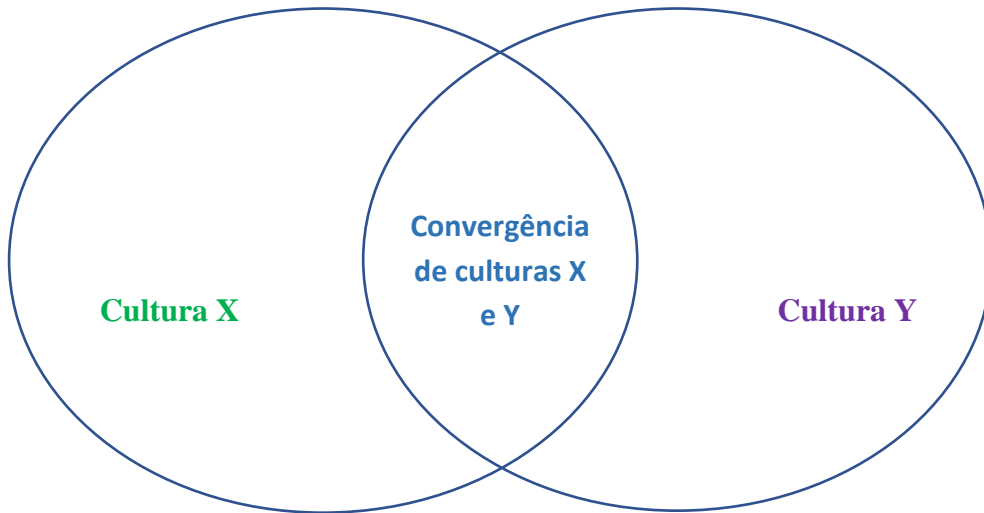
estudo do processo de uma tradução cultural e do que lhe é intrínseco importa examinar a relação recíproca indivíduo-cultura, grupo/povo/nação-cultura, movimentos/reformas-cultura e língua-cultura, ou seja, as ferramentas culturais. Uma das principais ferramentas culturais é a língua. As estruturas linguísticas são um reflexo das características culturais de um país ou grupo. Numa análise contrastiva entre elementos linguísticos da língua chinesa e da língua inglesa, Hongwei (1999) chega à conclusão de que a tradução consiste numa transferência de cultura mental e que os estudos contrastivos devem continuar a ser realizados para que se resolvam problemas de tradução ligados à cultura de forma eficaz (p. 131). Porventura, o termo “resolver” poderá ser um pouco radical, contudo um maior *corpus* terá uma amplitude também maior.

A tradução cultural de Bhabha, também designada por transculturação⁵² ou reconhecida como *translation as culture* (Bassnett & Lefevere, 1992; Buden et al., 2009; Spivak, 2000⁵³) em muito se assemelha ao modelo do etnorrelativismo de Bennett (1993). Aliás, todos estes termos partilham de pelo menos uma premissa em comum: a de que o tradutor, num ato de humildade e de empatia, se descentra e afasta daquilo que conhece e tem a capacidade de criar e mediar um espaço que integra (apesar de não exclusivamente) os sistemas culturais em comunicação. Observe-se a figura quatro:

⁵² Termo cunhado pelo antropólogo Fernando Ortiz, em “Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar” (1940). A transculturação é o resultado do encontro e da convergência de culturas, é uma criação de um novo fenómeno cultural que não passa nem pela aculturação, nem pela desculturação.

⁵³ Spivak é uma tradutora, crítica e teórica indiana que tem contribuído, sobretudo, para o crescimento de áreas como os Estudos Pós-coloniais, os Estudos Feministas, a Desconstrução e a Subalternidade, e a Cultura como Tradução. É impossível, para o tradutor, conhecer todos os aspetos de uma ou várias culturas e, seguindo essa mesma lógica, a tradução torna-se impossível. Contudo, e naquilo que parece uma contradição, a teórica afirma que a tradução é indispensável (2000). Aquilo que é efetivamente traduzido é produto de um processo levado a cabo pelo tradutor, que se deve colocar numa posição de constante aprendizagem do “Outro” e do estabelecimento do seu diálogo com o “Eu”.

Figura 4 – A interseção entre culturas



É importante ter em consideração que “cultura X” e “cultura Y” são meras designações fictícias que têm como objetivo facilitar a leitura desta imagem. Quando um povo, um grupo, ou apenas uma pessoa entra em comunicação com outra e precisa de um mediador, neste caso imagine-se um tradutor, é criado um espaço que concilia o *background* de uma e outra cultura, sem que uma se sobreponha à outra. Essa interseção aparentemente imparcial, com o intuito de ser justa, concebe um espaço que não existia e que não pertence a X nem a Y, uma espécie de território neutro. Não é a este fenómeno que Bhabha se refere quando tece considerações sobre o terceiro espaço. Observe-se a figura cinco:

Figura 5 – Terceiro Espaço



Através da análise da figura cinco é visível a separação “fronteiriça” do terceiro espaço em relação à mediação e negociação da comunicação entre a cultura X e a cultura Y. Neste caso o objetivo não é, não em primeiro plano, o de convergir culturas, mas sim o de criar um plano de representação que se faça acompanhar da sua própria linha temporal:

The contribution of negotiation is to display the 'in-between' of this crucial argument that is not selfcontradictory, but significantly performs, in the process of its discussion, the problems of judgement and identification that inform the political space of its enunciation”. (Bhabha, 1994, p. 29)

O tradutor concebe, assim, um espaço imaginário e mental de contínua (re)construção de significados que, apesar de não negligenciar totalmente a relação aparentemente dicotômica da cultura X e da cultura Y, produz um espaço suscetível a múltiplas mudanças e interpretações, que representa aquilo que é percebido por ele/a, relativamente ao que lhe é apresentado em determinada circunstância, lugar, tempo e propósito.

A diferença entre o que está representado na figura quatro e na figura cinco recai sobre o facto de na última a representação do “Outro” deter uma identidade própria que vai sendo reconstruída através da negociação da alteridade, ao passo que na primeira a extensão do imaginativo parece ser mais limitada e, de certa forma, mais objetiva. A dificuldade em convergir as culturas retratadas em ambas as figuras encontra-se precisamente na dificuldade em delimitar as suas aparentes linhas fronteiriças. Da convergência, tal como de uma conta de somar, espera-se um resultado exato, delimitado, da união de sistemas fechados. As culturas, tal como consideradas por Hall (1990), Edward T. Hall (1959/1990), Bennett (1993) e Bhabha (1994), são sistemas abertos, dinâmicos e inconstantes. A sua união não resultará num desenlace único. Sob uma última análise, considera-se que o termo “convergência” não é o mais adequado quando se fala em culturas. O sentido denotativo da palavra corre o risco de ser levado à letra.

O tradutor, enquanto mediador, negociador cultural e intérprete de uma comunicação intercultural, encontra-se quase sempre submerso no icebergue de Edward T. Hall (1959/1990), na posição de comunicador do nível informal. É

sobretudo sob essa perspectiva que é analisado por Bennett (1993) e por Bhabha (1994). Hatim & Mason (1990 e 1997) referem, contudo, e ainda que indiretamente, a questão da neutralidade (ou falta dela) por parte do tradutor. O tradutor orienta-se sob crenças, desejos, conhecimentos e complementos cognitivos que colaboram na construção de um discurso, portanto, a sua interpretação e subsequente tradução serão, intencionalmente ou não, enviesadas. “(...) In effect, the discernible trend may be seen in terms of degrees of mediation, that is, the extent to which translators intervene in the transfer process, feeding their own knowledge and beliefs into their processing of a text” (Hatim & Mason, 1997, p. 122).

É esta relação recíproca indivíduo-cultura a responsável por disponibilizar e dinamizar uma maior gama de moldes na prática da tradução, onde a diferença reina. A relação grupo/povo/nação-cultura, movimentos/reformas-cultura e língua-cultura é, também ela, alavancada pelos indivíduos que formam um grupo, povo ou nação, que juntos organizam movimentos e reformas e que veiculam as suas ideias não só, mas em grande medida, por intervenção da língua. Por ser uma relação bilateral, e porque o ser humano é suscetível a influências externas, os aspetos culturais também (re)configuram as identidades individuais das pessoas. Desta forma, verifica-se que a única constante no que toca à comunicação intercultural por meio da tradução é, ainda que se possa dispensar a redundância, a inconstância.

O mesmo se aplica no contexto de ensino-aprendizagem de uma LE. Uma abordagem intercultural neste mesmo âmbito implica, segundo Liddicoat (2004), um vínculo forte entre a sensibilização para com e o conhecimento de culturas e entre as línguas a partir das quais se concretiza uma comunicação. A capacidade de adquirir conhecimentos, explorar e comparar culturas é essencial no encontro e criação de um terceiro espaço entre culturas (Liddicoat, 2004, p. 17). É nesse espaço, criado, neste contexto, pelos participantes que aprendem e/ou ensinam uma LE, que se cultiva a descentralização do “Eu” e que se confrontam as múltiplas interpretações possíveis neste contacto com o “Outro”: “Here, the borders between self and other are explored, problematized and redrawn” (Liddicoat & Scarino, 2013, p. 49). Sendo a língua e a cultura conceitos indissociáveis, observe-se o seguinte exemplo:

A – 你的汉语说得流利清楚，真好！

Tradução de A – Falas chinês fluentemente, de forma muito clara. Muito bem!

B – 没有没有，还差得很远。

Tradução de B – Não, não falo. Ainda me falta um longo caminho (para isso ser verdade).

Embora não seja prudente fazer generalizações quando o tópico é o de culturas e ainda que, nos termos desta investigação, a subjetividade e a relatividade sustentem a questão da identidade e da tradução, existem práticas sociais comuns adotadas por uma grande parte de determinada sociedade ou grupo, em determinado momento e lugar. São as que correspondem ao nível formal do icebergue de Edward T. Hall (1959/1990). O facto de se encontrar imerso metaforiza a dificuldade em chegar à superfície e, em consequência, em adaptar-se a um novo meio e a uma nova realidade. É precisamente nesse nível que se insere o exemplo acima referido. Na China não é comum responder a um elogio com um agradecimento. Ao agradecer, a sensação transmitida seria a de anuência, o que correria o risco de ser percecionado como uma reação arrogante. Um professor, no papel de mediador cultural, tem a responsabilidade de conhecer estas particularidades e sensibilizar quem tem contacto com dada cultura para que traduções e, sobretudo, importações literais do sistema linguístico cultural da LP dos participantes não sejam consideradas sem contexto. Contudo, é relevante salientar que um conhecedor empático de culturas passa pelo processo de desconstrução e reconstrução a par da evolução e desenvolvimento da sua própria identidade individual e cultural, acompanhada e constituída pelo seu *background* social, laboral e político.

Com a evolução das várias esferas a nível local e global, o nível formal do icebergue pode, ainda que de forma mais gradual e morosa, alterar-se ou reajustar-se. Este caminho contínuo ilustra a incessante busca por conhecimento por parte de quem contacta culturas. A semiótica, tal como evidenciado por Bassnett (2002, p. 22), desempenha um papel crucial no âmbito da tradução, mas também no processo de ensino e aprendizagem de uma LE. Numa sala de aula de LE, a falta de sensibilização cultural por parte de um ou de vários intervenientes e a subsequente dificuldade em interpretar signos distintos pode revelar-se fatal na aquisição

proveitosa de conhecimentos linguísticos. Esse descarrilamento tem como origem um falso pressuposto de homogeneidade entre culturas e, curiosamente, a aceção redutora do conceito de tradução enquanto resultado de transferências linguísticas “diretas”. Estas importações remontam ao conceito de domesticação de Schleiermacher, 1813 (citado em Venuti, 2012), em que o sistema linguístico e cultural da LP é adaptado à LC, o que retrata a aproximação do autor ao leitor. Não descurando nem especificando cenários específicos em que este método possa ser aplicado, é possível verificar que, em determinados contextos, a domesticação é aplicada de forma essencialmente inata, como no caso da importação dos sinais de pontuação e convenções associados do chinês para o português (ver Coelho & Caels, 2020, no prelo).

Apesar de a cultura e de a capacidade de fomentar a comunicação intercultural constituírem um dos pontos centrais de abordagens de ensino de LE mais recentes – “Second language communication is intercultural communication” (Liddicoat, 2018, p. 277) – a relatividade subjacente ao conceito de cultura não permite, neste contexto, ao professor adotar um método de ensino objetivo e direto. Afinal, como se ensina cultura? Sabendo que a percepção de culturas difere de indivíduo para indivíduo, será aconselhável transmitir informação cultural como se de algo objetivo e exato se tratasse? Liddicoat afirma que o papel do professor é o de guiar os alunos, providenciando experiências linguísticas ricas culturalmente e dando foco às suas práticas de questionamento (Liddicoat, 2018, p. 284). Por outras palavras, o professor deve construir conexões no contexto de aprendizagem em todas e quaisquer oportunidades (Scarino, 2008, p. 9). Mais do que a necessidade de adquirir e processar o conhecimento intercultural, a fomentação da consciencialização é tão ou mais importante do que a da constante busca pela aprendizagem. A competência intercultural resulta da consciência e reconhecimento da inter-relação entre a língua e a cultura e da múltipla interpretação de significados (Liddicoat & Scarino, 2013, p. 50). Esta sensibilização por parte, em particular, do professor, pressupõe uma maior flexibilidade a nível cultural, uma maior tolerância e um maior espectro de possíveis atuações e ocorrências. A propósito do ensino da comunicação intercultural, Xu Yisheng elabora uma reflexão criteriosa e minuciosamente descritiva:

更具体地说，跨文化能力大致包括以下这样一些特质：1) 能够从容不迫地应对新的情况和尚不清楚的情况，能比较迅速地适应自己所不熟悉的新环境，对交际中的种种不确定性 (uncertainty) 有较强的心理承受能力；2) 能够保持充分开放的心态，习惯以描述性而非评价性的方式看待他人，而不会自觉或不自觉地按照本文化的标准来评价其他文化；3) 具有转换视角、从不同角度去看人和事物的能力，能够设身处地站在别人的立场上认识和思考问题；4) 能够对不同文化背景的人表现出足够的尊重并对其保持积极、宽容的态度；5) 能够在不同的特定情景中以适当的方式行为，灵活地扮演情景所要求的不同角色；6) 能够对文化之间以及个人之间的各种差异保持高度敏感性，并相应地与对方进行合适的互动与协调；7) 有比较突出的创造力，能够以不同的方式进行思考和行动，并善于运用各种策略来应付和解决交际中出现的问题。(Xu Lisheng em Zhuang, 2012, p. 8-9)

Mais concretamente, a competência intercultural pressupõe que o interlocutor possua as seguintes características: 1 – Ser capaz de lidar com novas situações ou com situações desconhecidas; adaptar-se relativamente rápido a ambientes novos e ter a capacidade para suportar incertezas na comunicação; 2 – Ser capaz de manter a mente aberta e ganhar o hábito de ver os outros de forma descritiva e não de forma avaliativa, não avaliando, quer de forma consciente ou inconsciente, outras culturas de acordo com os padrões da sua; 3 – Ser capaz de mudar de perspectiva e de olhar para pessoas e coisas a partir de diferentes ângulos. Ser capaz de se colocar no lugar do outro, de reconhecer e de pensar sobre os seus problemas; 4 – Ser capaz de mostrar respeito e uma atitude positiva e tolerante em relação a pessoas com um *background* cultural diferente; 5 - Ser capaz de se comportar de forma apropriada em situações específicas e ter a flexibilidade para desempenhar papéis exigidos pelas diferentes circunstâncias; 6 – Ser capaz de manter um elevado grau de sensibilidade em relação às diferenças entre culturas e pessoas, tornando possível a interação e coordenação adequada entre si; 7 – Ter uma capacidade criativa relativamente alta, ser capaz de pensar e agir de formas diferentes e ter uma boa capacidade de delinear estratégias para resolver problemas ao nível da comunicação. (Tradução da minha autoria)

Ainda que a relatividade ocupe uma grande parte do espectro cultural a nível da tradução e do ensino e aprendizagem de línguas, é possível e alcançável considerar determinadas características que auxiliam o processo de comunicação intercultural. A contínua construção de uma mentalidade sem fronteiras exposta por Xu Y. vai ao encontro do descrito nas etapas da aceitação, adaptação e integração do DMIS de Bennett, 1993 (citado também em Katan, 2004). É o romper das barreiras “delimitadas” culturalmente a um nível interpessoal o principal impulsionador do desenvolvimento e envolvimento da comunicação intercultural nos planos da Tradução e da tradução enquanto ferramenta interdisciplinar no ensino de uma LE.

O lugar da interculturalidade neste último âmbito é precisamente entre culturas, num espaço criado, mediado e negociado pelos seus vários intervenientes, pela sua voz e pela força da sua identidade. É importante refletir sobre estes lugares de forma inovadora e criativa, de forma inclusiva e singular, lugares onde coexistem diferenças e similitudes. Torna-se relevante, a propósito da importância da comunicação intercultural, apresentar dados de investigação que descrevam o impacto e os trâmites da sua aplicação nos dois planos representativos aqui analisados. As análises, descrições, explicações e comparações dos vários lugares interculturais, tal como defendidas por Bennett (1993) e por Liddicoat & Scarino (2013), promovem a amplitude das suas implicações e providenciam informação mais detalhada e orientada para a análise da relação de pares de línguas e esferas culturais específicas. É nesse sentido que se revela importante e pertinente a análise do levantamento de dados no âmbito desta investigação, para que também a questão da interculturalidade seja investigada sem que se recorra a generalizações e/ou comparações com outros estudos de caso e investigações. Surge, assim, a necessidade de analisar o impacto e a pertinência da tradução etnográfica.

VI. A TRADUÇÃO ETNOGRÁFICA

A importância da etnografia para a comunicação intercultural desenvolve-se no âmbito da antropologia cultural ou, tal como frequentemente enunciado, da tradução de culturas (Agar, 2010, p. 2; Masi de Casanova & R. Mose, 2017, p. 1). Entende-se por etnografia o método de recolha de dados levado a cabo pelo antropólogo que, através do trabalho de campo, analisa, descreve e regista aquilo que observa e aquilo que lhe é transmitido via “informantes” (Bahadir, 2005; Masi de Casanova & R. Mose, 2017). Esta corrente da antropologia cultural emerge como uma disciplina académica, segundo Wolf (1995, p. 126) e Bahadir (2005, p. 810), nas décadas 20 e 30 do século passado. Com a formalização dos Estudos de Tradução enquanto disciplina académica, na década de 70, e a par da sua emergente inter-relação com outras disciplinas e campos do saber, como atestado pela teoria dos polissistemas e pela inerência da interdisciplinaridade no campo disciplinar (Munday, 2016, p. 24-25), a relação entre a etnografia e a tradução, quer enquanto atividade prática, quer enquanto disciplina académica, começou a suscitar interesse de base multidisciplinar:

Anthropologists are listeners who are “translating” the local culture, creating a picture of it for the outside world, but they are also seen as outsiders or marginals. What he or she produces is an ethnographic text, a descriptive ethnography, which must involve glossing and contextualizing local concepts, which may not have equivalents in the target language. (Rubel & Rosman, 2003, p. 16)

A ligação entre os dois campos interdisciplinares já tinha sido examinada anteriormente por Niranjana (1992), que critica a objetividade presente nos resultados dos trabalhos dos etnógrafos e tradutores que ignoram a história colonial, as relações de poder e a historicidade num lugar que se devia situar, verdadeiramente, entre culturas: “The critique of anthropology acknowledges the importance of rehistoricizing non-Western cultures and of developing a postcolonial perspective on the ethnographic project of translation” (Niranjana, 1992, p. 86). Sturge (1997) salienta também a análise de Niranjana, assinalando o facto de culturas poderem ser “lidas” e “escritas” a partir de um texto escrito por um etnógrafo. A colocação de aspas nos participios passados dos verbos que representam o aspeto textual de uma tradução etnográfica não é aleatória, as aspas ilustram formas inevitavelmente

reduzidoras e/ou tendenciosas de representação de realidades, ainda que, apesar da aparente contradição, seja o indeclinável de uma tradução etnográfica⁵⁴. Um mesmo tradutor ou etnógrafo não representa realidades consideradas de diferentes ângulos e perspectivas num mesmo trabalho, não só por ser uma tarefa complexa, mas essencialmente porque o objetivo do seu trabalho não passa por dar a conhecer informações contraditórias ou ambíguas ao ponto de se tornarem ininteligíveis aos seus leitores.

A objetividade procurada neste tipo de trabalho, ou melhor dizendo, (e porque objetividade acarreta uma conotação de determinada exatidão e fragilidade que lhe podem roubar o propósito), o acompanhamento e o foco da experiência do tradutor-etnógrafo através do seu olhar e de tudo o que o complementa são as únicas formas de se ter acesso ao resultado deste processo complexo. Tal como qualquer outro tradutor, o tradutor-etnógrafo, por mais imparcial e justo que tente ser, mesmo que não tome partidos nem dê ênfase a pessoas ou situações específicas, nunca é totalmente imparcial. Ainda que se consiga distanciar de questões éticas, políticas, sociais, culturais e/linguísticas mais óbvias, não se consegue desconectar completamente das experiências, memórias e conhecimentos que contribuíram para a contínua formação da sua identidade individual e cultural⁵⁵.

Churchill Jr. (2005) partilha da mesma visão em relação ao papel do etnógrafo: “(...) it is a process of empathetically entering the psychic space of other human beings and, to the extent possible, translating the actions of those subjects by way of seeing the world from their point of view” (Churchill Jr., 2005, p. 5). Esta tentativa de encarnar o “Outro” através de um olhar que tem como pano de fundo um “Eu” e tudo o que essa identidade poderá implicar acarreta a necessidade de

⁵⁴ As aspas são utilizadas pela estudiosa (Sturge, 1997), a explicação que se segue relativamente à sua utilização, por outro lado, é uma conclusão que se retira e que se enquadra apenas no contexto desta tese.

⁵⁵ Venuti (1995) defende a visibilidade do tradutor, sobretudo pela valorização do seu estatuto profissional. Contudo, ao extrapolar uma análise maioritariamente linguística, é notória a importância da análise do impacto da intencionalidade em qualquer ato de comunicação intercultural. A intencionalidade e a dinâmica de interação entre os vários participantes de uma comunicação, bem como o contexto de situação e o contexto cultural de Malinowski, são elementos essencialmente intrínsecos ao tradutor enquanto comunicador.

negociação, que põe em causa a imparcialidade utópica (não) adotada pelos participantes de um ato comunicativo que, por ingenuidade ou não, se comportam e comunicam de forma parcial e tendenciosa. Importa esclarecer o uso e o sentido da expressão “tradutor-etnógrafo”. O tradutor-etnógrafo pode ser, efetivamente, um tradutor ou intérprete de profissão que auxilia o etnógrafo (Rubel & Rosman, 2003; Sturge, 1997) ou pode ser o próprio etnógrafo que, tendo boas competências interlinguísticas, assume o trabalho na sua totalidade. Para Sturge, a tradução etnográfica implica uma tarefa dupla. Para além da típica tradução entre línguas diferentes, exige ainda a transformação de um enunciado oral para um escrito (Sturge, 1997, p. 22).

Assim, e em oposição ao que acontece na interpretação à vista⁵⁶, uma das modalidades da interpretação e, conseqüentemente, da tradução, a tradução etnográfica envolve a transposição de todo um panorama contextual oral para um escrito, tal como acontece na tradução intersemiótica, como se verifica de seguida. Outro ponto divergente em relação à interpretação à vista é que o tradutor- etnógrafo representa, através do seu olhar e trabalho de campo, uma realidade particular em vez de representar a realidade do cliente. Aqui, e tendo em conta a necessidade de transfiguração do que é interpretado visualmente e auditivamente para aquilo que será um registo escrito, a questão da imparcialidade revela-se ainda mais desajustada. O parecer de quem trabalha no terreno constrói e fundamenta a descrição e posterior análise do que foi observado.

Em muito similar ao conceito de tradução intersemiótica de Jakobson (1959/2012), a tradução etnográfica destaca a transposição e a recodificação de um sistema de signos verbais para outro que, para que conste, também é verbal⁵⁷. De facto, na sua definição de tradução intersemiótica, Jakobson refere que a transposição ocorre na “interpretação de signos verbais por meio de sistemas de signos não

⁵⁶ A interpretação à vista é um modo de interpretação considerado por Pöchhacker, 2004. Phelan, (2001) designa-o como tradução à vista. Consiste na leitura ou tradução em voz alta de um documento providenciado pelo cliente.

⁵⁷ Apesar de se reconhecerem similaridades com outros tipos de tradução, a tradução etnográfica distingue-se pela orientação do *skopos*, atribuído pelos antropólogos, para uma vertente (quase exclusivamente) cultural.

verbais” (Jakobson, 1959/2012, p. 127), como é o caso do teatro, da música, da dança e de outras formas de expressão. Apesar de, no caso da tradução etnográfica, a forma de expressão se manter verbal, o registo de enunciação muda. Com essa alteração, segue-se a necessidade de adaptação. Tal como sucede num processo de adaptação de um livro para um filme, também no caso da tradução etnográfica vertentes como o tipo de linguagem, o estilo e tom de enunciação, a dimensão do que é transmitido ou, por outras palavras, a gestão de espaço, a organização, a estruturação e a clareza de ideias são de extrema importância. No fundo, a transposição “por meio de sistemas de signos não verbais” de Jakobson faz menção ao que atualmente é designado por multimodalidade. Curiosamente, também no processo de adaptação de um filme existe a necessidade de haver um guião, um registo escrito que orienta os atores, o realizador e todo o pessoal técnico em relação às suas falas, ao espaço, ao tempo, à linguagem gestual e a outras formas de expressão. Não é que o filme não seja, de todo, constituído por signos verbais, porque também o é. Contudo, é complementado por todo um panorama de signos não verbais: expressões faciais e corporais, gestos, cores, músicas e movimentos. Para que esta relação seja verdadeiramente dialógica, as diferentes formas de comunicação devem estar em consonância, devem conhecer-se, comunicar-se.

Tal como num guião, a estrutura externa e interna de um trabalho de tradução etnográfica deve seguir uma determinada construção lógica. O que Agar (2010) discute, contudo, são as forças que movem o etnógrafo enquanto tradutor cultural. Move-se sob uma perspectiva ética ou émica? E, uma vez mais, a questão da imparcialidade volta a ocupar um lugar de destaque. Tal como Agar refere, os etnógrafos não se limitam a parafrasear, também interagem num mundo de sistemas semióticos e práticas comunicativas sobre as quais eles próprios vão aprendendo, sistemas e práticas que mudam a *linguaculture* que trouxeram consigo, por vezes de forma até transformadora (Agar, 2010, p. 4). Essa contínua (re)construção de identidade e a questão da intencionalidade que, e corroborando a definição de Searle (1983), é um fenómeno humano que retrata a relação entre a consciência e o mundo, interliga-se com o facto de a tradução ser uma comunicação intercultural que, segundo Nord (1997) já é, por si só, um ato intencional.

Contudo, o que Agar analisa é a posição a partir da qual o tradutor-etnógrafo se apresenta. Se o etnógrafo realizar o seu trabalho sob uma perspectiva émica, ou seja, se integrar parte do grupo ou comunidade social que observa, o distanciamento necessário para se fazerem ilações imparciais não se cumpre. Por outro lado, quando o etnógrafo realiza o seu trabalho sob uma perspectiva ética, o seu relato tende a ser, pelo menos aparentemente, mais neutro. Embora seja visível, ao longo do artigo, o desejo de Agar em promover a construção de uma teoria ética, uma teoria de conexões humanas universais (Agar, 2010, p. 10) é também notória a luta entre contrariedades associadas ao enquadramento émico e ético: “Etic is never the whole story, though sometimes, of course, translation is more etic—and therefore easier—that [sic] at other times” (Agar, 2010, p. 5). Agar termina o artigo afirmando que, apesar de reconhecer que a dimensão ética deve continuar a desenvolver-se, o émico faz sempre parte de qualquer tradução (Agar, 2010, p. 10). Esta visão corrobora o fenómeno comum da falta de imparcialidade no processo de mediação de qualquer ato de comunicação intercultural. Por mais distante que seja o olhar, por mais neutro que o ângulo aparente ser, a falta de objetividade permanecerá sempre em qualquer processo e subsequente resultado de uma tradução etnográfica. Um intérprete apresenta sempre uma de várias possíveis interpretações. Bahadir partilha da mesma visão e designou o tradutor-etnógrafo pelo nome “pesquisador-intérprete”. Considerando o seu ponto de vista, o pesquisador-intérprete está em constante movimento, move-se do envolvimento para o desapego, repetindo o caminho de volta (Bahadir, 2005, p. 807).

No final do século XX, a antropologia cultural floresceu com o *reflexive turn*, que alterou a metodologia dos estudos etnográficos. Esta reorientação reflexiva passou a concentrar-se mais na descrição das respostas às perguntas “como, quem, sob que circunstâncias?” no lugar de se basear num produto final. O trabalho do etnógrafo passou a ser mais introspetivo e autorreflexivo, na medida em que o estudo da relação entre si e o que é observado adquire tanta importância como o próprio *skopos* da transposição da informação.

Taking the postmodern message of subjectivity to heart, some postmodernist anthropologists publish their ethnographic material in very self-reflexive accounts, which describe what happened to them in the field, and the understandings of the other society which they themselves gained.

They usually do not deal with the question of translation. This emphasizes the humanistic, hermeneutic focus on how the self constructs understandings of the Other. (Rubel & Rosman, 2003, p. 5)

O facto de a etnografia não reconhecer, no âmbito da sua atividade prática e/ou descritiva, a tradução enquanto ferramenta e contributo indispensável naqueles que são os resultados diretos do seu trabalho é evidenciado por Sturge (1997), por Rubel & Rosman (2003), por Agar (2010) e por outros estudiosos que examinam os pontos de encontro e de divergência da sua relação. Se a pesquisa e todo o processo etnográfico não descreverem os trâmites, as implicações, os métodos ou estratégias levadas a cabo num outro processo coocorrente, a tradução, os frutos do *reflexive turn* não estarão, ainda, maduros o suficiente a ponto de se colher. A interdisciplinaridade das duas atividades práticas e dos campos teóricos adjacentes pressupõe não só um reconhecimento multilateral de várias frentes, mas uma comunicação articulada entre elas.

Contudo, e apesar da aparente divisão fragmentadora entre a Antropologia e a Tradução, Michaela Wolf notabiliza as semelhanças entre ambas as áreas, realçando a interação e a atividade intercultural que as caracterizam (Wolf, 1997, p. 124). Yunte Huang (2002, p. 4), em semelhança a Wolf, assinala o processo de construção de um novo produto, necessário e intrínseco à etnografia e que, nas palavras de Wolf, se sobrepõe à prática da tradução: “the attempt to express other discourses in one’s own form of discourse, as well as to identify and capture the differences in language” (Wolf, 1997, p. 126). Na perspetiva de Valero-Garcés (2002), o etnógrafo e o tradutor interlinguístico são ambos tradutores que, na teoria, devem ser biculturais, ainda que isso signifique que se deve aceitar a relatividade implícita à atividade (de traduzir), o que não exclui a possibilidade de se ter a certeza, mas compreende a impossibilidade de uma solução única (Valero-Garcés, 2002, p. 562).

Tal como a tradução não se limita a uma transposição linguística, a etnografia extrapola a transposição de informação cultural, utilizando a língua, os participantes, o meio e a análise de uma interação contextualizada a seu favor. Gumperz e Cook-Gumperz (2012) fazem uma afirmação muito interessante a respeito do conceito de variabilidade no que concerne à Etnografia da Comunicação, que corrobora a visão

de Malinowski (1923), de Hatim & Mason (1990), House (2006) e tantos outros estudiosos da tradução numa esfera de atuação ainda mais abrangente: a de que a análise das variabilidades, para ser empiricamente viável, deve focar-se em encontros de fala específicos constituídos pela interação e culturalmente enquadrados. Tentar explicar uma conversa como um reflexo direto das normas e crenças de determinada comunidade não é um procedimento a seguir (Gumperz & Cook-Gumperz, 2012).

À semelhança de Niranjana (1992), Wolf (1997) discute as relações de poder associadas a ambos os processos, à tradução e a um trabalho etnográfico, destacando a transposição de informação de um “Third World” para um “First World” (Wolf, 1997, p. 128). A aceção de Wolf relativamente ao uso destes termos é a generalizada, refere-se aos países subdesenvolvidos e desenvolvidos, respetivamente. A economia, as relações comerciais, a livre circulação de pessoas e de bens materiais, e, sobretudo, a ideologia influenciam consideravelmente a prática da tradução e dos estudos etnográficos. Esta será uma das poucas constantes na inconstância tão presente destas duas atividades. Para evitar repetir algumas afirmações acerca da pertinência da parcialidade e intenção comunicativa, é relevante direcionar esta investigação para a vertente metodológica de ambas as práticas.

Existe uma tendência para se associar o resultado de um estudo etnográfico e o processo de tradução que envolve a um texto “clean” e “uncontaminated⁵⁸”, é assim que Yunte Huang (2002, p. 25) os designa, de forma crítica. Esta persistência na aplicação da domesticação, tal como Schleiermacher a definiu há mais de dois séculos atrás, baseia-se na comercialização do produto do estudo etnográfico e da sua tradução, não no seu propósito e contributo a nível sociocultural e literário. Um texto sobrecarregado com estrangeirismos é um texto difícil de ler para um público-geral mais vasto. Esta dificuldade e, sobretudo, a pressão social e económica, incentivam o tradutor a levar a cabo uma semi-transformação de um discurso intercultural, que visa em primeiro lugar o máximo grau de inteligibilidade possível. É certo que o

⁵⁸ Yunte Huang (2002) utiliza o termo “uncontaminated” para descrever o processo de domesticação adotado pelos tradutores aquando da tradução de poesia contemporânea chinesa para inglês.

aforismo italiano *traduttore, traditore* parte da premissa de que na tradução há perdas e ganhos, tal como referido por Bassnett (2002). Essa dicotomia é, aliás, o resultado inevitável da negociação entre as divergências ao nível da língua. Contudo é importante lembrar que a não tradução e/ou não adaptação de, por exemplo, diálogos marcados por uma forte conotação cultural é, também ela, um método que pode ser adotado e, em muitos casos, o único caminho possível se o *skopos* se relacionar com o transportar de tais aceções culturais numa comunicação interfronteiriça. Tal como na tradução e nos Estudos de Tradução, a abordagem mais holística e mais recente dos estudos etnográficos foca-se na descrição, explicação, análise e transposição de atos comunicativos. Este novo panorama tem o poder, se continuamente aplicado, de pôr em causa a tão procurada invisibilidade do tradutor.

6.1. A aplicação da tomada de notas enquanto técnica interdisciplinar e unificadora: Etnografia, Interpretação e Tradução

Num exercício prático de interpretação consecutiva mandarim – português, a maioria dos alunos, em contexto de aula, decidiu não traduzir oralmente para português o termo 粽子 [zongzi]. O tema do discurso era o Festival do Barco-Dragão. Quando confrontados com a pergunta, “mas porquê não traduzir?”, justificaram-se com uma afirmação lógica: “não se comem (nem se fazem ou vendem, tipicamente) *zongzi* em Portugal”. Supondo que o público-alvo da interpretação não tem muito contacto com a cultura ou com a língua chinesa, pressupõe-se que será difícil inferir um significado. *Zongzi* são bolinhas de arroz cozido de consistência viscosa embrulhados em folhas de bambu. É um prato típico chinês servido neste festival em particular, que conta com uma referência histórica muito significativa. Uma das sugestões providenciadas aos alunos foi a de, efetivamente, manter o termo *zongzi* no discurso em português, adicionando, posteriormente, uma pequena nota explicativa em forma de explicação interna.

Ainda que a estrangeirização e outros métodos, estratégias e/ou técnicas de tradução sejam pertinentes na tradução de estudos etnográficos, tais como a adição de comentários e anotações ou a adoção de uma abordagem mais descritiva, a preferência pela domesticação conta com alguns fundamentos bem-intencionados: o

principal intuito é o de criar uma representação do “Outro” mais simples, mais homogênea e mais fácil de consumir. Por outras palavras, o falso pressuposto de que qualquer leitor iria ser capaz de reduzir o “Outro” ao seu espectro cultural, moldando-o aos seus padrões linguísticos e aos seus princípios, valores e hábitos socioculturais, integrando-o na perfeição na sua moldura cultural. O professor da área da Antropologia John Leavitt defende o uso da estrangeirização, da importação direta de referências linguísticas da comunidade que é observada, ou seja, da transcrição de aspetos da oralidade (Leavitt, 2014, p. 215). Correndo o risco de o público-alvo ter de lidar com passagens pouco ou nada claras e, portanto, de a compreensão poder ser afetada a determinado grau, manter o que é estranho pode ajudar o tradutor-etnógrafo e todos os leitores e intervenientes da tradução, enquanto agentes mediadores, a desenvolver um maior grau de sensibilidade intercultural. É importante, todavia, não confundir a capacidade empática de se fazerem ilações sob a perspetiva da visão do “Outro” com o verdadeiro posicionamento entre culturas. O terceiro espaço pressupõe a criação de um novo lugar, com novas ideias e representações. A conclusão que retirou Agar (2010) acerca da perspetiva émica revela-se muito coerente e pertinente, a ética e a émica são duas abordagens indissociáveis, tal como o afirmam também Rubel & Rosman:

(...) even if the ethnographer somehow manages to become completely nativized, and thinks and talks just like the natives do, he or she has only elevated him- or herself to the same unsure ground that people are on in ascribing beliefs to people in one's own culture. (Rubel & Rosman, 2003, p. 53)

Agar encara, contudo, esta relação de dependência como um problema, não como uma solução (Agar, 2010, p. 3). Existe ainda uma outra relação, anteriormente analisada sob a perspetiva de Kristeva (1986) e por Venuti na perspetiva da tradução (2009), que deve ser reavivada: a da tradução etnográfica com o fenómeno da intertextualidade. Uma tradução interlinguística é tão pura quanto a própria implicação semântica da palavra indica e como o texto ou discurso da língua de partida que representa. Alguma da terminologia utilizada no quotidiano, e a metalinguagem da tradução não é exceção, não ilustra fenómenos ou objetos palpáveis, representa, antes, um signo, uma crença, um desejo ou um plano de representação de cariz utópico. E é também por essa razão que o conceito de

fidelidade é tão ambíguo e problemático. A pureza é subjetiva, a fidelidade também o é. São conceitos difíceis de medir, de avaliar, de agregar consenso. A natureza textual e intertextual constitui um dos conceitos de etnografia propostos por Yunte Huang (2002), que defende o desenvolvimento da literatura a um nível transfronteiriço ou, como o próprio designa, transpacífico. De acordo com o autor, a “viagem intertextual” é uma das principais formas de visitar qualquer parte do mundo sem lá estar realmente. A absorção e transformação de outros textos resulta num relato que reflete as preconcepções do etnógrafo (Yunte Huang, 2002, p. 4).

A relação de interdependência entre textos e discursos é mediada e negociada por tradutores, quando traduzida interlinguisticamente, inclusivamente pelo tradutor-etnógrafo. São os tradutores que, em conformidade com o *skopos*, tomam decisões. Tal como concluído por Schäffner (2012), embora as decisões e estratégias adotadas sejam determinadas pelo contexto, pelo público-alvo, pelo *skopos* e por outras variáveis, a intenção é a de contribuir para um “entendimento cooperativo”, mesmo que isso implique, por exemplo, que se consultem textos de partida identificados como textos de referência primária.

O exemplo anterior que descrevia a tradução ou não tradução do termo *zongzi* e a subsequente sugestão providenciada aos alunos centrou-se na questão da expressão e comunicação oral. Ainda que em contextos diferentes, o processo de tomada de notas neste exercício prático, tal como num estudo etnográfico, constitui uma parte integrante do processo de interpretação consecutiva em contexto de aula. Os alunos encarnaram o papel de tradutores-etnógrafos. Recolheram dados da cultura de chegada e selecionaram uma de várias possíveis formas de veicular o sentido implicado pelo termo *zongzi*, fazendo-o sob uma perspetiva émica.

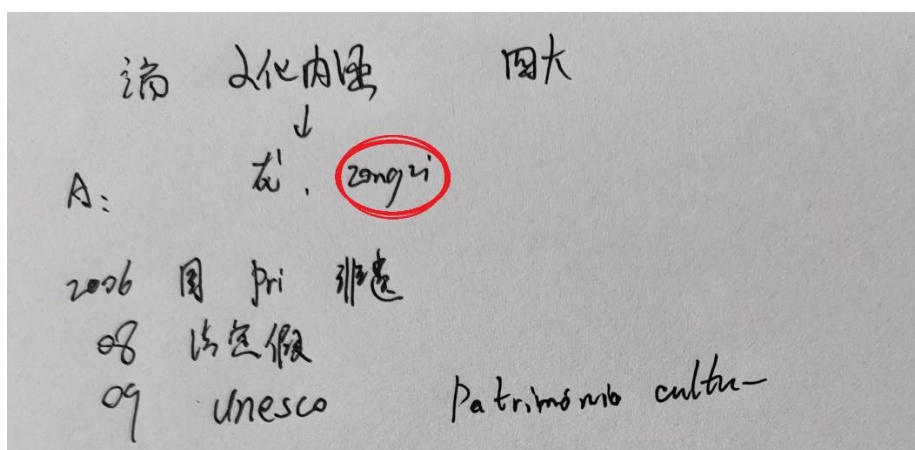
Apesar de se aplicar em contextos de atuação distintos e de retratar direções distintas (escrita-oralidade na interpretação e oralidade-escrita, num estudo etnográfico), a tomada de notas permite que se abra um espaço de reflexão normalmente inexistente na imediatidade exigida, por exemplo, nalguns trabalhos de interpretação simultânea. Na prática, intérpretes que asseguram trabalhos de interpretação consecutiva e tradutores em circunstâncias específicas assumem o papel de tradutor-etnógrafo. A diferença é que a tomada de notas na interpretação é

vista como uma técnica e, conseqüentemente, uma ferramenta. Ambas visíveis. Na tradução, a tomada de notas é um passo, por vezes, “invisível” que não consta (pelo menos, não integralmente) no resultado final, à exceção de trabalhos de Tradução comentada. Reconhece-se, por esta razão, que o que é esperado do tradutor-etnógrafo não se aplica apenas à Etnografia. As funções e expectativas criadas em relação ao que lhe é incumbido, nomeadamente ao resultado do processo de tomada de notas, representam todo um período de audição, análise, produção e memorização, tal como postulado por Gile naquilo que designou por Modelo dos Esforços (Gile, 2009).

6.2. O poder do processo de tomada de notas e o papel determinante do tradutor-etnógrafo

O método da tomada de notas é um pouco negligenciado no âmbito do estudo da etnografia, tal como afirmam Wolfinger (2002) e Lönngren (2021). Não deixa de ser surpreendente, especialmente tendo em conta o facto de a tomada de notas ser uma das peças principais do *puzzle* que é a construção de uma nova representação de realidades. É a partir das notas que o tradutor-etnógrafo reflete sobre o seu processo seletivo. É nesta fase que as respostas às perguntas: “que informação foi selecionada? porquê? de que forma deve ser expressa?” são debatidas e negociadas pelo próprio. É, então, apropriado analisar o registo escrito dos estudantes que interpretaram o discurso sobre o Festival Barco-Dragão:

Figura 6 - Registos escritos do conceito de *zongzi* (notas de interpretação consecutiva)



→ DWJ 文内

- 四大传统节日之一, **zongzi** 龙舟, 传统节日
 - 2006 列入非遗, 国务院
 - 2008 法定节假日
 - 2009 联合国批准, 第一个非物文遗产

端午节 中国传统节日之一. Unesco 联合国
 有**粽** 赛龙舟等习俗. O Festival do Barco do Dragão
 2006, 国务院 → 端午 - 非物质文化遗产. Feriado legal 法定假.
 2008, 端午 → 法定节假日
 2009, 联合国批准 - 端午节为非物质文化遗产.

Festival de Barco de Dragão
 Olá
 Conotação cultural
 端午, 四大之一, 传统节日
 赛龙舟, **粽** 等习俗

Na figura seis analisam-se excertos de quatro notas elaboradas por quatro alunos diferentes que demonstram que, apesar de combinarem alternadamente a LP e a LC do discurso e de reconhecerem que têm competências suficientes para explicar o que significa *zongzi* em português, preferiram manter o termo inalterado na LP, dois deles em forma de caracteres e os outros em *pinyin*. É curioso também verificar que, podendo optar por tomar notas manualmente ou digitalmente, todos os estudantes deste exemplo adotaram a escrita manual, suportando, assim, os

argumentos de Lönngren (2021) de que a tomada de notas manual é mais proveitosa por acompanhar a velocidade e o ritmo da enunciação oral. Existe a possibilidade de se associar o facto de o registo escrito de *zongzi* se manter sempre na LP por esta ser a língua materna dos estudantes e, portanto, ser a língua de raciocínio e processamento de construção lógica mais rápida. É um facto irrefutável que o registo escrito do conceito é muito mais rápido de fazer recorrendo aos caracteres ou ao *pinyin* do que a um aglomerado de palavras em português. Ainda assim, é importante destacar o papel veicular do processo de tomada de notas⁵⁹ (não só do resultado, mas de todo o processo e tudo o que ele envolve) representado por estes métodos de escrita na construção do resultado final, a monografia ou, neste caso em particular, a construção de uma comunicação oral em português.

Posto isto, e sabendo que nos quatro exemplos supramencionados se manteve a referência ao termo na LP na sua enunciação oral, conclui-se que as notas são uma ferramenta veicular de elevado valor para o processo de construção de discursos. Os seus benefícios transpõem a questão da mnemónica, funcionando como um filtro de informação com estratégias globais, até certo ponto, já delineadas. A interpretação e a construção contextual são competências essenciais aquando da transposição de informação, tal como preconizado por Wolfinger (2002), que defende que as notas do trabalho de campo dos etnógrafos se servem do conhecimento implícito de que os mesmos, enquanto agentes interpretantes, já dispõem.

A abordagem mais reflexiva da antropologia cultural e da etnografia foca-se nas inter-relações formadas entre os participantes, informantes, investigadores, o que é observado e o que é relatado: “the reflexive ethnography presents the writer as a fallible mortal, but it tends to be more interested in epistemological issues than in the

⁵⁹ Lönngren (2021) faz referência à estenografia, a técnica de escrita abreviada habitualmente utilizada pelos etnógrafos, como sendo a predileta no trabalho de campo etnográfico. Segundo a estudiosa, os investigadores no campo podem (ou não) partilhar as suas notas com os participantes. É uma decisão muito pessoal que, dependendo da sua direção, pode afetar o trabalho final e, por essa razão, deve ser ponderada e o mais seletiva possível. Para além da estenografia, existem técnicas como o *speedwriting*, que recorre muito à escrita fonética, a adoção de símbolos e diferentes tipos de organização e estruturação das notas (Gillies, 2013; Nolan, 2005).

personal or autobiographical aspect” (Sturge, 2014, p. 63). A tradução desempenha um papel fulcral em todo o processo por, segundo Kothari, demonstrar a fragilidade da textualidade (Kothari, 2015, p. 2) e por ter de lidar com a alienação que nem sempre é estrangeira e que se pode encontrar dentro de um sistema que se considere doméstico (Kothari, 2015, p. 7). O poder da tradução é evidenciado por Kothari, etnógrafa-tradutora, como se autodenomina, que proclama o poder ideológico da tradução a favor de comunidades “invisíveis”: “the translator is involved in both healing and slotting; objectifying but also rendering visible the people whose voices must be heard” (Kothari, 2015, p. 17). O posicionamento do tradutor, a forma como constrói e organiza as suas notas e como posteriormente as utiliza na transposição para o produto final do seu trabalho de investigação detém um peso bastante significativo e, como alertado por Kothari, ideológico. Analisem-se as seguintes anotações e as subsequentes traduções, baseadas num relato pessoal de uma experiência vivida em Pequim, no ano de 2012.

Estava no metro, que, por se encontrar sobrelotado, me obrigava a fazer a viagem sempre de pé. Ia sozinha e o destino era Sanlitun. À minha frente estavam dois rapazes ainda jovens, que me encaravam com alguma curiosidade. Não sabendo que eu falo mandarim, os rapazes iniciaram um diálogo entre si:

Interlocutor A: 你看这个外国人，好白啊，你觉得她是哪国人？（微笑）

Pinyin: Nǐ kàn zhège wàiguórén, hǎo bái a, nǐ juéde tā shì nǎ guó rén?(Wéixiào)

Interlocutor B: 她是一个美女，应该是美国人！（他向我微笑）

Pinyin: Tā shì yīge měinǚ, yīnggāi shì Měiguórén! (Wéixiào)

Interlocutor A: 哈哈，不一定，她长得像俄罗斯人。

Pinyin: Hāhā, bù yīdìng, tā zhǎng de xiàng Éluósīrén.

Eu olhei fixamente para eles e eles sorriram um para o outro.

Tradução 1 do diálogo:

Interlocutor A: *Olha para esta estrangeira, tão branca! Achas que ela vem de onde? (sorriso)*

Interlocutor B: *Tão linda! Deve vir dos Estados Unidos da América! (sorriu para mim)*

Interlocutor A: *Ah! Ah! Talvez não, parece ser russa.*

Eu olhei fixamente para eles e eles sorriram um para o outro.

Tradução 2 do diálogo:

Interlocutor A: *Olha, é estrangeira! Tão branquinha! Achas que ela vem de onde?*

Interlocutor B: *Ela é uma “měinǚ” (mulher bonita), deve vir de “měiguó” (tradução literal: país bonito, tradução fonética: EUA). (Sorriu para mim)*

Interlocutor A: *Ah! Ah! Talvez não, a mim parece-me russa.*

Eu olhei fixamente para eles e eles sorriram um para o outro.

Embora se possam considerar semanticamente e gramaticalmente corretas, as duas traduções apresentam escolhas lexicais e formulações que detêm, potencialmente, um impacto e um sentido conotativo distintos. Independentemente disso, todas refletem escolhas e procedimentos adotados pela tradutora etnográfica. Na tradução 1, a passagem “olha para esta estrangeira, tão branca!” é suscetível a uma interpretação mais fria ou até considerada ofensiva por parte do público-alvo. Contudo, o que se pretende analisar aqui não é o grau de receptividade da tradução,

mas antes a decisão deliberada de se conjugar tal formulação. Parte-se do princípio de que a tradutora etnográfica sabe qual a conotação do adjetivo branca. Ter a pele muito branca é uma característica muito apreciada na cultura chinesa e, portanto, deve ser tido como um grande elogio. Ainda assim, a formulação da frase “olha para esta estrangeira” demonstra pouco cuidado e pouco sentido de antecipação relativamente às repercussões que pode tomar. O papel do tradutor e as suas competências linguísticas e culturais permitem que essa leitura seja feita. É a partir dessa leitura, aliás, que o tradutor se orienta e toma decisões conscientes.

Na tradução 2, a frase “olha, é estrangeira” afasta-se de uma formulação que pode induzir em erro e reflete a curiosidade sentida pelo interlocutor A. O diminutivo aplicado no adjetivo “branca” assegura uma percepção conotativa menos ambígua, é mais claro, para quem lê, que se trata de um elogio e não de uma ofensa. A resposta do interlocutor B, que mantém dois termos na LP, no fundo, dois empréstimos⁶⁰, espelha a intenção da tradutora, que mantém visível o jogo fonético de palavras e que adiciona uma breve explicação sobre o seu significado. Ao decidir que devia dar ênfase a esta passagem do discurso, a tradutora optou por transmitir a informação da forma que lhe pareceu ser a correta, analisando todo o panorama contextual. Contudo, é relevante assinalar o facto de que a escolha lexical empregada pelo interlocutor B pode representar a sua verdade, por outras palavras, o interlocutor respeita a máxima da qualidade de Grice (v. *supra*, p. 39) e não pretende fazer dos termos utilizados um jogo de palavras fonético. O mesmo acontece com a tradução da passagem do interlocutor A: “Ah! Ah!” Talvez não...”, que na tradução 1, presumivelmente, não tomará grandes proporções ao nível da sua recetividade e, na tradução 2, atendendo ao contexto do diálogo e à forma como é expresso em português, poderá tomar outro tipo de proporções, pois pode ser interpretado com um sinal de não concordância.

⁶⁰ O conceito de empréstimo considerado diz respeito ao procedimento de tradução proposto por Vinay & Darbelnet (1958/1995).

Todas as análises anteriormente referidas refletem, contudo, as decisões e escolhas de tradução da tradutora que, tendo em consideração o seu público-alvo e as suas perceções, aplicou estratégias que considera corresponderem ao reflexo da sua verdade e aos parâmetros linguísticos e culturais da LC. A estudiosa Kate Sturge partilha da mesma perspetiva e evidencia a preponderância do papel do tradutor num estudo etnográfico:

To be a form of ethnographic translation, as opposed to transcription alone, quotation requires commentary and contextualization. It is the translator who has to decide on the amount of background information needed to 'make sense' of quoted language. How much cultural context must the ethnographer add to the words of the other person – how 'thick', in other words, does ethnographic translation have to be? (Sturge, 2014, p. 80)

Não obstante ser verdade que a abordagem reflexiva na etnografia abarca práticas que procuram descentralizar o “Eu” representado pelo tradutor-etnógrafo, como a própria Sturge menciona no subcapítulo “Confession and the translator’s preface” (Sturge, 2014, p.57), onde admite que a elaboração de prefácios que relatam a experiência do tradutor-etnógrafo o “humanizam”, também é verdade que a desmistificação do processo da tradução em estudos etnográficos ainda não partilha do mesmo grau de atenção. A proximidade e o desenvolvimento de uma relação mais estreita entre o tradutor-etnógrafo e o seu público-alvo tem vindo a ganhar destaque numa esfera interpessoal, a um nível essencialmente social. Porém, a descrição e a partilha de obstáculos e/ou de estratégias respeitantes à tradução interlinguística não é, ainda, uma prática recorrente. Ao complementar relatos experienciados no âmbito da tradução de um estudo etnográfico, a abordagem reflexiva mune-se de todo um enquadramento descritivo teórico-prático que permite, não só ao seu público-alvo, mas também a outros tradutores-etnógrafos, desenvolver uma maior consciencialização e sensibilidade relativas à mediação e à negociação intercultural. Ter acesso às notas e/ou comentários e, se oportuno e quando necessário, à descrição do processo de tomada de decisão e/ou metodologias do tradutor-etnógrafo, pode ser uma mais-valia na transmissão de conhecimentos que, francamente, se encontram em contínuo processo de (re)construção.

Parece existir ainda algum receio e até preconceito na partilha de conceitos e de fenómenos que se caracterizam pela relatividade, como se o que não fosse objetivo

carecesse de viabilidade. De facto, a subjetividade presente no processo de tradução etnográfica é sinónimo de multiplicidade, que é uma característica intrínseca da comunicação intercultural. Quanto maior o leque de possibilidades estudadas e colocadas em prática, melhor a capacidade de filtrar, selecionar, ponderar, analisar e contextualizar informação entre duas ou mais línguas diferentes. É importante referir que a tradução etnográfica, por se reger por objetivos socialmente e culturalmente mais amplos, focados nos participantes e nos seus comportamentos, no seu meio, pressupõe uma necessidade mais frequente de se recorrer a explicações e/ou descrições “extra”. O tradutor-etnógrafo tem uma voz que, geralmente, noutra tipo de traduções, é omitida ou escondida em formulações impessoais, ele/a é o/a contador/a informante que assume também um papel ativo e interativo no meio que observa. As expectativas ao ler uma tradução etnográfica são também diferentes das construídas pela leitura de traduções de narrativas, que se desenrolam em espaço, tempo e circunstâncias delimitadas. É crucial, por tudo isto, perpetuar a complexidade inerente ao registo, transmissão e descrição de costumes, práticas e crenças culturais de comunidades várias. Ao fazê-lo, promove-se o desenvolvimento da relação interdisciplinar entre a Antropologia, a Sociologia, a Linguística, os Estudos Culturais, a Tradução e os Estudos da Tradução, afugentando, em simultâneo, a inquietação provocada pela diversidade.

VII. MÉTODOS DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: PORTUGAL E CHINA

7.1. A evolução das metodologias adotadas no âmbito de ensino de LE

Tal como aconteceu com os Estudos de Tradução, com a Etnografia e tantos outros campos de estudo e atuação interdisciplinares, também a Educação e o ensino de línguas têm registado uma evolução com muitas variações e reorientações. Se, por um lado, o ensino de línguas clássicas, como o latim e o grego, se baseava no designado *grammar-translation method* - GTM (Doff, 2008; Vermes, 2010; Ying & Wei, 2015), por outro, a mesma realidade que tinha catapultado este método para um grau de popularidade sem paralelo no final do século XVIII começou, aquando do movimento de reforma no ensino levado a cabo no final do século XIX, a desvanecer-se rapidamente. O alvoroço em sua volta, consequência das críticas a que foi sujeito, relacionava-se com o facto de o GTM se concentrar, quase exclusivamente, no desenvolvimento da componente escrita de uma língua. Com algumas das suas raízes fundamentadas na Filosofia Escolástica da Idade Média no ocidente, o GTM, como afirmado por Maria D'Amore (2015, p. 120), envolve um processo de análise e interpretação minuciosa de textos escritos, focando-se, paralelamente, em aspetos lexicais e gramaticais da língua. Sob outra perspetiva, no contexto chinês do final da passada década de 80, o método predominante que vigorava era o GTM, apesar de já se fazerem notar os primeiros indícios de uma mudança de paradigma (Cheng, 1988). A tradução detinha, portanto, um papel preponderante na aplicação do GTM no contexto de aprendizagem de uma LE, tal como a sua própria designação evidencia.

Embora o estatuto de método prevalente do GTM tenha reinado durante cerca de um século, a tendência para descurar competências ligadas à oralidade ditou-lhe um ponto de viragem: “The problem was not translation as such, but a teaching methodology that abstracted language from its communicative function” (Carreres, 2006, p. 5). O conceito de tradução associado a este método de aprendizagem reduzia-se, contudo, à transposição, de uma LP para uma LC, de determinados elementos gramaticais expostos em frases artificiais, uma visão abusivamente simplista, que resumia a prática da tradução interlinguística a um comensurável

processo mecânico e estático. A constante exposição a estruturas lexicais e gramaticais de uma L2 é, inegavelmente, fundamental para o desenvolvimento linguístico dos aprendentes. A oportunidade de analisar de forma contrastiva as características de uma L1 e de uma L2 é, de igual modo, vantajosa e recomendada nas novas abordagens e metodologias que investigam o papel da tradução na aprendizagem de LE, como o indicam Pietrzak, 2013 e Vermes, 2010. Uma das questões que se levantam prende-se, assim, com a pertinência e o grau de participação ativa da L1 nesse mesmo contexto.

A artificialidade ou, por outras palavras, a falta de autenticidade e a incapacidade de simular interações autênticas dos exercícios que pressupunham traduções frase a frase LP-LC e que, por conseguinte, careciam de contexto, limitava a autonomia e a capacidade de improvisação, características essenciais para a produção de um enunciado oral. A necessidade de se repartir a atenção entre as duas línguas foi uma das críticas mais veementes que contribuíram para o desencadeamento de uma série de metodologias “anti-tradução” (Carreres, 2006; Tugrul Mart, 2013; Vermes, 2010).

As *shifts* entre priorizar o uso ou a análise de uma LE foram uma constante, o que fez com que vários métodos de ensino de uma LE ocupassem um lugar de destaque em diferentes épocas da história. O *Direct-Translation Method* (DTM), à semelhança do GTM, atravessou vários picos de utilização, provando-se profícuo no ocidente no século XVII, no final do século XIX e, ainda, no início do século XX (Celce-Murcia, 1991). Como primava pelo desenvolvimento de uma vertente mais comunicativa de uma LE, o DTM distinguia-se do GTM em vários aspetos, especialmente pelo facto de usar a língua de aprendizagem como único meio de instrução e comunicação na sala de aula, distanciando-se, conseqüentemente, da tradução enquanto técnica de ensino (Liu & Shi, 2007). Embora o DTM tenha tido a capacidade de dissolver uma das críticas mais apontadas ao GTM, “(...) that teachers talked about the foreign language instead of using it (...)” (Ying & Wei, 2015, p. 122), a estrutura e atitude extremista que lhe foi sendo inculcada não tardou a revelar algumas desvantagens da sua aplicação. Aprender uma LE através da comunicação e simulação de cenários semióticos linguísticos imprevisíveis e autênticos através do

uso exclusivo de uma LE suprime a anterior necessidade de se trabalhar a enunciação oral, porém condiciona, em simultâneo, a capacidade de analisar contrastivamente características, regras e estruturas de duas ou mais línguas diferentes por parte dos aprendentes. “It is easy to see why these principles would militate strongly against the use of isolated, graded, constructed sentences; it is harder to see why they should be taken as good reasons not to translate (...)” (Pym et al., 2013, p. 12).

A aparente desconexão e falta de ligação entre uma L1 e uma LE previne os aprendentes de desenvolver competências interculturais que, segundo Piątkowska, promovem não só a mediação linguística entre duas línguas, como também a mediação cultural (Piątkowska, 2013, p. 111). À semelhança das competências culturais estipuladas pela ISO 17100:2015 em relação à prestação de um serviço de tradução de qualidade por parte de tradutores profissionais certificados, as competências interculturais são adquiridas sob premissas que desafiam o “lugar” do mediador. A diferença, para além da explícita terminológica, recai também no público a quem se dirige. Serão só os tradutores a precisar de adquirir e desenvolver tais competências? Não serão igualmente extensíveis a um público mais vasto, ou, mais especificamente, a todos aqueles que se envolvem no processo de ensino e de aprendizagem de uma LE? A relação entre o “Eu” e “Outro”, anteriormente evidenciada aquando da análise do conceito de tradutor-etnógrafo, volta a ser destacada por Piątkowska. A necessidade de explorar e comparar aspetos culturais e de promover o desenvolvimento da sensibilidade cultural, encontrando um lugar novo de mediação e realçando, assim, a capacidade empática de todos os participantes, mune os aprendentes de uma LE de conhecimentos e valências que lhes serão cruciais no âmbito de qualquer interação intercultural (Piątkowska, 2013).

A par do GTM e do DTM, que refletem abordagens de ensino e de aprendizagem normalmente designadas como indiretas e diretas, respetivamente, outros métodos foram reivindicando o reconhecimento do seu estatuto. O *audiolingual method* remonta ao *Scientific Period* (1920-1970) e é assente sobre a base da psicologia behaviorista. Associado ao *Oral Method*, viu a sua aplicação retomada a meados do século XX, juntamente com o *audio-visual method*. Com novas formas de tecnologia a serem desenvolvidas, como sistemas de gravação de

voz e, posteriormente, de vídeo, estes dois métodos de ensino reestabeleceram-se nas salas de aula de LE com o intuito de reforçar a componente oral da aprendizagem da língua. Através, essencialmente, da audição e compreensão de diálogos previamente gravados e da repetição e aplicação de estruturas linguísticas neles apresentadas, acreditava-se que a aprendizagem por formação de hábitos e por reforços positivos em forma de resposta ao desempenho dos aprendentes seria propícia para o desenvolvimento da sua competência oral (Howatt & Smith, 2014; Liu & Shi, 2007; Skinner, 1984; Vermes, 2010). Durante o século XX, o uso alternado dos conceitos de “situação comunicativa” e de “oralidade” era frequente, descurando, talvez de forma irrefletida, a inerência da interação numa situação comunicativa e o seu carácter facultativo na oralidade. Numa situação comunicativa infere-se a presença de, pelo menos, dois interlocutores, o que não constitui requisito obrigatório na “oralidade”.

Métodos como o *audiolingual* e o *audiovisual* ainda são aplicados no contexto atual, na forma de atividades complementares que se introduzem nos planos curriculares de disciplinas afetas ao ensino de LE. É importante referir que a própria escolha terminológica, entre métodos e abordagens, é reveladora da tenuidade entre ambos. Para efeitos de redação desta tese, entende-se por abordagem as estratégias gerais que visam atingir objetivos ajustados a níveis e categorizações linguísticas predefinidas e por métodos, os procedimentos que são aplicados em conformidade com o estipulado na(s) estratégia(s).

7.2. QECR vs. Linhas de orientação e metodologias adotadas na China

Não obstante o facto de existirem categorizações que regulamentam e avaliam o nível linguístico de LE de aprendentes estrangeiros, como é o caso do Quadro Europeu Comum de Referência (QECR), na Europa, e do 汉语水平考试 (Hanyu Shuiping Kaoshi),⁶¹ na China, a interdisciplinaridade e a interculturalidade

⁶¹ Para além dos exames HSK, elaborados pelo governo chinês e certificados pelo Gabinete Hanban e pelo Instituto Confúcio, existem outros que avaliam o nível de proficiência em língua chinesa, como o YCT – exame juvenil, o HSKK – Exame oral e dois outros mais específicos, o Business Chinese

intrínsecas ao processo continuam a ser evidentes. O próprio QECR ⁶²corrobora esta visão, afirmando:

Há que considerar, todavia, uma alteração importante: o aprendente de uma língua e cultura segunda ou estrangeira não deixa de ser competente na sua língua materna e na cultura que lhe está associada. A nova competência também não é guardada à parte da antiga. O aprendente não adquire pura e simplesmente dois modos de actuar e de comunicar distintos e autónomos. O aprendente da língua torna-se plurilingue e desenvolve a interculturalidade. As competências linguísticas e culturais respeitantes a uma língua são alteradas pelo conhecimento de outra e contribuem para uma consciencialização, uma capacidade e uma competência de realização interculturais. (QECR, Conselho da Europa, 2001, p. 73)

As capacidades de autoanálise, autorreflexão, autocrítica e de observação são fundamentais no processo de aprendizagem de uma LE. A língua faz parte da identidade cultural de um povo, influencia e é influenciada por fatores externos, e.g. pelo panorama social, político e cultural dos locais em que é utilizada. O Racionalismo, o Empirismo, ⁶³ e o Interacionismo⁶⁴, assentes em pressupostos que desencadearam vários estudos na área da Linguística e da Psicolinguística com maior proeminência a partir da passada década de 60, são correntes que visam descrever e explicar a aquisição de conhecimentos, o que também compreende o processo de aquisição de LE. Por serem fundamentados em premissas distintas, a tendência para se assumirem posições extremistas, principalmente nas esferas do Racionalismo e do Empirismo, mostrou-se evidente. A posição intermédia do empirismo, que não invalidava a razão e o conhecimento inato associado ao racionalismo defendido por Chomsky, já tinha sido, todavia, apresentada por Locke no final do século XVII. A postura tomada por Locke revela que a coexistência e a coocorrência dos princípios basilares destes grandes movimentos filosóficos não são uma mera idealização do processo de aprendizagem. Até que existam provas com base científica que refutem o contrário, a possibilidade de as crianças nascerem com uma predisposição natural

Test (BCT) e o Medical Chinese Test (MCT). Em 2020, o gabinete Hanban deixou de se responsabilizar pelo funcionamento dos Institutos Confúcio.

⁶² No contexto europeu, o QECR, elaborado pelo conselho da Europa, constitui um instrumento que visa a harmonização do processo de ensino e de aprendizagem de LE na Europa.

⁶³ Segundo a análise de Chomsky, (1965), na sua obra *Aspects of the Theory of Syntax*.

⁶⁴ Considerando a aceção de Vygotskiï, (1978).

para a aquisição da sua língua materna, tal como postulado por Chomsky (1965)⁶⁵ é tão válida quanto a da aquisição de conhecimento por via de experiências, princípio defendido pelo Empirismo, e como a aquisição por meio da interação entre os interlocutores e o ambiente, princípio defendido pelo Interacionismo. A legitimidade de um destes pressupostos não tem, necessariamente, de se anular ou de se reprimir em detrimento da legitimidade de outros. Tal como argumentado por Dumitrašković (2015, p. 253), não é suficiente, para os aprendentes de línguas, adquirir conhecimentos exclusivamente baseados na gramática e vocabulário da língua, também precisam de conhecer o seu aspeto mais pragmático, de perceber como é utilizada para criar e representar significados e de saber como comunicar com os outros.

No contexto da língua chinesa enquanto LE e de estrutura mais pragmática, o documento oficial que padroniza os níveis linguísticos (国际中文教育中文水平等级标准 [Chinese Proficiency Grading Standards for International Chinese Language Education]) foi elaborado e publicado pelo comité de trabalho designado para o efeito que integra o Ministério da Educação da República Popular da China (RPC). O documento divide e categoriza o processo de ensino e aprendizagem da língua chinesa enquanto LE em três níveis principais e nove subníveis. Os três níveis principais correspondem ao básico, intermédio e avançado. Cada um destes níveis reparte-se, igualmente, em três subníveis. Em consonância com o QEQR, o documento esquematiza e categoriza as competências e conteúdos considerados essenciais para os aprendentes e exalta, em todos os subníveis linguísticos, (i) a necessidade de se adquirirem competências comunicativas, indicando, em simultâneo, (ii) os conteúdos a serem abordados nos mais variados temas e (iii) as indicações quantitativas predefinidas para cada nível. Os pontos (i) e (iii) são

⁶⁵ Ao longo dos anos e da evolução da Linguística e das investigações desenvolvidas, Chomsky foi reajustando os seus argumentos e ideias. Em 2002, defendeu a capacidade recursiva, um mecanismo que associa à *faculty of language in the narrow sense* (FLN). Chomsky assume a hipótese de que a FLN inclui apenas a capacidade recursiva e é a única componente exclusivamente humana da Faculdade da Linguagem (Hauser et al., 2002), o que, em certa medida, contradiz o que anteriormente tinha postulado acerca da Gramática Universal.

indicados em todos os subníveis de língua e o ponto (ii) é referido até ao subnível de língua número seis, o que significa que é definido até ao nível intermédio. Ao contrário do estipulado no QECR, o documento oficial que padroniza os níveis linguísticos da língua chinesa enquanto LE identifica a tradução como sendo uma das cinco competências de comunicação verbal a adquirir pelos aprendentes⁶⁶, acompanhada da compreensão do oral, da produção oral, da leitura e da escrita (*Guoji zhongwen jiaoyu zhongwen shuiping dengji biao zhun* [Chinese Proficiency Grading Standards for International Chinese Language Education] GF0025-2021, p. 1). O mesmo acontece no documento elaborado pelo Centro de Exames do Ministério de Educação da RPC, que funciona como guia orientador para os aprendentes que queiram testar o seu nível de inglês⁶⁷. O *Nation College English Test*, como é designado, também predefine as mesmas competências, incluindo a da tradução (2016, p. 4). As competências avaliadas ao nível da tradução (ZH-EN) dividem-se em três parâmetros específicos:

A. 将句子层面的汉语信息转换成英语

01 用合适的英语词汇准确表达汉语词汇的意思

02 用符合英语规范和表达习惯的句型准确表达汉语句子的含义

B. 将语篇层面的汉语信息转换成英语

03 用英语准确、完整地表达汉语段落的信息

04 译文结构清晰，语篇连贯，语言通顺

C. 运用翻译策略

05 运用合适的翻译策略帮助表达

(*Quanguo daxue yingyu si, liu ji kaoshi dagang* [College English Test Band 4 and Band 6], 2016)

A. Converter informações ao nível da frase do TP (em língua chinesa) para o TC (em inglês):

⁶⁶ A partir do segundo nível principal de ensino, que corresponde ao subnível n.º 4.

⁶⁷ O teste *Quanguo daxue yingyu si, liu ji kaoshi dagang* (*The National College English Test, CET-4 and CET-6*) tem como principal objetivo a avaliação do ensino de inglês língua estrangeira ao nível do ensino superior na China.

01. Utilizar vocabulário apropriado em inglês que expresse com precisão o significado do vocabulário em chinês;

02. Expressar com precisão o significado das frases em chinês, utilizando frases que estejam em conformidade com as normas e hábitos da expressão em inglês;

B. Converter informações ao nível do texto do TP (em língua chinesa) para o TC (em inglês):

03. Expressar a informação de parágrafos em chinês de forma precisa e completa em inglês;

04. Construir uma estrutura clara, coerente e fluída do TC;

C. Utilizar estratégias de tradução:

05. Utilizar estratégias de tradução adequadas que sirvam de apoio para a capacidade de expressão em inglês.

(Tradução da minha autoria, 2021)

O conceito de tradução também é mencionado múltiplas vezes no QEER: surge no âmbito dos pontos 2.1.3. “Actividades linguísticas”, 2.1.5. “Tarefas, estratégias e textos”, 4. “O uso da língua e o utilizador/aprendente”, 4.4.4. “Actividades de mediação e estratégias”, 4.6.4. “Textos e actividades”, 5.2.1.3. “Competência semântica”, 6.1.4.1. “Tipos de objectivos em relação ao Quadro de Referência” e 6.4.1. “Abordagens gerais”. Nos primeiros pontos, a tradução é referida a propósito das actividades de mediação, escritas e/ou orais, que podem ser levadas a cabo pelos aprendentes numa situação em que tenham de assumir o papel de intermediário de comunicação. Nos últimos, em particular, nas “Abordagens gerais” e em resposta à pergunta “De que modo se espera ou se exige que os aprendentes aprendam a partir de textos orais e escritos?” (QEER, 2001, p. 203), a possibilidade de utilizar a tradução como um complemento a explicações associadas à exposição a um texto adquire uma nova dimensão. A “tradução sistemática em L1 pelos alunos ou estudantes” (QEER, 2001, p. 203) destaca, igualmente, a dimensão pragmática da tradução em contexto de ensino e aprendizagem de LE.

Os documentos supramencionados, designadamente o QEER, no contexto europeu, e os *Chinese Proficiency Grading Standards for International Chinese Language Education* e *The National College English Test, CET-4 and CET-6*, no contexto chinês, distinguem-se pela forma como apresentam e consideram o uso da tradução. No caso da perspectiva assumida pela China, a tradução surge como uma das competências que, tal como a escrita, a oralidade, a compreensão oral e a leitura,

devem ser avaliadas e integradas nos momentos de avaliação na forma de exercício prático, tal como se comprova a partir da análise do enunciado do modelo de um teste CET-4 (*College English Test Band 4 and Band 6*, 2016, p. 161).

Figura 7 – Exemplo de um exercício de tradução dos testes CET

Part IV	Translation	(30 minutes)
----------------	--------------------	---------------------

Directions: For this part, you are allowed 30 minutes to translate a passage from Chinese into English. You should write your answer on **Answer Sheet 2**.

据报道,今年中国快递服务(courier services)将递送大约 120 亿件包裹。这将使中国有可能超越美国成为世界上最大的快递市场。大多数包裹里装着网上订购的物品。中国给数百万在线零售商以极具竞争力的价格销售商品的机会。仅在 11 月 11 日,中国消费者就从国内最大的购物平台购买了价值 90 亿美元的商品。中国有不少这样的特殊购物日。因此,快递业在中国扩展就不足为奇了。

No caso da perspectiva evidenciada no contexto do QECR, e apesar de, no que diz respeito ao desenvolvimento das competências linguísticas, também se admitir a utilização de exercícios formais que incluem “tradução de frases de L1 para L2” (QECR, 2001, p. 212), a tradução é vista como um meio para atingir um fim, ou, por outras palavras, como uma ferramenta de estudo que permite aos aprendentes desenvolver competências que influenciarão, diretamente, o seu nível de domínio de língua estrangeira. O GTM que, tal como mencionado anteriormente, vigorava também no contexto chinês, principalmente a partir da década de 80, deixou alguma margem para que outros métodos e abordagens de ensino se desenvolvessem, não se limitando apenas à utilização do *audio-visual* ou do *audio-lingual method*, mas antes reconhecendo e explorando a relativamente recente Abordagem Comunicativa (Cheng, 1988; Jin & Cortazzi, 2002).

7.3. A evolução do ensino de LE na China

Os movimentos e as reformas políticas foram os principais impulsionadores do trajeto de evolução não linear do ensino de LE na China em todos os ciclos de escolaridade, o que inclui o que aqui se pretende analisar com mais detalhe, o ensino

superior. O inglês língua estrangeira detém o estatuto de LE mais estudada na China (Gao & Zheng, 2019; Cheng & Wang em Ruan & Leung, 2012). Durante o século XIX e segundo Cheng & Wang (2012), a tipificação do ensino de inglês resultava de uma combinação dos princípios enraizados na cultura chinesa pelos ensinamentos de Confúcio e do pragmatismo “ocidental”⁶⁸ que lhe era associado, por permitir aos aprendentes que tivessem acesso a matérias relacionadas com a ciência e a tecnologia. Confúcio (551-479 AEC) viveu durante a Dinastia Zhou e os seus princípios, três deles com uma força particular, influenciaram a Educação e o ensino académico: *li* (que significa rito, a necessidade de se seguirem normas), *xiao* (a necessidade de se respeitarem pais e antepassados, a autoridade, em geral) e *zhong* (a lealdade) (Jin & Cortazzi, 2002; Hu & Adamson em Ruan & Leung, 2012). O papel do professor como figura autoritária no contexto de sala de aula aliado ao recurso a metodologias que enfatizavam a prática da leitura extensiva e a memorização de estruturas gramáticas e de “regras de tradução” fez com que, embora tenham sido utilizados manuais vindos de países como os Estados Unidos da América, o GTM e o DTM ocupassem, alternadamente, um lugar proeminente (Cheng & Wang em Ruan & Leung, 2012, p. 21).

Durante o século XX, o período entre a fundação da República Popular da China e o fim da Revolução Cultural constituiu momentos de grande vulnerabilidade para a aprendizagem de línguas estrangeiras, especialmente o inglês. A par da fundação da RPC, o russo tomou o lugar do inglês por questões sociopolíticas; por outro lado, na Revolução Cultural registou-se um claro distanciamento de tudo o que pudesse influenciar o panorama cultural da época. O ensino de inglês e de outras línguas estrangeiras, ainda que estas últimas registem menores números, foi

⁶⁸ Crê-se que alguns dos princípios do Confucionismo tenham influenciado o panorama da Educação, em geral, na China, sobretudo em relação ao papel de autoridade desempenhado pelo professor. Sublinha-se, no entanto, que este sistema filosófico chinês se caracteriza por um quadro evolutivo não estanque. A complexidade subjacente à filosofia confucionista, por uma questão de limitação de espaço, não é descrita de forma holística. Reconhece-se, inclusive, a influência de outros sistemas de valores e princípios, tais como a igreja anglicana durante o início do século XX, que também influenciaram, em certa medida, o ensino de inglês língua estrangeira na China.

retomado no final da década de 70 e, entre 70 e 80, os programas curriculares começaram a ser revistos. Embora os esforços para se inovarem metodologias de ensino de LE tenham sido redobrados a par da política de abertura da China em 1978 e os veios de abertura a abordagens mais comunicativas tenham sido analisados e, pelo menos teoricamente, aplicados, continuavam a subsistir evidências de uma “Chinese eclectic approach”⁶⁹ (De, 2018; Jin & Cortazzi, 2002; Ruan & Leung, 2012). O que se subentende é que esta abordagem combina os esforços de uma maior abertura à vertente comunicativa no ensino de LE com os princípios-base vinculados a tradições milenares.

Entre a passada década de 80 e o virar do novo século, o número de trabalhos de investigação que analisam os efeitos da aplicação de abordagens comunicativas (e a sua aplicação mais teórica do que prática no contexto chinês) aumentaram significativamente, o que não afastou, todavia, a tendência prevalente de se continuarem a adotar metodologias associados ao GTM: “Even now, a number of educators, researchers, and practitioners in the Chinese foreign language teaching community are skeptical as to whether CLT [communicative language teaching] is really superior to the traditional analytical approach” (Yu, 2001, p. 196). Segundo Yu (2001), as razões para uma escassa aderência passam por a) fatores económicos, pelo facto de os professores não serem bem remunerados, b) fatores sociais, pelo facto de as turmas serem, normalmente, muito grandes, c) fatores culturais, devido à influência dos ensinamentos de Confúcio e, ainda, d) pela falta de professores qualificados em inglês (Yu, 2001, p. 196-197).

Um dos pontos fracos que mais reúnem consenso entre professores e investigadores em relação ao aproveitamento e domínio de inglês língua estrangeira por parte de alunos chineses que se encontram na China, em praticamente todos os ciclos de estudo, mas sobretudo no ensino superior, é a fraca competência para a comunicação oral. Tal como De (2018), Wang & Cheng atribuem a responsabilidade à metodologia centrada na gramática e ao papel de destaque do professor, que

⁶⁹ Termo utilizado por Jin & Cortazzi (2002, p. 54).

prioriza a leitura e a memorização em detrimento do desenvolvimento da comunicação oral (em Ruan & Leung, 2012).

É, portanto, perceptível que no contexto de ensino de LE na China coocorrem vários métodos de ensino e que, apesar de existirem mais recursos direcionados para a aplicação de uma abordagem mais comunicativa, os exercícios mais formais, típicos do GTM, ainda são postos em prática. No ensino secundário e no ensino superior, o inglês é uma disciplina de frequência obrigatória desde a década de 80 (Gao & Zheng, 2019) e, em consequência, é de notar, nos últimos 40 anos, a aposta e reforço no estudo e na aplicação de novas metodologias no âmbito do ensino e aprendizagem de LE. Incentivada pelo próprio Ministério da Educação da RPC, a prospeção destas novas metodologias acompanhou o estreitar de relações internacionais decorrentes do processo de abertura e da ocorrência de eventos como os Jogos Olímpicos de 2008 (De, 2018; Jin & Cortazzi, 2002; Ruan & Leung, 2012) e o projeto internacional da nova “Rota da Seda” (Chen et al., 2020; Gao & Zheng, 2019).

Com uma maior abertura ao panorama internacional, o investimento, por parte da China, no ensino de outras LE que não o inglês tem vindo a reafirmar-se com particular incidência ao longo da última década. As razões passam, sobretudo, pelo facto de os aprendentes esperarem obter algum tipo de retorno, simbólico, cultural ou material. Chen et al., (2020) analisam a perceção que aprendentes do ensino superior de outras LE que não o inglês têm do seu próprio processo de aprendizagem e aspirações. Chegando à conclusão, neste estudo de caso, de que os aprendentes questionavam a aprendizagem de outras línguas e as consideravam mais uma forma de lazer e menos uma forma de investimento no seu futuro profissional, os estudiosos sugerem que o Governo e as instituições de ensino superior reestruem os planos de ensino destas LE, de forma a evidenciar o seu potencial num contexto profissional e/ou académico mais pragmático (Chen et al., 2020).

Com o número crescente de LE a emergir no contexto da educação de ensino secundário e superior na China e o número crescente de *workshops*, formações, aulas e cursos que visam o ensino do mandarim em Portugal nos mesmos ciclos de ensino, a necessidade de se analisarem metodologias e estratégias de comunicação neste

contexto de intercâmbio linguístico e cultural numa sala de aula torna-se cada vez mais eminente. Importa também recordar a importância de Macau, que desempenhou e continua a desempenhar o papel de plataforma interlinguística e intercultural entre os Países de Língua Portuguesa e a China. Após o retorno de Macau à China, em 1999, e com o reforço de medidas e políticas como a implementação da Lei Básica até 2049, a língua portuguesa continua a ter um papel preponderante em Macau. O anterior diretor do Instituto Português do Oriente, João Laurentino Neves, destacou a importância da presença da língua portuguesa em diversos setores em Macau, o que viabiliza o desenvolvimento da língua em contexto académico e em contexto profissional, especialmente nas áreas da tradução e da interpretação, tal como salienta o suplemento da edição n.º 1169 do Jornal de Letras, Artes e Ideias, com a colaboração do Camões, I.P.⁷⁰ Segundo Zheng Shanpei (2010), até ao ano 2000, só existiam três universidades na China que ofereciam licenciaturas ligadas à Língua Portuguesa. Já em 2010, aquando da publicação da sua tese, o número subiu para 10. Contudo, notícias mais recentes revelam que, e de acordo com o divulgado pelo presidente do Instituto Camões, Luís Faro Ramos, entrevistado por Leonídio Paulo Ferreira - Diário de Notícias (2020), existiam, à data, 50 universidades na China a ensinar PLE, com cerca de 5000 alunos.

O interesse crescente demonstrado pelos aprendentes chineses na língua e cultura portuguesas resulta de um leque de fatores, nomeadamente político-sociais, económicos e humanísticos. A posição geográfica de Portugal e a sua boa relação com a CPLP e os PALOP faz com que, para a China, Portugal seja um ponto de interesse político-social estratégico extremamente relevante, nomeadamente no que diz respeito à implementação e concretização de medidas e iniciativas de cariz internacional, como a nova aceção da “Uma faixa, uma Rota”. O Brasil, por exemplo, é um dos principais parceiros comerciais da China. Por outro lado, Macau ainda

⁷⁰ Fonte: Suplemento da Edição n.º 1169 do JL, Jornal de Letras, Artes e Ideias com a colaboração do Camões, I.P. de 22 de julho a 4 de agosto de 2015: https://www.instituto-camoes.pt/images/pdf_encarte/encarte219.pdf, consultado pela última vez a 01 de junho de 2021 (Camões, I.P., 2015).

representa um local de convivência harmoniosa entre o povo português e chinês. Em Macau, a língua portuguesa é língua oficial e, por essa razão, a necessidade de tradução nas mais diversas áreas, incluindo a necessidade de produzir documentação bilingue para os órgãos judiciais, executivo e legislativo é, até hoje, incontestável.

Em relação aos fatores humanísticos, que representam interesse pessoal pela aprendizagem e pela interação com as línguas e as culturas, constata-se que aspirações profissionais, o interesse pela cultura de outros países e a necessidade de aprender mais sobre línguas que não exclusivamente o inglês, constituem algumas das motivações que levam os aprendentes a escolher a língua portuguesa enquanto língua estrangeira.

7.4. A tradução enquanto ferramenta de ensino interdisciplinar

A também necessidade de compreender o papel que desempenha a tradução neste contexto é indispensável, não só porque o número de alunos chineses que ingressam em instituições de ensino superior em Portugal mais do que duplicou na última década, mas sobretudo devido ao facto de se registarem mais inscritos nas áreas das línguas, direito, gestão e administração⁷¹. A perceção do conceito de tradução neste contexto é, contudo, relativa, e talvez seja exatamente essa uma das razões de tanta controvérsia em relação ao seu papel no processo de ensino e aprendizagem de LE (Carreres, 2006); (Cook, 2009); (Kelly & Bruen, 2014); (Malmkjær, 1998); (Malmkjær, 2010); (Pym et al., 2013); (Vermes, 2010). Torna-se, portanto, imprescindível analisar as potenciais vantagens e desvantagens do uso da tradução no contexto de aprendizagem de uma LE, apontadas pelos estudiosos supramencionados. Salientam-se as desvantagens frequentemente identificadas:

- I. A alternância entre o uso da L1 e da LE torna o processo de aprendizagem mais moroso, uma vez que existe a necessidade de se transferir a mensagem

⁷¹ Fonte: https://www.rtp.pt/noticias/mundo/numero-de-alunos-chineses-no-ensino-superior-portugues-disparou-na-ultima-decada_n1192723, consultado pela última vez a 01 de junho de 2021 (Rádio e Televisão de Portugal, 2019).

de uma língua para a outra, incentivando a interferência e aumentando o grau de dependência do aprendente em relação à sua L1;

- II. A alternância entre o uso da L1 e da LE não permite que a percepção em relação à equivalência interlinguística, por parte dos aprendentes, seja a mais realista, uma vez que transmite a falsa impressão de que existem equivalentes diretos (evocando, assim, o uso da tradução palavra-por-palavra) entre línguas;
- III. A tradução enquanto ferramenta de ensino, neste contexto, não é natural, por consequência, utilizá-la significa incentivar a realização de exercícios e tarefas artificiais;
- IV. O uso da tradução ocupa tempo que poderia ser dedicado às quatro competências básicas necessárias na aprendizagem de uma língua, designadamente a escrita, a leitura, a oralidade e a compreensão do oral. Em consequência, a tradução não é um bom elemento avaliador de competências linguísticas;
- V. A realização de exercícios de tradução para a LE não tem propósito e aplicação no mundo real, uma vez que, normalmente, os tradutores traduzem para a sua L1, e não para uma LE.
- VI. A realização de exercícios de tradução para a LE pode ser frustrante e desmotivante para os aprendentes, que se sentem desencorajados por não conseguirem atingir o nível linguístico e/ou estilístico desejado.

Ao analisar estas desvantagens verifica-se que a definição e o escopo de atuação da tradução são explícitos. Em todas estas críticas é visível a percepção da tradução enquanto exercício prático formal, ou seja, exercício que, tal como evidenciado na figura 7, a título exemplar do que normalmente consta nos *College English Test Band 4 and Band 6* no contexto do ensino superior na China, é avaliado da mesma forma do que as outras quatro competências. Não obstante o facto de se poder retirar vantagens da realização de exercícios formais de tradução, particularmente por serem exercícios que potenciam a capacidade de análise contrastiva entre dois sistemas linguísticos e por fomentarem competências interlinguísticas como a mediação, é evidente que existe uma tendência generalizada

para reduzir a tradução a este sentido restrito. A tradução, porém, não se resume a uma atividade e/ou tarefa que visa o aperfeiçoamento linguístico no âmbito acadêmico e profissional. Pym corrobora esta visão, afirmando:

Structuralist theories and the search for ‘immersion’ held that the learner should enter the entire linguistic and cultural system of L2, to become like a native speaker of that complete language. If that is the aim of all language learning, then it is very possible to see translation as being a detrimental side-line. In a world of constant multilingual usage, however, it seems unreasonable to assume that different languages will only be used in their own closed social and cultural systems. It thus becomes possible to envisage translation not just as a mode of language learning, and not just as a specialised professional activity, but as a major way in which languages are used by all. (Pym et al., 2013, p. 4)

Por, no mundo globalizado atual, o uso de línguas não se limitar aos sistemas sociais e culturais onde predominantemente são utilizadas e por se reconhecer que a tradução também pode ser considerada uma ferramenta de ensino complementar adequada à aquisição de segunda língua, doravante SLA (*Second Language Acquisition*), a delimitação de sentido que normalmente lhe é imposta deve ser reanalisada. O linguista inglês Guy Cook propõe, assim, que se reavalie o conceito de tradução ⁷², uma vez que a admite “as a theoretically justified activity aiding acquisition” (Cook, 2009, p. 115). Cook argumenta ainda que os conceitos de Racionalismo, Empirismo e Interacionismo supramencionados, que se associam a abordagens relacionadas com o *behaviourism*, o inatismo e o funcionalismo (respetivamente), derivam de teorias de SLA que se centram na primeira aquisição da linguagem por parte de crianças, e é por essa razão que não é possível que se considere a tradução nestas abordagens (Cook, 2009, p. 114).

As desvantagens acima listadas podem ser justificadas pela manifesta ausência de qualquer forma e/ou uso da tradução na maioria das grandes teorias de SLA e pelo facto de se confundir, frequentemente, o conceito de tradução associado ao método de ensino de LE vigente desde o século XIX, o GTM, com a amplitude

⁷² Cook, G. (2010). *Translation in language teaching: An argument for reassessment*. Oxford: Oxford University Press.

que o conceito atualmente, e progressivamente, evidencia (Cook, 2013, p. 738). Em resposta às desvantagens, salienta-se que:

- I. A alternância entre o uso da L1 e da LE promove a aquisição de competências interculturais e a contínua construção de uma identidade individual e cultural por parte do aprendente, que continua a alimentar a sua percepção de identidade associada à L1, relacionando-a, em simultâneo, com a nova LE e construindo uma nova identidade bilingue (Cook, 2013, p. 737);
- II. A alternância entre o uso da L1 e da LE promove uma maior sensibilização para com sistemas linguísticos e culturais distintos, tornando os aprendentes cada vez mais conscientes da necessidade de negociar e mediar uma comunicação interlinguística, em que interpretações e traduções lineares não são, muitas vezes, possíveis e/ou não constituem a opção mais adequada;
- III. A utilização da tradução aquando da aprendizagem de uma LE surge, frequentemente, como um processo mental. A tradução é, de alguma forma, inerente ao processo de aprendizagem de LE (Pym et al., 2013).
- IV. O uso da tradução não se limita à realização de exercícios formais de correspondência. Em acréscimo, a tradução não tem de ser, necessariamente, uma quinta competência que se adquira de forma isolada. A relação da tradução com as quatro competências linguísticas priorizadas na aprendizagem de uma LE deve ser reavaliada.
- V. A realização de exercícios de tradução para a LE pode servir vários propósitos diferentes. As razões que motivam a sua aplicação são, normalmente, determinadas por objetivos de aprendizagem específicos. Para além disso, as exigências do mercado de trabalho requerem que os tradutores trabalhem frequentemente de e para a sua LE;
- VI. A realização de exercícios de tradução para a LE pode, efetivamente, ser frustrante e desmotivante para os aprendentes. Essas emoções, segundo De, (2018, p. 3), são normalmente atribuídas ao conceito de *Foreign Language Anxiety* (FLA), que analisa a relação expectativas-realidade construída por todos os intervenientes, inclusive pelos próprios aprendentes. A constante necessidade de se exporem e confrontarem produções em LE, contudo,

permite aos aprendentes desenvolver uma maior autopercepção em relação ao seu domínio linguístico.

O conjunto das vantagens e desvantagens aqui apresentadas não só reflete o que a súmula de considerações evidenciadas pelos estudiosos supramencionados debate, como também reflete algumas ilações que se foram retirando de um percurso académico e profissional que tem como denominador comum transcendente o uso do mandarim e da língua portuguesa enquanto ferramentas de comunicação.

Para que se considere uma análise de dados imparcial do ponto de vista dos conceitos e práticas consideradas até aqui, importa realçar que, tal como argumentado por Cook (2010), existe um leque de variantes que devem ser tidas em conta na análise da pertinência e do próprio escopo de atuação do uso da tradução em contexto pedagógico. É relevante, por isso, considerar contextos em que o/a professor/a privilegia o método direto de ensino de LE e/ou utiliza materiais didáticos em formato monolíngue (orientados para a língua de aprendizagem) por não ser bilingue; considerar os objetivos e finalidades definidos não só pelos planos curriculares e instituições de ensino, mas pelos próprios aprendentes; considerar o nível de proficiência linguística e/ou a fase de aprendizagem em que se encontram os aprendentes e, por fim, estabelecer uma relação entre os objetivos de aprendizagem estipulados para cada grau de ensino⁷³ e a faixa etária e necessidades evidenciadas pelos aprendentes.

A(s) finalidade(s) determina(m) os meios e à semelhança do pressuposto na teoria de *skopos*, os objetivos gerais moldam os planos e os programas curriculares de diferentes cursos que trabalham com línguas estrangeiras. Klaudy (2003) distingue, por isso, tradução pedagógica de tradução real: a tradução pedagógica funciona como uma ferramenta em que o objetivo é aferir o nível de proficiência linguística por parte do/a tradutor/a aprendente da LE e a tradução real aponta para o aperfeiçoamento de competências de tradução ou, por outras palavras, é o tipo de

⁷³ Como já referido anteriormente, o foco desta investigação restringiu-se ao ensino superior.

tradução realizada por aprendentes que integram cursos de tradução e que pretendem iniciar uma carreira nessa área (Klaudy, 2003, p. 133). Não obstante o reconhecimento das diferentes finalidades que, naturalmente, se imbuem de metodologias e práticas distintas, como também o reconhece Schäffner (1998), verifica-se, contudo, que termos como “*real translations*” ou afirmações como “Since the pedagogical aim is often the production of an interlingual version, the product does not really deserve the name ‘TT’ and the activity does not really deserve the name ‘translating’ either” (Schäffner, 1998, p. 132) correm o risco de atribuir, ainda que de forma não intencional, uma carga pejorativa à prática de tradução enquanto ferramenta de ensino de uma LE. Para além de contradizerem os argumentos que muitas vezes as suportam, estas designações e afirmações podem contribuir, de forma involuntária, para o ceticismo já envolto em relação à TILT.

Com uma definição desprovida de um sentido fechado, a corrente *Translation in Language Teaching* pode englobar, para além da já debatida mediação e negociação interlinguística e intercultural, explicações e notas inter- e intralinguísticas, referências a dicionários bilingues e debates sobre normas culturais distintas (Cook, 2010, p. 136). O aguçar da capacidade de reformular e parafrasear, por exemplo, que não se restringe ao domínio de uma LE e que pode ser trabalhado num contexto monolingue, é um tipo de tradução. Este tipo de tradução pode ser, inclusive, proposto e aplicado por professores de LE que não dominam a língua materna dos aprendentes. Cook salienta ainda que TILT e CLIL não são sinónimos. Se, por um lado e conforme supramencionado, CLIL se caracteriza por abordar conteúdos de áreas científicas específicas, e.g. matemática, através do uso de uma língua veicular, e.g. inglês, por outro TILT foca-se no uso alternado de uma LE e da língua materna dos aprendentes na forma de tradução (Cook, 2010, p. 115). Segundo o defendido por Cook, a tradução é tanto uma característica do ensino bilingue quanto uma atividade específica em forma de exercício formal. Por consequência, é tanto um meio de auxílio no processo de superação de dificuldades, quanto o foco central de atenção noutras situações.

Por considerar que a tradução pode ser utilizada como uma ferramenta de ensino e, simultaneamente, como uma atividade formal específica, Cook afirma: “So

even the most extreme monolingual teaching is, of necessity, framed by bilingual explanation. Allowing alternation between languages, including frequent translation, seems eminently more sensible for beginners” (Cook, 2010, p. 130). Em fases de aprendizagem intermédias e avançadas, Cook continua a sublinhar os aspetos positivos da tradução enquanto ferramenta de ensino.

É seguro afirmar que a tradução enquanto ferramenta de ensino de LE, e independentemente da sua finalidade, não se restringe nem a uma prática específica, nem a um exercício de “transferências” interlinguísticas escritas entre duas línguas diferentes. Por meio escrito ou oral, explicações, análises contrastivas, simulações de interações reais, perguntas e respostas espontâneas, construções de discursos/diálogos contextualizados e outros exercícios em grupo constituem aquilo que é verdadeiramente abarcado pela prática da tradução. Existem, no entanto, mais investigações e sugestões de melhoria relativas à prática da tradução enquanto exercício formal. Newson, por exemplo, para combater a artificialidade que, frequentemente, caracteriza frases isoladas e desprovidas de contexto neste tipo de exercícios, sugere a realização de “simultaneous translations” que priorizem a interação oral entre professores e alunos e “contextualized drills” que se foquem em excertos textuais e não em frases isoladas (Newson, 1998). Embora o seu contributo incida, já, sobre a tradução em contexto pedagógico, a extensão do conceito é bastante limitada.

Numa perspetiva pragmática, com o intuito de descrever e analisar informação com base empírica sobre a aplicação da tradução em contexto pedagógico, optou-se por delimitar o universo de inquiridos em análise, que é constituído por professores ligados ao ensino de PLE e estudantes chineses que ingressam no ensino superior português. Por se considerar que o uso da tradução enquanto ferramenta de ensino de LE ora surge como um conceito ambíguo, ora se foca na prática de exercícios formais de tradução, considera-se relevante a delimitação de um par de línguas específico (ZH-PT), de grupos de inquiridos específicos, inseridos em circunstâncias, também elas, particulares. Acredita-se que o facto de as metodologias de ensino de LE e a visão em relação à tradução se caracterizarem por linhas orientadoras e premissas distintas em Portugal e na China

tornará possível a suma de algumas considerações finais e contribuirá, potencialmente, para futuras investigações com base multidisciplinar.

VIII. METODOLOGIAS

A fim de investigar de que forma se considera a aplicação da tradução por parte de estudantes chineses que ingressam no ensino superior português e por parte dos docentes que os acompanham neste percurso que passa pelo ensino de Português Língua Estrangeira, optou-se por focar o estudo em turmas de estudantes chineses que frequentam cursos de ensino superior no Instituto Politécnico de Leiria (IPLeiria). Com mais de uma centena de alunos provenientes da China e cinco cursos diretamente relacionados com o intercâmbio entre as culturas e línguas chinesa e portuguesa em funcionamento no ano letivo de 2020/2021, o Instituto Politécnico de Leiria é um dos primeiros e principais centros de ensino português – chinês a destacar-se a nível nacional e internacional.

A primeira aposta concretizou-se em 2006, com a implementação da licenciatura em Tradução e Interpretação Português-Chinês/Chinês-Português (TIPC). Esta licenciatura de quatro anos decorre em Leiria, Portugal, e em Pequim e Macau, China. Com a vigente parceria entre o IPLeia e o Instituto Politécnico de Macau (IPM), os alunos do curso, chineses e portugueses, usufruem de uma oportunidade única: a de imergirem, técnica e cientificamente e linguística e culturalmente, num país que melhor potencia a aprendizagem e o uso diário da LC em foco de aprendizagem: a China, no caso dos estudantes portugueses, o que inclui um ano de ingresso na *Beijing Language and Culture University* (BLCU) e um ano no IPM, e o IPLeia, no caso dos estudantes chineses. A par do aprofundamento das relações internacionais e institucionais e do crescente interesse demonstrado pelo curso de TIPC, as três instituições reforçaram os laços de cooperação que já as uniam. O IPLeia integra, assim, alunos provenientes da Licenciatura em Relações Comerciais China-Países Lusófonos (RCCPL) do IPM e alunos da Licenciatura em Língua e Cultura Portuguesa (LCP) da BLCU.

Para além destas três licenciaturas que promovem o intercâmbio sino-lusófono, o IPLeia oferece ainda uma Licenciatura em Língua Portuguesa Aplicada que, embora dirigida a estudantes internacionais, se constitui integralmente por estudantes chineses desde o seu primeiro ano de funcionamento (2016/2017) e integra estudantes da Licenciatura *Chinese-Portuguese-English Studies*, da

Chengdu Institute Sichuan International Studies University. No ano letivo de 2020/2021, a ESECS/IPLeiria registou um número total de 110 estudantes chineses.

O estudo, com um panorama contextual, social e académico delimitado, não deixa de ser inclusivo por incidir sobre cursos e aprendentes que não restringem o foco da sua aprendizagem à tradução enquanto potencial atividade profissional. Alguns dos planos das diferentes licenciaturas não incluem unidades curriculares diretamente ligadas à tradução e, por outro lado, outros não se focam exclusivamente no ensino de PLE, preferindo adotar práticas associadas ao CLIL (Coyle, 2018; Méndez García & Pavón Vázquez, 2012). O estudo estendeu-se, assim, a todos os estudantes chineses que frequentaram a ESECS/IPLeiria no ano letivo de 2020/2021, quer através do ensino remoto⁷⁴, quer através do ensino presencial. Também os docentes que lecionaram nestes cursos, independentemente da sua área de especialização e das unidades curriculares que asseguraram no período em análise, participaram neste estudo.

Nestes contextos híbridos que potenciam a aprendizagem de PLE de forma mais ou menos exclusiva e em que a prática e o estudo de tradução nem sempre são inseridos nos vários planos curriculares, importa salientar que o foco da análise se prende com:

- I. A análise do papel da tradução (e do que é que se considera tradução) num contexto de aprendizagem essencialmente bilingue, que envolve maioritariamente a utilização da língua chinesa, mandarim, e da língua portuguesa, e num contexto de ensino que pode ser monolíngue, bilingue e/ou multilingue, dependendo das metodologias e/ou estratégias aplicadas por cada docente;
- II. A análise das metodologias de ensino aplicadas por cada docente, as suas implicações e o papel desempenhado (ou não) pela tradução na sua aplicação;

⁷⁴ Por implicações relacionadas com a pandemia por COVID-19. Em circunstâncias comuns, o único regime de ensino adotado é o presencial.

- III. A análise do tipo de dificuldades sentidas pelos estudantes chineses aquando da aprendizagem e/ou utilização de PLE, das formas de superação e da sua relação (ou falta dela) com a tradução;
- IV. A análise da estrutura geral dos materiais didáticos, das competências e dos contextos linguísticos que promovem;
- V. A análise de tendências predominantes na utilização da tradução enquanto ferramenta de aprendizagem: Pensa-se ou recorre-se mais à tradução quando se trabalham enunciados com características formais, essencialmente ligadas às convenções linguísticas de cada língua, notoriamente díspares entre a LP e LC? Ou quando os enunciados evidenciam desafios de carácter extralinguístico? A direcionalidade da tradução afeta, de alguma forma, a forma como é utilizada?
- VI. A análise da pertinência da adoção de uma abordagem de ensino de LE indireta e/ou bilingue em contextos em que todos os intervenientes, docentes e estudantes, dominam a L1 e LE.
- VII. A recolha e análise de dados concretos que contribuam para o desenvolvimento de investigações no universo ZH-PT e PT-ZH, quer na área da tradução, quer na área do ensino de LE.

Considerando os objetivos expostos, optou-se por solicitar o preenchimento de dois inquéritos por questionário (ver anexo I⁷⁵ e anexo II⁷⁶) a fim de melhor avaliar comportamentos, metodologias adotadas e visões, compartilhadas ou não, pelos principais intervenientes: os alunos e os professores. Com um quadro de análise heterogéneo e circunscrito, procedeu-se à construção e recolha de dados deste estudo que, muito embora reúna informações de carácter quantitativo, apresenta, sobretudo, questões intrínsecas a situações contextuais, caracterizadas pela subjetividade subjacente a um processo dinâmico e de construção entre os inquiridos e a sua perceção de realidade, o que depreende, em maior plano, uma análise descrita e explanatória de carácter qualitativo.

⁷⁵ Inquérito por questionário direcionado aos alunos.

⁷⁶ Inquérito por questionário direcionado aos professores.

De acordo com Creswell & Plano Clark, (2018), existem algumas características centrais que definem a pesquisa de métodos mistos (*mixed methods research*), entre elas: “the researcher collects and analyzes both qualitative and quantitative data rigorously in response to research questions and hypotheses; [the researcher] integrates (or mixes or combines) the two forms of data and their results” (p. 5). Sabendo que a pesquisa qualitativa considera uma abordagem mais ampla de respostas e, conseqüentemente, de análises de dados e que apesar de, tal como afirmado por Bryman (2006), quando a pesquisa quantitativa e qualitativa são conduzidas em conjunto o potencial e probabilidade de apresentarem resultados imprevistos se multiplica (Bryman, 2006, p. 111), considera-se, para este efeito, que uma pesquisa que propõe questões e as analisa sob ambas as perspectivas é a que mais contribuirá para futuras investigações nas áreas multi- e interdisciplinares que combinam a tradução e o ensino de LE.

O pragmatismo, um dos conceitos paradigmáticos que orientam o investigador em todo o processo de construção e análise do seu objeto de investigação, é uma abordagem que se foca nos resultados obtidos através do produto da investigação, o que implica, até determinado grau, que a subjetividade e a pluralidade sejam aceites enquanto parte dos resultados que serão, inevitavelmente, orientados para o contexto. Shannon-Baker (2016) explica que, segundo a abordagem do pragmatismo, as teorias podem ser contextuais e generalizáveis, isto é, sempre que se torne possível aplicá-las a outras circunstâncias. O investigador é capaz, por um lado, de manter a subjetividade das suas próprias reflexões e, por outro, de analisar objetivamente os dados obtidos na sua investigação (Shannon-Baker, 2016, p. 4).

Dada a especificidade dos requisitos que tornam os inquiridos elegíveis para preencher os dois inquéritos por questionário, o universo de estudo é constituído por um conjunto de 28 respostas ao questionário direcionado aos alunos e 18, ao

questionário direcionado aos professores. Num universo total de 110 alunos e 33⁷⁷ professores que constituem o público-alvo deste estudo na ESECS, constatou-se uma aderência por parte dos alunos de cerca de 25% e dos professores de aproximadamente 55%. Devido a constrangimentos impostos pela pandemia por COVID-19, houve necessidade de converter o formato original dos questionários que, no lugar de se distribuírem em WORD e em regime presencial numa aula reservada para o efeito, foram disponibilizados através da ferramenta do Google, o Google Forms. Os inquéritos direcionados aos professores estiveram disponíveis para preenchimento entre 18 de janeiro a 1 de fevereiro de 2021 e os inquéritos direcionados aos alunos estiveram disponíveis entre 29 de janeiro a 6 de fevereiro de 2021. O pedido de colaboração foi feito através da conta de correio eletrónico interna do IPLeiria e divulgado a todo o corpo de docentes do Departamento de Línguas e Literaturas e aos estudantes dos cursos de TIPC, LPA, LCP e RCCPL da ESECS, que se encontravam, parcialmente, em regime de trabalho *online*.

Apesar de se verificar que o facto de algumas turmas se encontrarem na China, acompanhando as aulas do IPLeiria à distância, influenciou o grau de participação dos alunos, especialmente por, nalguns momentos, se terem reportado problemas técnicos associados ao acesso ao formulário *online*, constata-se que os dados recolhidos e analisados representam, de forma significativa, algumas das particularidades em volta da conceptualização e aplicação da tradução enquanto ferramenta de trabalho no ensino de PLE a estudantes chineses.

⁷⁷ Contabilizaram-se apenas, para o efeito, os professores que lecionaram turmas de cursos integrados por estudantes chineses no segundo semestre do ano letivo 2020/2021.

IX. ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Apresentam-se os resultados obtidos através dos inquiridos por questionário e analisam-se as traduções levadas a cabo pelos estudantes chineses do IPLeiria. O intuito é que a sua análise possibilite formular respostas contextualizadas aos objetivos delineados na presente tese e que, em simultâneo, seja possível promover (e contribuir para) uma investigação sustentada do papel da tradução no âmbito de ensino de LE e, neste caso em particular, no âmbito de ensino de PLE a aprendentes chineses. O inquérito por questionário dirigido aos docentes é composto por 15 questões e foi respondido por 18 inquiridos. Foi-lhes pedido que assinalassem a (ou as) opções de resposta predefinida que melhor correspondesse(m) à situação em que se encontravam ou à sua opinião. À exceção das questões que têm como objetivo a recolha de respostas quantitativas (e.g. Faixa etária), todas as outras têm uma opção de resposta personalizada.

O inquérito por questionário dirigido aos alunos é composto por 53 questões, 24 das quais são pedidos de tradução de frases isoladas. Desse total de 53 questões, oito solicitam uma reflexão sobre os aspetos que mais preocuparam os alunos inquiridos ao longo do processo de tradução de cada um dos blocos de frases (8 blocos caracterizados, cada um deles, por características específicas e constituídos por 3 frases cada). As restantes 21 questões assemelham-se às das formuladas no inquérito por questionário dirigido aos professores e têm como principal objetivo recolher informação quantitativa relacionada com o contexto em que se inserem os alunos e qualitativa, em relação à sua autoperceção sobre tópicos específicos relacionados com o papel da tradução e outros aspetos ligados ao seu percurso académico. Tal como os professores inquiridos, os alunos puderam assinalar respostas predefinidas e/ou adicionar a sua própria resposta.

A análise que se segue subdivide-se em quatro fases: a recolha e tratamento dos dados quantitativos obtidos no inquérito por questionário dirigidos aos professores; a análise descritiva e explanatória dos dados qualitativos obtidos através do inquérito por questionário aos professores; a recolha e tratamento dos dados

quantitativos obtidos no inquérito por questionário dirigido aos alunos e, por fim, a análise descritiva e explanatória dos dados qualitativos obtidos através do inquérito por questionário dirigido aos alunos. Nos subcapítulos que se seguem, o conteúdo das questões dos questionários é abordado de forma detalhada.

9.1. Recolha e tratamento dos dados quantitativos obtidos no inquérito por questionário dirigido aos professores

Em relação à faixa etária dos docentes que trabalham com estudantes chineses nos cursos supramencionados, o estudo demonstrou que 83,3% dos inquiridos têm uma idade igual ou superior a 36 anos. Uma menor percentagem dos inquiridos (11,1%) selecionou o intervalo de idades dos 30 aos 35 anos e apenas 5,6% indicaram ter entre 24 e 29 anos.

Relativamente às habilitações académicas, o estudo aponta que 72,2% dos inquiridos detêm o grau de doutorado/a. Em menor escala, o número de inquiridos detentores do grau de mestre é de 22,2%. A percentagem mais baixa refere que apenas 5,6% dos inquiridos afirmam deter o grau de licenciado/a.

Na área de educação e formação, 8 dos 18 inquiridos provêm da área de Línguas e Literaturas estrangeiras, o que constitui uma percentagem de 44,4% do total. Em segundo lugar, com 16,7%, seguem-se os formados em áreas disciplinares específicas. O terceiro lugar, com 11,1%, é ocupado pelos formados em Língua e Literatura Moderna. As áreas de Ciências da Educação, Língua e Cultura Portuguesa – Variante Língua Estrangeira, Linguística, Formação de Professores do Ensino Básico (1.º e 2.º ciclos) e Línguas e Literaturas Clássicas e Portuguesa ocupam o quarto lugar com uma percentagem, cada uma delas, de 5,6% dos inquiridos.

A maioria dos inquiridos (44,4%) afirma ter mais de 20 anos de serviço, embora se registe uma distribuição equilibrada de respostas: 16,7% indicaram ter até 3 anos de serviço e, paralelamente, o mesmo número de inquiridos indicou ter entre 9 e 13 anos de serviço. O número de inquiridos que aponta ter entre 4 e 8 anos e 14 e 20 anos de serviço é o mesmo, ocupando, cada um dos intervalos, a percentagem de 11,1%.

Relativamente às unidades curriculares que os docentes habitualmente lecionam em turmas integradas por estudantes chineses, uma maioria significativa, 61,1%, selecionou a Língua Portuguesa. Com um número igualmente significativo, segue-se a Conversação (50%). Português para fins específicos e Redação em Português foram, igualmente, duas das respostas mais selecionadas: com uma percentagem de 44,4% e 38,8%, respetivamente. Os inquiridos indicaram ainda a Linguística do Português (22,2%), a Leitura em Português (16,7%), a Literatura Portuguesa (11,1%), os Géneros Textuais (11,1%) e, com uma distribuição uniforme de 5,6%, a Cultura Portuguesa, a Didática do Português, a Prática e Laboratório de Língua, as Teorias e Práticas de Tradução, o Francês e o Inglês. Nenhum dos inquiridos afirmou ter lecionado Interpretação. É importante referir que, nesta questão em particular, foi permitido aos inquiridos selecionarem mais de uma opção. Contabilizaram-se, no total, 52 respostas.

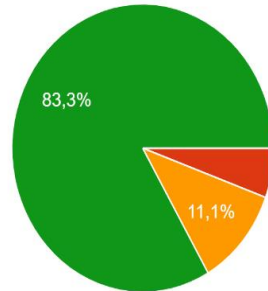
Quanto à questão relativa aos anos de contacto com unidades curriculares e cursos associados ao PLE, um terço dos inquiridos (33,3%) afirmou ter mais de 10 anos de contacto. O estudo mostra ainda que 27,8% selecionaram o intervalo de 7 a 10 anos e 22,2% o de 4 a 6 anos. Apenas 16,7% dos inquiridos referem ter entre 1 a 3 anos de contacto.

Os gráficos que resumem as informações e ilustram as considerações até aqui manifestadas serão apresentados ao longo do processo de análise da cada uma das questões.

Figura 8 - Dados quantitativos obtidos através do inquérito por questionário aos professores

Faixa etária:

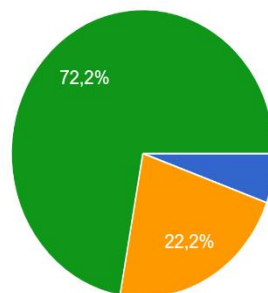
18 respostas



- Entre 18 - 23 anos
- Entre 24 - 29 anos
- Entre 30 - 35 anos
- Acima dos 36 anos

Habilitações académicas:

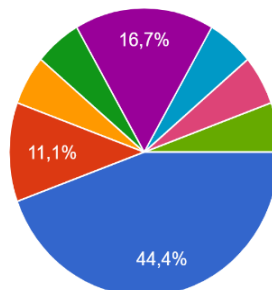
18 respostas



- Licenciatura
- Pós-graduação
- Mestrado
- Doutoramento

Área de educação e formação:

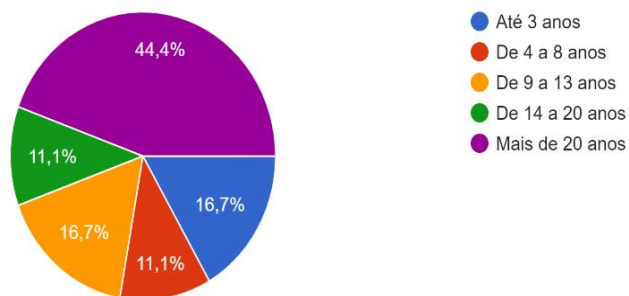
18 respostas



- Línguas e Literaturas Estrangeiras
- Língua e Literatura Materna
- Ciências da Educação
- Formação de professores do Ensino Básico (1.º e 2.º ciclos)
- Formação de professores de áreas disciplinares específicas
- Linguística
- Língua e Cultura Portuguesa - Variant...
- Línguas e Literaturas Clássicas e Port...

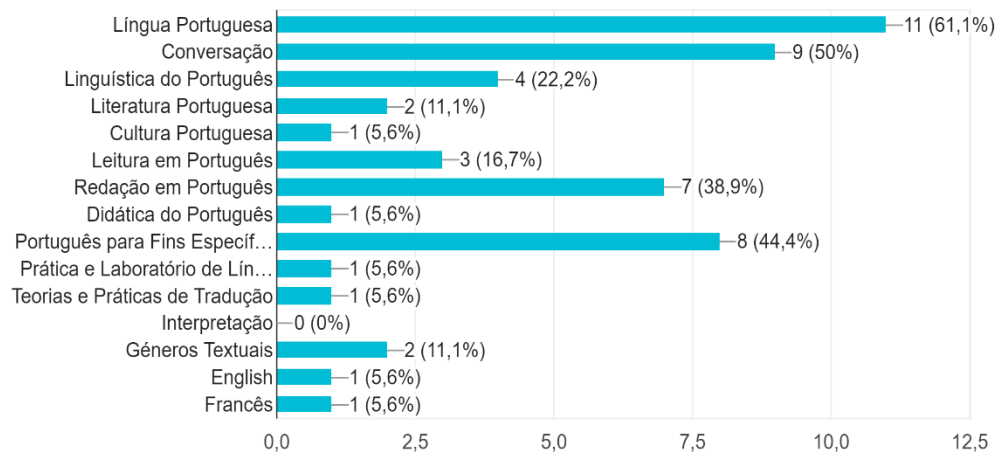
Anos de serviço:

18 respostas



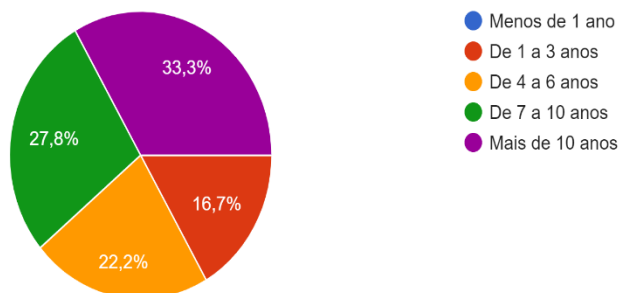
Unidades curriculares que habitualmente leciona a turmas integradas por estudantes chineses (pode assinalar mais de uma opção):

18 respostas



Anos de contacto com unidades curriculares e cursos associados ao Português Língua Estrangeira (PLE):

18 respostas



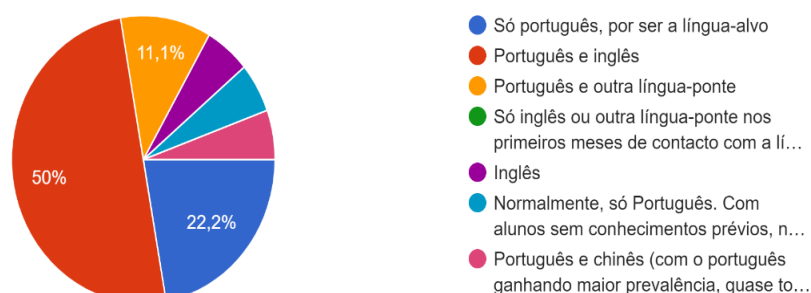
Após uma análise de caráter quantitativo, é possível concluir que a maioria dos docentes que assume um papel de interveniente direto nos cursos integrados por estudantes chineses da ESECS/IPLeiria detém o grau de doutor/a, tem mais de 20 anos de serviço e mais de 10 de contacto com unidades curriculares e cursos associados ao ensino de PLE. É de notar, simultaneamente, que também a maioria dos docentes assume a lecionação de disciplinas ligadas ao ensino da língua e das várias competências linguísticas referenciadas pelo QECR.

9.2. Análise descritiva e explanatória dos dados qualitativos obtidos através do inquérito por questionário dirigido aos professores

O estudo revelou que, em relação às línguas utilizadas em contexto de sala de aula, precisamente metade dos inquiridos afirmou utilizar português e inglês. Em contrapartida, 22,2% dos inquiridos afirmaram utilizar apenas a língua portuguesa, por ser a língua-alvo. A terceira opção mais selecionada foi “português e outra língua-ponte”, com 11,1% de respostas. Por ser permitida a adição de outras opções, registaram-se três novas respostas personalizadas que não constavam na lista das opções predefinidas do questionário, designadamente: “inglês”; “normalmente, só português. Com alunos sem conhecimentos prévios, no início, o inglês” e “português e chinês (com o português ganhando maior prevalência, quase total para os anos mais avançados)”, com uma representação, cada uma delas, de 5,6% do total de inquiridos.

Figura 9 - Línguas utilizadas em contexto de sala de aula

Línguas que utiliza no contexto de sala de aula a turmas integradas por estudantes chineses:
18 respostas



A partir da análise dos dados aqui expostos, denota-se uma tendência evidente para o uso alternado do português e do inglês. Daí, implica-se que o uso generalizado da língua portuguesa nem sempre seja suficiente, ainda que essas limitações possam estar associadas a situações específicas. Independentemente das características dos potenciais cenários que despoletam a necessidade, por parte do/a professor/a, de recorrer ao inglês, é possível afirmar que a tradução enquanto processo mental está presente nestes contextos (Pym et al., 2013). É relevante esclarecer, contudo, que esta perceção do que implica a tradução não se restringe a um tipo de aplicação formal e, por consequência, não se limita a considerá-la uma transferência direta e literal, por meio escrito ou oral, entre línguas. É possível, inclusive, que em determinadas situações os alunos e/ou o/a próprio/a professor/a não reconheçam que a utilizam. Por um lado, por ser parte de um processo mental e, por outro, pela ideia preconcebida e generalizada de que a tradução se apresenta sempre em forma de um produto concreto, quase como se fosse tangível ou palpável. Ao reconhecer a necessidade e/ou relevância do uso de uma língua intermediária, neste caso identificada como inglês, assume-se que o/a professor/a, de forma mais ou menos consciente, transmite uma mensagem que, *a priori*, já tinha sido, mentalmente, construída. Só a partir da validação dessa premissa se torna possível (re)visitar o espaço em que se decide que usar uma LE que não a língua de estudo é um procedimento desejável ou necessário.

Na questão seguinte, a primeira a referir diretamente o termo “tradução”, pretendeu-se aferir se a perceção do conceito de tradução dos inquiridos se cruzava, de alguma forma mais ou menos consensual, com a informação que tinham providenciado na questão anterior. Se havia, portanto, uma ligação entre as respostas anteriormente obtidas em relação ao uso de línguas utilizadas num contexto de sala de aula e à sua potencial relação com a tradução. Os resultados indicam que a maioria dos inquiridos considera que o uso de uma LE nestes contextos não implica, necessariamente, o uso simultâneo da tradução.

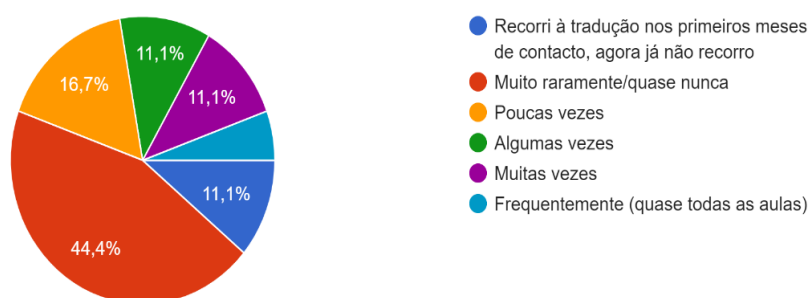
Num total de 18 respostas, 8 afirmam “muito raramente/quase nunca” ter recorrido à tradução de palavras, expressões, frases ou ideias numa língua-alvo que não o português (44,4%), um número que se contrapõe aos anteriores 50% que

afirmavam usar, alternadamente, o português e o inglês no mesmo tipo de cenários. A explicação mais evidente poderá procurar fundamentação numa das questões mais debatidas dos últimos anos: mas, afinal, o que é que se entende (e o que é que se deve entender) por tradução? Em contraposição aos anteriores, estes resultados mostram que a percepção de tradução, por grande parte dos inquiridos, corresponde, tendencialmente, à tradução enquanto tipo de exercício formal escrito. Esta conclusão é suportada pela segunda maior percentagem de respostas, 16,7% dos inquiridos, que afirmam recorrer “poucas vezes” à tradução. As hipóteses “algumas vezes”, “muitas vezes” e “recorri à tradução nos primeiros meses de contacto, agora já não recorro”, contam com uma representação de 11,1% do total de inquiridos. A menor percentagem, de 5,6%, admite recorrer à tradução “frequentemente (quase todas as aulas)”. Talvez seja prudente relembrar que apenas um dos inquiridos afirma lecionar ou ter lecionado aulas de Teorias e Práticas de Tradução e que a possibilidade da percentagem de 5,6% retratar uma maior afluência à prática da tradução neste contexto particular é significativa.

Figura 10 - Frequência com que os professores recorrem à tradução

No mesmo contexto, com que frequência recorre à tradução de palavras, expressões, frases ou ideias numa língua-alvo que não o português?

18 respostas



Na questão seguinte, pretendeu-se aferir que tipo de situações conduziam os inquiridos ao uso da tradução. Os inquiridos podiam assinalar, no máximo, duas das hipóteses predefinidas, adicionar uma nova e/ou não responder, caso a situação não se aplicasse às suas circunstâncias. As seis respostas predefinidas antecipavam os seguintes cenários e mostraram os seguintes resultados: Recorre à tradução...“Em

questões relacionadas à interpretação de frases ou expressões empregadas em determinados contextos (tais como: expressões populares, expressões idiomáticas, anedotas, referências culturais, etc.)”, (50%); “Em questões relacionadas com a avaliação da sua unidade curricular”, (27,8%); “Em questões relacionadas à construção e organização de frases”, (22,2%); “Em questões relacionadas a estruturas gramaticais”, (16,7%); “Na transmissão de informação que extrapola os conteúdos programáticos da sua disciplina, (p. ex.: regulamento interno da instituição, um programa de uma unidade curricular, como utilizar a biblioteca, etc.)”, (16,7%); “Em questões relacionadas à articulação fonética e/ou pronúncia”, (11,1%) e/ou “outra opção”, que contabiliza a adição de mais seis respostas personalizadas, cada uma com uma representação de 5,6% do total de inquiridos.

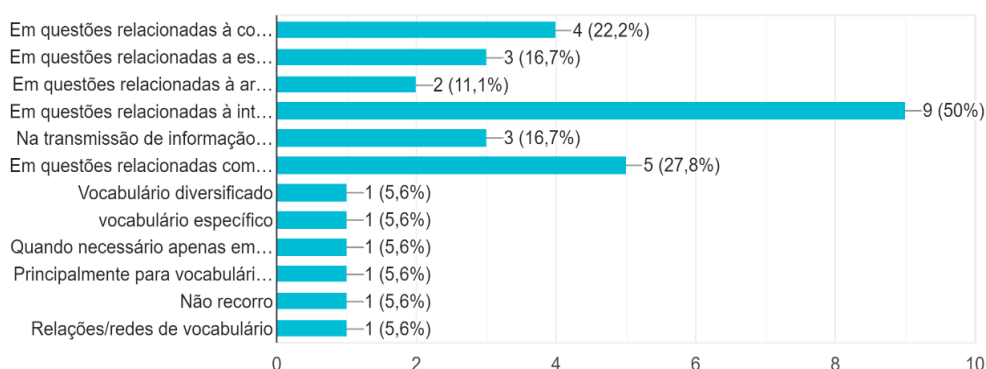
Como “outra opção”, os inquiridos indicaram as seguintes respostas: “vocabulário diversificado”; “relações/redes de vocabulário”; “vocabulário específico”; “não recorro”; “principalmente para vocabulário, mas também sempre que os alunos sintam dificuldades em compreender ou que eu sinta dificuldades em expressar a ideia em português recorrendo a linguagem simples o suficiente para que os alunos compreendam, o que pode tocar em todos os pontos acima” e “quando necessário apenas em turmas de iniciação”. Acentua-se a predominância de circunstâncias relacionadas com o processo de ensino de vocabulário neste último subdomínio de “outras opções”. Em rigor, se três das seis respostas personalizadas constassem numa das opções de resposta predefinida, a percentagem de representação do número de respostas subiria, pelo menos, de 5,6% para 16,7%.

Constata-se que, ainda em relação a esta questão, se contabiliza um número total de 32 respostas, o que significa que 16 dos 18 inquiridos assinalaram duas opções. Em primeira análise, é notória a prevalência da maior propensão ao uso da tradução em situações que urgem por uma interpretação contextual, em particular situações que se caracterizem por ter uma forte conotação cultural (50%). De um ponto de vista mais pragmático, a necessidade de utilizar a tradução para comunicar e/ou clarificar informações relacionadas com a avaliação das unidades curriculares ocupam a segunda maior percentagem de respostas (27,8%). Seguem-se aspetos associados a competências linguísticas, designadamente relacionados com a

construção e organização de frases (22,2%) e com estruturas gramaticais (16,7%). A transmissão de informação que extrapola os desígnios de unidades curriculares lecionadas pelos docentes representa, também, 16,7% do número total de respostas, tal como supramencionado. É seguro afirmar que, se agrupadas num só domínio, questões relacionadas a competências linguísticas detêm uma força representativa de mais de 50%, uma vez que mais de metade dos inquiridos indicou recorrer à tradução nessas circunstâncias. Apenas um dos inquiridos indicou não recorrer à tradução, o que contrasta com o resultado evidenciado pela maioria dos inquiridos na questão anterior, quando 8 dos 18 afirmam “muito raramente/quase nunca” recorrer à tradução.

Figura 11 - Situações em que os professores recorrem à tradução em contexto de ensino de PLE

Em que tipo de situações recorre ou já recorreu à tradução? Assinale no máximo 2 opções (se nunca recorre ou recorreu à tradução no contexto de sala de aula, ignore esta questão e a próxima)
18 respostas



Na questão seguinte procurou-se, e em sequência do auferido na anterior, avaliar a autoperceção dos inquiridos em relação ao uso que fazem, em maior ou menor escala, da tradução. As opções de resposta facultadas antecipavam os seguintes cenários e mostraram os seguintes resultados: “Sinto que quando recorro à tradução de palavras ou ideias promovo o desenvolvimento da capacidade de análise contrastiva e da capacidade interlinguística por parte dos alunos”, (55,6%); “Sinto que quando recorro à tradução de palavras ou ideias os alunos reagem bem e preferem que use uma língua-ponte na explicação de determinados conteúdos”, (33,3%); “Sinto que não devia recorrer à tradução de palavras ou ideias, uma vez que assim

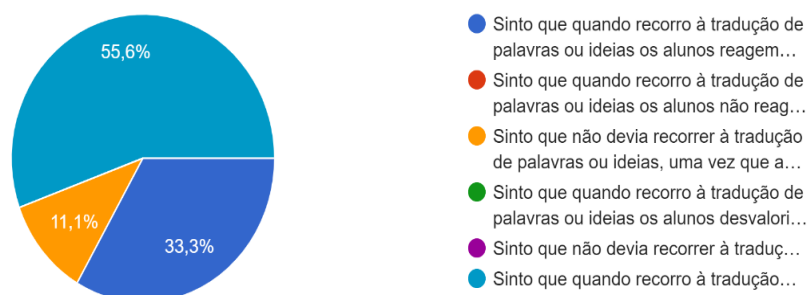
promovo o uso de outra língua que não a língua-alvo”, (11,1%); “Sinto que quando recorro à tradução de palavras ou ideias os alunos não reagem bem e ficam ainda mais confusos”, (0%); “Sinto que quando recorro à tradução de palavras ou ideias os alunos desvalorizam a importância de nos comunicarmos na língua-alvo”, (0%) e “Sinto que não devia recorrer à tradução de palavras ou ideias porque os alunos tendem a comparar duas línguas com características muito diferentes”, (0%).

Manifestamente, e independentemente do grau de frequência a que recorrem à tradução, a percepção que os inquiridos têm relativamente ao seu uso é positiva (88,9%). Apenas 2 dos 18 inquiridos revelaram sentir que não deviam recorrer à tradução.

Figura 12 - Autorreflexão acerca do uso da tradução por parte dos professores

Considerando a sua resposta à questão anterior, assinale a afirmação que considerar ser a mais próxima da realidade:

18 respostas



Uma análise minuciosa aos resultados obtidos nas questões anteriores revela que:

- i. Metade dos inquiridos afirma alternar entre o uso de português e inglês e pouco mais de um quinto revela adotar uma abordagem em que privilegia o método direto no ensino de LE; porém, em contrapartida, um número total de 61,1% dos inquiridos indica recorrer “muito raramente/quase nunca” e “poucas vezes” à tradução. Estes resultados são indicativos da notória fragmentação entre o que se pressupõe pelo uso de uma LE e o que se pressupõe pelo uso da tradução. Na perspetiva dos inquiridos, recorrer a uma LE não é o mesmo do que recorrer à tradução.

- II. Grande parte dos inquiridos (44,4%) admite quase nunca recorrer à tradução, o que, inevitavelmente, se contrapõe com os 55,6% que afirmam que quando recorrem à tradução, sentem que promovem o desenvolvimento da capacidade de análise contrastiva e de competências linguísticas por parte dos aprendentes. A contradição não resulta apenas das percentagens díspares numa e noutra questão, mas antes no teor da resposta. Se se reconhece que a tradução promove o desenvolvimento de competências relevantes para o processo de aprendizagem de uma LE, como se explica a resistência em usá-la?

Quanto aos manuais, outros materiais didáticos e estratégias gerais aplicadas pelos docentes, o estudo revelou que 83,3% dos inquiridos afirmam que os manuais e/ou materiais didáticos que utilizam e fornecem aos alunos se caracterizam por “terem enunciados, exemplos e outro tipo de indicações em formato monolíngue: exclusivamente em português”. Em contraste, apenas com uma representação de 11,1%, são indicados os materiais em formato bilingue, inglês/português. A terceira opção predefinida, que incluía a utilização de materiais didáticos que se caracterizam por “terem enunciados, exemplos e outro tipo de indicações em formato bilingue: chinês/português” não foi selecionada por nenhum dos inquiridos. Na possibilidade de se inserirem respostas personalizadas no parâmetro “novas opções”, registou-se a seguinte:

Na verdade recorro às duas últimas opções. Não costumo adoptar um manual único, excepto se tiver havido uma selecção prévia por parte da coordenação de curso. Todavia, integro o que mais puder e vou variando. Contudo, se no decorrer da selecção de actividades houver tradução disponível, incluo-a a fim de facilitar a compreensão.

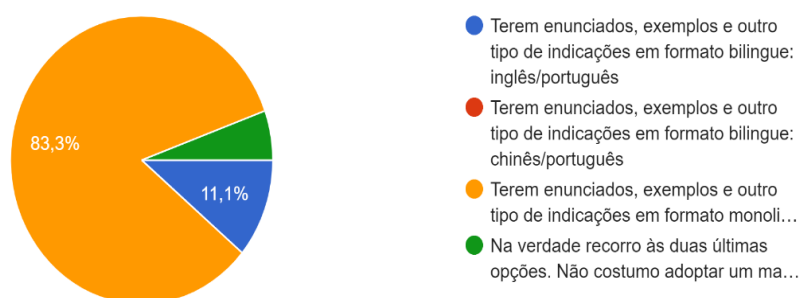
50% dos inquiridos revelam que os manuais e outros materiais didáticos aos quais têm acesso, que lhe são fornecidos e/ou recomendados, não se adequam aos planos curriculares dos cursos, uma vez que “não antecipam potenciais dificuldades por parte de estudantes cuja língua materna se distancia das características e padrões das línguas ocidentais”. As restantes três opções que respondem à pergunta “considera que os manuais e outros materiais didáticos aos quais tem acesso, que lhe são fornecidos e/ou recomendados, se adequam, de forma geral, ao plano curricular do(s) curso(s)?” distribuem-se de forma equitativa, com uma percentagem de 16,7%

cada, entre: “Não, ficam aquém das expectativas”; “Sim, apesar de haver pouco material que se adequa ao ensino de PLE por parte de estudantes cuja língua materna se caracterize por sistemas e estruturas bastante distintos da língua portuguesa” e “sim, completamente”.

72,2% dos inquiridos, a esmagadora maioria, admite privilegiar, nas suas aulas de PLE com estudantes chineses, “a realização de exercícios que considerem situações e interações autênticas, de forma que os alunos se identifiquem mais com os conteúdos, como por exemplo através da partilha de opiniões e de experiências pessoais”. 27,8% admitem privilegiar “a realização de exercícios que considerem cenários hipotéticos, em meio e espaço controlado, de forma que os alunos aprendam a interagir em situações do quotidiano”.

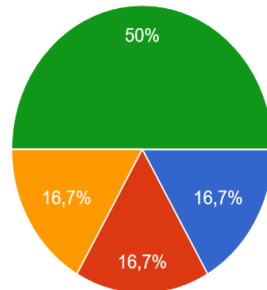
Figura 13 - Manuais e/ou outros materiais didáticos e abordagem geral de ensino de PLE

Os manuais e/ou outros materiais didáticos que utiliza e fornece aos alunos caracterizam-se por:
18 respostas



Considera que os manuais e outros materiais didáticos aos quais tem acesso, que lhe são fornecidos e/ou recomendados, se adequam, de forma geral, ao plano curricular do(s) curso(s)?

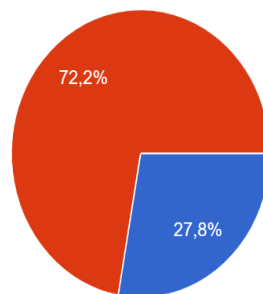
18 respostas



- Sim, completamente
- Não, ficam aquém das expectativas
- Sim, apesar de haver pouco material que se adequa ao ensino de PLE por parte de estudantes cuja língua materna se caracterize por sistemas e estrutur...
- Não, os materiais que existem não antecipam potenciais dificuldades por parte de estudantes cuja língua materna se distancia das características e padr...

Nas suas aulas de PLE com estudantes chineses, privilegia:

18 respostas



- A realização de exercícios que considerem cenários hipotéticos, em meio e espaço controlado, de forma a que os alunos aprendam a interagir em situações do quotidiano
- A realização de exercícios que considerem situações e interações autênticas, de forma a que os alunos se identifiquem mais com os conteúdos, como por exemplo através da partilha de opiniões e de experiências pessoais

Salientam-se algumas considerações:

- I. A esmagadora maioria dos inquiridos recorre à utilização de manuais e materiais didáticos monolíngues, o que significa que a influência do DTM, indicador de uma abordagem de ensino de LE mais direta, é significativa. As circunstâncias que poderão influenciar esta prática não foram analisadas neste estudo, mas assume-se que variam entre preferências de práticas didático-pedagógicas pessoais e/ou institucionais, carência de materiais e recursos bilingues português/chinês e/ou carência de materiais bilingues inglês/português adequados a determinados níveis de aprendizagem e/ou às necessidades dos aprendentes.

- II. A esmagadora maioria considera que os materiais didáticos aos quais tem acesso não se adequam à realidade e às necessidades dos aprendentes chineses de PLE. A principal razão pela qual isso se verifica relaciona-se diretamente com o facto de os inquiridos considerarem que estes materiais se adequam melhor a aprendentes de PLE cujos sistemas e estruturas da língua materna se assemelham ao português.
- III. A esmagadora maioria dos inquiridos admite privilegiar a realização de exercícios que evidenciem o papel do aluno/aprendente enquanto papel central no processo de ensino e aprendizagem de PLE.

Quando solicitado que identificassem a premissa por detrás da estratégia global que seleccionaram na questão anterior, mais de metade dos inquiridos (55,6%) apoiou-se numa das opções de resposta predefinidas, que defendia que a escolha se devia, sobretudo “ao facto de ser a mais eficaz no ensino ligado a cursos que têm como foco a aprendizagem de PLE”. Pouco mais de um terço afirmou que se devia “ao facto de ser a mais eficaz no ensino ligado a cursos de estudantes chineses que têm como foco a aprendizagem de PLE” (22,2%). Ao seleccionarem outra das quatro opções predefinidas, os inquiridos defenderam que a sua escolha se devia “ao facto de ser a estratégia adotada pelo corpo docente, de forma geral, e por questões curriculares” (16,7%). Apenas um dos inquiridos seleccionou a quarta resposta predefinida (5,6%), ao argumentar que a estratégia global que adotava se devia, sobretudo “ao facto de sentir necessidade de ir ao encontro das metodologias de ensino adotadas pelas instituições de origem dos alunos”.

Quando confrontados com a última questão do questionário, que incidia sobre a dificuldade sentida por turmas integradas por estudantes chineses que mais afeta o processo de aprendizagem de PLE, é curioso verificar que o leque de respostas extrapolou, em muito, as opções de replicação previamente definidas. É, portanto, importante salientar que a primeira opção predefinida representa um total de 27,8% dos inquiridos, que referem que “os estudantes estão habituados a metodologias de ensino diferentes e, por isso, existe um período de adaptação que é inevitável”. Com um igual número de respostas, a segunda opção indica que as dificuldades sentidas se relacionam com “questões essencialmente linguísticas: sistema escrito, fonético,

gramatical e outras questões da língua”. Nenhum dos inquiridos identificou a terceira opção predefinida, que indicava “a adaptação a costumes sociais e culturais distintos”, como a dificuldade mais sentida (0%). Três dos inquiridos (16,7%) selecionaram a quarta e última opção de resposta predefinida, que indicava “o facto de, por vezes, os estudantes terem ideias pré-concebidas que se dissipam no contacto com a realidade faz com que os picos de motivação variem ao longo do ano letivo”. Em adição, os inquiridos apresentaram ainda cinco respostas personalizadas, com uma representação de 5,6% cada uma, designadamente:

i. *O método de ensino oriental distancia-se do do [sic] ocidental. Afinal, o confucionismo está impregnado na sociedade chinesa. A minha preocupação é o ensino da língua, evidentemente, mas há também um conjunto de factores que procuro considerar quando lido com estes aprendentes e que, para mim, são de extrema importância, porque facilitam no processo de melhor interpretar o aprendente. Se o interpretar, se o entender, a aprendizagem deste aprendente será, de certo modo, facilitada. A cultura é diferente, a psicologia social chinesa é diferente, ao[sic] método de ensino chinês é diferente, a linguagem não verbal é diferente, entre outras tantas diferenças. Creio que a minha principal preocupação - não a vejo como dificuldade - é compreender o aluno que se me apresenta. Esta "descodificação" do aluno chinês é importante para que o ensino-aprendizagem da língua - ou do que for - seja mais fluído e, acima de tudo, prazeroso. Mais, há uma grande percentagem de alunos que estuda português porque o "gaokao" assim ditou, ou porque era uma forma de sair da China, de ir ver o mundo. Este é, na verdade, outro aspecto que procuro ter em consideração e que, para mim, é de uma importância extrema;*

ii. *Dificuldade na interação real com pessoas que falem português;*

iii. *O recurso a tradutores automáticos nas tarefas de escrita retarda imenso a apropriação do sistema linguístico da língua-alvo, pois que os alunos não o sabem usar criticamente. Costumo sugerir: façam primeiro, consultando dicionários e usando as estruturas que conhecem, passem pelo processo de escrita vocês próprios; usem o tradutor posteriormente só para compararem que possibilidades vos dá, mas*

nunca adotem estruturas que desconheçam, apenas aquelas que virem e reconhecerem como "afinal já sabia dizer assim, mas não me tinha lembrado;

iv. A heterogeneidade da proficiência linguística;

v. O facto de os estudantes insistirem em utilizar métodos de estudo ineficazes, continuando a sentir dificuldades com questões que deviam ultrapassar desde cedo, embora de forma desigual dentro de cada turma.

Figura 14 - Estratégias globais adotadas pelos professores

A estratégia global que assinalou na questão anterior deve-se, sobretudo:

18 respostas

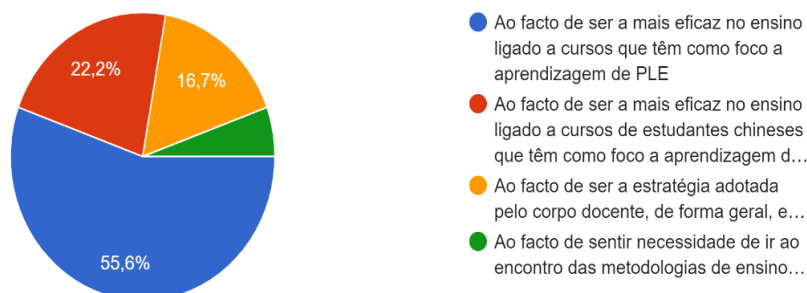
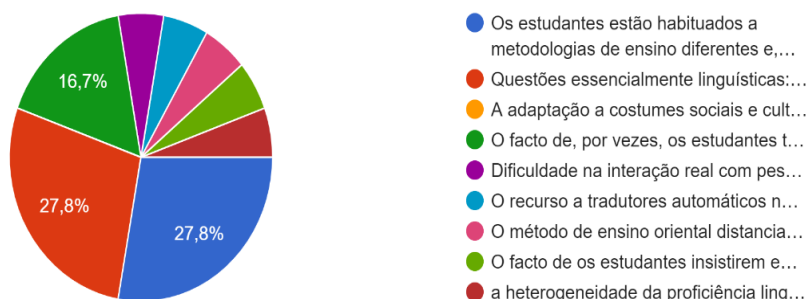


Figura 15 - Dificuldades sentidas por estudantes chineses no âmbito do processo de aprendizagem de PLE

Na sua opinião, qual é a dificuldade sentida por turmas integradas por estudantes chineses que mais afeta o processo de aprendizagem de PLE?

18 respostas



Os resultados revelam que:

- I. A tendência significativa em recorrer a exercícios que promovam cenários de interação autênticos e que evidenciem o papel de destaque do aluno/aprendente representa uma maior predisposição para o desenvolvimento da Abordagem Comunicativa “where learners are encouraged to mediate between their own and the target language culture, which promotes the development of autonomy” (Piątkowska, 2013, p. 112). Os manuais e/ou outros recursos, na sua maioria, não privilegiam este tipo de abordagem de ensino e, por serem geralmente adotados materiais monolíngues, o uso mais ou menos direto da tradução não é potenciado.
- II. As dificuldades ou desafios (identificadas pelos inquiridos) que mais afetam o processo de aprendizagem de PLE destes aprendentes relacionam-se essencialmente, mas não exclusivamente, com questões linguísticas e questões ligadas à adoção de procedimentos metodológicos distintos no âmbito do ensino superior chinês e português. Verifica-se que três das respostas inseridas pelos inquiridos incidem, também, sobre hábitos de estudo e metodologias geralmente associadas ao ensino de LE na China.

9.3. Recolha e tratamento dos dados quantitativos obtidos no inquérito por questionário dirigido aos alunos

Em relação à faixa etária dos estudantes chineses que frequentam os cursos supramencionados, o estudo mostra que 89,3% dos inquiridos têm uma idade compreendida entre os 18 e os 23 anos. Uma menor percentagem dos inquiridos (10,7%) selecionou o intervalo de idades compreendidas entre os 24 e os 29 anos. As opções de resposta predefinidas que incluem os intervalos “entre 30 – 35 anos” e “acima dos 36 anos” não foram selecionadas por nenhum dos inquiridos.

Relativamente ao tempo de contacto com o estudo de PLE, o estudo aponta que 32,1% dos inquiridos estudam PLE há dois anos e 28,6%, há mais de três. 21,4% dos inquiridos afirmam contar com um percurso de estudo exato de três anos. Com

uma menor percentagem de representação, 17,9% dos inquiridos afirmam estudar PLE há apenas um ano. Nenhum dos inquiridos seleccionou a opção predefinida de “há menos de um ano”.

Em relação à sua estada em Portugal e subsequente ingresso no Instituto Politécnico de Leiria, metade dos inquiridos refere estar em Portugal há menos de um ano (50%). Mais de um terço dos inquiridos (39,3%), por outro lado, indica um período inferior a um ano e apenas 10,7% admitem ter um período de estada de dois anos. Nenhum dos inquiridos seleccionou as opções de resposta predefinidas de “há três anos” e “há mais de três anos”.

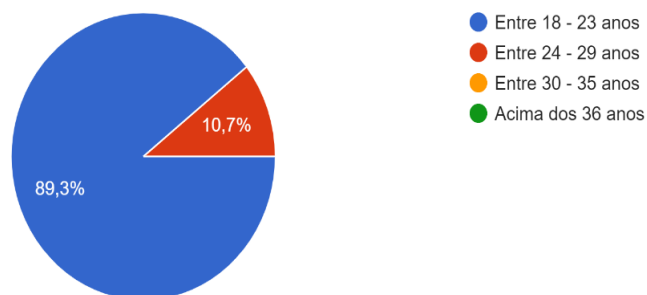
À pergunta “qual o curso e ramo de licenciatura em que está integrado?”, perto de metade dos inquiridos (46,4%), seleccionou a opção do curso de Língua Portuguesa Aplicada (LPA) - Ramo A: Tradução e Interpretação. 21,4% dos inquiridos, por outro lado, integram a Licenciatura em Tradução e Interpretação Português/Chinês – Chinês/Português. As opções “Língua Portuguesa Aplicada (LPA) - Ramo B: Materiais Didáticos em Português Língua Não Materna” e “Língua e Cultura Portuguesa” foram seleccionadas por 17,9% e 14,3% dos inquiridos, respetivamente. Os estudantes dos cursos de Relações Comerciais China-Países Lusófonos, Estudos Chineses, Portugueses e Ingleses e/ou outros cursos não participaram neste inquérito. Para confirmar a precisão dos dados obtidos nesta questão, em particular em relação ao número de alunos que já frequentou o ramo B do curso, a coordenadora do curso de LPA foi contactada. No seguimento desse contacto, conclui-se que, até hoje e desde que o curso está em funcionamento, nunca abriram turmas do ramo B - Materiais Didáticos em Português Língua Não Materna. Sabe-se, assim, que todos os inquiridos que seleccionaram o ramo B do curso frequentavam, afinal, o ramo A – Tradução e Interpretação. A possibilidade de este lapso surgir em consequência da opção que seleccionaram durante o seu processo de candidatura é elevada. Os alunos que, *a priori*, escolheram o ramo B, tiveram de ingressar no ramo A por não haver um número de inscrições suficientes para abrir uma turma.

Perto de um quarto dos inquiridos revela estar, aquando do preenchimento do inquérito, no 2.º ano de licenciatura. Paralelamente, o mesmo número de inquiridos

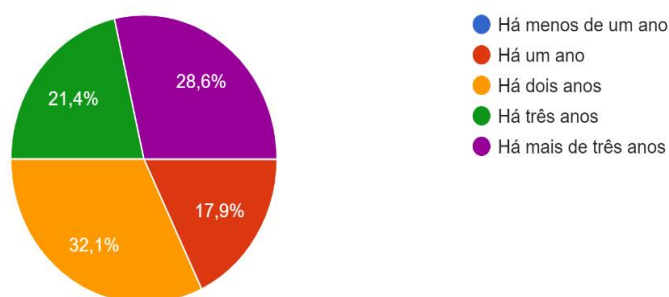
revela estar no 3.º ano (39,3%). Apenas 3 dos 28 inquiridos (10,7%) frequentam o 4.º ano de licenciatura e 2, o 1.º (7,1%). Registou-se, ainda, a adição de uma resposta personalizada, que representa 3,6% dos inquiridos: “Estou o estudante no segundo ano da faculdade e Eu nunca vivi em Portugal⁷⁸”.

Figura 16 - Dados quantitativos obtidos através do inquérito por questionário providenciado aos alunos

Faixa etária:
28 respostas



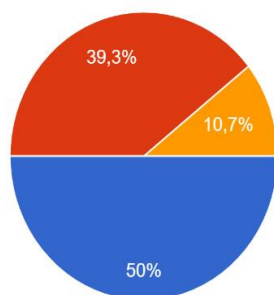
Há quanto tempo estuda Português Língua Estrangeira?
28 respostas



⁷⁸ Em circunstâncias regulares, os alunos que frequentam o 2.º ano estariam em Leiria, Portugal. No entanto, e em consequência da situação pandémica por COVID-19, alguns permaneceram na China e frequentaram as aulas do IPEiria em formato *online*.

Há quanto tempo está em Portugal?

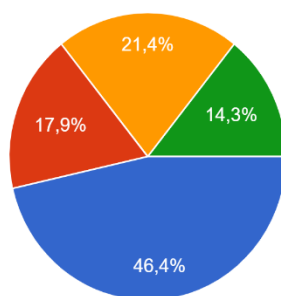
28 respostas



- Há menos de um ano
- Há um ano
- Há dois anos
- Há três anos
- Há mais de três anos

Qual o curso e ramo de licenciatura em que está integrado?

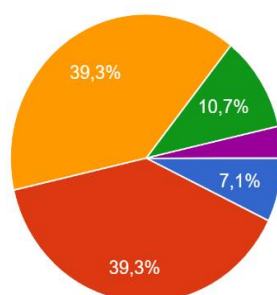
28 respostas



- Língua Portuguesa Aplicada (LPA) - Ramo A: Tradução e Interpretação
- Língua Portuguesa Aplicada (LPA) - Ramo B: Materiais Didáticos em Portu...
- Licenciatura em Tradução e Interpretação Português/Chinês - Chi...
- Língua e Cultura Portuguesa
- Relações Comerciais China-Países Lusófonos
- Estudos Chineses, Portugueses e Ingl...

Em que ano de licenciatura se encontra?

28 respostas



- 1.º ano de licenciatura
- 2.º ano de licenciatura
- 3.º ano de licenciatura
- 4.º ano de licenciatura
- Estou o estudante no segundo ano da faculdade e Eu nunca vivi em Portugal.

Após uma análise de carácter quantitativo, é possível concluir que a maioria dos estudantes chineses que ingressam na ESECS/IPLeiria é constituída por jovens

que concluíram o ensino secundário e, imediatamente ou pouco depois, ingressaram no ensino superior. Grande parte dos inquiridos assegura já estudar PLE há dois anos ou há mais de três. A maioria dos estudantes está em Portugal há menos de um ano ou há precisamente 12 meses. Mais de metade dos inquiridos provém do curso de Língua Portuguesa Aplicada, sendo que grande parte admite integrar o Ramo A da licenciatura, o da Tradução e Interpretação. Os cursos de Licenciatura em Tradução e Interpretação Português/Chinês – Chinês/Português e Língua e Cultura Portuguesa, em conjunto, representam mais de um terço do universo dos inquiridos.

A maioria dos estudantes que participaram neste inquérito estava, à altura do preenchimento, no 2.º ou 3.º ano de licenciatura. Por norma, os estudantes chineses dos vários cursos em funcionamento na ESECS/IPLeiria frequentam o seu primeiro ano de ensino superior na China. Por esta razão, é natural que a maioria dos inquiridos afirme estar no 2.º ou 3.º ano de licenciatura. Na licenciatura de LPA, os estudantes frequentam o segundo e o terceiro ano em Portugal, no IPLeiria; na licenciatura em Tradução e Interpretação Português/Chinês – Chinês/Português, os estudantes frequentam o segundo ano no IPLeiria e os restantes no IPM e na licenciatura em LCP, os estudantes frequentam o terceiro ano no IPLeiria e os restantes na BLCU.

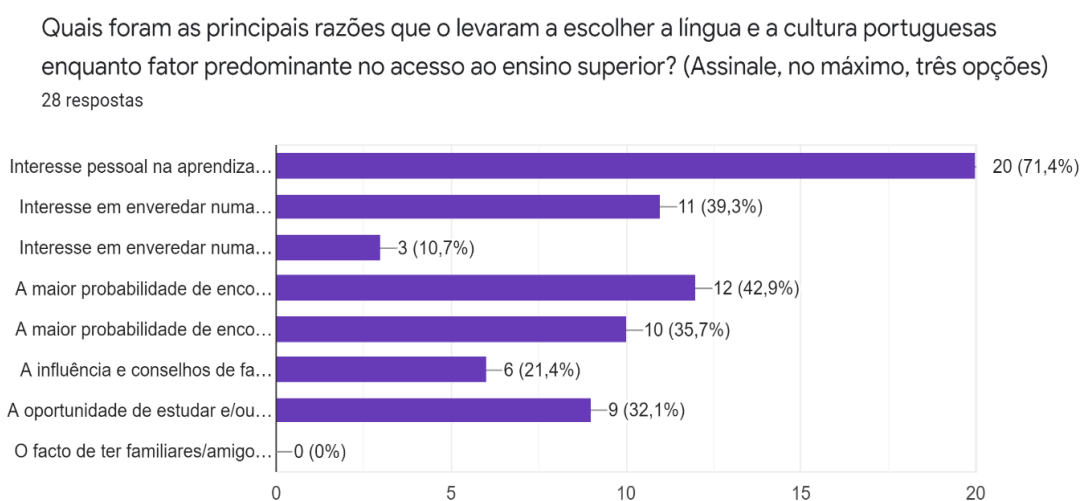
9.4. Análise descritiva e explanatória dos dados qualitativos obtidos através do inquérito por questionário dirigido aos alunos

O estudo revelou que a maioria dos inquiridos afirmou, na questão que pedia que assinalassem as principais razões que os levaram a escolher a língua e a cultura portuguesas enquanto fator predominante no acesso ao ensino superior, que o “interesse pessoal na aprendizagem de línguas” foi o principal impulsionador da sua decisão. É de salientar que nesta questão os inquiridos podiam assinalar, no máximo, três opções. As opções de resposta facultadas antecipavam os seguintes cenários e mostraram os seguintes resultados: “interesse pessoal na aprendizagem de línguas” (71,4%); “a maior probabilidade de encontrar emprego no futuro” (42,9%); “interesse em enveredar numa carreira profissional ligada à tradução/interpretação” (39,3%); “a maior probabilidade de encontrar um emprego bem remunerado” (35,7%); “a oportunidade de estudar e/ou vir a trabalhar no estrangeiro” (32,1%); “a

influência e conselhos de familiares/amigos/conhecidos” (21,4%); “interesse em enveredar numa carreira profissional ligada ao ensino e à educação” (10,7%) e “o facto de ter familiares/amigos portugueses ou que habitam em Portugal” (0%).

Verifica-se que as razões que moveram os estudantes a inscrever-se nestes cursos se prendem, maioritariamente, com preferências e aspirações pessoais. Torna-se relevante apurar este tipo de informações na medida em que a falta de interesse e/ou pressão social são fatores que contribuem para a FLA. Ainda que através desta conclusão não se possa excluir a possibilidade de se desenvolver algum grau de ansiedade, provocado por outros fatores, por parte dos aprendentes em relação ao seu processo de aprendizagem, constata-se que, pelo menos, as razões motivadoras do seu ingresso em cursos associados ao PLE e/ou à cultura portuguesa representam, de forma autêntica, os seus interesses.

Figura 17 - Motivações para estudar PLE



À pergunta “No ano letivo e no plano curricular que se encontra a cumprir tem aulas especificamente direcionadas para a aprendizagem de Português Língua Estrangeira? (p. ex.: aulas de conversação, aulas de compreensão do oral, laboratórios de língua, aulas de gramática, etc.)”, 60,7% dos inquiridos responderam “tenho”. Em contraste, 39,3% dos inquiridos responderam “já tive, mas este ano em

particular já não tenho”. No universo de inquiridos, 64,3% frequentam (ou frequentaram) o curso de LPA. No segundo ano desta licenciatura, os alunos frequentam unidades curriculares como Linguística do Português, Conversação em Português e outras associadas especificamente e diretamente à aprendizagem de PLE. No terceiro ano do mesmo curso, as unidades curriculares focam-se em campos de estudo mais alargados que, não excluindo a necessidade e importância do domínio da língua portuguesa, se concentram numa abordagem que privilegia conhecimentos extralinguísticos específicos da sua área de atuação, como Linguística Aplicada, Culturas Lusófonas e outras. É possível, por esta razão, deduzir que apenas os inquiridos do terceiro ano da Licenciatura em LPA afirmaram já não ter aulas que visem exclusivamente a aprendizagem de PLE. A percentagem de 39,3% é paralela ao número de inquiridos que admitem integrar o terceiro ano deste curso e é compatível com o que consta no plano curricular apresentado pela ESECS/IPLeiria.

De modo a aferir que línguas é que são ativamente usadas em contexto de sala de aula na interação entre o professor e os alunos, formulou-se a questão: “Nas aulas iniciais que teve de Português Língua Estrangeira, nos seus primeiros meses em Portugal, quais foram as línguas utilizadas na interação entre o professor e os alunos? (Se estes são os seus primeiros meses em Portugal, não responda a esta nem à próxima questão)”. É importante referir que, sendo esta uma pergunta de resposta facultativa, se registaram 26 respostas, o que significa que dois dos 28 inquiridos optaram por não responder. Neste universo de 26 inquiridos, mais de metade referiu que as línguas utilizadas foram o português e o inglês (61,5%). Pouco mais de um terço, 34,6% dos inquiridos, afirmou que a interação se baseava no uso exclusivo de português. Um dos inquiridos (3,8%) revelou que utilizava “português e outra língua-ponte”. As restantes opções de resposta predefinidas não foram selecionadas pelos aprendentes, pelo que se pode concluir que “só inglês” e “só outra língua-ponte” não correspondem ao que implicam os procedimentos e/ou estratégias globais aplicadas pelos docentes do IPLeiria nestes contextos.

Os resultados aqui expostos coadunam-se com o manifestado pelos docentes, que afirmaram (50%) que as línguas utilizadas em contexto de sala de aula com estudantes chineses eram o inglês e o português. As percentagens obtidas nas

respostas que preveem o uso exclusivo de português em ambos os inquiridos revelam-se igualmente próximas (22,2% dos professores e 34,6% dos estudantes), especialmente porque deve considerar-se o número díspar entre inquiridos docentes e inquiridos estudantes (18 e 28, respetivamente). A utilização de “português e outra língua-ponte” referida por um dos inquiridos encontra duas possíveis explicações: a outra língua-ponte é o mandarim, cenário que se revela provável em aulas de tradução e/ou interpretação chinês-português/português-chinês ou a outra língua-ponte é o francês, lecionado a propósito da unidade curricular opcional de Francês, frequentada por alguns dos alunos. Neste último cenário, o português seria utilizado enquanto língua veicular. Embora nenhuma destas duas últimas opções corresponda “às aulas iniciais que teve de Português Língua Estrangeira” mencionadas na pergunta, é possível que os inquiridos tenham considerado todas as unidades curriculares por, inevitavelmente, todas implicarem algum nível de proficiência linguística em português.

É possível observar, em campo, as práticas desenvolvidas pelos docentes associados a aulas de língua estrangeira como o inglês, o francês e o espanhol, que costumam recorrer ao uso da língua portuguesa e que esta funciona como uma língua veicular. O uso de uma língua segunda como língua veicular admite novos contornos de investigação que não serão analisados nesta tese.

Figura 18 - Tipologia de aulas

No ano letivo e no plano curricular que se encontra a cumprir tem aulas especificamente direcionadas para a aprendizagem de Português Líng...laboratórios de língua, aulas de gramática, etc.)
28 respostas

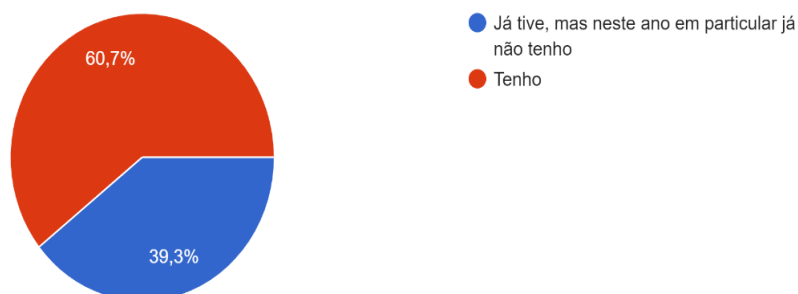
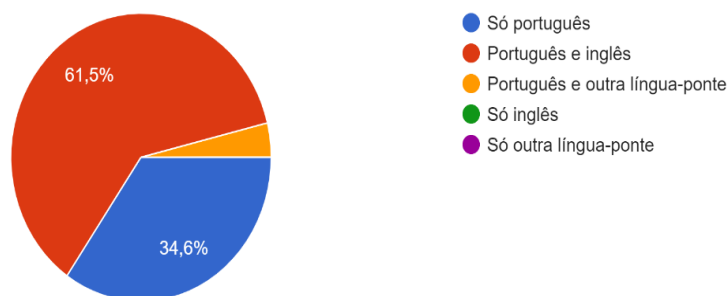


Figura 19 - Línguas utilizadas nos primeiros meses em Portugal

Nas aulas iniciais que teve de Português Língua Estrangeira, nos seus primeiros meses em Portugal, quais foram as línguas utilizadas na int...rtugal, não responda a esta nem à próxima questão)
26 respostas



Nas questões seguintes, pretendeu-se, por um lado, avaliar a autoperceção dos inquiridos em relação ao aproveitamento positivo ou negativo que retiraram da língua ou das línguas utilizadas em contexto de sala de aula nos primeiros meses de aprendizagem de PLE e, por outro, apurar se essas mesmas práticas se mantêm atualmente. Quando confrontados com a pergunta “tendo em conta a sua resposta à questão anterior, considera que a(s) língua(s) utilizada(s) nesses primeiros meses foram benéficas ou prejudiciais para o seu processo de aprendizagem?”, a esmagadora maioria dos inquiridos (96,2%) revelou que as línguas utilizadas foram benéficas para o seu percurso. Por ser uma questão de resposta facultativa, registaram-se 26 respostas no total. Apenas um dos inquiridos (3,8%) revelou considerar que a língua ou as línguas utilizadas no período referido foram prejudiciais para o seu processo de aprendizagem. Sabendo que 61,5% dos inquiridos admitiram que as línguas utilizadas nestes contextos eram o português e o inglês e 34,6% admitiram que se recorria exclusivamente ao português, é possível concluir, com base nestes dados, que ambas as abordagens de ensino, uma menos direta que faz uso do inglês, e outra direta, que recorre apenas ao uso da língua-alvo, são bem recebidas por parte dos aprendentes.

De forma a analisar as práticas aplicadas na interação atual entre docentes e aprendentes, formulou-se a questão “atualmente, quais são as línguas utilizadas nas

aulas especificamente direcionadas para a aprendizagem de Português Língua Estrangeira na interação entre o professor e os alunos?”. Mais uma vez, mais de metade dos 28 inquiridos (53,6%) admitiu que as línguas utilizadas são o português e o inglês. Novamente em segundo lugar, “só português” representa 35,7% dos inquiridos. A opção “português e outra língua-ponte” (10,7%) detém, nesta questão, uma percentagem de representação um pouco mais significativa do que na anterior, onde se aferiam as práticas do uso de línguas dos primeiros meses de contacto dos aprendentes. Em conformidade com o declarado em relação a esse período inicial de aprendizagem, verificou-se, uma vez mais, que as restantes opções de resposta predefinidas, “só inglês” e “só outra língua-ponte” não foram selecionadas pelos aprendentes inquiridos.

Na questão seguinte, a partir da qual se pretendeu conferir a auto percepção do aproveitamento dos inquiridos em relação à utilização da língua ou das línguas referidas em contexto de sala de aula, a opção de resposta mais selecionada diverge ligeiramente com o que foi afirmado na questão anterior. À pergunta “tendo em conta a sua resposta à questão anterior, considera que a(s) língua(a) utilizada(s) no atual contexto de sala de aula são benéficas ou prejudiciais para o seu processo de aprendizagem de Português Língua Estrangeira?”, 53,6% dos inquiridos responderam “é só uma língua e é benéfica, mas preferia que fosse utilizada outra em simultâneo para explicar determinados conteúdos”. Esta afirmação contrasta um pouco com a resposta de também 53,6% dos inquiridos à questão anterior, que afirmavam que as línguas utilizadas eram a portuguesa e a inglesa. Através da observação em campo e da análise às respostas obtidas à questão seguinte, constata-se, porém, que alguns dos docentes que recorrem ao inglês não o fazem frequentemente.

Ainda em resposta à mesma pergunta, mais de um quarto dos inquiridos (28,6%) afirmaram que “as línguas que são utilizadas são benéficas” e 14,3% admitiram que “é só uma língua e beneficia o meu processo de aprendizagem”. Apenas um dos inquiridos (3,6%) manifestou descontentamento em relação ao uso exclusivo de apenas uma língua, selecionando a resposta predefinida “é só uma língua e prejudica o meu processo de aprendizagem”. Nenhum dos inquiridos

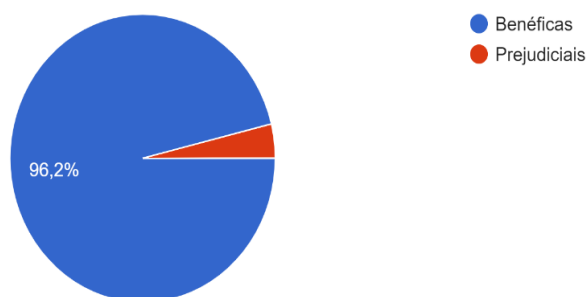
selecionou a última opção de resposta predefinida “as línguas que são utilizadas são prejudiciais”.

Em sequência do auferido na questão anterior, pretendeu-se apurar, uma vez mais, se a perceção do conceito de tradução dos inquiridos aprendentes se interligava, de alguma forma, com a informação providenciada nas questões anteriores. Para isso, foi solicitado aos inquiridos que indicassem a frequência com que os seus professores dessas disciplinas (unidades curriculares especificamente direcionadas para a aprendizagem de PLE) recorrem à tradução de palavras, expressões ou frases numa língua de chegada que não o português. As cinco respostas predefinidas antecipavam os seguintes cenários e mostraram os seguintes resultados: “Poucas vezes” (53,6%); “algumas vezes” (17,9%); “muito raramente/quase nunca” (17,9%); “muitas vezes” (10,7%) e “frequentemente (quase todas as aulas)” (0%).

Figura 20 - Línguas e tradução em contexto de sala de aula

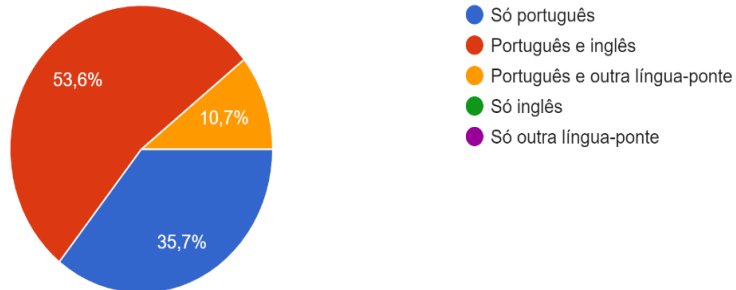
Tendo em conta a sua resposta à questão anterior, considera que a(s) língua(s) utilizada(s) nesses primeiros meses foram benéficas ou prejudiciais para o seu processo de aprendizagem?

26 respostas



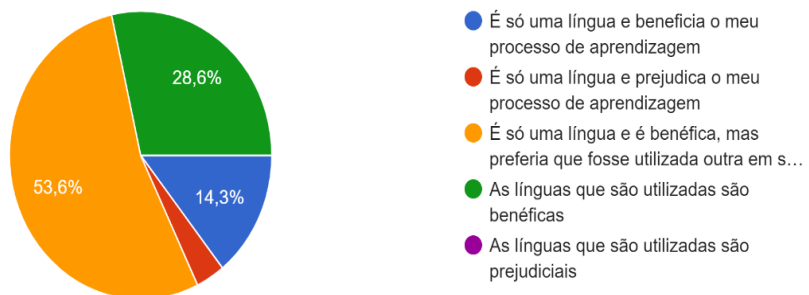
Atualmente, quais são as línguas utilizadas nas aulas especificamente direcionadas para a aprendizagem de Português Língua Estrangeira na interação entre o professor e os alunos?

28 respostas



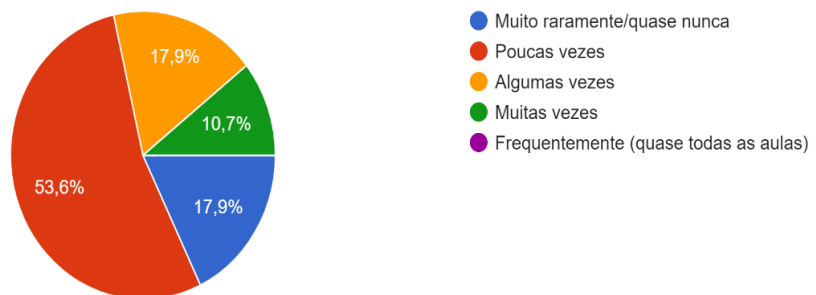
Tendo em conta a sua resposta à questão anterior, considera que a(s) língua(a) utilizada(s) no atual contexto de sala de aula são benéficas ou prejud...de aprendizagem de Português Língua Estrangeira?

28 respostas



Com que frequência é que os seus professores dessas disciplinas recorrem à tradução de palavras, expressões ou frases numa língua de chegada que não o português?

28 respostas



9.5. Uso da tradução em aulas de PLE: perspectiva dos professores vs. perspectiva dos alunos

A tabela abaixo apresenta os resultados obtidos em ambos os inquéritos por questionário em relação à frequência do uso da tradução, evidenciando, por um lado, a perspectiva dos professores e, por outro, a perspectiva dos alunos.

Tabela 3 - Frequência com que se recorre à tradução: professores vs. alunos

Frequência	Professores	Alunos
Frequentemente (quase todas as aulas)	5,6%	0%
Muitas vezes	11,1%	10,7%
Algumas vezes	11,1%	17,9%
Poucas vezes	16,7%	53,6%
Muito raramente/quase nunca	44,4%	17,9%
Recorri à tradução nos primeiros meses de contacto, agora já não recorro	11,1%	N/A

É perceptível a tendência dos alunos inquiridos para afirmar que o uso da tradução é um pouco mais frequente do que o admitido pelos professores. Mais de metade dos docentes assume quase nunca recorrer à tradução ou ter apenas recorrido nos primeiros meses de contacto. A interpretação de mais de metade dos alunos inquiridos é a de que os professores recorrem à tradução “poucas vezes”. Os aprendentes admitem também que o grau de frequência da opção “algumas vezes” é ligeiramente maior do que o apresentado pelos professores. Apesar de ser possível, através de uma apreciação geral dos resultados, concluir que os dois grupos de inquiridos concordam em relação ao facto de os professores não recorrerem com frequência à tradução, o cenário apresentado pelas respostas dos alunos evidencia que estes aprendentes, por, potencialmente, estarem maioritariamente integrados em

cursos e/ou ramos que incluem a prática da tradução nos seus planos curriculares, apresentam um maior grau de sensibilidade para com questões relacionadas à extensão do que implica “recorrer à tradução”. O facto de mais de metade dos aprendentes afirmar que gostaria que os professores utilizassem outra língua para explicar determinados conteúdos corrobora esta afirmação e não implica que esta preferência se sobreponha ou questione o uso prevalente da língua portuguesa.

Na tabela abaixo, confrontam-se as respostas obtidas em ambos os inquéritos a propósito da utilização de uma ou mais línguas na interação entre professores e alunos.

Tabela 4 - Línguas utilizadas na interação: perspetivas dos professores vs. perspetivas dos alunos

Línguas	Professores	Alunos (no contexto atual)	Alunos (nos primeiros meses de PLE em Portugal)
Português	22,2%	35,7%	34,6%
Português e inglês	50%	53,6%	61,5%
Português e outra língua-ponte	11,1%	10,7%	3,8%
Inglês ou outra língua-ponte nos primeiros meses de contacto e, posteriormente, português	0%	N/A	N/A
Inglês	5,6%	0%	0%

Outra língua-ponte	0%	0%	0%
--------------------	----	----	----

Acrescem ainda as respostas personalizadas inseridas pelos docentes inquiridos:

Línguas (respostas inseridas manualmente pelos professores inquiridos)	Professores
Português. Com alunos sem conhecimentos prévios, no início, o inglês	5,6%
Português e chinês (com o português ganhando maior prevalência, quase total para os anos mais avançados)	5,6%
Inglês	5,6%

Somam-se as seguintes considerações:

- I. Cerca de um quinto dos professores afirma utilizar exclusivamente a língua portuguesa. Ainda que as percentagens não sejam muito díspares, mais de um terço dos alunos partilha da mesma perceção. É possível inferir que, de forma geral, o DTM e a abordagem direta de ensino de LE não são predominantes no contexto em estudo.
- II. Metade dos professores e mais de metade dos alunos reconhecem a utilização alternada do português e do inglês, quer em fases iniciais, quer num contexto mais atual.
- III. Cerca de um décimo dos professores e um décimo de alunos reconhecem a utilização alternada do português e de outra língua-ponte, especialmente num contexto de ensino e aprendizagem mais atual.

- IV. Casos isolados revelam a utilização exclusiva de inglês, a utilização alternada de português e chinês e a utilização de inglês em fases iniciais, em situações em que os alunos não têm quaisquer conhecimentos prévios da língua portuguesa. Estes casos representam, cada um deles, 5,6% dos inquiridos. A possibilidade, no primeiro caso, de a utilização exclusiva de inglês constituir uma prática recorrente das aulas de inglês é elevada. A utilização alternada de português e chinês é, muito possivelmente, colocada em prática nas aulas de teorias e práticas de tradução.
- V. Tradução e utilização de línguas são práticas e conceitos fragmentados, quer na perspectiva dos professores, quer na dos alunos inquiridos. Independentemente de se verificar que os aprendentes reconheceram, num número não muito proeminente, mas mais significativo, a utilização da tradução nestes contextos, as percentagens apresentadas em ambas as questões parecem não evidenciar um elo de ligação entre si. Os aprendentes inquiridos revelaram que o uso alternado do português e do inglês (53,6%) integra a abordagem predominante implementada no âmbito da interação entre os professores e os alunos em sala de aula. Sob outra perspectiva, 53,6% dos estudantes inquiridos afirmam que os professores recorrem à tradução poucas vezes. Ainda que com percentagens diferentes, as circunstâncias apresentadas pelos professores inquiridos são idênticas: 50% afirmam utilizar o português e o inglês na sala de aula, ainda que 44,4%, que representa a maior percentagem de inquiridos nesta questão, admitam recorrer “muito raramente/quase nunca” à tradução. Depreende-se, a partir da análise dos dados obtidos neste estudo, que na perspectiva do universo total de inquiridos, recorrer com alguma frequência ao inglês e recorrer à tradução são práticas essencialmente distintas.

De forma a analisar a perceção dos aprendentes inquiridos acerca do formato monolingue ou bilingue dos materiais didáticos utilizados, pretendeu-se, em primeiro lugar, reunir as dificuldades e/ou desafios identificados pelos mesmos no processo de aprendizagem de PLE. Por poderem assinalar, no máximo, três das opções de resposta predefinida, os 28 inquiridos selecionaram, no total, 85 respostas. Após

confirmação do número de respostas fornecidas individualmente, constata-se que um dos inquiridos assinalou seis opções, dois dos inquiridos assinalaram cinco, quatro dos inquiridos assinalaram duas e um dos inquiridos assinalou uma só opção.

As dez respostas predefinidas antecipavam os seguintes cenários e mostraram os seguintes resultados: “a compreensão do oral em situações específicas (p. ex.: ruído de fundo, muita gente a falar ao mesmo tempo, alguém a falar muito rápido, etc.)” (57,1%); “a produção oral de um discurso coerente e coeso” (53,6%); “a interpretação de frases ou expressões empregues em determinados contextos (tais como: expressões populares, expressões idiomáticas, anedotas, referências culturais – a uma música ou a um filme – por exemplo, entre outros)” (39,3%); “as estruturas gramaticais” (35,7%); “o domínio lexical” (32,1%); “a construção e organização de frases” (25%); “a compreensão do oral de forma generalizada” (21,4%); “a articulação fonética e/ou pronúncia” (14,3%); “a produção escrita de um discurso coerente e coeso” (14,3%) e “o domínio semântico” (10,7%).

Os desafios mais acentuados e que reúnem o consenso da maioria dos inquiridos incidem sobre a compreensão do oral em situações específicas e sobre a produção oral. A interpretação de frases ou expressões empregadas em contextos específicos ocupa, ainda, um lugar de pódio. Verifica-se que os aprendentes inquiridos tendem a identificar dificuldades de práticas didático-pedagógicas frequentemente associadas e trabalhadas no âmbito da Abordagem Comunicativa de ensino, que põe em prática aspetos funcionais da língua “that promote the development of functional language ability through learner participation in communicative events” (J. Savignon, 2013, p. 136). Em consequência, revela-se necessário analisar o tipo de orientação linguística adotada pelos manuais e/ou outros materiais didáticos utilizados no âmbito do seu processo académico de aprendizagem.

Curiosamente, quando solicitado que identificassem manuais e/ou outros materiais didáticos utilizados durante o seu percurso académico de aprendizagem de PLE no ensino superior, mais de três quartos dos inquiridos assinalou a opção “manuais e outros materiais didáticos bilingues: enunciados em português e chinês” (78,6%). 83,3% dos professores inquiridos revelaram, todavia, disponibilizar

materiais em formato monolíngue, caracterizados pela utilização exclusiva do português. Através da observação *in loco* é possível concluir que a discrepância de resultados se deve ao facto de a maioria dos alunos se referir aos materiais utilizados nas instituições de ensino chinesas de onde provém. Os docentes do IPLeiria que habitualmente lecionam unidades curriculares diretamente associadas ao ensino de PLE não têm, como prática comum, o hábito de recorrer a materiais bilingues português-chinês. Um dos motivos mais evidentes poderá estar relacionado com o facto de a maioria não dominar a língua chinesa, no entanto, e porque estes materiais são bilingues, verifica-se que as instruções e diretrizes são apresentadas em chinês e português. Não há, portanto, qualquer obstáculo do ponto de vista linguístico que impeça a sua utilização por parte de professores que não dominem a língua chinesa.

Não obstante o desenvolvimento e crescimento significativo da produção de materiais bilingues português-chinês direcionados a estudantes chineses aprendentes de português (destacam-se manuais como: Português Global, Português para Ensino Universitário I e II, Gramática Concisa da Língua Portuguesa, Curso de Português para Chineses, entre outros), constata-se que as metodologias e práticas promovidas pelos materiais se regem por estratégias globais distintas. Segundo Zheng Shanpei (2010): “Os novos manuais chineses têm quase todas explicações sistemáticas sobre a gramática portuguesa, enquanto os manuais portugueses abordam de forma mais rápida e menos aprofundada tais aspectos” (Zheng Shanpei, 2010, p. 63). Wang Suoying (2001, s.p.) defende, igualmente, um ensino da gramática portuguesa “de maneira progressiva, sistemática e contrastiva”, evidenciando a organização, sistematização e avanço progressivo e metódico do ensino e aprendizagem de conteúdos. A análise contrastiva entre aspetos linguísticos das duas línguas é, também, segundo Wang Suoying, preponderante para o sucesso no processo de aprendizagem dos aprendentes.

Ainda que estejam a ser produzidos cada vez mais materiais didáticos bilingues, os docentes de PLE, na generalidade, recorrem com mais frequência a materiais monolíngues que utilizam integralmente a língua-alvo de aprendizagem. Assentes na premissa de que é possível promover um desenvolvimento equilibrado das competências comunicativas em língua referidas no QEQR (que compreendem

competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas, QEER, p. 156), os manuais são compostos por exercícios e enunciados que promovem a interação e participação ativa dos aprendentes, simulando situações autênticas através de diálogos e exercícios abertos de leitura e interpretação. Na análise de manuais de PLE usados pelas universidades chinesas, Han Ying (2016) chega precisamente a essa conclusão: os manuais de PLE produzidos em Portugal privilegiam uma abordagem de ensino comunicativa, em conformidade com o estipulado pelo QEER e os manuais de PLE produzidos na China, bilingues, privilegiam uma abordagem de ensino onde o método GTM é predominante. De acordo com Han Ying (2016), a abordagem tradicional ou gramatical é, de facto, a vigente no contexto de ensino chinês e essa é a abordagem aplicada desde a escola primária. A autora relembra ainda que “a competência de tradução e interpretação é considerada indispensável na China continental” (p. 105), corroborando o estipulado pelos documentos oficiais *Chinese Proficiency Grading Standards for International Chinese Language Education* e *The National College English Test, CET-4 and CET-6*.

Nesta questão particular, 17,9% dos aprendentes inquiridos afirmaram já ter utilizado materiais monolingues que recorrem exclusivamente ao português e apenas 3,6% asseguram já ter utilizado materiais monolingues que recorrem exclusivamente ao chinês.

Na questão seguinte, os inquiridos avaliam a pertinência dos tipos de materiais que têm vindo a ser utilizados, com a esmagadora maioria dos inquiridos (89,3%) a afirmar que considera serem adequados. Apenas 10,7% responderam que os materiais não são os mais adequados. Denota-se que, de forma geral, os estudantes consideram adequada a utilização de materiais didáticos bilingues português-chinês. Os resultados da questão que se seguiu corroboram esta conclusão. Como forma de resposta ao pedido “quando estuda uma nova língua estrangeira há mais de seis meses, prefere que os professores sigam...”, os inquiridos selecionaram as três respostas predefinidas, evidenciando que: a maioria (60,7%) prefere uma abordagem híbrida, de forma a que seja possível utilizar a sua língua materna ou uma língua-ponte juntamente com a língua de aprendizagem; pouco mais de um terço (35,7%) prefere uma abordagem direta, em que se recorra apenas à língua de aprendizagem, neste

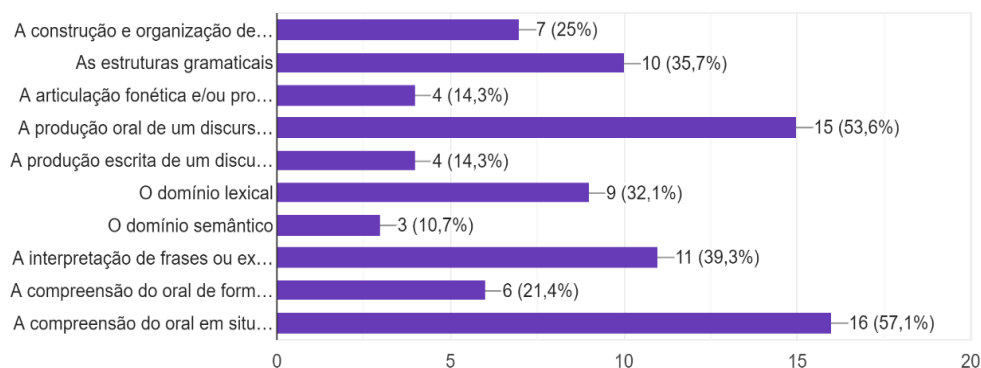
caso, português e, um total de 3,6% dos inquiridos refere preferir uma abordagem indireta, de forma a que os professores utilizem apenas a língua materna dos aprendentes ou uma língua-ponte nas explicações de novos conteúdos, deixando a utilização da língua de aprendizagem para a aplicação de exercícios específicos.

Com o objetivo de apurar os tipos de atividades em contexto académico que, na perspetiva dos aprendentes, mais contribuem para o sucesso de aprendizagem de uma LE, na questão que se seguiu foram fornecidas cinco opções de resposta predefinida que antecipavam os seguintes cenários: “fazer exercícios que considerem situações e interações autênticas (a construção de diálogos espontâneos que considerem experiências pessoais, a partilha de conhecimentos e a trocas de opiniões – o aluno tem um papel ativo)” (53,6%); “fazer exercícios focados na oralidade (exercícios de leitura, de construção e de repetição de diálogos num ambiente controlado – o professor tem um papel ativo)” (50%); “fazer exercícios focados na oralidade, mas de forma improvisada (o professor simula uma situação específica sem recorrer à tradução e o aluno tenta responder a esse cenário hipotético)” (50%); “fazer exercícios que têm como principal foco aspetos gramaticais (exercícios de correspondência; de preencher/completar espaços em branco; de substituição e/ou de tradução de frases isoladas)” (39,3) e “fazer exercícios focados na produção escrita e na compreensão do oral” (32,1%). Por poderem assinalar, no máximo, duas das opções de resposta predefinida, os 28 inquiridos selecionaram, no total, 63 respostas. Após confirmação do número de respostas fornecidas individualmente, constata-se que dois dos inquiridos assinalaram cinco opções, um dos inquiridos assinalou quatro, três dos inquiridos assinalaram três e quatro dos inquiridos assinalou uma só opção.

Figura 21 - Dificuldades, materiais e abordagens gerais: perspetivas dos alunos inquiridos

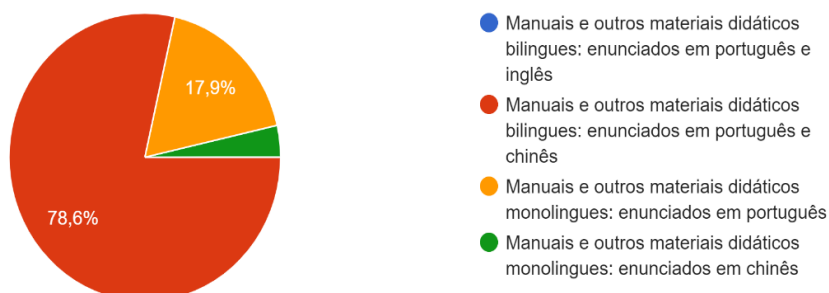
Quais são as suas principais dificuldades no processo de aprendizagem de Português Língua Estrangeira? (Assinale, no máximo, três opções)

28 respostas



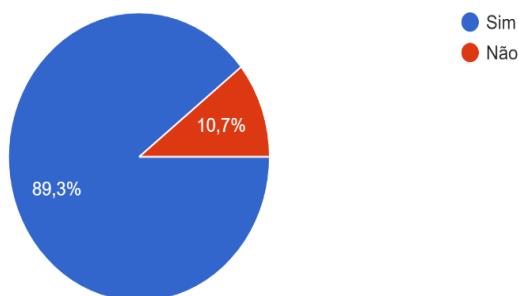
Durante o seu percurso académico de aprendizagem de Português Língua Estrangeira no ensino superior, já utilizou:

28 respostas

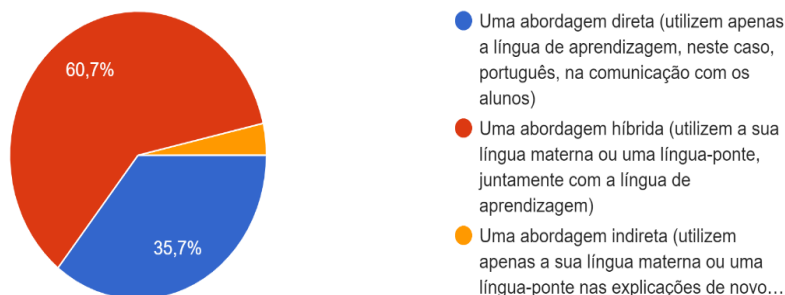


Tendo em conta a sua resposta à questão anterior, considera que o tipo de material que tem vindo a utilizar é o mais adequado?

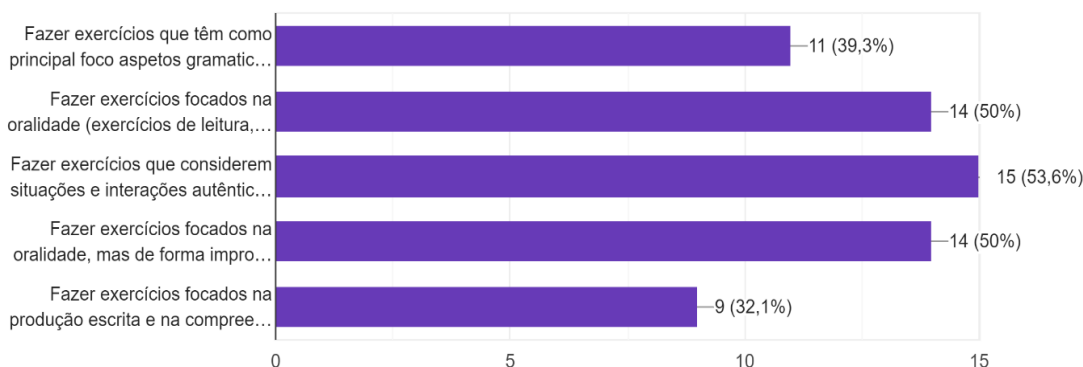
28 respostas



Quando estuda uma nova língua estrangeira há mais de seis meses, prefere que os professores sigam:
28 respostas



Quais são as atividades que no contexto académico, na sua opinião, mais contribuem para o sucesso da aprendizagem de uma língua estrangeira? (Assinale, no máximo, duas opções)
28 respostas



Uma análise minuciosa aos resultados obtidos nas questões anteriores revela que os aprendentes inquiridos admitem sentir mais dificuldades nas componentes da produção e compreensão oral em português. É curioso verificar que exaltam precisamente as mesmas componentes a propósito da última questão, que solicita que identifiquem as atividades que mais contribuem para o sucesso de aprendizagem de uma LE. É perceptível, através da análise destes dados, a insegurança e/ou falta de confiança que sentem em relação ao seu nível de proficiência em português. Os inquiridos manifestam ainda, de forma muito clara, a sua preferência por abordagens e metodologias híbridas, que privilegiem o uso alternado de português e de outra língua-ponte (mandarim ou não), tendência que contrasta com a realidade encontrada

no panorama do ensino superior nacional, que se caracteriza pela predominância de materiais didático-pedagógicos que privilegiam a aplicação de uma abordagem de ensino monolíngue.

Mesmo perante circunstâncias em que se comprove uma maior tendência, por parte dos professores, para adotar abordagens e/ou estratégias globais que promovam a realização de exercícios que considerem situações e interações autênticas e destaquem o papel central do aprendente, como é o caso (72,2%), a carência de materiais que se adequem, em simultâneo, às necessidades dos aprendentes e aos objetivos traçados pela Abordagem Comunicativa de ensino de LE é evidente. Por norma, os manuais são elaborados considerando apenas uma das duas premissas: ou se focam na construção de material didático que privilegia a Abordagem Comunicativa sem recorrer a explicações mais aprofundadas sobre características da língua portuguesa (em chinês, neste caso específico) que em muito se distanciam das da língua chinesa ou, por outro lado, focam-se em construir enunciados e listas de vocabulários bilíngues sem que as competências comunicativas sejam previstas pelos conteúdos propostos.

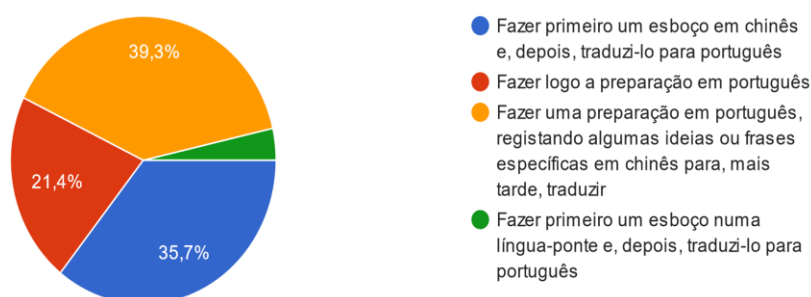
Por se reconhecer que os exercícios formais de tradução são habitualmente aplicados em contexto de ensino e aprendizagem de LE na China e com base no que se pôde constatar em campo nos últimos cinco anos, pretendeu-se analisar a prática comum mais adotada pelos aprendentes quando lhes é pedido que escrevam um texto ou preparem um discurso para apresentar oralmente em português com tempo de preparação. As quatro respostas predefinidas antecipavam os seguintes cenários e mostraram os seguintes resultados: “Costumo” ... “fazer uma preparação em português, registando algumas ideias ou frases específicas em chinês para, mais tarde, traduzir” (39,3%); “fazer primeiro um esboço em chinês e, depois, traduzi-lo para português (35,7%); “fazer logo a preparação em português” (21,4%) e “fazer primeiro um esboço numa língua-ponte e, depois, traduzi-lo para português” (3,6%).

Os dados evidenciam uma clara propensão para recorrer à tradução, quer de forma parcial, quer de forma integral. Apenas cerca de um quinto dos inquiridos afirmaram não estabelecer uma ponte com a sua língua materna ou outra língua-ponte aquando preparação de um enunciado escrito ou oral em português, o que pode ser

explicado pelo facto de terem imergido, ao longo de grande parte do seu percurso académico, no sistema de ensino chinês que, como evidenciado anteriormente, reconhece que a competência da tradução faz parte do quadro de competências a adquirir aquando aprendizagem de uma LE.

Figura 22 - Frequência do uso (não solicitado) de tradução enquanto ferramenta de trabalho

Quando tem de escrever um texto ou preparar um discurso para apresentar oralmente em português e tem tempo de preparação, costuma:
28 respostas



9.6. Recolha e análise de traduções de frases e expressões ZH-PT e PT-ZH

Concluída a análise da perceção que ambos os universos de inquiridos detêm sobre o uso da tradução em contexto de ensino e aprendizagem de LE e sobre as várias práticas metodológicas aplicadas em contexto de sala de aula, seguiu-se a recolha e análise de traduções de frases e expressões ZH-PT e PT-ZH dos alunos inquiridos. É importante referir que o propósito desta recolha não se prendeu com uma análise das traduções do ponto de vista linguístico da LC, ainda que se reconheçam limitações ao nível de aspetos formais (e.g. uso incorreto de sinais de pontuação e problemas de espaçamento, nomeadamente espaçamento antes ou depois do ponto final), aspetos lexicais (e.g. uso de palavras inadequadas ou invulgares, tendo em conta o contexto) e aspetos sintáticos (e.g. uso, falta de uso ou uso inadequado de artigos e de preposições) que poderão constituir um corpus adequado para uma futura investigação que incida sobre estas questões. O levantamento de padrões e tendências é feito, quer ao nível linguístico e de tradução, quer ao nível extralinguístico. Contudo, o foco de análise concentra-se nas

preocupações identificadas pelos inquiridos como sendo as mais evidentes ao longo do processo de tradução de cada um dos blocos de frases e no posterior confronto com o que se verifica nos resultados práticos.

Pretendeu-se, por conseguinte, formular um conjunto de frases e expressões que se caracterizassem, numa primeira instância, pela utilização de elementos que evidenciassem determinados aspetos gramaticais da LP e, por outro, pela utilização de referentes culturais que remetessem e refletissem, de alguma forma, tradições, hábitos e costumes associados ao processo híbrido e contínuo de construção da identidade cultural dos dois países, China e Portugal. Entendem-se por referentes culturais o mesmo que se entende por *culturemes*⁷⁹ na perspetiva de Nord (1997). Os referentes culturais detêm, tal como designado por Santamaria, (2010) “a distinctive cultural capital” (Santamaria, 2010, p. 517). Denote-se que o conceito de capital cultural, previamente analisado no âmbito do capítulo da interdisciplinaridade, se debruça sobre a aceção de Bourdieu, que o define como um conjunto de competências e saberes (dinâmicos) que agentes sociais detêm sobre aspetos culturais. Os referentes culturais são contextuais e a sua interpretação pode variar consoante o local e os agentes intervenientes que os interpretam e utilizam.

Formaram-se vinte e quatro frases e/ou expressões, divididas em oito blocos de três⁸⁰. A tabela abaixo permite que se analisem as tendências gerais identificadas nos dados obtidos que registaram maiores percentagens de representação.

Tabela 5 – Traduções com maior grau de representação

TP	TC com maior %	Número de respostas e %
O meu relógio parou.	我的手表停了。	6 respostas 21,4%

⁷⁹ *Cultureme*: A social phenomenon of a culture A that is regarded as relevant by the members of this culture and, when compared with a corresponding social phenomenon in a culture B, is found to be specific to culture A” (Nord, 1997, p. 137).

⁸⁰ Ver anexos VIII - XXXI.

Não há nada de novo, nenhuma novidade.	没有新的了, 没有新的了	2 respostas 7,1%
O rapaz que vi ontem voltou a passar por mim hoje.	我昨天看见的那个男孩今天又从我身边经过了。	2 respostas 7,1%
你买的书真有意思。	O livro que compraste é muito interessante.	6 respostas 21,4%
你说的是错的。	O que você disse está errado.	3 respostas 10,7%
这是一个好的选择。	Esta é uma boa escolha.	4 respostas 14,3%
说得容易, 做得难。	É mais fácil falar do que fazer.	5 respostas 17,9%
他听得懂法语。	Ele entende francês.	5 respostas 17,9%
他高兴得笑了。	Ele sorriu de alegria	3 respostas 10,7%
他高兴地笑了。	Ele riu alegremente.	3 respostas 10,7%
我们要认真地学习。	Devemos estudar seriamente.	2 respostas 7,1%
我们要认真地学习。	Nós devemos estudar muito.	2 respostas 7,1%

我们要认真地学习。	Devemos estudar muito.	2 respostas 7,1%
孩子们安静地学习。	As crianças estudam em silêncio.	6 respostas 21,4%
我毕业了就去当翻译。	Quando me formei, fui trabalhar como tradutor.	3 respostas 10,7%
我妈妈不再工作了。	A minha mãe não trabalha mais.	7 respostas 25%
我买了几本书。	Comprei alguns livros.	12 respostas 42,9%
望子成龙	Eu espero que o meu filho tenha o futuro brilhante.	2 respostas 7,1%
覆水难收	A água derramada não pode ser recolhida.	3 respostas 10,7%
潜移默化	Imperceptivelmente	2 respostas 7,1%
潜移默化	O carácter de influência pelo ambiente.	2 respostas 7,1%
我在过年的时候会贴春联。	Vou postar dísticos do Festival da Primavera durante o Ano Novo Chinês.	6 respostas 21,4%

西红柿炒鸡蛋的做法非常简单。	O método de ovos mexidos com tomate é muito simples.	5 respostas 17,9%
千里之行，始于足下。	Mil milhas começam com uma única etapa.	3 respostas 10,7%
千里之行，始于足下。	Uma viagem de mil milhas começa com um passo.	3 respostas 10,7%
千里之行，始于足下。	Mil milhas começam com um único passo.	3 respostas 10,7%
À noite todos os gatos são pardos.	伸手不见五指	2 respostas 7,1%
À noite todos os gatos são pardos.	晚上所有的鸡都是棕褐色的。	2 respostas 7,1%
Não faças disto um bicho de sete cabeças.	不要找这七个头的蛆。	2 respostas 7,1%
Não faças disto um bicho de sete cabeças.	不要把事情复杂化	2 respostas 7,1%
O negócio ficou em águas de bacalhau.	这项业务仍在进行中。	2 respostas 7,1%

No primeiro bloco, a primeira frase e a segunda frase são simples por serem constituídas por uma só oração (“o meu relógio parou” e “não há nada de novo, nenhuma novidade”) e a última é complexa, mais especificamente subordinada adjetiva relativa, introduzida pelo pronome relativo “que” (“o rapaz que vi ontem voltou a passar por mim hoje”). Para além disso, são utilizados alternadamente o

pretérito perfeito e o presente simples do indicativo. Sabendo que os verbos em chinês não possuem flexão verbal (Yu Xiang, 2011) e que as orações das frases complexas em chinês são, normalmente, separadas por vírgulas, pontos e vírgulas ou por nenhum correlativo, no caso das frases complexas contraídas (Mai et al., 2019), pretendeu-se averiguar que tipo de influência exercem estes aspetos sobre a tradução final na LC.

Uma análise minuciosa aos resultados obtidos na tabela anterior revela que em relação ao primeiro bloco de frases não se detetam dificuldades na transposição adequada de tempos verbais para mandarim. Verificam-se algumas variações ao nível de escolhas lexicais, designadamente referências a verbos como “parar”, “não andar”, “não rodar/girar” ou “estragar” aquando da tradução da frase “o meu relógio parou”, o que reflete uma preocupação com o grau de fluidez registado nas traduções. A fluidez, juntamente com a fidelidade e a elegância, são três princípios muito influentes para a prática e para os Estudos da Tradução na China. “其次，要作到通順。所謂通順，就是指譯文語言必須通達順暢，符合規範” (Em segundo lugar, deve ser fluído. O texto de chegada deve ser fluído e deve estar em conformidade com as regras da LC), Li & Choi (2002, p. 65).

Relativamente à tradução da segunda frase, registam-se oito traduções que mantêm a vírgula e, por conseguinte, se apresentam em forma de frase complexa. As restantes dezanove traduções transformaram a frase do TC numa frase simples que não recorre ao uso de qualquer correlativo. Sabendo que a segunda oração reforça e enfatiza o sentido expresso na primeira, as traduções em chinês estruturam-se em forma de frase complexa contraída. Na última frase do bloco, o pronome relativo “que” é omitido em todas as traduções registadas e só é substituído por uma vírgula em seis traduções. A sexta edição do livro de gramática 现代汉语 (Modern Chinese) de 2017 (Huang & Liao, 2017, p. 131, v. 2) afirma que: “有少数顺承复句，如果分句之间的停顿取消了，书面上没有逗号，就变成了单句中的连谓句” (Existem alguns casos de frases complexas que, se não tiverem uma pausa e uma vírgula na

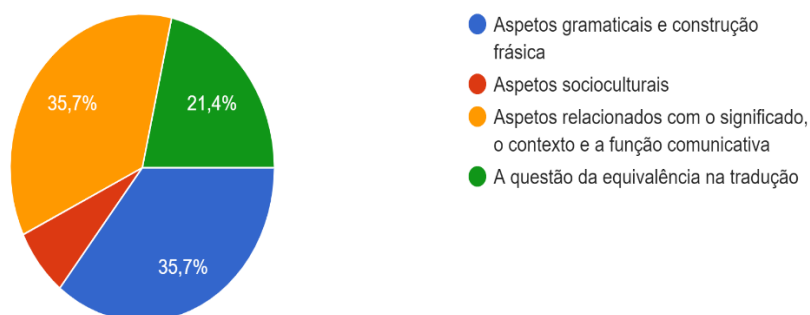
escrita, se transformam em *lianweiju*⁸¹). Verifica-se, assim, que as frases que constituem os TC não apresentam problemas de construção e que o pretérito perfeito é introduzido pela partícula 了 [le] e pelo advérbio de repetição 又⁸² [you].

No que respeita à tradução deste primeiro bloco de três frases, os aprendentes inquiridos revelaram sentir uma maior preocupação, aquando do processo de tradução, com aspetos gramaticais e construção frásica (35,7%) e com aspetos relacionados com o significado, o contexto e a função comunicativa (35,7%). A questão da equivalência na tradução (21,4%) e os aspetos socioculturais (7,1%) também foram opções de resposta selecionadas, ainda que com menos incidência.

Figura 23 - Aspetos que mais preocuparam os alunos inquiridos aquando do processo de tradução (bloco de frases 1)

Quais foram os aspetos que mais o preocuparam no processo de tradução do texto de chegada da questão anterior? (Assinale apenas uma opção)

28 respostas



⁸¹ Frases que apresentam construções verbais em sequência, em que o sujeito tem dois ou mais verbos como predicados.

⁸² O advérbio de repetição 又 [you] utiliza-se quando se pretende fazer referência a uma ação que já ocorreu no passado. Traduz-se como “outra vez” ou “novamente”. Apesar de não se registarem problemas de construção frásica e/ou gramaticais nas traduções, encontram-se alguns ao nível da compreensão do TP e subsequente tradução na LC. Essas questões não serão alvo de análise nesta investigação.

As traduções obtidas corroboram o que os aprendentes inquiridos identificaram como os aspetos que mais os preocuparam no processo de tradução. Constatou-se que, de forma geral, as traduções são orientadas para a LC, aproximando-se das abordagens de tradução funcionalistas, em que a importância das competências comunicativas é suportada pelo uso pragmático da gramática e não pelos seus aspetos normativos e formais (Rizzato em Ying & Wei, 2015, p. 50).

No segundo bloco, o objetivo recaiu sobre a análise da partícula estrutural 的 [de] em chinês e da forma como influencia a ordem dos constituintes e a construção frásica em português. Esta partícula é, normalmente, utilizada para expressar posse (e.g. 我的 - o meu/a minha) ou para ligar um adjetivo a um nome (e.g. 有意思的书 - livro interessante). Na primeira frase (“你买的书真有意思” [o livro que compraste é muito interessante]), tal como na terceira (“这是一个好的选择” [esta é uma boa escolha]), a partícula é seguida de um verbo que funciona como um adjunto adnominal, ainda que na última o uso de 的 não seja obrigatório. Na segunda frase (“你说的是错的” [o que disseste está errado]) foi formado um “grupo-的” com funções de substantivo que, em simultâneo, evidenciou a estrutura predicativa e enfática “是...的” [shi...de] (Mai et al., 2019). Esta estrutura permite que o adjetivo “errado” funcione como um predicado.

Os aprendentes inquiridos demonstraram sentir uma maior preocupação com a organização e estrutura frásica na LC, recorrendo ao uso do pronome relativo “que” na tradução das primeiras duas frases e aos determinantes demonstrativos “esta/isto”, na terceira. Verifica-se que o pronome “que” só não foi utilizado numa das traduções da primeira frase, onde se recorreu ao uso do particípio passado do verbo “comprar” e se optou pelo uso de um sujeito indeterminado: “O livro comprado é interessante”. A frase não apresenta problemas ao nível da construção frásica e estrutura gramatical, mas oculta o sujeito sobre quem recai a ação (你 – tu). Em relação à segunda frase, apenas quatro das vinte e oito traduções evitaram o uso do pronome “que”, designadamente: “As tuas palavras são erradas”; “O seu frase não é certa”; “Você está errado” e “Está enganado a esse respeito”.

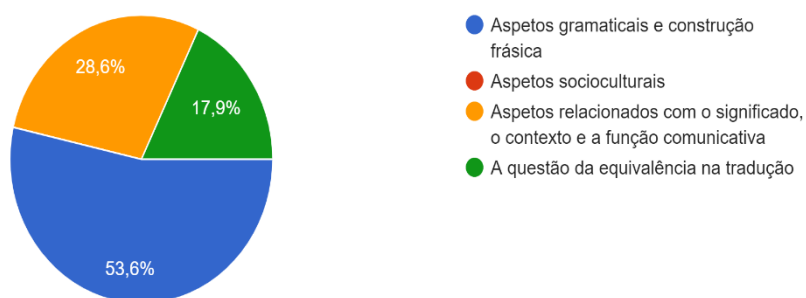
As frases selecionadas neste segundo bloco, e pelo facto de as palavras que as constituem não apresentarem um valor conotativo e/ou um grau elevado de complexidade ao nível lexical e semântico, refletem as várias funções de uma partícula gramatical específica e das implicações que tem em cada uma das frases na LC. É perceptível que os aprendentes, de forma geral, compreendem e sabem como utilizar o pronome “que”. É curioso, contudo, que se registe uma tendência maioritária para usar a terceira pessoa do singular, “você”, ainda que o pronome utilizado no TP seja o correspondente à segunda pessoa do singular no português europeu, “tu”. Este fenómeno encontra duas explicações possíveis, a primeira estabelece uma relação com aspetos culturais. Na China, utilizar a segunda pessoa do singular numa conversa com alguém mais velho ou com algum desconhecido é tido como falta de respeito. A segunda explicação possível relaciona-se com o facto de os aprendentes recorrerem à utilização de recursos e ferramentas que utilizam, maioritariamente, o português do Brasil (Caels et al., 2021, no prelo).

Os aprendentes inquiridos revelaram sentir uma maior preocupação, aquando do processo de tradução destas três frases, com aspetos gramaticais e construção frásica (53,6%) e com aspetos relacionados com o significado, o contexto e a função comunicativa (28,6%). A questão da equivalência na tradução foi o aspeto que mais preocupou 17,9% dos inquiridos e a opção “aspetos socioculturais” não foi selecionada.

Figura 24 - Aspetos que mais preocuparam os alunos inquiridos aquando do processo de tradução (bloco de frases 2)

Quais foram os aspetos que mais o preocuparam no processo de tradução do texto de chegada da questão anterior? (Assinale apenas uma opção)

28 respostas



No terceiro bloco, o objetivo recaiu sobre a análise da partícula estrutural “得” [de] em chinês e da forma como é transposta para português. Os adjetivos e os verbos são as classes gramaticais que antecedem esta partícula, que caracteriza “o grau do estado ou o efeito da ação expressa pelo predicado” (Mai et al., 2019, p. 417). Na frase “他听得懂法语”, a partícula é precedida pelo verbo “ouvir” e seguida pelo resultado que recai sobre essa ação, neste caso, “entender”. O mesmo acontece na primeira frase do bloco, “说得容易, 做得难” (falar é fácil, fazer é mais difícil). Os adjetivos também podem preceder a partícula, tal como acontece na última frase “他高兴得笑了” (ele + feliz + “de” + sorrir). Em português, esta última frase pode traduzir-se como: “ele está tão feliz que sorriu”. A ação “sorrir” traduz e surge em consequência do grau de felicidade associado ao sujeito “ele”.

É visível o domínio que os aprendentes inquiridos detêm sobre algumas estruturas gramaticais da língua portuguesa. Na primeira frase do bloco, doze das vinte e oito traduções registam o uso da conjunção adversativa “mas”, onze da construção comparativa “mais...do que”, três estabeleceram uma relação anafórica a partir da utilização da preposição “de”, como em “Fácil de dizer, difícil de fazer” e duas recorreram à repetição do verbo “ser”, como em “Falar é fácil, fazer é difícil”. Na segunda frase, a construção “听得懂” explicita o resultado da ação “听懂” (compreender/entender), que numa tradução mais literal resultaria, em português, numa frase como: “ele consegue entender português”. O verbo “conseguir” expressa conquista, o facto de se ter atingido um objetivo. Cinco das traduções dos aprendentes inquiridos registam, de facto, a introdução do verbo “conseguir”. Embora, gramaticalmente, a frase não apresente quaisquer problemas, a introdução deste verbo poderá ser mais lógica em determinados contextos do que noutros. Se, hipoteticamente falando, o interlocutor A, cuja língua materna é português, se dirigir em inglês ao interlocutor B, cuja língua materna é chinês, por não saber que B domina a língua portuguesa, é possível que C intervenha e afirme “ele/a consegue entender português”, ou seja, ele tem capacidade e competências para tal, logo, não há necessidade de comunicarem em inglês.

Noutro cenário hipotético em que se enumerem as línguas ativas e/ou passivas do interlocutor B (e.g. ele entende inglês, entende francês, entende chinês...), a introdução do verbo “conseguir” não é absolutamente necessária, uma vez que o tom enfático não se encontra nas capacidades do interlocutor, mas antes nas línguas que domina. A ênfase e a finalidade da comunicação determinam as construções linguísticas a adotar, tal como determinado pela teoria de *skopos* (Vermeer [1984], 2012). De uma outra perspectiva, constata-se que, apesar de se registar alguma variação lexical na tradução da ação que constitui o predicado (cf. saber, conhecer, compreender, entender, aprender, poder compreender/entender e perceber) e à exceção de algumas traduções (cf. “Ele pode entender francês”), a grande maioria dos inquiridos conjugou o verbo no presente do indicativo, o que revela que os aprendentes inquiridos, tal como afirmado aquando da análise da partícula 的 [de], reconhecem e aplicam muitas das regras associadas às convenções linguísticas da língua portuguesa.

A intenção da terceira e da última frase do bloco distingue-se das anteriores. Na frase “他高兴得笑了” (ele está tão feliz que sorriu), a função da partícula “得” é a de constatar uma relação causal entre o adjetivo “feliz” e o efeito desse estado de felicidade. Em português, conjunções como “porque” e construções como “tão...que” são frequentemente utilizadas nestes contextos. Apenas onze das vinte e oito traduções introduzem esta relação de causalidade. As restantes (e.g. “Ele sorriu com alegria” ou “Ele riu felizmente”) indicam o modo e as circunstâncias em que a ação “sorrir” decorre (decorre de forma alegre e/ou de forma feliz). Salienta-se ainda que, no lugar de uma das traduções, se regista a seguinte resposta dada por um dos inquiridos: “你的地得用得不准确。应该是：他高兴地笑了。或者：他高兴得笑了出来。” (As partículas 地 [de] e 得 [de] não foram utilizadas corretamente. Devia ser: 他高兴地笑了 ou 他高兴得笑了出来). A primeira correção sugerida pelo inquirido surge para tradução no bloco seguinte e a intenção premeditada era a de, precisamente, aferir se os aprendentes inquiridos distinguiam as funções das duas partículas estruturais na sua L1 e, conseqüentemente e respeitando as convenções linguísticas da LC, as transferiam para a tradução. É, contudo, importante frisar que,

gramaticalmente, a frase não está incorreta. A escolha lexical do verbo “笑” não é, geralmente, tão frequente quanto a combinação “高兴得哭了” (tão feliz que chorou). Contudo, e de forma a estabelecer um possível vínculo de análise contrastiva com a frase do bloco seguinte (cf. “他高兴地笑了”), optou-se por manter o verbo “sorrir” por forma a avaliar o impacto de estruturas gramaticais na tradução. Na segunda correção sugerida pelo inquirido, é introduzida a construção “出来” [chulai] que ocorre sempre depois de um verbo e que, quando não implica o sentido literal de “sair”, expressa o resultado ou a conclusão de uma ação (e.g. “我能看得出来” [eu consigo ver]). Ainda que seja possível introduzir esta adição, esta é apenas uma opção facultativa.

Conclui-se, por conseguinte, que neste bloco de frases em particular, as convenções linguísticas da língua chinesa influenciaram de forma significativa as traduções na LC, como ilustram as construções “consegue entender” no lugar de “entender” e “ele riu felizmente” no lugar de “tão feliz que sorriu”. Os aprendentes inquiridos afirmaram sentir mais preocupação, em primeiro lugar, com aspetos relacionados com o significado, o contexto e a função comunicativa (50%), em segundo, com aspetos gramaticais e construção frásica (32,1%). Seguem-se preocupações relativas à questão da equivalência na tradução (14,3%) e, por último, aos aspetos socioculturais (3,6%). Observa-se que, ao contrário do que aconteceu no processo de tradução das frases anteriores, os aprendentes asseguraram priorizar o significado, o contexto e a função comunicativa em detrimento das demais questões. É também neste bloco que surgem, de forma mais evidente, alguns problemas relacionados com tempos verbais, uso desajustado de preposições e de outras classes de palavras, dificuldades na aplicação da transposição⁸³ e dificuldade mais acentuada na escolha lexical mais adequada ao contexto. Até então, e apesar de se registarem algumas limitações associadas a aspetos formais como a falta de pontuação e a alguns

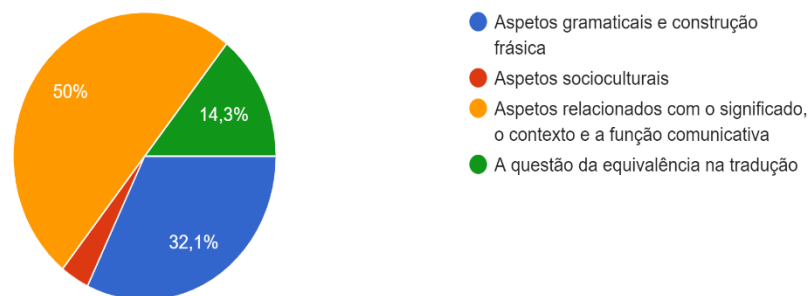
⁸³ Neste caso em particular “transposição” refere-se ao procedimento de Vinay e Darbelnet (1958) que integra a tradução oblíqua. A transposição envolve a substituição de classes de palavras e mudanças estruturais.

problemas de género e número (cf. “O seu frase não é certa”) e de conjugações verbais (cf. “O teu livro que compra é interessante”), o aspeto ao qual se prestou mais atenção, na perspetiva dos inquiridos, foi o gramatical.

Figura 25 - Aspetos que mais preocuparam os alunos inquiridos aquando do processo de tradução (bloco de frases 3)

Quais foram os aspetos que mais o preocuparam no processo de tradução do texto de chegada da questão anterior? (Assinale apenas uma opção)

28 respostas



No quarto bloco, o objetivo recaiu sobre a análise da última partícula estrutural “地” [de], que acompanha e modifica adjetivos, verbos, advérbios e palavras que funcionem como adjuntos adverbiais. A função desta partícula é muito semelhante à dos advérbios de modo em português. Na frase “他高兴地笑了”, onde apenas se verifica a utilização de um “de” diferente em relação à última frase do bloco anterior, a partícula “地” expressa a forma como a ação acontece. Neste caso, pode traduzir-se como: “ele sorriu de forma alegre” ou “ele sorriu alegremente”. O mesmo acontece nas últimas frases do bloco, “我们要认真地学习” e “孩子们安静地学习”, que se podem traduzir como: “temos de estudar com seriedade” / “temos de estudar muito” e “as crianças estudaram em silêncio” / “as crianças estudaram tranquilamente”.

Verificam-se algumas limitações na tradução da primeira frase deste bloco (cf. falta de pontuação e/ou uso desajustado do advérbio de modo “felizmente”, como em “Ele ri felizmente”; uso incorreto da preposição “com” como em “Está a rir com contente”, entre outros) que influenciam diretamente a fluidez das traduções. Em relação à segunda frase do bloco, não se verificam dificuldades na transposição da

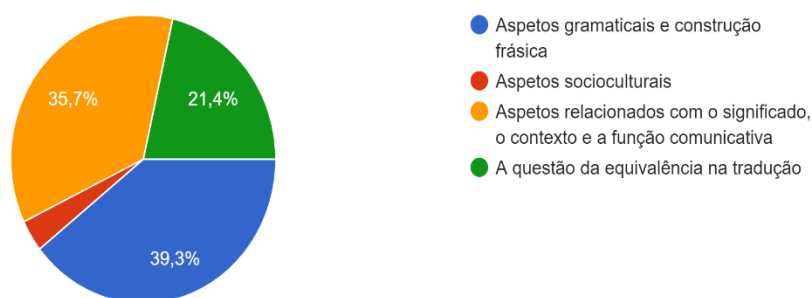
partícula estrutural “地” [de] que, na maioria dos casos (em dezasseis dos vinte e oito) foi substituída pela locução adverbial “a sério”, pelo advérbio de modo “seriamente” ou pela combinação “com seriedade”. Na terceira frase regista-se alguma variação ao nível dos tempos verbais, que variam entre o presente e pretérito perfeito do indicativo. Não obstante, é das traduções que mais reúnem consenso. Grande parte dos inquiridos optou pela tradução final “As crianças estudam em silêncio”, uma com ponto final (21,4%) e outra sem ponto final (17,9%).

Deteta-se, uma vez mais, que, particularmente na primeira frase, as questões gramaticais são aquelas que apresentam mais incongruências na LC. É importante realçar, no entanto, que embora as duas últimas frases do bloco apresentem, pontualmente, escolhas lexicais menos óbvias, não se encontram erros ou gralhas significativas ao nível sintático. Os resultados obtidos na questão “Quais foram os aspetos que mais o preocuparam no processo de tradução do texto de chegada da questão anterior? (Assinale apenas uma opção)” mostraram que: 39,3% dos inquiridos afirmaram sentir mais preocupação com os aspetos gramaticais e a construção frásica; 35,7% com aspetos relacionados com o significado, com o contexto e a função comunicativa; 21,4% com a questão da equivalência na tradução e 3,6% com aspetos socioculturais.

Figura 26 - Aspetos que mais preocuparam os alunos inquiridos aquando do processo de tradução (bloco de frases 4)

Quais foram os aspetos que mais o preocuparam no processo de tradução do texto de chegada da questão anterior? (Assinale apenas uma opção)

28 respostas



No quinto bloco formularam-se três frases que evidenciam as funções distintas da partícula modal e partícula aspetual “了” [le]. A partícula “了” pode indicar a conclusão de uma ação, uma ação que se realizou no passado, ou uma ação que se realizará num futuro próximo. Na primeira frase, “我毕业了就去当翻译”, a partícula “了” expressa uma ação que se pode vir a concretizar no futuro e pode ser traduzida como: “assim que me licenciarem, vou trabalhar como tradutor/a”. Na segunda frase, “我妈妈不再工作了”, a partícula enfatiza o facto de se registar uma mudança entre o passado e o presente, que se pode traduzir em português para: “a minha mãe já não trabalha” (já trabalhou, mas agora a situação é diferente). Nesta frase, a partícula “了” é utilizada como partícula modal. Na terceira e última frase do bloco, “我买了几本书”, a partícula segue o verbo “comprar” e expressa a conclusão de uma ação, colocando-a no passado: “eu comprei alguns livros”.

Em relação à tradução da primeira frase que coloca a ação no futuro, 10,7% dos inquiridos, a maior percentagem de representação nesta questão, traduziu “Quando me formei, fui trabalhar como tradutor”. Para além das três respostas que traduziram a frase recorrendo à conjugação dos verbos no pretérito perfeito do indicativo, registam-se mais duas que seguem a mesma tendência. Salienta-se, contudo, que nas restantes vinte e três traduções se verifica a colocação correta da ação no futuro, quer através da utilização da combinação “ir + verbo no infinitivo”, quer através da conjugação simples dos verbos.

Na frase seguinte, um quarto dos inquiridos optou pela tradução “A minha mãe não trabalha mais”. A frase, na LC, não apresenta erros ao nível da estrutura gramatical, no entanto, a combinação “não + verbo + mais” pode ser percebida de forma um pouco diferente em português europeu e em português do Brasil. Num cenário hipotético, o interlocutor A dirige-se ao local de trabalho da interlocutora B, que é a sua mãe e, por não gostar das condições de trabalho que encontra, afirma “a minha mãe não trabalha mais”, ou seja, a partir deste momento, a interlocutora B não irá continuar a trabalhar naquele local.

Num contexto mais abrangente, a mesma frase em português do Brasil carrega a mesma conotação de “a minha mãe já não trabalha”, o que implica

consequências diferentes, como o facto de estar desempregada ou reformada há algum tempo. Enquanto a primeira denota, no contexto do português europeu, a carga de uma decisão que terá início a partir do momento em que a ação é enunciada, a segunda manifesta a continuação de uma ação que já se prolonga desde um momento indefinido do passado. Consta-se que a combinação “não + verbo conjugado no presente, pretérito perfeito e/ou futuro + mais” surge em mais oito traduções, o que significa que, no total, quinze inquiridos recorreram a esta formulação na LC. O facto de os inquiridos mostrarem uma maior predisposição para utilizarem padrões e combinações linguísticas mais proeminentes em português do Brasil deve-se à escassez de recursos didático-pedagógicos e às configurações de ferramentas de auxílio, designadamente as ferramentas de tradução automática, que distingam as duas variantes da língua portuguesa. Ferramentas como o Google Tradutor e o Baidu *Fanyi* não o fazem e os resultados corroboram esta afirmação. As duas apresentam a mesma tradução da frase em análise: “Minha mãe não trabalha mais”.

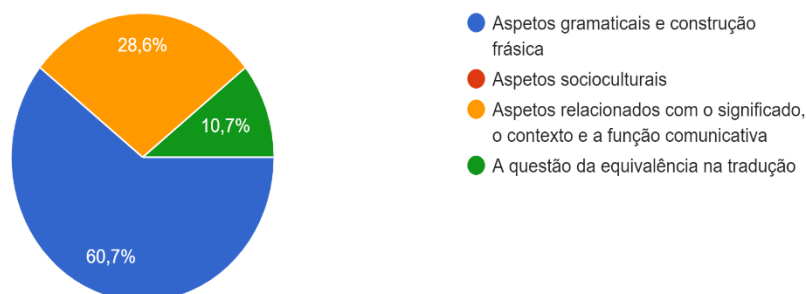
A última frase do bloco em análise foi aquela em que se registou mais consenso, verificando-se menos limitações ao nível da tradução. À exceção de escolhas lexicais menos óbvias para traduzir o pronome indefinido “alguns”, tais como “um par”, “vários” ou “uns”, as traduções não apresentam incongruências ao nível sintático e não se desviam do conteúdo expresso na LP.

Pelo facto de as incongruências, de forma geral, se detetarem mais no plano da conjugação de tempos verbais e na utilização de combinações e padrões linguísticos mais próximos do português do Brasil, é possível afirmar que os aspetos que mais carecem de uma revisão são estruturais gramaticais. Uma vez mais, são precisamente estes os que, segundo os aprendentes inquiridos, mais os preocuparam ao longo do processo de tradução. A maioria dos inquiridos (60,7%) revelou sentir mais preocupação com aspetos gramaticais e construção frásica, 28,6%, por outro lado, assinalaram os aspetos relacionados com o significado, o contexto e a função comunicativa e por último, 10,7% admitiram sentir mais preocupação com a questão da equivalência na tradução.

Figura 27 - Aspectos que mais preocuparam os alunos inquiridos aquando do processo de tradução (bloco de frases 5)

Quais foram os aspectos que mais o preocuparam no processo de tradução do texto de chegada da questão anterior? (Assinale apenas uma opção)

28 respostas



No sexto bloco selecionaram-se três expressões idiomáticas chinesas. A primeira, “望子成龙” [wangzi chenglong], transmite a ideia literal de se esperar que um/a filho/a se torne num dragão. O dragão simboliza sucesso, prosperidade, poder e força. A segunda, “覆水难收” [fushui nanshou], transmite a ideia literal de que é difícil voltar a colher água que já foi derramada. Partilha do mesmo sentido do provérbio português “águas passadas não movem moinhos”. A terceira expressão, “潜移默化” [qianyi mohua], infere uma mudança subtil (de formas de pensar ou de traços de personalidade).

Em relação à primeira expressão idiomática, constata-se que apenas três traduções fazem referência, na LC, ao “dragão” expresso na LP, o que significa que apenas três traduções recorreram a uma tradução literal. As restantes, e apesar de registarem algumas incongruências ao nível gramatical (e.g. falta ou uso inadequado de determinantes artigos e de tempos verbais) abordam a expressão de forma mais interpretativa e explicativa, referindo expressões como “futuro brilhante”, “se torne bem-sucedido”, “tenha muito sucesso”, entre outras.

Lederer (2010) expande a aplicação do conceito de Teoria Interpretativa da Tradução (ITT) à tradução escrita, não a restringindo, assim, à Interpretação, onde deu os primeiros passos. As etapas que constituem este modelo teórico subdividem-se em: compreensão, desverbalização e reformulação idiomática através de uma

compreensão conceitual (Lederer, 2010, p. 178). Com um vínculo estreito com os EDT, que visam a descrição e explicação dos procedimentos adotados em traduções (Toury, 1995), é notável a influência de procedimentos descritivos e explicativos adotados em traduções com fortes vínculos culturais. O equivalente descritivo, conceito designado por Newmark (1988) e “a descriptive or self-explanatory translation”, como o designa Harvey (2003), são procedimentos em que, à semelhança da tradução comentada, é frequente descrever o conteúdo enunciado no TP, utilizando, porém, um tipo de linguagem mais genérica.

Regista-se, em relação às traduções da segunda expressão idiomática, uma tendência diferente. 14 das 28 traduções, exatamente 50%, adotaram uma estratégia de tradução mais literal, fazendo referência à água e ao facto de não poder ser recolhida. 12 das 28 traduções refletem, à semelhança das traduções da primeira expressão idiomática, uma estratégia de tradução interpretativa/explicativa, ainda que, neste caso, estas traduções careçam de contexto (cf. “Não consegue salvar”; “Tudo é terrível”; “Difícil de colher”; “Não há resgate”, entre outras). Verifica-se que um dos inquiridos optou por não traduzir e responder “não sei” e que outro, colocando o conceito de equivalência de Vinay e Darbelnet em prática (1958), optou por substituir a mensagem da LP por uma utilizada no contexto do português europeu e do português do Brasil que mantém a mesma função comunicativa: “Já não faz sentido chorar sobre o leite derramado”, que tem origem na expressão em inglês “No use crying over spilt milk”.

As traduções da terceira e última expressão idiomática do bloco combinam as estratégias de tradução adotadas na tradução da expressão anterior. Denota-se uma tendência generalizada para priorizar o conteúdo em detrimento da forma. As traduções enfatizam o conteúdo referencial implícito na LP e, considerando uma abordagem mais interpretativa, explicam-no na LC (cf. “A mente, o carácter e os hábitos dos homens são alterados pela influência de vários factores”). Tal como na expressão anterior, é perceptível a falta de contextualização e/ou o desajuste lexical nalgumas das traduções, o que afeta o grau de inteligibilidade e de clareza das frases na LC. É também notória, uma vez mais, a influência dos resultados providenciados pelas ferramentas de tradução automáticas anteriormente mencionadas. A tradução

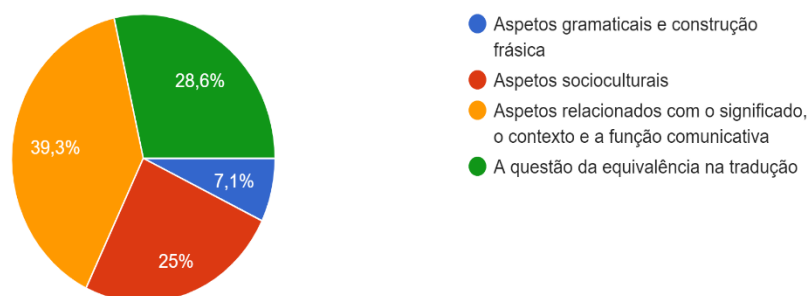
“O carácter de influência pelo ambiente” foi proposta por dois dos inquiridos e corresponde à tradução automática do Baidu *Fanyi*. A tradução “Imperceptivelmente”, também proposta por dois dos inquiridos, corresponde à tradução automática do Google Tradutor.

Em contraste com o que foi assinalado anteriormente, na questão que solicitava que assinalassem os aspetos que mais os preocuparam aquando do processo de tradução destas três expressões, os aprendentes inquiridos revelaram sentir mais preocupação, em primeiro lugar, com os aspetos relacionados com o significado, o contexto e a função comunicativa (39,3%). Até então, os mesmos aspetos só tinham sido considerados como os que mais preocuparam os inquiridos uma vez, a propósito das traduções do bloco de frases que incidia sobre a análise da partícula estrutural “地” [de]. Em segundo lugar, os aprendentes inquiridos assinalaram, pela primeira vez com este grau de representação, a questão da equivalência na tradução (28,6%). Os aspetos socioculturais foram identificados em terceiro lugar (25%) e os gramaticais e construção frásica, em último (7,1%). Depreende-se, assim, que as funções e as intenções comunicativas emitidas nas expressões da LP influenciaram os tradutores/as e as orientações por eles/as determinadas que, em suma, abonaram a favor da transmissão referencial do conteúdo. Por nem sempre ser possível manter a inteligibilidade, a fluidez e a intenção comunicativa através de uma tradução literal, os inquiridos substituíram essa abordagem, quando sentiram ser necessário, por uma mais descritiva/explicativa, argumentando a favor de Reiss, que defende que para cumprir uma função específica “... the appropriateness of a translation method should be judged in the light of the special purpose instead of by the text type” (Reiss, 2000, p. 93).

Figura 28 - Aspectos que mais preocuparam os alunos inquiridos aquando do processo de tradução (bloco de frases 6)

Quais foram os aspectos que mais o preocuparam no processo de tradução do texto de chegada da questão anterior? (Assinale apenas uma opção)

28 respostas



O sétimo bloco é constituído por três frases, a partir das quais se depreendem conotações culturais fortes. Na primeira frase, o termo 春联 (chunlian) refere-se aos dísticos colados nas portas aquando do Festival da Primavera, no Ano Novo Chinês. Na segunda frase, a referência a um prato de culinária muito popular na China, “西红柿炒鸡蛋” (xihongshi chao jidan), constitui o principal objeto de análise. O prato é composto por ovos mexidos com tomate. A última frase corresponde ao provérbio chinês “千里之行，始于足下” (qianli zhi xing, shi yu zuxia), que tem origem no livro “道德经” (Daode jing), traduzido em português como “Tao Te King – O caminho da virtude” ou “Tao Te Ching - Livro da Via e da Virtude”, de Laozi (Lao Tzu ou Lao Tse em português), o filósofo taoista. O provérbio traduz-se, habitualmente, como “Uma viagem de dez mil milhas começa com o primeiro passo”.

Constata-se que as duas traduções com maior grau de representação (cf. “Vou postar dísticos do Festival da Primavera durante o Ano Novo Chinês”, tradução eleita por seis inquiridos e “Vou colar os acoplamentos Durante o Ano Novo”, eleita por dois) correspondem, uma vez mais, aos resultados providenciados pelo Google Tradutor, no primeiro caso, e pelo Baidu *Fanyi*, no segundo. Verificam-se, de forma geral, algumas escolhas e/ou combinações lexicais inadequadas e/ou atípicas, tais

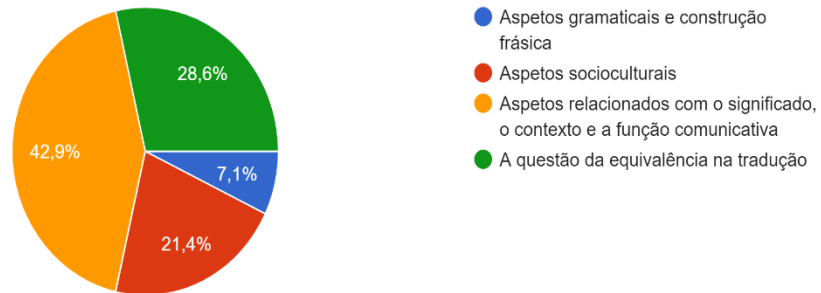
como “postei couplets”, “postei ‘New Year scrolls’”, “colar couplets”, “Coloco os casais de Primavera”, “Coloco pergaminhos”, entre outros. Não se verificam incongruências ou desajustes significativos ao nível gramatical.

Em relação à tradução da segunda frase, que fazia referência a um nome de um prato chinês muito popular, reconhece-se novamente a influência do Google Tradutor. Cinco dos vinte e oito inquiridos (17,9%) propuseram a tradução “O método de ovos mexidos com tomate é muito simples”, que corresponde à tradução exata providenciada pelo motor *online*. Neste caso em particular, registam-se, de forma geral, mais problemas ao nível sintático do que ao nível lexical (e.g. uso inadequado de preposições e problemas de género e número). A análise dos dados obtidos a partir da análise da terceira e última expressão é muito semelhante. Reconhece-se uma influência significativa dos motores de tradução automática referenciados e constata-se que a abordagem geral adotada pelos inquiridos na tradução destas frases se aproxima muito da tradução literal. Continuaram a registar-se algumas limitações ao nível sintático, ainda que dificuldades no campo lexical tenham ganhado mais alguma evidência. À semelhança do assinalado em relação à análise das preocupações mais evidentes aquando da tradução das expressões idiomáticas, os inquiridos revelaram sentir mais preocupação com aspetos relacionados com o significado, o contexto e a função comunicativa (42,9%). Em segundo lugar, a questão da equivalência na tradução também se revelou importante (28,6%). Os inquiridos afirmaram, ainda, sentir preocupação com aspetos socioculturais (21,4%) e com aspetos gramaticais e construção frásica (7,1%).

Figura 29 - Aspectos que mais preocuparam os alunos inquiridos aquando do processo de tradução (bloco de frases 7)

Quais foram os aspectos que mais o preocuparam no processo de tradução do texto de chegada da questão anterior? (Assinale apenas uma opção)

28 respostas



No último bloco, de forma a analisar a influência da direcionalidade linguística PT-ZH adotada na tradução, foram selecionados um provérbio e duas expressões populares portuguesas, designadamente: “à noite todos os gatos são pardos”, “não faças disto um bicho de sete cabeças” e “o negócio ficou em águas de bacalhau”. O objetivo recaiu sobre a análise do tratamento destas expressões, que detêm uma forte conotação cultural, e sobre a forma como são transpostas para a língua materna dos estudantes inquiridos, o mandarim⁸⁴, na maioria dos casos.

Verifica-se que, em relação à tradução da primeira expressão, o leque de traduções é vasto. Muitas evidenciam traços de uma abordagem híbrida que combina a tradução literal e a simplificação (e.g. “在黑暗中， 一切都是是一样的” [no escuro, é tudo igual]). Traduções com a mesma função comunicativa, mas que recorreram a vocábulos diferentes são, também, frequentes (e.g. “夜幕掩盖差别” [a noite esconde as diferenças]). A referência aos “gatos pardos” representa, igualmente, uma das

⁸⁴ Alguns dos alunos que frequentam o curso de TIPC são provenientes de Macau, onde a língua falada (oral) é, predominantemente, o cantonês. Pela mesma razão, verifica-se a utilização de caracteres tradicionais (utilizados em Macau) nalgumas das respostas obtidas nos questionários. O mandarim, neste contexto, refere-se à atual língua oficial da República Popular da China, mais especificamente ao 普通话 ao nível da oralidade e ao sistema de caracteres simplificados na escrita.

tendências colocadas em prática pelos inquiridos. Registam-se quatro traduções que, literalmente, mencionam “gatos castanhos” e duas que mencionam “gatos pretos”. As percentagens mais acentuadas, que representam, cada uma delas, 7,1% dos inquiridos, mostram que as opções “伸手不见五指” (tradução literal: se esticar a mão não vejo os meus cinco dedos; tradução semântica: escuridão total) e “晚上所有的鸡都是棕褐色的” (à noite todas as galinhas são pardas) foram as únicas que se repetiram entre inquiridos diferentes.

Na análise às traduções relativas à segunda frase, “Não faças disto um bicho de sete cabeças”, constata-se que sete das vinte e oito traduções evidenciam características de uma orientação de tradução literal. Referências a simplificar e a não ser necessário complicar surgem, do mesmo modo, em sete das traduções. Quatro traduções fazem referência à expressão “小题大做” (tradução literal: assuntos pequenos, ações grandes; tradução semântica: fazer uma tempestade num copo de água). Uma análise minuciosa às traduções obtidas revela que, à exceção de casos esporádicos que se desviaram da intenção comunicativa do TP (e.g. “七头一脑”, “墨守成规”, entre outros) de forma geral, os aprendentes inquiridos compreenderam o sentido da expressão portuguesa e, tal como na frase anterior, recorreram a uma abordagem híbrida que combina a tradução literal e a simplificação.

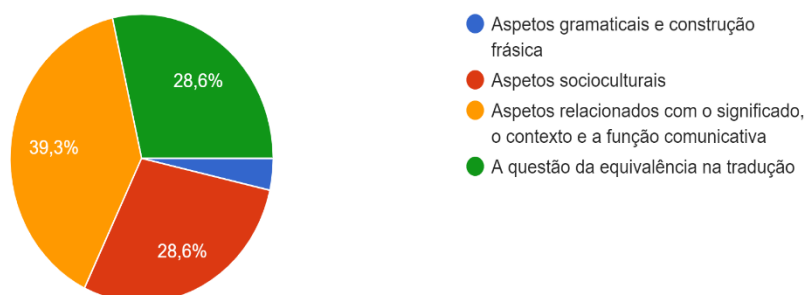
Em relação à última frase, verifica-se que apenas cinco das vinte e oito traduções fizeram referência direta ao termo enunciado na LP: “bacalhau”. 7,1% dos inquiridos apresentaram a tradução “这项业务仍在进行中” (este negócio ainda se encontra em funcionamento/ainda não está fechado). À exceção de algumas traduções que apresentam desvios significativos ao nível da intenção comunicativa (cf. “枯鱼涸辙” [esgotar os recursos]; “我没有在这件事上得到回报” [não receber nada em troca]; “暴露无遗” [descobrir-se/desmascarar-se]), as restantes transmitem o sentido implícito da expressão “em águas de bacalhau”. Observa-se que, apesar de o fazerem, o tom com que expressam essa informação distingue-se do implicado pela expressão portuguesa. Segundo a definição do Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, a expressão “em águas de bacalhau” é definida como “sem consequência,

sem resultados ou sem seguimento⁸⁵. Constata-se, porém, que os termos utilizados nalgumas das traduções detêm uma carga conotativa mais pesada e definitiva (cf. “无济于事” [ser em vão], “交易失败了” [este negócio falhou], “煮熟的鸭子飞了” [provérbio que significa que, inesperadamente, algo falhou] e “竹篮打水一场空” [expressão idiomática que significa trabalhar em vão]). Os inquiridos admitiram, em conformidade com o que assinalaram nas últimas questões em que foram convidados a identificar as preocupações que foram sentindo ao longo do processo de tradução das frases com um vínculo sociocultural mais proeminente, sentir mais preocupação com aspetos relacionados com o significado, ao contexto e à função comunicativa (39,3%). Mais de um quarto dos inquiridos (28,6%) revelou, por outro lado, sentir mais preocupação com a questão da equivalência na tradução. Os aspetos socioculturais representaram, do mesmo modo, 28,6% dos inquiridos. Por último, e com a menor percentagem de todos os dados obtidos, surge a preocupação com aspetos gramaticais e construção frásica, que representa apenas 3,6% dos inquiridos.

Figura 30 - Aspetos que mais preocuparam os alunos inquiridos aquando do processo de tradução (bloco de frases 8)

Quais foram os aspetos que mais o preocuparam no processo de tradução do texto de chegada da questão anterior? (Assinale apenas uma opção)

28 respostas



⁸⁵[em linha], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/em%20%C3%A1guas%20de%20bacalhau> [consultado em 27-07-2021] (Priberam Informática S.A, sem data).

Concluído o levantamento e análise de dados obtidos através das traduções, importa aferir a percepção dos aprendentes inquiridos em relação ao grau de dificuldade atribuído a cada um dos blocos de frases. Assim sendo, a questão que se seguiu solicitou que assinalassem as questões mais difíceis de traduzir selecionando, no máximo, duas das opções das respostas predefinidas, que antecipavam os seguintes cenários e completavam a frase “as questões mais difíceis foram aquelas em que”: “O significado e a função comunicativa tiveram de ser explicados e/ou sofreram alterações para se adaptarem à cultura de chegada” (64,3%); “A equivalência ou correspondência direta de uma expressão ou termo era inexistente” (57,1%); “Os aspetos socioculturais se apresentavam de forma muito evidente” (42,9%) e “A organização e ordem da frase sofreu alterações” (21,4%).

Contrariamente ao evidenciado imediatamente após a realização dos exercícios de tradução solicitados em relação aos aspetos que mais os preocuparam, nesta última questão e em forma de reflexão global, os inquiridos revelaram sentir mais dificuldades nos exercícios de tradução que exigiram adaptações e/ou reformulações significativas de forma a melhor se adaptarem às necessidades da cultura de chegada. A questão da equivalência na tradução e os aspetos socioculturais representaram, também, alguns dos maiores obstáculos enfrentados. Apesar de as reflexões feitas em relação à tradução dos blocos de frases que incidiram sobre a análise e influência das partículas estruturais “得”, “地”, partícula modal e aspetual “了” e do primeiro bloco de frases PT-ZH (em que as preocupações manifestadas se associavam mais a aspetos gramaticais) mostrarem o contrário, os inquiridos concluíram que aspetos relacionados com o contexto, a necessidade de interpretar significados e funções comunicativas, constituíram, de facto, a maior dificuldade no processo de tradução.

De modo a tornar possível a análise da influência de um *briefing* e das suas possíveis implicações nas traduções finais, foram criados e disponibilizados dois documentos aos aprendentes inquiridos, atribuídos de forma aleatória, aquando do pedido de preenchimento do inquérito por questionário. Estas informações adicionais (ver anexos VI e VII) foram disponibilizadas em português ou em chinês. No caso das informações redigidas em chinês, pretendeu-se averiguar a dimensão do impacto

do uso do chinês enquanto língua-ponte num exercício de tradução interlinguística cuja língua de chegada, na maioria dos casos, era o português; no caso das informações redigidas em português, o objetivo recaiu sobre a análise do impacto de uma abordagem monolíngue e direta de aprendizagem de PLE e das suas repercussões no uso pragmático da língua, representado, neste caso, por exercícios de tradução. A informação adicional restringiu o seu foco à análise das expressões idiomáticas do sexto bloco (“望子成龙”, “覆水难收” e “潜移默化”) e à análise das frases do oitavo e último bloco (“À noite todos os gatos são pardos”, “Não faça disto um bicho de sete cabeças” e “O negócio ficou em águas de bacalhau”).

É relevante mencionar que as linhas de orientação consideradas na criação das breves frases que constituem as informações adicionais, apesar de descritivas, não desmistificam, por completo, alguns dos referentes culturais. Primam pela descodificação da mensagem através do uso de uma linguagem mais acessível, não revelando ou contextualizando sempre, todavia, a relação entre o significado e o significante dos signos linguísticos (e.g. na informação adicional fornecida em PT referente à expressão “望子成龙”, o termo “dragão” é mantido na LC sem que se descodifique o que representa ou o que implica. O mesmo acontece com “覆水难收”, que mantém os conceitos de “água” e de não ser possível “recolhê-la”, ainda que não evidencie o que simbolizam).

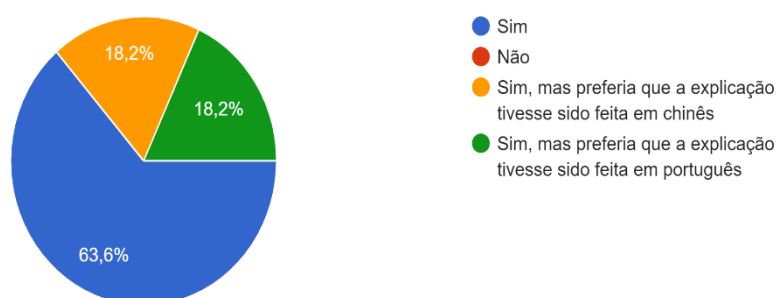
Em relação à informação adicional fornecida em mandarim, que manteve a mesma linha descritiva adotada anteriormente, é importante referir que, apesar de não fazer referência direta aos referentes culturais “gatos pardos”, “bicho de sete cabeças” e “águas de bacalhau”, descreve de forma sucinta o expresso nas frases da LP, atendo-se propositadamente a escolhas lexicais pouco contextualizadas (e.g. na informação adicional fornecida em ZH referente à expressão “À noite todos os gatos são pardos”, substituíram-se gatos pardos por “在黑暗看不清任何东西” [na escuridão não se vê nada].) A amplitude da análise metafórica da expressão não é, portanto, evidenciada na informação adicional.

O inquérito por questionário terminaria aqui para os inquiridos que não receberam qualquer tipo de informação adicional. Na penúltima questão e à pergunta “As expressões e frases que se seguem foram-lhe previamente apresentadas e explicadas? Se sim, em que língua é que essa explicação foi fornecida? Se a sua resposta for não, o questionário termina aqui.: 1. 望子成龙 2. 覆水难收 3. 潜移默化 4. À noite todos os gatos são pardos 5. Não faça disto um bicho de sete cabeças 6. O negócio ficou em águas de bacalhau”, 46,4% dos inquiridos garantiram ter recebido uma explicação em chinês. 17,9% dos inquiridos revelaram ter recebido uma explicação em português e 35,7% admitiram não ter recebido qualquer tipo de informação adicional.

Os dados obtidos através das respostas à última questão do questionário: “Sente que a explicação que lhe foi fornecida acerca do conteúdo das frases e expressões expressas na questão anterior foi útil e, por conseguinte, o ajudou no processo de tradução?” revela, contudo, que o número de inquiridos que respondeu a esta questão não coincide com o número que referiu, na questão anterior, ter recebido algum tipo de informação adicional. Aos anteriores dezoito inquiridos, somam-se mais quatro. 63,6% dos inquiridos responderam afirmativamente, confirmando a utilidade do documento que lhes foi fornecido. 18,2% dos inquiridos optaram por seleccionar a resposta predefinida “sim, mas preferia que a explicação tivesse sido feita em chinês”. O mesmo número de inquiridos, 18,2%, seleccionaram, por outro lado, a resposta “sim, mas preferia que a explicação tivesse sido feita em português”. Destaca-se o facto de nenhum dos inquiridos ter seleccionado a resposta “não”.

Figura 31 - Utilidade da informação adicional providenciada a parte dos inquiridos

Sente que a explicação que lhe foi fornecida acerca do conteúdo das frases e expressões expressas na questão anterior foi útil e, por conseguinte, o ajudou no processo de tradução?
22 respostas



Depreende-se que quatro dos vinte e dois inquiridos que responderam à última questão, em contraste com os dezoito que afirmaram ter recebido algum tipo de informação adicional na penúltima questão, não receberam, efetivamente, nenhum tipo de documento de apoio, optando, assim, por ignorar a parte da resposta predefinida “sim” e privilegiando, conseqüentemente, a segunda parte da oração que defendia que essa explicação devia ter sido feita. Por não se registarem números consensuais, esta é apenas uma hipótese que não beneficia de nenhum tipo de validação.

X. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em resposta aos objetivos delimitados na presente tese, conclui-se que a percepção do conceito e aplicação de tradução é, tal como constatado ao longo da análise dos dados recolhidos, bastante restritiva. A percepção em relação à tradução por parte dos professores inquiridos ligados ao ensino de disciplinas de PLE (quando reconhecida) associa-se à ideia da tradução enquanto exercício prático formal. O facto de dissociarem completamente o uso do inglês do uso da tradução corrobora esta afirmação. Se associassem a prática da tradução a um conjunto de atividades e procedimentos que destacam um processo no lugar de um produto, se a vissem como uma das rampas de lançamento ou um dos “andaimes” (termo que figura a estrutura de aprendizagem de uma LE, como denominado por Pym et al. 2013), a articulação entre o grau de representação demonstrado pela questão que afere que línguas são utilizadas em contexto de sala e pela questão da frequência a que recorrem à tradução seria, necessariamente, perceptível ou mais evidente.

Sob uma outra perspetiva, os alunos inquiridos demonstraram, ainda que de forma pouco significativa, estar mais conscientes da utilização da tradução, afirmando que os professores recorrem a esta prática com pouca ou alguma frequência, informação que corrobora o revelado no âmbito da questão que pedia que identificassem a(s) língua(s) utilizada(s) em contexto de sala de aula. Os docentes, por sua vez, asseguraram quase nunca o fazer.

Constata-se pela informação recolhida através do inquérito que grande parte dos docentes inquiridos é formada em Línguas e Literaturas Estrangeiras e reconhece-se que as unidades curriculares diretamente ligadas ao ensino de PLE se integram no estipulado pela portaria n.º 316/2001, que aprova a atualização da Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação (CNAEF) e que afirma que: “por língua estrangeira deve entender-se uma língua ensinada na qualidade de língua estrangeira ou de segunda língua. Por segunda língua entende-se uma língua nacional ensinada a alunos cuja língua materna é outra” (Diário da República n.º

53/2005, Série I-B de 2005-03-16)⁸⁶. Por se reconhecer, de igual forma, que a maioria dos professores inquiridos é docente de unidades curriculares como Língua Portuguesa, Conversação em Português, Redação em Português ou Português para Fins Específicos e que os materiais que utilizam são, predominantemente, monolíngues, é possível concluir que, apesar de a probabilidade de terem contacto com ou dominarem outras LE ser elevada, a relação que estabelecem com a tradução enquanto ferramenta de ensino é, ainda, notavelmente frágil. Reconhece-se que a visão mais abrangente do que implica a tradução partilhada pelos alunos inquiridos poderá encontrar fundamentação no facto de estarem integrados em cursos que incluem, no seu plano curricular, disciplinas de tradução e/ou interpretação.

Depreende-se também que, por já terem utilizado materiais didáticos em formato bilingue chinês-português e por, ao longo do seu percurso académico de aprendizagem na China, realizarem frequentemente exercícios formais de tradução L1-LE, os estudantes chineses têm mais facilidade em identificar aspetos positivos relacionados à prática da tradução. Salienta-se, no entanto, que no contexto académico chinês o GTM ainda predomina no ensino de LE e que o estigma da tradução enquanto ferramenta de ensino se focar na forma em detrimento do conteúdo representa, ainda, uma realidade. A este respeito, destaca-se a crítica de Cook:

This assumes that artificially constructed exercises reminiscent of Grammar-Translation are the only possible vehicle for translation use, and ignores the possibility of translation as a communicative activity, or the selection of translation tasks without pre-selections of structures. (Cook, 2010, p. 90)

Constata-se assim que, de forma geral, a tradução e a sua aplicação em contexto pedagógico são interpretadas, ainda hoje, no seu sentido mais restrito. Os docentes não consideram que as interações realizadas em sala de aula numa língua-ponte entre todos os intervenientes, por meio escrito ou oral (e.g. construções de diálogos, partilhas de opiniões, relatos e/ou descrições a pares ou em grupo, entre

⁸⁶ Informação disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/572672/details/maximized>, consultada pela última vez a 03 de agosto de 2021 (Ministério das Actividades Económicas e do Trabalho, 2005).

outras simulações de cenários semióticos autênticos e representativos do quotidiano) façam jus ao (pre)conceito que detêm sobre a prática da tradução.

A relação estabelecida entre as metodologias e estratégias aplicadas pelos professores e as funções e características predominantes nos materiais didáticos disponibilizados apresenta algumas fragilidades, principalmente por se detetar um desequilíbrio entre o que e como se pretende lecionar atendendo às necessidades dos estudantes e o que e como é que os materiais didáticos abordam esses conteúdos. Os docentes inquiridos demonstram privilegiar a Abordagem Comunicativa e se, de um modo, alguns dos materiais didáticos que utilizam se caracterizam por abordar temáticas e construir “frases artificialmente compostas que ilustram aspetos gramaticais específicos” (Vermes, 2010, p. 85), de outro, os manuais que já privilegiam a Abordagem Comunicativa e que vão ao encontro das metodologias do professor (como por exemplo o *Aprender Português 1*, sob a análise de Han Ying, 2016) falham ao nível da sistematização de conteúdos. Em conformidade com a análise de Wang Suoying (2001, s.p.) está também a de Han Ying, que aponta o problema principal: “os aprendentes de língua materna chinesa necessitam de maior enfoque nos conteúdos linguísticos do que os aprendentes europeus, cuja língua materna seja da família das línguas românicas” (Han Ying, 2016, p. 104).

A aparente desconexão entre a prática da tradução e a Abordagem Comunicativa no ensino de LE difundida por alguns dos materiais didáticos de ensino de PLE corre o risco de induzir em erro (docentes, estudantes e todos os intervenientes) e contribuir para a perpetuação da tradução enquanto exercício formal de transferências linguísticas que tão e somente resulta num produto. De acordo com Carreres (2006, p. 18), “If we view translation into L2 in a continuum that can go from an extreme focus on language structure to a focus on communicative purpose, we will have a more realistic and inclusive model for its pedagogical use”. Estudos mais recentes em SLA demonstram que a competência comunicativa é adquirida por meio da comunicação, por meio da expressão, interpretação e negociação de significados: tudo isto conseguido através de uma interação significativa (Colina, 2002, p. 5).

A crítica mais contundente que explica a fragmentação encontrada entre a prática de tradução e o ensino de LE debruça-se sobre a separação categórica das competências linguísticas previstas pelos quadros de referência linguística. A classificação das competências poderá não ser tão linear como aparenta. Embora seja verdade que se organizem de acordo com objetivos de aprendizagem específicos, os seus sistemas de atuação não são fechados e a partilha e relação recíproca que estabelecem entre si é evidente. Para um aprendente conseguir redigir um texto escrito na LE de aprendizagem, como por exemplo um ditado, é necessário que compreenda aquilo que lhe é enunciado. O vínculo que estabelece com a compreensão do oral, seguindo ou não as convenções linguísticas da escrita da LE, é inevitável. O mesmo acontece com a tradução, que está presente no desenvolvimento de atividades centradas no aperfeiçoamento escrito, oral, da leitura e da compreensão.

In foreign language study, translation is understood primarily along the lines of the common understanding described earlier as a text-centred phenomenon; however, it also has a broader meaning referring to the mental and verbal shuttling between languages that learners and teachers often engage in, but which does not produce a text. (Huffmaster & Kramersch, 2020, p. 173)

O designado “vaivém mental e verbal” não foi identificado como sendo parte integrante de um processo de tradução por partes dos dois universos de inquiridos. À semelhança do que aconteceu nos resultados obtidos por Pym et al. (2013), os professores que participaram no inquérito tendem a associar a tradução a uma “quinta competência” isolada.

Importa, porém, esclarecer o que se entende por quinta competência, que pode ser vista como uma adição ou como um complemento. Neste caso, a percepção de que a quinta competência é considerada uma categoria adicional e que, por essa razão, se separa das outras quatro coaduna-se com o demonstrado pelos professores alemães⁸⁷ no estudo de Pym et al. (2013): “The replies from Germany, on the other hand, are very coherent if and when the ‘fifth skill’ proposition is interpreted as

⁸⁷ Os professores alemães que participaram no estudo de Pym et al (2013), bem como os professores chineses, lecionam no ensino básico, secundário e/ou superior.

follows: translation is a fifth language skill, and therefore should be taught separately, not in the general L2 class” (Pym et al., 2013, p. 124). Os professores inquiridos nesta investigação revelam partilhar da mesma opinião ao não identificar o uso do inglês como um mecanismo de recurso à tradução. O facto de a China reconhecer a tradução enquanto quinta competência no ensino de LE suporta e corrobora os resultados obtidos por Pym et al., que concluem que, de forma geral, os professores chineses tendem a admitir que a tradução “brings the four skills together” (Pym et al., p. 112).

As abordagens e os métodos de ensino aplicados na prática podem, no entanto, não reconhecer ou até mesmo comprometer o desempenho da tradução do ponto de vista da sua aplicação num panorama pragmático-funcional. Neste caso, os professores admitiram privilegiar a realização de atividades que consideram situações e interações autênticas, destacando, assim, o papel do aluno no processo de ensino e aprendizagem de PLE. Por se saber que a maioria dos materiais didáticos ligados ao ensino de PLE é monolíngue, depreende-se que o uso alternado do português e do inglês identificado por metade dos professores inquiridos terá lugar nestas circunstâncias de aprendizagem, nos cenários de interação que o professor cria, unindo o abordado nos materiais às suas próprias metodologias e objetivos. O que acontece, todavia, é que não se reconhece que essas formas de aprendizagem se insiram no que convencionalmente é tido como prática da tradução.

Sublinha-se ainda que as frases dos exercícios de tradução integrados no inquérito por questionário aos alunos foram criadas com o intuito de analisar duas perspetivas: aferir, por um lado, se a implementação de exercícios formais de tradução no âmbito das aulas de PLE trazia vantagens para os estudantes e para os professores e aferir, por outro lado, se a comumente designada “interferência” de outra língua produzia um efeito positivo ou negativo na realização desses exercícios⁸⁸. Depois de analisadas as traduções e de identificadas, pelos aprendentes

⁸⁸ A “interferência” de outra língua refere-se à informação adicional, distribuída em chinês ou em português, que foi providenciada a alguns dos aprendentes inquiridos aquando da solicitação de preenchimento do inquérito. Neste caso a LE escolhida enquanto língua-ponte coincide com a língua materna dos alunos, o que não significa que se devam descurar o uso de outras línguas-ponte, como por exemplo o inglês e/ou outras.

inquiridos, as preocupações mais prementes que sentiram ao longo do processo de tradução de cada um dos blocos de frases, é possível concluir que a prática de exercícios formais de tradução chamou a atenção dos estudantes aprendentes para determinados aspetos sintáticos/gramaticais no caso dos primeiros cinco blocos de frases. Em relação a quatro desses cinco blocos⁸⁹, os inquiridos reconheceram sentir mais preocupação com aspetos relacionados com a gramática e a construção frásica. Os aprendentes revelaram, assim, estar conscientes das diferenças estruturais das duas línguas. A realização de exercícios de tradução nestes moldes potencia o aumento de uma consciencialização do ponto de vista linguístico que só é possível através da análise contrastiva entre línguas (Liddicoat & Scarino, 2013). É a construção da identidade que une o “Eu” e o “Outro” referida em Lin (2009).

A mesma sensibilidade e sentido de consciência transpareceu em relação aos últimos três blocos de frases, construídos e selecionados de forma premeditada para enaltecer aspetos socioculturais que extrapolam questões linguísticas. Os aprendentes não só trataram de analisar e traduzir as frases e expressões recorrendo a estratégias de tradução que privilegiam a descrição e/ou explicação das mensagens veiculadas (Harvey, 2003; Lederer, 2010; Newmark, 1988), mas também identificaram como principal preocupação aspetos relacionados com o significado, o contexto e a função significativa, imediatamente seguidos pelos aspetos socioculturais. O reconhecimento da função pragmática das traduções na LC evidenciado pelos aprendentes evoca uma maior reflexão em relação à aplicação deste tipo de exercícios e ao papel da tradução pedagógica no ensino superior. Os inquiridos demonstraram deter capacidades que lhes possibilitam identificar características formais e não formais (ou extralinguísticas) e interpretar intenções comunicativas. Tirando partido dessa vantagem, tentaram, posteriormente, veicular

⁸⁹ Os primeiros cinco blocos de frases integravam a utilização premeditada de estruturas e/ou partículas gramaticais específicas. O terceiro bloco de frases, que incidia sobre a análise da partícula estrutural “得” [de] em chinês, foi o único deste cinco sobre o qual os aprendentes admitiram sentir mais preocupação com aspetos relacionados com o significado, o contexto e a função comunicativa em vez de com aspetos gramaticais.

as mensagens das frases e expressões na LC de forma a alcançar um grau de comunicação eficaz.

(...) it is very important to see translation as an important tool for developing and fostering communication skills, which, as we know, has two dimensions: linguistic and extralinguistic. This means that we are not just interested in the “proper” use of a language form, i.e. the acquisition of the language system, but on its successful application in order to achieve communication, which, in this case refers to communicating in a foreign language through the transfer process and adjustment from the mother tongue. Here, the mother tongue does not function as an obstacle but as an opportunity for an objectively useful and practical activity. Therefore, we are interested in the choice of the correct language form for the specific case. (Kokkinidou & Spanou, 2013, p. 185)

Tal como defendido por Kokkinidou & Spanou, as escolhas de tradução e, neste caso, os aspetos linguísticos e extralinguísticos identificados pelos inquiridos ao longo do processo de tradução como sendo os que mais os preocuparam evidenciam o seu maior foco de atenção: o uso pragmático das línguas portuguesa e chinesa. Observa-se ainda que esse foco se destaca de igual forma, independentemente da direcionalidade da tradução. O primeiro e o último bloco de frases para tradução em análise solicitava traduções PT-ZH. Os alunos utilizaram um leque lexical mais variado quando traduziram para a sua L1, no entanto, recorreram a abordagens explicativas/descriptivas em ambas as direções.

Sob um outro ponto de vista, observa-se que os aprendentes inquiridos admitiram sentir mais dificuldades de aprendizagem nas componentes da produção e compreensão oral, as mesmas que identificaram como sendo a chave para o sucesso. Isso mostra que estão cientes da importância do desenvolvimento do domínio pragmático e funcional da língua, domínio esse que, apesar da “viragem” do ensino para a vertente comunicativa a partir da década de 80, ainda não está consolidado e/ou adaptado nos materiais didáticos criados para estudantes cujas línguas maternas se distanciam das línguas indo-europeias. Os alunos defendem uma abordagem híbrida de ensino e recorrem à tradução mesmo quando isso não lhes é solicitado (ver Figura 22).

A predisposição generalizada para se recorrer a ferramentas de tradução automática quando o seu uso não é solicitado ou, inclusive, em situações em que é desaconselhado é, tendencialmente, vista como algo a evitar. Acredita-se que as

limitações se prendem com o facto de os aprendentes de LE se restringirem a aceitar e/ou a não duvidar da qualidade das traduções geradas automaticamente pelos aplicativos. No entanto, se limados os dois gumes da “faca” e se professores e aprendentes analisarem em conjunto as traduções automáticas geradas por esse tipo de ferramentas e as traduções que fizeram e/ou mudanças que fariam, o uso comedido deste tipo de ferramentas pode ser proveitoso na medida em que promove uma maior consciencialização das diferenças linguísticas e estruturais entre a L1 e a LE de aprendizagem (Caels et al., 2021, no prelo).

Considerando os resultados obtidos através dos inquéritos por questionário, constata-se que a tradução enquanto exercício prático formal e enquanto ferramenta de ensino de LE que engloba várias formas de atuação é não só viável em contextos académicos de ensino superior em que o professor domina a L1 dos estudantes, como em cenários em que isso não acontece. A adaptação e a coordenação entre o uso da tradução ao nível intralinguístico e multilinguístico pode ser desenvolvida em aulas que recorrem a uma abordagem de ensino e aprendizagem bilingue/multilingue ou em aulas em que o professor é monolingue (Cook, 2010, p. 128). É comum que a primeira impressão do que implica o conceito e a prática da tradução envolva a coocorrência de duas línguas e que o conceito de tradução intralinguística seja, muitas vezes, descurado. É essencial, no entanto, relembrar que, de facto, a tradução intralinguística é uma mais-valia para os aprendentes, uma vez que potencia uma análise conjunta de múltiplos cenários semióticos, enriquecendo, assim, o alcance linguístico, conceptual e funcional do uso da língua e de tudo o que a ela está ligado.

Trabalhar e desenvolver competências no âmbito da L1 dos estudantes é fulcral para o bom domínio de outras LE. A promoção da auto percepção do aluno em relação às características linguísticas da sua L1 e ao contexto cultural que constrói em relação à sociedade de origem ou de acolhimento, tal como assinalam Cook, 2010; Liddicoat & Scarino, 2013 e Lin, 2009, deve ser reconhecida como intrínseca ao processo de aprendizagem de uma LE. Beecroft (em Tsagari & Floros, 2013) reconhece a importância da competência comunicativa intercultural, que implica abertura, empatia e respeito para com modos de vida (culturalmente) divergentes,

reforçando assim a extensão daquilo a que Bennett (1993) designou como etnorrelativismo.

A raiz do “problema”, e entenda-se por “problema” a falsa percepção do que se entende ou deverá entender por tradução e as dificuldades na sua aplicação em contexto pedagógico, é mesmo a falta de articulação entre os Estudos de Tradução e o Ensino de LE, tanto do ponto visto teórico quanto, conseqüentemente, do prático. Sob o ângulo dos Estudos de Tradução e subseqüente aplicação prática dos conceitos, premissas e teorias falta (por parte dos tradutores, intérpretes e interpretantes, professores e investigadores do campo) desmistificar a tradução enquanto ferramenta de ensino de LE sem que isso fira o seu estatuto de atividade profissional. Sob o ângulo de ensino de LE falta, aos professores que trabalham na área, uma maior familiarização com o amplo espectro da tradução. Apesar de vários estudiosos já terem evocado esta necessidade (Colina, 2002; Laviosa & González-Davies, 2020; Pym et al., 2013; Beecroft em Tsagari & Floros, 2013) e de, portanto, esta conclusão não constituir um pedido de readmissão inovador, é importante que estudos e investigações continuem a reunir dados de ordem qualitativa e quantitativa que suportem esta afirmação. Quanto mais os professores, os aprendentes e os tradutores estiverem conscientes do papel da tradução em contexto pedagógico, mais rápido se implementam atividades de vária ordem que utilizem a tradução enquanto instrumento de ensino e aprendizagem e promovam princípios de base interdisciplinar: a formação de agentes interculturais capazes de manter a coerência pragmático-funcional em contextos comunicativos distintos e de se (re)construir do ponto de vista sociocultural, desenvolvendo uma consciência etnorrelativista.

Os conceitos de interdisciplinaridade, contexto, identidade cultural, interculturalidade e tradução etnográfica analisados no âmbito desta tese constituem pontos-chave para que a articulação entre a prática e os Estudos de Tradução e o Ensino de LE seja reexaminada e reforçada. A relação de interdependência com outras disciplinas é evidente; o contributo interdisciplinar e multidisciplinar de estudiosos das diferentes áreas é necessário; a importância do contexto e do conhecimento extralinguístico para todos os que aprendem e trabalham com LE é, cada vez mais, reconhecida; a identidade cultural é um processo dinâmico de

(re)construção que beneficia da contraposição e mediação entre o “Eu” e o “Outro”; a interculturalidade e as competências de comunicação intercultural devem ser adquiridas por todos os que contactem com LE, quer exerçam profissionalmente tradução, quer não; a tradução etnográfica ilustra a relação que a prática e os Estudos de Tradução estabelecem com outros campos disciplinares e exalta a necessidade de, através da comunicação mediada e negociada, considerar panoramas sociais, culturais, linguísticos e contextuais distintos.

Para que seja possível redefinir o conceito de tradução a propósito da sua aplicação em contexto pedagógico, torna-se essencial a criação de propostas de atividades específicas. Os objetivos a atingir pelos aprendentes devem ser previamente definidos pelos professores para que, assim, seja possível acompanhar o grau de evolução de cada um. Nesse sentido, seguem algumas propostas:

I. Os professores bilingues que dominem a L1 dos aprendentes pedem-lhes que traduzam, oralmente ou por escrito (dependendo da dimensão do texto ou discurso selecionado) um enunciado sem recurso a ferramentas de tradução automática e/ou dicionários. O professor deve ter, em sua posse, uma tradução do enunciado na LC pretendida. Depois de recolhidas/ouvidas as traduções, o professor e os aprendentes comparam a tradução oficial com as traduções que acabaram de criar. Esta é uma boa atividade para analisar o uso de aspetos, estruturas e/ou dimensões discursivas e situacionais (extralinguísticas) específicas. Um momento de reflexão conjunta acerca das diferenças entre as formulações adotadas, registo e tom linguístico e/ou dimensão extralinguística, dependendo dos objetivos predefinidos pelo professor, contribui para um maior grau de consciencialização acerca do uso funcional dos pontos em análise. O exercício pode ser posto em prática por professores monolingues e/ou que não dominem a L1 dos estudantes por meio da tradução intralinguística, que promove a capacidade de reformular e adaptar textos ou discursos aos contextos situacionais em que emergem.

II. Os professores bilingues e/ou monolingues apresentam e providenciam várias traduções de um mesmo texto ou discurso na língua de aprendizagem dos aprendentes. Em conjunto, analisam as principais diferenças dos TC, incidindo sobre uma revisão bilingue que compara aspetos da L1 e da LC ou sobre uma revisão

monolíngue, que se foca apenas na LC. Uma vez mais, o exercício pode ser aplicado com o intuito de analisar aspetos linguísticos ou extralinguísticos distintos, dependendo dos objetivos que foram predefinidos pelo professor *a priori*.

III. O uso da tradução normalmente apresentado por alguns materiais didáticos bilingues deve extrapolar as comuns listas de vocabulário e as traduções dos enunciados de exercícios. Os aprendentes de PLE, em particular os aprendentes chineses, beneficiariam de explicações linguísticas e extralinguísticas relacionadas com a língua e cultura de aprendizagem (e.g. explicações de regras gramaticais, aspetos estruturais, formais, sintáticos, morfológicos, semânticos e pragmáticos da língua, bem como curiosidades e outras informações de foro cultural).

IV. A inclusão de exercícios formais de tradução e a conceção da tradução enquanto quinta competência que estabelece uma relação de interdependência com as outras quatro promovidas no processo de ensino e aprendizagem de LE em Portugal deve ser considerada. A realização deste tipo de atividades, comumente aplicadas no sistema de ensino chinês, fomenta a análise contrastiva e comparatística ao nível interlinguístico e intercultural. A reflexão crítica dos paralelos e interconexões e dos contrastes e tensões entre diferentes formulações de sentido em diferentes sistemas semióticos é potenciada. Esta inclusão em particular destina-se a contextos de ensino e aprendizagem bilingues e/ou multilingues.

As sugestões supramencionadas representam apenas alguns dos contextos em que a tradução enquanto ferramenta de LE pode ser aplicada, não podendo ser considerada, no entanto, uma lista extensa de todas as aplicações possíveis. É ainda importante referir que todas estas sugestões, à exceção da última, podem ser aplicadas em contextos de ensino monolíngues. Importa igualmente referir que, em conformidade com os dados obtidos no âmbito dos inquéritos por questionário, o inglês pode ser utilizado nas atividades de tradução, desempenhando o papel de L1 em contexto de aprendizagem de PLE. Identifica-se, neste caso, o inglês por ser a língua-ponte mais utilizada pelos aprendentes e professores inquiridos e por, em simultâneo, ser a língua estrangeira cuja aprendizagem é mais potenciada na China (Gao & Zheng, 2019; Jin & Cortazzi, 2002 e Ruan & Leung, 2012). A avaliação da pertinência deste tipo de atividades deve, todavia, ser feita pelos professores, atendendo a fatores como o nível de proficiência linguística de inglês de todos os

intervenientes; o nível de proficiência linguística da LE de aprendizagem dos aprendentes, (neste caso PLE) e ainda o reconhecimento e articulação dos objetivos definidos a nível local, institucional e nacional.

Reconhece-se ainda o papel desempenhado pela viragem de paradigma de uma abordagem focada em questões linguísticas e gramaticais que privilegiava o domínio escrito para a Abordagem Comunicativa, quer no ensino de LE, quer no seu papel igualmente reformador no âmbito da prática e dos Estudos de Tradução. Abertas as portas à utilização da tradução enquanto ferramenta interdisciplinar e pedagógica de ensino de LE, acredita-se que munir os professores de PLE, os tradutores, intérpretes e os investigadores será mais uma questão de tempo do que uma possibilidade incerta. A tradução é a rede metafórica de “授人以鱼，不如授人以渔” e os professores (de LE, mas também de tradução), enquanto agentes empáticos e sensibilizadores do papel do “Outro” e das relações que estabelece com o “Eu”, devem continuar a tecê-la em conjunto com os aprendentes. Não há uma rede igual a outra, o que importa é que se continuem a tecer.

O processo de construção desta tese e o percurso académico e profissional que o seguiram colmataram no estudo e análise da aplicação da tradução em contexto académico de ensino de LE e, sobretudo, no seu alcance. A língua portuguesa, do grupo de línguas da família indo-europeia, e a língua chinesa, do grupo de línguas da família sino-tibetana, caracterizam-se por traços muito distintos, o que, numa primeira análise, resulta numa má perceção (ou na inexistência de uma) acerca do papel da tradução enquanto ferramenta que estimula a aprendizagem de uma língua-alvo, neste caso, o português.

Os dados obtidos através dos inquéritos por questionário mostraram que, neste contexto em particular, se recorre frequentemente ao uso não formal da tradução, ainda que esta realidade não seja reconhecida. Verificou-se ainda que as metodologias de ensino aplicadas pelos docentes, mais próximas da Abordagem Comunicativa, extrapolam o que, muitas vezes, é apresentado e proposto pelos materiais didáticos. O pedido de realização de traduções de frases isoladas e, por consequência, descontextualizadas, fez com que se delineasse uma conclusão: os aprendentes revelaram estar conscientes das suas principais dificuldades no processo

de tradução. Os aprendentes inquiridos identificaram, com facilidade, os termos, expressões ou estruturas que mais os “preocupavam”. O papel da tradução sob a forma de exercícios formais, revela-se, assim, extremamente importante na promoção da sensibilização intralinguística, interlinguística e intercultural.

Em relação à análise das traduções, apurou-se que os aprendentes inquiridos se aproximaram de estratégias de tradução interpretativas e/ou explicativas aquando da tradução das frases e expressões que apresentavam fortes conotações e/ou vínculos culturais, evidenciado, assim, um grau de consideração elevado em relação ao uso pragmático e funcional da LC. A direccionalidade da tradução não afetou significativamente esta tendência geral. Os aprendentes inquiridos revelaram preferir uma abordagem de ensino e aprendizagem bilingue em que duas línguas, uma LE dominada por todos os intervenientes ou a LM dos estudantes, são utilizadas alternadamente no contexto de sala de aula no âmbito do ensino de PLE. Crê-se que o uso alternado e equilibrado entre uma LE ou a LM dos aprendentes e a língua de aprendizagem tem o potencial de atenuar as lacunas supramencionadas encontradas, na generalidade, nos materiais didáticos direccionados a estes aprendentes. Tal como afirmado anteriormente, a língua-ponte em uso promoveria a tradução enquanto ferramenta de ensino interdisciplinar e não assumiria o papel de substituta da língua de aprendizagem.

As sugestões supramencionadas constituem possíveis práticas que consciencializam e potenciam o uso da tradução no âmbito de aprendizagem de línguas estrangeiras. Para além da adoção dos exercícios e práticas sugeridas e de, eventualmente, outras que se guiam pelo mesmo objetivo, a implementação de programas de tradução em cursos de ensino superior que visem a formação de docentes no âmbito do ensino da sua LNM, ao nível de ensino superior, é uma possibilidade a considerar. O planeamento de programas de oficinas/*workshops* de tradução neste contexto teria de ser, impreterivelmente, diferente do programa de uma unidade curricular de tradução que perfaça o plano de estudos de um curso direccionado a futuros tradutores.

O objetivo destes programas seria, em primeiro lugar, desmistificar o uso da tradução enquanto ferramenta interdisciplinar de ensino de LE e, em segundo lugar, diferenciar a aplicação de exercícios formais e exercícios não formais de tradução

nesse contexto. A tradução intralinguística, na impossibilidade de se definir uma língua-ponte comum a todos os futuros docentes e/ou, já em contexto profissional, quando o docente não domina a LM dos aprendentes, constituiria o plano do programa. A premissa máxima assente num facto já há muito defendido por quem estuda e pratica tradução é a que determina e justifica esta necessidade: saber línguas não significa que se saiba trabalhá-las. Competências como a reformulação, a simplificação, a explicação, a explicitação (e muitas mais) são fundamentais para quem, efetivamente, trabalha com línguas. As capacidades de identificar, analisar, interpretar e (re)transmitir determinadas nuances e subtilezas próprias das línguas tornam-se possíveis quando um espaço para o efeito é aberto. A questão é que, por imposições de vária ordem, esse espaço não costuma ser aberto.

Considerando o exposto, reforça-se que o espaço da tradução a ser visitado no contexto de ensino de LE não é e não deve ser, de todo, limitado a docentes formados em tradução. A esperança é a de que este trabalho de investigação e a concretização de projetos futuros que partilhem dos mesmos princípios, contribuam, da forma mais direta possível, para a implementação de medidas e iniciativas concretas que promovam o uso da tradução nestes contextos. Espera-se que a presente análise, que se foca no processo de aprendizagem de PLE por aprendentes chineses e nas metodologias de ensino dos seus docentes, possa ser utilizada como referência a favor da tradução enquanto ferramenta interdisciplinar, da língua, à pragmática cultural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agar, M. (2010). Making sense of one other for another: Ethnography as translation. *Language & Communication*. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2010.05.001>
- Aguilar-Amat, A., & Santamaria, L. (2000). Terminology policies, diversity, and minoritised languages. Em A. Chesterman, N. Gallardo San Salvador, & Y. Gambier (Eds.), *Translation in Context Selected Contributions from the EST Congress, Granada 1998*. John Benjamins Publishing Company.
- ALISKID LEE. (2017, Maio 16). *Xijiping “yidai yilu” gaofeng luntan zhuzhi yanjiang zhong ying tong chuan shipin gaoqing [documento vídeo]*. Obtido em julho 23, 2020, de <https://www.youtube.com/watch?v=C8DFbv8Vfm4>
- Arneback, E., & Blåsjö, M. (2017). Doing interdisciplinarity in teacher education. Resources for learning through writing in two educational programmes. *Education Inquiry*, 8(4), 299–317. <https://doi.org/10.1080/20004508.2017.1383804>
- Aubert, F. H. (1998). Translation Modalities: Theory and Pratical Results. *TradTerm*, 5(1), 129–157.
- Audigier, F. (2006). Interdisciplinarity at School – Theoretical and Practical Questions regarding History, Geography and Civic Education. *Journal of Social Science Education*, 5(2), 37–50.
- Bahadir, Ş. (2005). Moving In-Between: The Interpreter as Ethnographer and the Interpreting-Researcher as Anthropologist. *Meta*, 49(4), 805–821. <https://doi.org/10.7202/009783ar>
- Baker, M. (2011). *In Other Words: A coursebook on translation* (2nd ed.). Routledge.
- Baker, M., & Saldanha, G. (Eds.). (2009). *Routledge Encyclopedia of Translation Studies* (2nd ed.). Routledge. Taylor and Francis Group.

- Baker, M., & Saldanha, G. (Eds.). (2020). *Routledge Encyclopedia of Translation Studies* (3rd ed.). Routledge. Taylor and Francis Group.
- Balcom, J. (1999). Taiwan, Taiwan: Cultural Identity, Translation, and the Anthology. *Translation Review*, 57(1), 15–21. <https://doi.org/10.1080/07374836.1999.10523737>
- Bassnett, S. (2002). *Translation Studies* (3rd ed.). Routledge. Taylor and Francis Group.
- Bassnett, S., & Lefevere, A. (1992). *Translation/History/Culture A sourcebook*. Routledge.
- Bassnett, S., & Trivedi, H. (Eds.). (1999). *Post-colonial translation: Theory and practice*. Routledge.
- Beaugrande, R.-A. de, & Dressler, W. (1981). *Introduction to Text Linguistics*. Longman.
- Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model for intercultural sensitivity. Em R. M. Paige, *Education for the intercultural experience* (2nd ed., pp. 21–71). ME: Intercultural Press.
- Bhabha, H. K. (1994). *The Location of Culture*. Routledge.
- Bnini, C. (2016). *Didactics of Translation: Text in Context*. Cambridge Scholars Publishing.
- Branquinho, J., Murcho, D., & Gonçalves Gomes. (2006). *Enciclopédia de Termos Lógico-filosóficos* (São Paulo. Martins Fontes.). <https://www.ucl.ac.uk/ls/studypacks/Grice-Logic.pdf>
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: How is it done? *Qualitative Research*, 6(1), 97–113. <https://doi.org/10.1177/1468794106058877>
- Buden, B., Nowotny, S., Simon, S., Bery, A., & Cronin, M. (2009). Cultural translation: An introduction to the problem, and Responses. *Translation Studies*, 2(2), 196–219. <https://doi.org/10.1080/14781700902937730>

- Bulut, A. (2007). FLT and Translation Studies: An Interdisciplinary Perspective. *Hasan Ali Yücel Eğilim Fakültesi Dergisi, Sayı 2*, 65–77.
- Byrne, J. (2012). *Scientific and Technical Translation Explained: A Nuts and Bolts Guide for Beginners*. Routledge.
- Caels, F., Coelho, F., Cen, A., & Lin, Y. (2021, no prelo). Vantagens e limitações da tradução automática ZH-PT: Um estudo de caso. *Investigação, Práticas e Contextos em Educação*.
- Camões, I.P. (2015, Agosto 22). *Macau Plataforma da Língua Portuguesa na Ásia / Pacífico*. Obtido em junho 01, 2021, de https://www.instituto-camoes.pt/images/pdf_encarte/encarte219.pdf
- Carreres, A. (2006). Strange bedfellows: Translation and Language teaching. The teaching of translation into L2 in modern languages degrees: Uses and limitations. *6th Symposium on Translation, Terminology and Interpretation in Cuba and Canada - December 2006*, 21.
- Celce-Murcia, M. (1991). Language Teaching Approaches: An Overview. Em *Teaching English as a second or foreign language* (2nd ed., p. 8). Heinle & Heinle Publishers.
- Chen, X., Zhao, K., & Tao, J. (2020). Language Learning as Investment or Consumption? A Case Study of Chinese University Students' Beliefs about the Learning of Languages Other than English. *Sustainability*, 12(6). <https://doi.org/10.3390/su12062156>
- Cheng, H. (1988). Teaching English as a Foreign Language in China. *TESL Canada Journal*, 5(2), 88–93. <https://doi.org/10.18806/tesl.v5i2.534>.
- Chesterman, A. (2016). *Memes of Translation The spread of ideas in translation theory* (Vol. 123). John Benjamins Publishing Company.

- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. The M.I.T. Press.
- Churchill, Jr., C. J. (2005). Ethnography as Translation. *Spring*, 28(1), 3–24.
<https://doi.org/10.1007/s11133-005-2628-9>
- Coelho, F., & Caels, F. (2020, no prelo). Espaçamentos antes e depois dos sinais de pontuação: Um estudo de caso com alunos chineses. *Investigação, Práticas e Contextos em Educação*.
- Colina, S. (2002). Second Language Acquisition, Language Teaching and Translation Studies. *The Translator*, 8(1), 1–24.
<https://doi.org/10.1080/13556509.2002.10799114>
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Edições Asa.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf
- Cook, G. (2009). Foreign Language Teaching. Em M. Baker & G. Saldanha, *Routledge Encyclopedia of Translation Studies* (2nd ed.). Routledge. Taylor and Francis Group.
- Cook, G. (2010a). Educational arguments. Em *Translation in Language Teaching: An Argument for Reassessment*. Oxford University Press.
- Cook, G. (2010b). Pedagogical arguments. Em *Translation in Language Teaching: An Argument for Reassessment*. Oxford University Press.
- Cook, G. (2010c). *Translation in Language Teaching: An Argument for Reassessment*. Oxford University Press.
- Cook, G. (2013). Translation in language teaching. Em M. Byram & A. Hu, *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (2nd ed.). Routledge. Taylor and Francis Group.

- Couto, M. (2011, Agosto 7). A fronteira da cultura. *Vermelho*.
<https://vermelho.org.br/2011/08/07/mia-couto-a-fronteira-da-cultura/>
- Coyle, D. (2018). The Place of CLIL in (Bilingual) Education. *Theory Into Practice*, 57(3), 166–176. <https://doi.org/10.1080/00405841.2018.1459096>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Cronin, M. (2006). *Translation and Identity*. Routledge.
- De, H. (2018). *Foreign Language Learning Anxiety in China Theories and Applications in English Language Teaching*. Springer.
- Delisle, J., & Woodsworth, J. (2012). *Translators through History: Revised edition* (Vol. 101). John Benjamins Publishing Company.
- Deller, S., & Price, C. (2007). *Teaching Other Subjects Through English*. Oxford University Press.
- Doff, S. (2008). How Language Teaching Started Afresh: Origins and Repercussions of the Reform Movement in German Foreign Language Teaching Curricula. *Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies*, 4.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2009). *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Multilingual Matters.
- Dumitrašković, T. A. (2015). Culture, Identity and Foreign Language Teaching And Learning. *Journal of Foreign Language Teaching and Applied Linguistics*, 2(2).
<https://doi.org/10.14706/JFLTAL152222>
- Eco, U. (2003). *Dizer quase a mesma coisa Sobre a Tradução* (J. Colaço Barreiros, Trad.). Difel: Difusão Editorial, S.A.

- Ehrensberger-Dow, M., Göpferich, S., & O'Brien, S. (Eds.). (2015). *Interdisciplinarity in Translation and Interpreting Process Research* (Vol. 72).
- Even-Zohar, I. (1990). Introduction [to Polysystem Studies]. *Poetics Today*, 11(1), 1–6.
- Farahzad, F. (2009). Translation as an Intertextual Practice. *Perspectives: Studies in Translatology*, 16(3–4), 125–131. <https://doi.org/10.1080/09076760802547462>
- Friedman, J. (2006). Culture and Global Systems. *Theory, Culture & Society*, 23(2–3), 404–406. <https://doi.org/10.1177/026327640602300271>
- Fuster, C., & Neuser, H. (2019). Exploring intentionality in lexical transfer. *International Journal of Multilingualism*. <https://doi.org/10.1080/14790718.2018.1559845>
- Gao, X., & Zheng, Y. (2019). Multilingualism and higher education in Greater China. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 40(7), 555–561. <https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1571073>
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Wiley-Blackwell.
- Genette, G. (1997). *Palimpsests: Literature in the Second Degree* (C. Newman & C. Doubinsky, Trans.). University of Nebraska Press.
- Gile, D. (2009). *Basic concepts and models for interpreter and translator training* (Rev. ed., Vol. 8). John Benjamins Publishing Company.
- Gillies, A. (2013). *Conference Interpreting: A student's practice book*. Routledge.
- Grice, H. P. (1975). Logic and Conversation. Em P. Cole & J. L. Morgan, *Syntax and Semantics: Speech Acts* (Vol. 3, pp. 41–58). New York: Academic Press.
- Grice, H. P. (1989). Meaning. Em *Studies in the Way of Words* (pp. 213–223). Harvard University Press.

- Gumperz, J. J., & Cook-Gumperz, J. (2012). Interactional Sociolinguistics: Perspectives on Intercultural Communication. Em C. B. Paulston, S. F. Kiesling, & E. S. Rangel, *The Handbook of Intercultural Discourse and Communication*. Wiley-Blackwell.
- Halbwachs, M. (1990). *A memória coletiva* (L. Léon Schaffter, Trad.). Presses Universitaires de France/Edições Vértice - Editora Revista dos Tribunais Ltda.
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4005834/mod_resource/content/1/48811146-Maurice-Halbwachs-A-Memoria-Coletiva.pdf
- Hall, S. (1990). Cultural Identity and Diaspora. Em *Identity: Community, culture, difference*.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1989). *Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Victoria: Deakin University Press.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. Routledge.
- Han Ying. (2016). *Análise dos Manuais de PLE usados nas Universidades Chinesas no Nível de Iniciação (A1/A2 do QECRL): Um estudo de caso em 5 Universidades da China continental* [Dissertação de Mestrado em Português Língua Não Materna (PLNM)-Português Língua Estrangeira (PLE) e Língua Segunda (PL2)]. Universidade do Minho - Instituto de Letras e Ciências Humanas.
- Harvey, M. (2003). *A Beginner's Course in Legal Translation: The Case of Culture-bound Terms*. 9.
- Hatim, B., & Mason, I. (1990). *Discourse and the translator*. Longman.
- Hatim, B., & Mason, I. (1997). *The Translator as Communicator*. Routledge.

- Hauser, M. D., Chomsky, N., & Fitch, W. T. (2002). The Faculty of Language: What Is It, Who Has It, and How Did It Evolve? *Science, New Series*, 298(5598), 1569–1579.
- Heisey, D. R. (2011). International Perspectives on Cultural Identity. *The Review of Communication*, 11(1), 66–82. <https://doi.org/10.1080/15358593.2010.532879>
- Herbrechter, S. (Ed.). (2002). *Cultural studies, Interdisciplinary and Translation*. Rodopi.
- Hermans, T. (2003). Translation, equivalence and intertextuality. *Wasafir*, 18(40), 39–41. <https://doi.org/10.1080/02690050308589868>
- Hongwei, C. (1999). Cultural Differences and Translation. *Meta*, 44(1), 121–132.
- Howatt, A. P. R., & Smith, R. (2014). The History of Teaching English as a Foreign Language, from a British and European Perspective. *Language & History*, 57(1), 75–95. <https://doi.org/10.1179/1759753614Z.00000000028>
- Hu, G. (2002). Potential Cultural Resistance to Pedagogical Imports: The Case of Communicative Language Teaching in China. *Language, Culture and Curriculum*, 15(2), 93–105. <https://doi.org/10.1080/07908310208666636>
- Huang, B., & Liao, X. (2017). *Xiandai Hanyu [Modern Chinese]* (rev. 6th ed., Vol. 2). Higher Education Press, China.
- Huffmaster, M., & Kramsch, C. (2020). Modern Languages. Em S. Laviosa & M. González-Davies, *The Routledge Handbook of Translation and Education*. Routledge. Taylor and Francis Group.
- International Organization for Standardization [ISO]. (2015). *ISO 17100:2015 Translation services – Requirements for translation services*.
- J. Savignon, S. (2013). Communicative language teaching. Em M. Byram & A. Hu, *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (2nd ed.). Routledge. Taylor and Francis Group.

- Jakobson, R. (1960). *Linguistics and Poetics*. 27.
- Jakobson, R. (2012). On Linguistic Aspects of Translation. Em L. Venuti, *The Translation Studies Reader* (3rd ed., pp. 126–131). Routledge.
- Jia, H. (2017). Fanyi kua xueke zhi bei lun [O paradoxo da interdisciplinaridade da Tradução]. *Journal of Yashan University (Philosophy and Social Science Edition)*, 18(3), 1–5.
- Jin, L., & Cortazzi, M. (2002). English Language Teaching in China: A Bridge to the Future. *Asia Pacific Journal of Education*, 22(2), 53–64. <https://doi.org/10.1080/0218879020220206>
- Jones, R. (2002). *Conference interpreting explained* (2nd ed.). St. Jerome Publishing.
- Karpińska, P. (2019). The Sociological Turn in Translation Studies and Pierre Bourdieu's Sociology: A Case of Convergence or Divergence? Em A. Głaz, *Languages – Cultures – Worldviews Focus on Translation* (pp. 137–156). Palgrave Macmillan.
- Katan, D. (2004). *Translating cultures: An introduction for translators, interpreters, and mediators* (2nd ed.). St. Jerome Pub.
- Kelly, N., & Bruen, J. (2014). Translation as a pedagogical tool in the foreign language classroom: A qualitative study of attitudes and behaviours. *Language Teaching Research*, 19(2), 150–168. <https://doi.org/10.1177/1362168814541720>
- Klaudy, K. (2003). *Languages in Translation. Languages in Translation. Lectures on the Theory, Teaching and Practice of Translation. With Illustrations in English, French, German, Russian and Hungarian* (K. Károly & T. J. Dekornfeld, Trans.). Scholastica.
- Kokkinidou, A., & Spanou, K. (2013). The Didactic Use of Translation in Foreign Language Teaching: A Practical Example. Em D. Tsigari & G. Floros, *Translation in*

- Language Teaching and Assessment* (Cambridge Scholars Publishing).
<https://www.cambridgescholars.com/download/sample/61312>
- Kolawole, S. O. (2013). Interdisciplinarity in Language, Linguistics and Translation. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 2(9), 7–12.
- Kothari, R. (2015). Translation, Language, Anthropology. *Interventions: International Journal of Postcolonial Studies*. <https://doi.org/10.1080/1369801X.2015.1040434>
- Kristeva, J. (1986). Word, Dialogue and Novel. Em T. Moi (Ed.), *The Kristeva reader*. New York: Columbia University Press. <https://cpb-us-w2.wpmucdn.com/u.osu.edu/dist/3/29382/files/2016/03/Kristeva-Word-Dialogue-and-Novel-2kauf14.pdf>
- L. Oxford, R. (2017). *Teaching and Researching Language Learning Strategies—Self-Regulation in Context* (2nd ed.). Routledge. Taylor and Francis Group.
- Laviosa, S., & González-Davies, M. (Eds.). (2020). *The Routledge Handbook of Translation and Education*. Routledge. Taylor and Francis Group.
- Leavitt, J. (2014). Words and worlds: Ethnography and theories of translation. *HAU: Journal of Ethnographic Theory*, 4(2), 193–220. <https://doi.org/10.14318/hau4.2.009>
- Lederer, M. (2010). Interpretive approach. Em Y. Gambier & L. van Doorslaer, *Handbook of translation studies* (Vol. 1). John Benjamins Pub. Co. https://www.researchgate.net/profile/Barbara_Tannuri/publication/326381184_Handbook_of_Translation_Studies_-_Vol_1/links/5b4912aba6fdccadaec7cbe4/Handbook-of-Translation-Studies-Vol-1.pdf

- Leonardi, V. (2011). Pedagogical Translation as a Naturally-Occurring Cognitive and Linguistic Activity in Foreign Language Learning. *Annali Online di Lettere*, 1–2, 17–28.
- Leonídio Paulo Ferreira - Diário de Notícias. (2020, Maio 5). "Na China é impressionante: 50 universidades ensinam português a 5000 alunos". <https://www.dn.pt/educacao-do-dia/05-mai-2020/na-china-e-impressionante-50-universidades-ensinam-portugues-a-5000-alunos-12138499.html>
- Li, C., & Choi, W. (2002). *Shiyong pu han fanyi jiaocheng [Aspectos Teórico-Práticos de Tradução Português / Chinês]*. Instituto Politécnico de Macau.
- Liddicoat, A. J. (2004). Intercultural language teaching: Principles for practice. *New Zealand Language Teacher*, 30, 17–24.
- Liddicoat, A. J. (2016). Intercultural mediation, intercultural communication and translation. *Perspectives*, 24(3), 354–364. <https://doi.org/10.1080/0907676X.2014.980279>
- Liddicoat, A. J. (2018). Language teaching and learning as a transdisciplinary endeavour: Multilingualism and epistemological diversity. *AILA Review*, 31, 14–28. <https://doi.org/10.1075/aila.00011.lid>
- Liddicoat, A. J., & Scarino, A. (2013). *Intercultural Language Teaching and Learning*. Wiley-Blackwell.
- Lin, L.-F. (2009). Second Language Learners' Identity toward Their Home Culture: Adding Pragmatic Knowledge to Language Learning Curriculum. *Asian Social Science*, 5(8), p43. <https://doi.org/10.5539/ass.v5n8p43>
- Liu, Q., & Shi, J. (2007). An Analysis of Language Teaching Approaches and Methods—Effectiveness and Weakness. *US-China Education Review*, 4(1), 3.
- Locke, J. (1999). *Ensaio sobre o entendimento humano*. Fundação Calouste Gulbenkian.

- Lönngren, J. (2021). On the value of using shorthand notation in ethnographic fieldwork. *Ethnography and Education*, 16(1), 60–76.
<https://doi.org/10.1080/17457823.2020.1746917>
- Luo, T., & Zhang, M. (2018). Reconstructing cultural identity via paratexts: A case study on Lionel Giles' translation of *The Art of War*. *Perspectives*, 26(4), 593–611.
<https://doi.org/10.1080/0907676X.2017.1401650>
- Mai, R., Morais, C., & Pereira, U. (2019). *Gramática de Língua Chinesa para Falantes de Português*. UA Editora, Aveiro.
- Malmkjær, K. (Ed.). (1998). *Translation and Language Teaching, Language Teaching and Translation*. St. Jerome Publishing.
- Malmkjær, K. (2010). Language learning and translation. Em Y. Gambier & L. van Doorslaer, *Handbook of Translation Studies* (Vol. 1, pp. 185–190). John Benjamins Publishing Company.
- Marais, K., & Meylaerts, R. (2019). *Complexity Thinking in Translation Studies: Methodological Considerations*. Routledge.
- Maria D'Amore, A. (2015). The Role of Translation in Language Teaching: Back to GT in ELT? Em C. Ying & Z. Wei, *Handbook of Research on Teaching Methods in Language Translation and Interpretation*. IGI Global.
- Masi de Casanova, E., & R. Mose, T. (2017). Translation in ethnography Representing Latin American studies in English. *Translation and Interpreting Studies. The Journal of the American Translation and Interpreting Studies Association*, 12(1), 1–23.
<https://doi.org/10.1075/tis.12.1.01dec>
- Méndez García, M. del C., & Pavón Vázquez, V. (2012). Investigating the coexistence of the mother tongue and the foreign language through teacher collaboration in CLIL

- contexts: Perceptions and practice of the teachers involved in the plurilingual programme in Andalusia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(5), 573–592. <https://doi.org/10.1080/13670050.2012.670195>
- Miao, J. (2000). The limitations of ‘equivalent effect’. *Perspectives*, 8(3), 197–205. <https://doi.org/10.1080/0907676X.2000.9961388>
- Ministério das Actividades Económicas e do Trabalho. (2005, Março 16). *Portaria 256/2005*. Diário da República Eletrónico. Obtido em agosto 03, 2021, de <https://dre.pt/pesquisa/-/search/572672/details/maximized>
- Munday, J. (2016). *Introducing Translation Studies Theories and applications* (4th ed.). Routledge.
- Newmark, P. (1988). *A textbook of Translation*. Prentice-Hall.
- Newson, D. (1998). Translation and Foreign Language Learning. Em K. Malmkjær, *Translation and Language Teaching, Language Teaching and Translation*. St. Jerome Publishing.
- Nicolescu, B. (1999). Um novo tipo de conhecimento: Transdisciplinaridade. Em *Educação e Transdisciplinaridade* (1st ed., pp. 9–25). TRIOM.
- Nida, E. A. (1964). *Toward a Science of Translating*. Leiden. E. J. Brill.
- Niranjana, T. (1992). Representing Texts and Cultures: Translation Studies and Ethnography. Em *Siting Translation: History, Post-Structuralism, and the Colonial Context* (pp. 47–86). Berkeley: University of California Press.
- Nolan, J. (2005). *Interpretation: Techniques and exercises*. Multilingual Matters.
- Nord, C. (1997). *Translating as a Purposeful Activity Functionalist Approaches Explained*. St. Jerome Publishing.

- Nord, C. (2005). Translating as a purposeful activity: A prospective approach. *Tradterm*, 11, 15. <https://doi.org/10.11606/issn.2317-9511.tradterm.2005.49673>
- Peng, H., & Rabut, I. (2014). *Modern China and the West* (Vol. 2). Brill.
- Phelan, M. (2001). *The interpreter's resource*. Multilingual Matters.
- Piątkowska, K. (2013). Comparing and Contrasting Teachers' and Teacher Trainees' Attitudes Towards Learning and Teaching Intercultural Competence. Em K. Piątkowska & E. Kosciałkowska-Okonska (Eds.), *Correspondences and Contrasts in Foreign Language Pedagogy and Translation Studies*. Springer.
- Piątkowska, K., & Kosciałkowska-Okonska, E. (Eds.). (2013). *Correspondences and Contrasts in Foreign Language Pedagogy and Translation Studies*. Springer.
- Pietrzak, P. (2013). Divergent Goals: Teaching Language for General and Translation Purposes in Contrast. Em K. Piątkowska & E. Kosciałkowska-Okonska (Eds.), *Correspondences and Contrasts in Foreign Language Pedagogy and Translation Studies*. Springer.
- Pinho, J. A. (2020). A tradução como ferramenta no ensino de línguas. *Translation Matters*, 2(1), pp. 37-49, DOI: https://doi.org/10.21747/21844585/tm2_1a3
- Pintado Gutiérrez, L. (2018). Translation in language teaching, pedagogical translation, and code-switching: Restructuring the boundaries. *The Language Learning Journal*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/09571736.2018.1534260>
- Pöchhacker, F. (2004). *Introducing Interpreting Studies*. Routledge. Taylor and Francis Group.
- Pombo, O., Levy, T., & Guimarães, H. (1993). A interdisciplinaridade Conceito, problemas e perspectivas. Em *A Interdisciplinaridade: Reflexão e Experiência* (pp. 8–14). Lisboa: Universidade de Lisboa.

- Popescu, F. (Ed.). (2009). Translation Studies as an Academic Discipline. Em *Perspectives in Translation Studies* (pp. 2–21). Cambridge Scholars Publishing.
- Priberam Informática S.A. (sem data). Em *águas de bacalhau*. Dicionário Priberam. Obtido em julho 27, 2021, de https://dicionario.priberam.org/em_águas_de_bacalhau
- Pym, A. (2000). Translating Linguistic Variation: Parody and the Creation of Authenticity. M. A. Vega, & R. Martín-Gaitero (Eds.), *Traducción, Metrópoli y Diáspora: Las Variantes Diatópicas de Traducción*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid., 69–75.
- Pym, A., Malmkjær, K., & Plana, M. del M. G.-C. (2013). *Translation and language learning: The role of translation in the teaching of languages in the European Union*. European Union.
- Rádio e Televisão de Portugal. (2019, Dezembro 18). *Número de alunos chineses no ensino superior português disparou na última década*. Obtido em junho 01, 2021, de https://www.rtp.pt/noticias/mundo/numero-de-alunos-chineses-no-ensino-superior-portugues-disparou-na-ultima-decada_n1192723
- Ramsden, T. (2018). *Translation in Language Teaching (TILT)*: 51, 26.
- Reiss, K. (2000). *Translation Criticism- Potentials and Limitations: Categories and Criteria for Translation Quality Assessment*. Routledge. Taylor and Francis Group.
- Ribeiro, A. S. (2005). *A Tradução como Metáfora da Contemporaneidade. Pós-Colonialismo, Fronteiras e Identidades*. <https://www.eurozine.com/a-traducao-como-metafora-da-contemporaneidade/>
- Rojo López, A. M., & Campos Plaza, N. (2016). *Interdisciplinarity in Translation Studies Theoretical Models, Creative Approaches and Applied Methods*. Peter Lang.

- Ruan, J., & Leung, C. B. (Eds.). (2012). *Perspectives on Teaching and Learning English Literacy in China* (Vol. 3). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-4994-8_2
- Rubel, P. G., & Rosman, A. (Eds.). (2003). *Translating Cultures: Perspectives on Translation and Anthropology*. Berg.
- Santamaria, L. (2010). The Translation of Cultural Referents: From Reference to Mental Representation. *Meta*, 55(3), 516–528. <https://doi.org/10.7202/045068ar>
- Santos, C. M., Franco, R. A., Leon, D., Ovigli, D. B., Donizete, P., & Júnior, C. (2017). Interdisciplinarity in Education: Overcoming Fragmentation in the Teaching-Learning Process. *International Education Studies*, 10(10), 7.
- Santoyo, J.-C. (2010). Translation and Cultural Identity: Competence and Performance of the Author-Translator. Em M. Muñoz-Calvo & C. Buesa-Gómez (Eds.), *Translation and Cultural Identity: Selected Essays on Translation and Cross-Cultural Communication*. Cambridge Scholars Publishing. <https://www.cambridgescholars.com/download/sample/61310>
- Scarino, A. (2008). Community and culture in intercultural language learning. *Australian Review of Applied Linguistics*, 31(1), 5.1-5.15. <https://doi.org/10.2104/ara10805>
- Scarino, A. (2016). Reconceptualising translation as intercultural mediation: A renewed place in language learning. *Perspectives*, 24(3), 470–485. <https://doi.org/10.1080/0907676X.2015.1022192>
- Schäffner, C. (1998). Qualification for Professional Translators—Translation in Language Teaching Versus Teaching Translation. Em K. Malmkjær, *Translation and Language Teaching, Language Teaching and Translation* (pp. 117–133). St. Jerome Publishing.
- Schäffner, C. (2000). *Translation In The Global Village*. Multilingual Matters, Ltd.

- Schäffner, C. (2012). Intercultural intertextuality as a translation phenomenon. *Perspectives*, 20(3), 345–364. <https://doi.org/10.1080/0907676X.2012.702402>
- Scollon, R., & Scollon, S. W. (2001). *Intercultural Communication—A discourse approach*. Blackwell Publishers.
- Searle, J. R. (1983). *Intentionality—An essay in the philosophy of mind*. Cambridge University Press.
- Seleskovitch, D., & Lederer, M. (1989). *Pédagogie Raisonnée de L'Interprétation*. Didier Érudition Opoce.
- Shannon-Baker, P. (2016). Making Paradigms Meaningful in Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 10(4), 319–334. <https://doi.org/10.1177/1558689815575861>
- Shei, C. (Ed.). (2019). *The Routledge Handbook of Chinese Discourse Analysis*. Routledge. Taylor and Francis Group.
- Skinner, B. F. (1984). The operational analysis of psychological terms. *THE BEHAVIORAL AND BRAIN SCIENCES*, 7.
- Snell-Hornby, M. (2006). *The Turns of Translation Studies New paradigms or shifting viewpoints?* (Vol. 66). John Benjamins Publishing Company.
- Spivak, G. C. (2000). Translation as Culture. *Parallax*, 6(1), 13–24. <https://doi.org/10.1080/135346400249252>
- Stock, P., & Burton, R. J. F. (2011). Defining Terms for Integrated (Multi-Inter-Trans-Disciplinary) Sustainability Research. *Sustainability*, 3, 1090–1113.
- Sturge, K. (1997). Translation Strategies in Ethnography. *The Translator*, 3(1), 21–38. <https://doi.org/10.1080/13556509.1997.10798986>

- Sturge, K. (2014). *Representing Others Translation, Ethnography and the Museum*. Routledge.
- T. Hall, E. (1959). *The Silent Language*. Doubleday and Company, Inc.
https://monoskop.org/images/5/57/Hall_Edward_T_The_Silent_Language.pdf
- Toury, G. (1995). *Descriptive Translation Studies and Beyond*. John Benjamins Publishing Company.
- Tsagari, D., & Floros, G. (2013). *Translation in Language Teaching and Assessment* (Cambridge Scholars Publishing).
<https://www.cambridgescholars.com/download/sample/61312>
- Tugrul Mart, C. (2013). The Grammar-Translation Method and the Use of Translation to Facilitate Learning in ESL Classes. *Journal of Advances in English Language Teaching*, 1(4), 103–105.
- UNESCO. (2001). *Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural*.
http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/diversity/pdf/declaration_cultural_diversity_pt.pdf
- Valero-Garcés, C. (2002). Modes of Translating Culture: Ethnography and Translation. *Meta*, 40(4), 556–563. <https://doi.org/10.7202/002805ar>
- Venuti, L. (1995). *The Translator's Invisibility: A History of Translation*. Routledge.
- Venuti, L. (2009). Translation, Intertextuality, Interpretation. *Romance Studies*, 27(3), 157–173. <https://doi.org/10.1179/174581509X455169>
- Venuti, L. (Ed.). (2012). *The translation studies reader* (3rd ed.). Routledge.
- Vermeer, H. J. (2012). Skopos and Commission in Translational Action. Em L. Venuti, *The translation studies reader* (3rd ed.). Routledge.

- Vermes, A. (2010). Translation in Foreign Language Teaching: A Brief Overview of Pros and Cons. *Eger Journal of English Studies*, 83–93.
- Vinay, J.-P., & Darbelnet, J. (1995). *Comparative Stylistics of French and English: A Methodology for Translation* (J. C. Sager & M.-J. Hamel, Trans.). John Benjamins Publishing Company.
- Vygotskiĭ, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.
- Wang, N., & Sun, Y. (2008). *Translation, Globalisation and Localisation A Chinese Perspective*. Multilingual Matters Ltd.
- Wang Suoying. (2001). *A Língua Portuguesa na China*. http://varialing.web.ua.pt/wp-content/uploads/2017/03/WANG_PLE1.pdf
- Wendt, M. (2003). Context, Culture and Construction: Research Implications of Theory Formation in Foreign Language Methodology. Em M. Byram & P. Grundy, *Context and Culture in Language Teaching and Learning* (pp. 92–105). Multilingual Matters Ltd.
- Williams, R. (1983). *Keywords A vocabulary of culture and society*. Oxford University Press.
- Wolf, M. (1997). Translation as a process of power: Aspects of cultural anthropology in translation. Em M. Snell-Hornby, Z. Jettmarová, & K. Kaindl, *Translation as intercultural communication Selected Papers From The EST Congress—Prague 1995*. John Benjamins Publishing Company Amsterdam/Philadelphia.
- Wolf, M. (2008). Interference from the Third Space? The Construction of Cultural Identity through Translation. Em M. Muñoz-Calvo, C. Buesa-Gómez, & M. Á. Ruiz-Moneva

- (Eds.), *New Trends in Translation and Cultural Identity*. Cambridge Scholars Publishing. <https://www.cambridgescholars.com/download/sample/59788>
- Wolfinger, N. H. (2002). On writing fieldnotes: Collection strategies and background expectancies. *Qualitative Research*, 2(1), 85–93. <https://doi.org/10.1177/1468794102002001640>
- Xinhua wang wenzi zhibo. (2017, Maio 14). *Xijiping chuxi “yidai yilu” gaofeng luntan kaimu shi bing fabiao zhuzhi yanjiang*. Obtido em julho 23, 2020, de http://www.gov.cn/xinwen/2017-05/14/content_5193658.htm
- Xu Lisheng. (2012). Kua wenhua jiaoji jiaoxue duanxiang [Reflexões sobre o ensino da comunicação intercultural]. Em E. Zhuang, *Kua wenhua waiyu jiaoxue: Yanjiu yu shijian [Intercultural Teaching Approach: Research and Practices]* (pp. 3–11). Shanghai waiyu jiaoyu chuban she [Shanghai Foreign Language Education Press Co. Ltd.].
- Xu, T., & Hua, Y. (2018). A Study on the C-E Translation of Expressions with Chinese Characteristics in 2017 National Government Work Report from the Perspective of Functional Equivalence. *Journal of Language Teaching and Research*, 9(2), 379–384. <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0902.21>
- Yifeng, S. (2018). *Translating Foreign Otherness Cross-Cultural Anxiety in Modern China*. Routledge. Taylor and Francis Group.
- Ying, C., & Wei, Z. (Eds.). (2015). *Handbook of Research on Teaching Methods in Language Translation and Interpretation*. IGI Global.
- Yu, L. (2001). Communicative Language Teaching in China: Progress and Resistance. *TESOL Quarterly*, 35(1), 194–198.

- Yu Xiang. (2011). *Pu Han Fan Yi Li Lun Yu Shi Jian [Tradução Português-Chinês: Teoria e Prática]*. Foreign Language Teaching and Research Press.
- Yunte Huang. (2002). *Transpacific Displacement Ethnography, Translation, and Intertextual Travel in Twentieth-Century American Literature*. University of California Press.
- Zhan, X., & Wang, S. (2014). Political Identity: A Perspective from Cultural Identity. *Social Sciences in China*, 35(2), 155–173. <https://doi.org/10.1080/02529203.2014.900890>
- Zheng Shanpei. (2010). *O Ensino da Língua Portuguesa na China: Caracterização da Situação Actual e Propostas para o Futuro [Dissertação de Mestrado em Estudos Interculturais Português/Chinês: Tradução, Formação e Comunicação]*. Universidade do Minho - Instituto de Letras e Ciências Humanas.
- Zhonghua renmin gongheguo jiaoyu bu guojia yuyan wenzi gongzuo weiyuanhui. (2021). *Guoji zhongwen jiaoyu zhongwen shuiping dengji biao zhun [Chinese Proficiency Grading Standards for International Chinese Language Education] (GF0025-2021)*. http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/202103/W020210329527301787356.pdf
- Zhuojun, W., & Hualing, H. (2014). National Identity in the Era of Globalization: Crisis and Reconstruction. *Social Sciences in China*, 35(2), 139–154. <https://doi.org/10.1080/02529203.2014.900889>

ANEXOS

Anexo I – Inquérito por questionários aos alunos

Inquérito por questionário aos alunos

Estimado(a) aluno(a),

Este questionário surge no âmbito de uma investigação que integra a tese de doutoramento que desenvolvo na vertente de Tradução do Doutoramento em Línguas Modernas: Literaturas, Culturas, Tradução, intitulada "A tradução enquanto ferramenta de ensino interdisciplinar mandarim-português: Da língua à pragmática cultural". O objetivo desta investigação é recolher e analisar dados relacionados com a aplicação de metodologias e ferramentas de ensino no âmbito do ensino de Português Língua Estrangeira a estudantes de nacionalidade chinesa, apurando, em simultâneo, o papel que a tradução desempenha no processo.

Os dados aqui analisados e recolhidos não terão outra finalidade que não a investigação académica e científica. O questionário é anónimo, portanto, não escreva o seu nome em nenhuma das questões. Não há respostas certas ou erradas, mas antes uma análise de percursos de aprendizagem distintos e, por essa mesma razão, peço-lhe que responda de forma sincera a todas as questões.

Na maioria das questões só tem de assinalar a sua resposta com um clique. Nas questões em que lhe é pedida uma tradução, tenha em consideração os conhecimentos e competências que tem vindo a adquirir no seu percurso académico e/ou profissional e evite o uso de ferramentas de tradução automática.

Agradeço, desde já, a sua valiosa contribuição e disponibilizo o meu e-mail para eventuais esclarecimentos de dúvidas e/ou outras questões relacionadas a esta investigação:

flavia.coelho@ipleiria.pt

Muito obrigada pela disponibilidade,

A investigadora,
Flávia Coelho

***Obrigatório**

1. Faixa etária: *

Marcar apenas uma oval.

- Entre 18 - 23 anos
- Entre 24 - 29 anos
- Entre 30 - 35 anos
- Acima dos 36 anos

2. Há quanto tempo estuda Português Língua Estrangeira? *

Marcar apenas uma oval.

- Há menos de um ano
- Há um ano
- Há dois anos
- Há três anos
- Há mais de três anos

3. Há quanto tempo está em Portugal? *

Marcar apenas uma oval.

- Há menos de um ano
- Há um ano
- Há dois anos
- Há três anos
- Há mais de três anos

4. Qual o curso e ramo de licenciatura em que está integrado? *

Marcar apenas uma oval.

- Língua Portuguesa Aplicada (LPA) - Ramo A: Tradução e Interpretação
- Língua Portuguesa Aplicada (LPA) - Ramo B: Materiais Didáticos em Português Língua Não Materna
- Licenciatura em Tradução e Interpretação Português/Chinês – Chinês/Português
- Língua e Cultura Portuguesa
- Relações Comerciais China-Países Lusófonos
- Estudos Chineses, Portugueses e Ingleses
- Outra: _____

5. Em que ano de licenciatura se encontra? *

Marcar apenas uma oval.

- 1.º ano de licenciatura
- 2.º ano de licenciatura
- 3.º ano de licenciatura
- 4.º ano de licenciatura
- Outra: _____

6. Quais foram as principais razões que o levaram a escolher a língua e a cultura portuguesas enquanto fator predominante no acesso ao ensino superior? (Assinale, no máximo, três opções) *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Interesse pessoal na aprendizagem de línguas
- Interesse em enveredar numa carreira profissional ligada à tradução/interpretação
- Interesse em enveredar numa carreira profissional ligada ao ensino e à educação
- A maior probabilidade de encontrar emprego no futuro
- A maior probabilidade de encontrar um emprego bem remunerado
- A influência e conselhos de familiares/amigos/conhecidos
- A oportunidade de estudar e/ou vir a trabalhar no estrangeiro
- O facto de ter familiares/amigos portugueses ou que habitam em Portugal

Outra: _____

7. No ano letivo e no plano curricular que se encontra a cumprir tem aulas especificamente direcionadas para a aprendizagem de Português Língua Estrangeira? (p. ex.: aulas de conversação, aulas de compreensão do oral, laboratórios de língua, aulas de gramática, etc.) *

Marcar apenas uma oval.

- Já tive, mas neste ano em particular já não tenho
- Tenho

8. Nas aulas iniciais que teve de Português Língua Estrangeira, nos seus primeiros meses em Portugal, quais foram as línguas utilizadas na interação entre o professor e os alunos? (Se estes são os seus primeiros meses em Portugal, não responda a esta nem à próxima questão)

Marcar apenas uma oval.

- Só português
- Português e inglês
- Português e outra língua-ponte
- Só inglês
- Só outra língua-ponte
- Outra: _____

9. Tendo em conta a sua resposta à questão anterior, considera que a(s) língua(s) utilizada(s) nesses primeiros meses foram benéficas ou prejudiciais para o seu processo de aprendizagem?

Marcar apenas uma oval.

- Benéficas
- Prejudiciais

10. Atualmente, quais são as línguas utilizadas nas aulas especificamente direcionadas para a aprendizagem de Português Língua Estrangeira na interação entre o professor e os alunos? *

Marcar apenas uma oval.

- Só português
- Português e inglês
- Português e outra língua-ponte
- Só inglês
- Só outra língua-ponte
- Outra: _____

11. Tendo em conta a sua resposta à questão anterior, considera que a(s) língua(a) utilizada(s) no atual contexto de sala de aula são benéficas ou prejudiciais para o seu processo de aprendizagem de Português Língua Estrangeira? *

Marcar apenas uma oval.

- É só uma língua e beneficia o meu processo de aprendizagem
- É só uma língua e prejudica o meu processo de aprendizagem
- É só uma língua e é benéfica, mas preferia que fosse utilizada outra em simultâneo para explicar determinados conteúdos
- As línguas que são utilizadas são benéficas
- As línguas que são utilizadas são prejudiciais

12. Com que frequência é que os seus professores dessas disciplinas recorrem à tradução de palavras, expressões ou frases numa língua de chegada que não o português? *

Marcar apenas uma oval.

- Muito raramente/quase nunca
- Poucas vezes
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Frequentemente (quase todas as aulas)

13. Quais são as suas principais dificuldades no processo de aprendizagem de Português Língua Estrangeira? (Assinale, no máximo, três opções) *

Marcar tudo o que for aplicável.

- A construção e organização de frases
- As estruturas gramaticais
- A articulação fonética e/ou pronúncia
- A produção oral de um discurso coerente e coeso
- A produção escrita de um discurso coerente e coeso
- O domínio lexical
- O domínio semântico
- A interpretação de frases ou expressões empregues em determinados contextos (tais como: expressões populares, expressões idiomáticas, anedotas, referências culturais - a uma música ou a um filme - por exemplo, entre outros)
- A compreensão do oral de forma generalizada
- A compreensão do oral em situações específicas (p. ex.: ruído de fundo, muita gente a falar ao mesmo tempo, alguém a falar muito rápido, etc.)

14. Durante o seu percurso académico de aprendizagem de Português Língua Estrangeira no ensino superior, já utilizou: *

Marcar apenas uma oval.

- Manuais e outros materiais didáticos bilingues: enunciados em português e inglês
- Manuais e outros materiais didáticos bilingues: enunciados em português e chinês
- Manuais e outros materiais didáticos monolingues: enunciados em português
- Manuais e outros materiais didáticos monolingues: enunciados em chinês
- Outra: _____

15. Tendo em conta a sua resposta à questão anterior, considera que o tipo de material que tem vindo a utilizar é o mais adequado? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Outra: _____

16. Quando estuda uma nova língua estrangeira há mais de seis meses, prefere que os professores sigam: *

Marcar apenas uma oval.

- Uma abordagem direta (utilizem apenas a língua de aprendizagem, neste caso, português, na comunicação com os alunos)
- Uma abordagem híbrida (utilizem a sua língua materna ou uma língua-ponte, juntamente com a língua de aprendizagem)
- Uma abordagem indireta (utilizem apenas a sua língua materna ou uma língua-ponte nas explicações de novos conteúdos, deixando a utilização da língua de aprendizagem para a aplicação de exercícios específicos)

17. Quais são as atividades que no contexto académico, na sua opinião, mais contribuem para o sucesso da aprendizagem de uma língua estrangeira? (Assinale, no máximo, duas opções) *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Fazer exercícios que têm como principal foco aspetos gramaticais (exercícios de correspondência; de preencher/completar espaços em branco; de substituição e/ou de tradução de frases isoladas)
- Fazer exercícios focados na oralidade (exercícios de leitura, de construção e de repetição de diálogos num ambiente controlado – o professor tem um papel ativo)
- Fazer exercícios que considerem situações e interações autênticas (a construção de diálogos espontâneos que considerem experiências pessoais, a partilha de conhecimentos e a trocas de opiniões – o aluno tem um papel ativo)
- Fazer exercícios focados na oralidade, mas de forma improvisada (o professor simula uma situação específica sem recorrer à tradução e o aluno tenta responder a esse cenário hipotético)
- Fazer exercícios focados na produção escrita e na compreensão do oral

18. Quando tem de escrever um texto ou preparar um discurso para apresentar oralmente em português e tem tempo de preparação, costuma: *

Marcar apenas uma oval.

- Fazer primeiro um esboço em chinês e, depois, traduzi-lo para português
- Fazer logo a preparação em português
- Fazer uma preparação em português, registando algumas ideias ou frases específicas em chinês para, mais tarde, traduzir
- Fazer primeiro um esboço numa língua-ponte e, depois, traduzi-lo para português

19. Traduza a seguinte frase para chinês: O meu relógio parou. *

20. Traduza a seguinte frase para chinês: Não há nada de novo, nenhuma novidade. *

21. Traduza a seguinte frase para chinês: O rapaz que vi ontem voltou a passar por mim hoje. *

22. Quais foram os aspetos que mais o preocuparam no processo de tradução do texto de chegada da questão anterior? (Assinale apenas uma opção) *

Marcar apenas uma oval.

- Aspetos gramaticais e construção frásica
- Aspetos socioculturais
- Aspetos relacionados com o significado, o contexto e a função comunicativa
- A questão da equivalência na tradução

23. Traduza a seguinte frase para português: 你买的书真有意思。 *

24. Traduza a seguinte frase para português: 你说的是错的。 *

25. Traduza a seguinte frase para português: 这是一个好的选择。 *

26. Quais foram os aspetos que mais o preocuparam no processo de tradução do texto de chegada da questão anterior? (Assinale apenas uma opção) *

Marcar apenas uma oval.

- Aspetos gramaticais e construção frásica
- Aspetos socioculturais
- Aspetos relacionados com o significado, o contexto e a função comunicativa
- A questão da equivalência na tradução

27. Traduza a seguinte frase para português: 说得容易，做得难。 *

28. Traduza a seguinte frase para português: 他听得懂法语。 *

29. Traduza a seguinte frase para português: 他高兴得笑了。 *

30. Quais foram os aspectos que mais o preocuparam no processo de tradução do texto de chegada da questão anterior? (Assinale apenas uma opção) *

Marcar apenas uma oval.

- Aspectos gramaticais e construção frásica
- Aspectos socioculturais
- Aspectos relacionados com o significado, o contexto e a função comunicativa
- A questão da equivalência na tradução

31. Traduza a seguinte frase para português: 他高兴地笑了。 *

32. Traduza a seguinte frase para português: 我们要认真地学习。 *

33. Traduza a seguinte frase para português: 孩子们安静地学习。 *

34. Quais foram os aspetos que mais o preocuparam no processo de tradução do texto de chegada da questão anterior? (Assinale apenas uma opção) *

Marcar apenas uma oval.

- Aspetos gramaticais e construção frásica
- Aspetos socioculturais
- Aspetos relacionados com o significado, o contexto e a função comunicativa
- A questão da equivalência na tradução

35. Traduza a seguinte frase para português: 我毕业了就去当翻译。 *

36. Traduza a seguinte frase para português: 我妈妈不再工作了。 *

37. Traduza a seguinte frase para português: 我买了几本书。 *

Inquérito por questionário aos professores

Estimado(a) Professor(a),

Este questionário surge no âmbito de uma investigação que integra a tese de doutoramento que desenvolvo na vertente de Tradução do Doutoramento em Línguas Modernas: Literaturas, Culturas, Tradução, intitulada "A tradução enquanto ferramenta de ensino interdisciplinar mandarim-português: Da língua à pragmática cultural". O objetivo desta investigação é recolher e analisar os métodos e estratégias aplicadas pelo(a) professor(a) no âmbito do ensino de Português Língua Estrangeira a estudantes de nacionalidade chinesa.

Os dados aqui analisados e recolhidos não terão outra finalidade que não a investigação académica e científica. O questionário é anónimo e os resultados são tratados de forma estatística, garantido a confidencialidade dos seus dados pessoais. Não há respostas certas ou erradas, mas antes uma análise de percursos profissionais e académicos distintos e, por essa mesma razão, peço-lhe que responda de forma sincera a todas as questões.

Em qualquer uma das questões só tem de assinalar a sua resposta com um clique. Agradeço, desde já, a sua valiosa contribuição e disponibilizo o meu e-mail para eventuais esclarecimentos de dúvidas e/ou outras questões relacionadas a esta investigação: flavia.coelho@ipleiria.pt

Muito obrigada pela disponibilidade,

A investigadora,
Flávia Coelho

***Obrigatório**

1. Faixa etária: *

Marcar apenas uma oval.

- Entre 18 - 23 anos
- Entre 24 - 29 anos
- Entre 30 - 35 anos
- Acima dos 36 anos

2. Habilitações académicas: *

Marcar apenas uma oval.

- Licenciatura
- Pós-graduação
- Mestrado
- Doutoramento

3. Área de educação e formação: *

Marcar apenas uma oval.

- Línguas e Literaturas Estrangeiras
- Língua e Literatura Materna
- Ciências da Educação
- Formação de professores do Ensino Básico (1.º e 2.º ciclos)
- Formação de professores de áreas disciplinares específicas
- Outra: _____

4. Anos de serviço: *

Marcar apenas uma oval.

- Até 3 anos
- De 4 a 8 anos
- De 9 a 13 anos
- De 14 a 20 anos
- Mais de 20 anos

5. Unidades curriculares que habitualmente leciona a turmas integradas por estudantes chineses (pode assinalar mais de uma opção): *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Língua Portuguesa
- Conversação
- Linguística do Português
- Literatura Portuguesa
- Cultura Portuguesa
- Leitura em Português
- Redação em Português
- Didática do Português
- Português para Fins Específicos
- Prática e Laboratório de Língua
- Teorias e Práticas de Tradução
- Interpretação

Outra: _____

6. Anos de contacto com unidades curriculares e cursos associados ao Português Língua Estrangeira (PLE): *

Marcar apenas uma oval.

- Menos de 1 ano
- De 1 a 3 anos
- De 4 a 6 anos
- De 7 a 10 anos
- Mais de 10 anos

7. Línguas que utiliza no contexto de sala de aula a turmas integradas por estudantes chineses: *

Marcar apenas uma oval.

- Só português, por ser a língua-alvo
- Português e inglês
- Português e outra língua-ponte
- Só inglês ou outra língua-ponte nos primeiros meses de contacto com a língua portuguesa e, posteriormente, português
- Outra: _____

8. No mesmo contexto, com que frequência recorre à tradução de palavras, expressões, frases ou ideias numa língua-alvo que não o português? *

Marcar apenas uma oval.

- Recorri à tradução nos primeiros meses de contacto, agora já não recorro
- Muito raramente/quase nunca
- Poucas vezes
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Frequentemente (quase todas as aulas)

9. Em que tipo de situações recorre ou já recorreu à tradução? Assinale no máximo 2 opções (se nunca recorre ou recorreu à tradução no contexto de sala de aula, ignore esta questão e a próxima) *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Em questões relacionadas à construção e organização de frases
- Em questões relacionadas a estruturas gramaticais
- Em questões relacionadas à articulação fonética e/ou pronúncia
- Em questões relacionadas à interpretação de frases ou expressões empregadas em determinados contextos (tais como: expressões populares, expressões idiomáticas, anedotas, referências culturais, etc.)
- Na transmissão de informação que extrapola os conteúdos programáticos da sua disciplina, (p. ex.: regulamento interno da instituição, um programa de uma unidade curricular, como utilizar a biblioteca, etc.)
- Em questões relacionadas com a avaliação da sua unidade curricular

Outra: _____

10. Considerando a sua resposta à questão anterior, assinale a afirmação que considerar ser a mais próxima da realidade: *

Marcar apenas uma oval.

- Sinto que quando recorro à tradução de palavras ou ideias os alunos reagem bem e preferem que use uma língua-ponte na explicação de determinados conteúdos
- Sinto que quando recorro à tradução de palavras ou ideias os alunos não reagem bem e ficam ainda mais confusos
- Sinto que não devia recorrer à tradução de palavras ou ideias, uma vez que assim promovo o uso de outra língua que não a língua-alvo
- Sinto que quando recorro à tradução de palavras ou ideias os alunos desvalorizam a importância de nos comunicarmos na língua-alvo
- Sinto que não devia recorrer à tradução de palavras ou ideias porque os alunos tendem a comparar duas línguas com características muito diferentes
- Sinto que quando recorro à tradução de palavras ou ideias promovo o desenvolvimento da capacidade de análise contrastiva e da capacidade interlinguística por parte dos alunos

11. Os manuais e/ou outros materiais didáticos que utiliza e fornece aos alunos caracterizam-se por: *

Marcar apenas uma oval.

- Terem enunciados, exemplos e outro tipo de indicações em formato bilingue: inglês/português
- Terem enunciados, exemplos e outro tipo de indicações em formato bilingue: chinês/português
- Terem enunciados, exemplos e outro tipo de indicações em formato monolíngue: exclusivamente em português
- Outra: _____

12. Considera que os manuais e outros materiais didáticos aos quais tem acesso, que lhe são fornecidos e/ou recomendados, se adequam, de forma geral, ao plano curricular do(s) curso(s)? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, completamente
- Não, ficam aquém das expectativas
- Sim, apesar de haver pouco material que se adequa ao ensino de PLE por parte de estudantes cuja língua materna se caracterize por sistemas e estruturas bastante distintos da língua portuguesa
- Não, os materiais que existem não antecipam potenciais dificuldades por parte de estudantes cuja língua materna se distancia das características e padrões das línguas ocidentais

13. Nas suas aulas de PLE com estudantes chineses, privilegia: *

Marcar apenas uma oval.

- A realização de exercícios que considerem cenários hipotéticos, em meio e espaço controlado, de forma a que os alunos aprendam a interagir em situações do quotidiano
- A realização de exercícios que considerem situações e interações autênticas, de forma a que os alunos se identifiquem mais com os conteúdos, como por exemplo através da partilha de opiniões e de experiências pessoais

14. A estratégia global que assinalou na questão anterior deve-se, sobretudo: *

Marcar apenas uma oval.

- Ao facto de ser a mais eficaz no ensino ligado a cursos que têm como foco a aprendizagem de PLE
- Ao facto de ser a mais eficaz no ensino ligado a cursos de estudantes chineses que têm como foco a aprendizagem de PLE
- Ao facto de ser a estratégia adotada pelo corpo docente, de forma geral, e por questões curriculares
- Ao facto de sentir necessidade de ir ao encontro das metodologias de ensino adotadas pelas instituições de origem dos alunos

15. Na sua opinião, qual é a dificuldade sentida por turmas integradas por estudantes chineses que mais afeta o processo de aprendizagem de PLE? *

Marcar apenas uma oval.

- Os estudantes estão habituados a metodologias de ensino diferentes e, por isso, existe um período de adaptação que é inevitável
- Questões essencialmente linguísticas: sistema escrito, fonético, gramatical e outras questões da língua
- A adaptação a costumes sociais e culturais distintos
- O facto de, por vezes, os estudantes terem ideias pré-concebidas que se dissipam no contacto com a realidade faz com que os picos de motivação variem ao longo do ano letivo
- Outra: _____

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Anexo III – Pedido de preenchimento de inquérito por questionário direcionado aos docentes do Ipleiria (via e-mail)

Inquérito por questionário aos docentes da ESECS, IPL, afetos ao Departamento de Línguas e Literaturas:

Convido-o(a) a responder a um breve inquérito, que contribuirá para o desenvolvimento da minha tese de doutoramento na vertente de Tradução do Doutoramento em Línguas Modernas: Literaturas, Culturas, Tradução, intitulada “A tradução enquanto ferramenta de ensino interdisciplinar mandarim-português: Da língua à pragmática cultural”. O objetivo desta investigação é recolher e analisar os métodos e estratégias aplicadas pelo(a) professor(a) no âmbito do ensino de Português Língua Estrangeira a estudantes de nacionalidade chinesa. Os dados aqui analisados e recolhidos não terão outra finalidade que não a investigação académica e científica.

O tempo estimado de preenchimento varia entre os 5 e os 10 minutos (máximo). Agradeço o **preenchimento até dia 01 de fevereiro de 2021**.

O questionário encontra-se disponível em: <https://forms.gle/7fpXafxx3sRV7SJd6>

Agradeço, desde já, a sua valiosa contribuição e disponibilizo o meu e-mail para eventuais esclarecimentos de dúvidas e/ou outras questões relacionadas a esta investigação: flavia.coelho@ipleiria.pt

Cumprimentos cordiais | 致以最诚挚的问候

Flávia da Silva Coelho

Anexo IV – Pedido de preenchimento de inquérito por questionário direcionado aos alunos (via e-mail): versão I

Pedido de participação em questionário para o meu PHD (博士论文调查问卷)

Estimados alunos,

Espero que se encontrem todos bem, com muita saúde.

Alguns de vocês são meus alunos e já me conhecem, outros não. Para quem não me conhece, o meu nome é Flávia Coelho e dou aulas de tradução e interpretação na ESECS, IPLeiria. Estou a escrever a minha tese de doutoramento na Faculdade de Letras, em Coimbra, e precisava muito da vossa ajuda! A minha tese está relacionada com **o uso (ou não) da tradução nas vossas aulas de Português Língua Estrangeira (PLE) e outros métodos de ensino**. Para eu poder analisar os métodos de ensino/aprendizagem e descobrir se vocês e se os professores usam a tradução quando estão a ensinar/aprender línguas, estou a realizar um estudo e a vossa participação é fundamental! O questionário encontra-se em português, a maioria das questões é de resposta muito rápida, mas há algumas pequenas traduções PT-ZH e ZH-PT que têm de fazer. O questionário demora entre 30 a 45 minutos a preencher, mas também é um bom exercício de reflexão para vocês. Destina-se a todos os alunos que vêm da China e que se encontram **agora integrados num curso em Portugal, no IPLeiria, a estudar português ou outra 专业**. Por isso, **se conhecem algum amigo de outro curso nesta situação que não recebeu este e-mail, partilhem com ele/a este questionário e peçam-lhe também o favor de o preencher**.

Preencham o questionário aqui: <https://forms.gle/gK12s9Sc3AMeZpvF7>

Agradeço o **preenchimento até dia 06 de fevereiro de 2021**.

P.S. Segue, em anexo, uma informação adicional em ficheiro WORD que vos ajudará a responder a duas questões do inquérito. Abram o documento antes de começar a preencher o inquérito.

我提前感谢你们的合作，祝好，Cumprimentos cordiais |致以最诚挚的问候

Anexo V – Pedido de preenchimento de inquérito por questionário direcionado aos alunos (via e-mail): versão II

Pedido de participação em questionário para o meu PHD (博士论文调查问卷)

Estimados alunos,

Espero que se encontrem todos bem, com muita saúde.

Alguns de vocês são meus alunos e já me conhecem, outros não. Para quem não me conhece, o meu nome é Flávia Coelho e dou aulas de tradução e interpretação na ESECS, IPLeiria. Estou a escrever a minha tese de doutoramento na Faculdade de Letras, em Coimbra, e precisava muito da vossa ajuda! A minha tese está relacionada com **o uso (ou não) da tradução nas vossas aulas de Português Língua Estrangeira (PLE) e outros métodos de ensino**. Para eu poder analisar os métodos de ensino/aprendizagem e descobrir se vocês e se os professores usam a tradução quando estão a ensinar/aprender línguas, estou a realizar um estudo e a vossa participação é fundamental! O questionário encontra-se em português, a maioria das questões é de resposta muito rápida, mas há algumas pequenas traduções PT-ZH e ZH-PT que têm de fazer. O questionário demora entre 30 a 45 minutos a preencher, mas também é um bom exercício de reflexão para vocês. Destina-se a todos os alunos que vêm da China e que se encontram **agora integrados num curso em Portugal, no IPLeiria, a estudar português ou outra 专业**. Por isso, se conhecem algum amigo de outro curso nesta situação que não recebeu este e-mail, partilhem com ele/a este questionário e peçam-lhe também o favor de o preencher.

Preencham o questionário aqui: <https://forms.gle/gK12s9Sc3AMeZpvF7>

Agradeço o **preenchimento até dia 06 de fevereiro de 2021**.

我提前感谢你们的合作，祝好，Cumprimentos cordiais 致以最诚挚的问候

Anexo VI – Informação adicional ao Inquérito por questionário aos alunos: versão I



Informação adicional ao Inquérito por questionário aos alunos

Explicação de seis expressões/frases em português

1. 望子成龙 – Esperar que um filho se torne num dragão.
2. 覆水难收 – É difícil voltar a colher água que já foi derramada.
3. 潜移默化 – Mudar de forma “silenciosa”.
4. À noite todos os gatos são pardos. - Na escuridão parece tudo igual.
5. Não faças disto um bicho de sete cabeças. – Não compliques as coisas.
6. O negócio ficou em águas de bacalhau. – O negócio não deu em nada.

Anexo VII – Informação adicional ao Inquérito por questionário aos alunos: versão II



Informação adicional ao Inquérito por questionário aos alunos

Explicação de seis expressões/frases em mandarim

1. 望子成龙 – 希望自己的孩子将来会成就大事。
2. 覆水难收 – 倒在地上的水不能收回。
3. 潜移默化 – 人的思想，性格及和习惯，因为受到各种因素的影响而改变了。
4. À noite todos os gatos são pardos. - 在黑暗看不清任何东西。
5. Não faças disto um bicho de sete cabeças. – 不要把事情复杂化。
6. O negócio ficou em águas de bacalhau. – 这笔交易并没有发生。

Anexo VIII – Tradução ZH-PT da frase: O meu relógio parou.

Traduções	Resultados (%)
我的手表停了。	21,4%
我的表停了。	7,1%
我的手表停了	7,1%
我的表不走了。	7,1%
我的手表不走了。	7,1%
我的表不走了	7,1%
我的表停了	7,1%
我的表针不转了。	3,6%
我的钟停了。	3,6%
我的手表指针不走动了。	3,6%
我的手表坏了。	3,6%
我的手錶停了。	3,6%
我的表坏了	3,6%
我的錶停了	3,6%
我的心跳停止了	3,6%
我的表不转了。	3,6%
我的時鐘停止了。	3,6%

Anexo IX – Tradução ZH-PT da frase: Não há nada de novo, nenhuma novidade.

Traduções	Resultados (%)
没有新的了，没有新的了	7,1%
没有什么新的，什么也没有。	3,6%
没有新的东西。	3,6%
毫无新意，没啥新鲜事儿	3,6%
毫无新意	3,6%
没有任何新东西。	3,6%
没啥新鲜事儿。	3,6%
一点新意也没有	3,6%
沒有新的	3,6%
没有任何新鲜事，一点新意都没有。	3,6%
没有新东西。	3,6%
没有任何新的。	3,6%
沒有什麼新的，沒有什麼新事物。	3,6%
毫无新意。	3,6%
没什么新鲜的。	3,6%
没有任何新的消息。	3,6%
没啥新奇的	3,6%

一成不变	3,6%
没什么新鲜事	3,6%
平平无奇	3,6%
没有新事物的出现就不会有创新	3,6%
没有消息就是最好的消息。	3,6%
這裏沒有甚麼是新的, 沒有任何新奇的事。	3,6%
没有什么新的了。	3,6%
都是旧的, 没啥新奇的。	3,6%
. 没什么新事物, 没什么新消息。	3,6%
没什么新鲜的	3,6%

Anexo X – Tradução ZH-PT da frase: O rapaz que vi ontem voltou a passar por mim hoje.

Traduções	Resultados (%)
我昨天看见的那个男孩今天又从我身边经过了。	7,1%
我昨天见到的那个男孩, 今天又从我身边经过了	3,6%
我昨天见到的那个男孩今天又从我身边经过。	3,6%
我昨天看到的那个男孩今天又来了。	3,6%
我昨天看见的那个男孩今天又来了。	3,6%
昨天我看到的那个男孩今天会来找我	3,6%
我昨天看见的那个小男孩今天又经过了我。	3,6%
我昨天看见的那个男孩又和我路过了。	3,6%
我昨天看到的男孩今天和我偶遇了。	3,6%
我昨天看见的那个男孩子今天我 又碰见他了	3,6%

昨天我见到的那个男孩，今天又从我身边经过。	3,6%
我昨天看见的男孩今天会回到我身边。	3,6%
昨天刚见面的小男孩今天又来找我。	3,6%
昨天我看見的那個男孩, 今天他經過我身邊。	3,6%
我昨天看到的那个小伙子今天从我身边路过。	3,6%
我昨天看到的那个男孩子他今天回来了	3,6%
久别重逢	3,6%
我昨天看到的小男孩，今天看起来很像我。	3,6%
昨天我见过的男孩，今天又从我旁边走过。	3,6%
我昨天看到的男孩今天从我身边经过。	3,6%
我昨天看到的男孩今天穿過我	3,6%
我昨天看到的那个男孩，今天又经过我的身边了。	3,6%
相逢何必曾相识	3,6%

我昨天见到的那个男孩今天又从我身边经过	3,6%
我昨天看到的男孩今天回来转达我。	3,6%
我昨天看见的小伙今天经过了我	3,6%
昨天我碰到的那个小伙子今天从我身边经过	3,6%

Anexo XI – Tradução ZH-PT da frase: 你买的书真有意思。

Traduções	Resultados (%)
O livro que compraste é muito interessante.	21,4%
O livro que comprou é muito interessante.	10,7%
O livro que compraste é muito interessante	7,1%
O livro que você comprou é muito interessante.	7,1%
O livro que compras é muito interessante.	7,1%
O livro que compraste é mesmo interessante	3,6%
O livro que comprou é interessante.	3,6%
O livro que compraste é interessante.	3,6%
Este livro que compraste é bastante interessante.	3,6%
O teu livro que compra é interessante	3,6%
Esse é um livro interessante que eu comprou.	3,6%
O livro que comprou é bastante interessante.	3,6%
O livro que compraste é tão interessante.	3,6%

O livro muito interessante que compraste.	3,6%
O livro comprado é interessante.	3,6%
O livro que você comprou é muito interessante	3,6%
O livro que compraste é intressante.	3,6%
O livro que você comprou é realmente interessante	3,6%

Anexo XII – Tradução ZH-PT da frase: 你说的是错的。

Traduções	Resultados (%)
O que você disse está errado.	10,7%
O que falaste são falso.	7,1%
O que falaste é errado.	7,1%
O que eu disse estava errado.	3,6%
É engano que disse.	3,6%
O que disseste é errado.	3,6%
O que disseste é falsa.	3,6%
O que disseste não foi certo.	3,6%
O que disseste foi errado	3,6%
O que disse está errado.	3,6%
O que disseste está errado	3,6%
O que disse é falso.	3,6%
O seu frase não é certa.	3,6%
O que falou é falso.	3,6%
O que dizeste é errado.	3,6%
O que disse é errado.	3,6%
O que dizes é incorreto	3,6%
O que disseste é falso	3,6%
As tuas palavras são erradas.	3,6%
O que dizes é errado.	3,6%
Está enganado a esse respeito.	3,6%
O que disseste está errado.	3,6%

Você está errado.	3,6%
O que você disse está errado	3,6%

Anexo XIII – Tradução ZH-PT da frase: 这是一个好的选择。

Traduções	Resultados (%)
Esta é uma boa escolha.	14,3%
É uma boa opção.	10,7%
É uma boa escolha.	10,7%
É uma boa opção	7,1%
Esta é uma boa escolha	7,1%
Esta é uma boa opção.	7,1%
Isto é uma boa escolha.	7,1%
Esta é uma escolha boa.	3,6%
É um boa escolha.	3,6%
Isto é uma boa alternativa.	3,6%
Isso é uma boa escolha.	3,6%
Esta é boa escolha.	3,6%
Boa opção!	3,6%
Isto é uma boate opção.	3,6%
Este é a boa escolha.	3,6%
Estes é um bom escolhe	3,6%
Bom escolha!	3,6%

Anexo XIV – Tradução ZH-PT da frase: 说得容易，做得难。

Traduções	Resultados (%)
É mais fácil falar do que fazer.	17,9%
Fácil de dizer, mas difícil de fazer.	7,1%
Falar é fácil, mas fazer é difícil.	7,1%
É mais fácil dizer do que fazer	7,1%
É fácil dizer, mas difícil de fazer.	3,6%
É fácil de dizer, é difícil de fazer	3,6%
Dizer é fácil, mas fazer é difícil.	3,6%
É mais fácil dizer do que fazer.	3,6%
É fácil para falar mas difícil para fazer.	3,6%
Dizer é fácil, fazer é difícil.	3,6%
É fácil para falar, mas difícil para fazer.	3,6%
Falar é fácil, fazer é difícil.	3,6%
É mais fácil falar do que fazer	3,6%
Falar é fácil, mas executar é difícil.	3,6%
Falar é uma ação fácil, mas fazer é difícil.	3,6%
É sempre mais fácil dizer do que fazer.	3,6%
Falar é simples mas fazer é difícil.	3,6%
Falar é mais fácil do que fazer.	3,6%

É fácil de fazer e difícil de executar.	3,6%
É fácil de dizer mas difícil de fazer	3,6%
Fácil de dizer, difícil de fazer.	3,6%

Anexo XV – Tradução ZH-PT da frase: 他听得懂法语。

Traduções	Resultados (%)
Ele entende francês.	17,9%
Ele compreende o francês.	7,1%
Ele entende francês	7,1%
Ele sabe francês.	7,1%
Ele compreende francês.	7,1%
Ele pode entender francês.	7,1%
Ele percebe o francês	3,6%
Ele consegue ouvir francês	3,6%
Ele aprender o francês.	3,6%
Ele sabe que francês.	3,6%
Ele consegue perceber francês	3,6%
Ele compreende o francês	3,6%
Ele pode compreender francês.	3,6%
Ele consegue entender o francês.	3,6%
Sabe o francês.	3,6%
Ele consegue compreender francês.	3,6%
Ele conhece francês.	3,6%
Ele consegue compreender de Francês.	3,6%
Ele sabe português.	3,6%

Anexo XVI – Tradução ZH-PT da frase: 他高兴得笑了。

Traduções	Resultados (%)
Ele sorriu de alegria	10,7%
Ele riu porque muito alegre.	7,1%
Ele riu felizmente.	7,1%
Ele sorriu com alegria.	7,1%
Ele estava a rir com alegria.	3,6%
Ele ri felizmente	3,6%
Sorriu de alegria.	3,6%
Ele riu por causa da alegria.	3,6%
Ele sorri, sendo feliz.	3,6%
Ele riu contente	3,6%
Ele sorre com alegria.	3,6%
你的地得用得不准确。应该是： 他高兴地笑了。或者：他高兴得 笑了出来。	3,6%
Ele soeriu.	3,6%
Ele riu porque estava feliz.	3,6%
Ele sorriu com feliz.	3,6%
Está contente, e ri.	3,6%
Ele ficou tão feliz que riu	3,6%
Ele senteu-se alegre, por isso riu.	3,6%
Ele riu com prazer.	3,6%
Ele riu-se de alegria	3,6%

Ele riu-se, sendo muito feliz.	3,6%
Ele está feliz e sorri.	3,6%
Ele sorriu feliz.	3,6%

Anexo XVII – Tradução ZH-PT da frase: 他高兴地笑了。

Traduções	Resultados (%)
Ele riu alegremente.	10,7%
Ele sorriu feliz.	7,1%
Ele estava a rir com alegria.	3,6%
Ele sorre e fica alegre.	3,6%
Ele ri felizmente	3,6%
Ele riu felizmente	3,6%
Ele sorri felizmente.	3,6%
Ele sorriu alegremente.	3,6%
Ele é feliz, rindo.	3,6%
Ele sorriu com feliz.	3,6%
Ele riu-se felizmente	3,6%
Ele sorriu de alegria	3,6%
Ele riu contentamente	3,6%
Ele sorri muito.	3,6%
Ele riu com feliz.	3,6%
Ele sorriu felizmente.	3,6%
Ele sorriu com alegria.	3,6%
Sorriu alegremente.	3,6%
Ele soeriu.	3,6%
Ele sorriu de alegria .	3,6%
Ele riu com contente.	3,6%
Ele sorriu felizmente	3,6%

Ele riu felizmente.	3,6%
Ele riu com prazer.	3,6%
Está a rir com contente.	3,6%

Anexo XVIII – Tradução ZH-PT da frase: 我们要认真地学习。

Traduções	Resultados (%)
Nós devemos estudar muito.	7,1%
Devemos estudar seriamente.	7,1%
Devemos estudar muito.	7,1%
Nós estudamos a sério.	3,6%
Precisamos de estudar muito.	3,6%
Temos de aprender com cuidado.	3,6%
Temos de estudar com cuidado.	3,6%
Temos que estudar seriamente.	3,6%
Precisamos de estudar cuidadosamente.	3,6%
Podemos estudar muito.	3,6%
Temos que estudar seriamente	3,6%
Nós devemos de estudar muito	3,6%
Devemos estudar com seriedade.	3,6%
Precisamos de estudar seriamente.	3,6%
Devíamos estudar muito.	3,6%
Nós devemos estudar realmente.	3,6%
Devemos estudar seriamente	3,6%
Nós estudamos seriamente	3,6%
Precisamos de estudar com seriamente.	3,6%
Devemos trabalhar muito duro.	3,6%
Temos de estudar com coração.	3,6%
Devemos estudar bem.	3,6%

Temos de estudar atentamente	3,6%
Temos de estudar seriamente.	3,6%
Nós temos de estudar seriamente.	3,6%

Anexo XIX – Tradução ZH-PT da frase: 孩子们安静地学习。

Traduções	Resultados (%)
As crianças estudam em silêncio.	21,4%
As crianças estudam em silêncio	17,9%
As crianças estudaram tranquilamente.	7,1%
As crianças estudam tranquilamente.	3,6%
As crianças estão a estudar calmamente.	3,6%
As crianças esdutam silenciosamente	3,6%
As crianças estudaram em silêncio.	3,6%
As crianças estudem em silêncio.	3,6%
As crianças estudar silencioso.	3,6%
As crianças estudam quietas.	3,6%
Os rapazes estudam silenciosamente	3,6%
Os miúdos estudam silenciosamente.	3,6%
As crianças estudam, sem ruído.	3,6%
Crianças estudam quietas.	3,6%
As crianças estudam tranquilo	3,6%
As crianças estudam com quietamente.	3,6%

As crianças estudam silenciosamente.	3,6%
As crianças estão a aprender em silêncio.	3,6%

Anexo XX – Tradução ZH-PT da frase: 我毕业了就去当翻译。

Traduções	Resultados (%)
Quando me formei, fui trabalhar como tradutor.	10,7%
Serei um tradutor quando me formar.	7,1%
Eu vou para a França para ser intérprete após a formatura	3,6%
Depois de me graduar, vou procurar um emprego de tradutor.	3,6%
Vou ser um tradutor após a formatura.	3,6%
Quando me formar, vou trabalhar como tradutor.	3,6%
Logo que terminasse o meu curso, vou ser um tradutor.	3,6%
Vou ser um tradutor depois da graduação	3,6%
Vou fazer tradução quando formada.	3,6%
Eu sou o tradutor depois da formatura.	3,6%
Vou ser o tradutor após a formatura.	3,6%
Vou ser um tradutor quando me licenciou.	3,6%

Quando me formei, fui trabalhar como tradutor	3,6%
Quando me formar, serei tradutor.	3,6%
Serei tradutor após a formatura.	3,6%
Vou ser tradutor depois da graduação	3,6%
Eu me tornei tradutora assim que me formei.	3,6%
Eu serei tradutor depois graduado.	3,6%
Serei tradutor depois da formatura.	3,6%
Serei tradutor após a formatura	3,6%
Eu vou trabalhar como tradutor depois de me formar.	3,6%
quando acabar o meu curso, vou ser tradutora	3,6%
Eu vou ser um tradutor depois de graduação	3,6%
Logo que graduar da universidade, serei um tradutor.	3,6%
Serei tradutora depois a formatura.	3,6%

Anexo XXI – Tradução ZH-PT da frase: 我妈妈不再工作了。

Traduções	Resultados (%)
A minha mãe não trabalha mais.	25%
A minha mãe já não trabalha.	10,7%
Minha mãe não trabalha mais.	7,1%
A minha mãe não trabalha.	7,1%
A minha mãe jamais trabalhou	3,6%
A minha mãe não trabalha	3,6%
A minha mãe não trabalha nada.	3,6%
Minha mãe não trabalhou.	3,6%
A minha mãe nunca mais trabalha.	3,6%
A minha mãe já não trabalha	3,6%
A minha mãe não vai trabalhar mais	3,6%
A minha mãe parou de trabalhar.	3,6%
A minha mãe não vai trabalhar mais.	3,6%
Minha mãe não trabalhará mais	3,6%
A minha mãe já não trabalhou mais.	3,6%
A minha mãe não trabalha mais	3,6%
Minha mãe não trabalhará mais.	3,6%
A Minha mãe não trabalha mais	3,6%

Anexo XXII – Tradução ZH-PT da frase: 我买了几本书。

Traduções	Resultados (%)
Comprei alguns livros.	42,9%
Eu comprei alguns livros.	14,3%
Eu comprei alguns livros	10,7%
Eu comprei uns livros.	7,1%
Comprei alguns livros	7,1%
comprei uns livros	3,6%
Comprei uns livros.	3,6%
Comprei um par de livros.	3,6%
Comprei vários livros.	3,6%
Comprei uns livros	3,6%

Anexo XXIII – Tradução ZH-PT da expressão: 望子成龙

Traduções	Resultados (%)
Eu espero que o meu filho tenha o futuro brilhante.	7,1%
Os pais querem que seus filhos alcancem algo.	3,6%
Os pais querem que seus filhos tenham sucesso.	3,6%
Espera que os seus filhos próprios forem as celebridades.	3,6%
Espero que os filhos tenham sucesso no futuro	3,6%
Deseja o seu filho ser uma pessoa de sucessão	3,6%
Espero que meu filho tenha um futuro brilhante.	3,6%
Espero que os meus descendentes tenham sucesso.	3,6%
O desejo de sucesso para o filho	3,6%
Espero o meu filho vai ter sucesso.	3,6%
Espero que o filho se torne um dragão	3,6%
Espero que a criança tenha muito sucesso.	3,6%
Espero que os meus filhos sejam bem sucedidos no futuro	3,6%

Os pais querem o filho deles tornam-se um dragão.	3,6%
Não sei	3,6%
Espero que o meu filho for um talento.	3,6%
Os pais queriam os seus filhos ser sucedidos.	3,6%
Esperar que as crianças sejam talentosas	3,6%
Esperar que um filho se torne num dragão.	3,6%
Quer os filhos ser uma boa pessoa.	3,6%
Esperar que os seus filhos façam grandes coisas.	3,6%
os pais esperam sempre que os filhos sejam bem sucedidos	3,6%
dar aos seus filhos a melhor educação como investimento de carreira	3,6%
Esperançoso	3,6%
Esperar o seu filho se torne bem-sucedido.	3,6%
Espero que os filhos tenham sucesso.	3,6%
esperar que os seus filhos terão um futuro brilhante	3,6%

Anexo XXIV – Tradução ZH-PT da expressão: 覆水难收

Traduções	Resultados (%)
A água derramada não pode ser recolhida.	10,7%
É difícil voltar a colher água que já foi derramada.	7,1%
A água que se deita, nunca volta	3,6%
As coisas já não podem ser alteradas.	3,6%
O assunto é uma conclusão precipitada, irreversível.	3,6%
O que fazes ou dizes que não pode regressar	3,6%
Já não faz sentido chorar sobre o leite derramado	3,6%
O que está feito não pode ser removido	3,6%
Difícil de recuperar a água	3,6%
Água vertida não é toda colhida.	3,6%
Tudo é terrível.	3,6%
As coisas são uma conclusão precipitada, não pode mudar	3,6%
Não consegue salvar.	3,6%
É difícil retirar a água que já está no chão	3,6%

a água derramada é difícil de recuperar	3,6%
A situação atual causada por alguma coisa não pode ser mudado.	3,6%
Não sei	3,6%
O que passou não pode alterar.	3,6%
A água derramada nunca mais poderá ser coletada.	3,6%
É difícil retomar água que já foi derramada.	3,6%
A cobertura de água é difícil de recolher.	3,6%
As coisas que aconteceram, não podem ser mudadas.	3,6%
Difícil de colher	3,6%
Não há resgate.	3,6%
É difícil de recuperar a água derramada.	3,6%

Anexo XXV – Tradução ZH-PT da expressão: 潜移默化

Traduções	Resultados (%)
Imperceptivelmente	7,1%
O carácter de influência pelo ambiente.	7,1%
As pessoas podem influenciam os outros.	3,6%
Mudanças acontecem em silêncio	3,6%
Mudar de forma “silenciosa”.	3,6%
Transformar silêncio.	3,6%
Mudar de forma “silenciosa” pela afetado por outras pessoas	3,6%
Passo a passo, mude uma coisa.	3,6%
Coisas vão alterar silenciosamente.	3,6%
gradualmente	3,6%
Assimile de forma invisível os pensamentos ou ações de outras pessoas.	3,6%
Cada um colhe, aquilo que semeia.	3,6%
Mudar pouco a pouco.	3,6%
Mudar de alguma coisa de forma não óbvia.	3,6%
Inconscientemente infectado e assim mudar.	3,6%

Os pensamentos, carácter ou hábitos das pessoas são afetados, infectados e alterados de forma invisível.	3,6%
Não sei	3,6%
Mudar de forma silenciosa.	3,6%
A mente, o carácter e os hábitos dos homens são alterados pela influência de vários factores.	3,6%
influência imperceptível	3,6%
Mudar de forma silenciosamente.	3,6%
Os pensamentos, personagens, hábitos, etc. das pessoas são afetados e infectados inconscientemente, e as mudanças ocorrem silenciosamente.	3,6%
Influência imperceptível	3,6%
com influência gradual e imperceptível.	3,6%
Alguma coisa que faz diariamente	3,6%
O seu sentimento/pensamento está a alterar gradualmente.	3,6%

Anexo XXVI – Tradução ZH-PT da frase: 我在过年的时候会贴春联。

Traduções	Resultados (%)
Vou postar dísticos do Festival da Primavera durante o Ano Novo Chinês.	21,4%
Vou colar os acoplamentos Durante o Ano Novo.	7,1%
Custumo de ??不会	3,6%
Quando eu passei o Ano Novo Chinês, eu apeguei os dísticos.	3,6%
Eu postei ‘New Year scrolls’ no ano novo Chines	3,6%
Vou colar dísticos do Festival da Primavera durante as férias.	3,6%
Ponho par de papel de poema durante o Ano Novo Chinês.	3,6%
Eu costume colar couplets no ano novo chinês.	3,6%
Coloco os casais de Primavera no período de Ano Novo Chinês.	3,6%
Eu postei couplets durante o ano novo chinês.	3,6%
Eu posto dísticos no ano novo chinês	3,6%
Afixo os dísticos durante o Festival da Primavera	3,6%

Afixava Pares do Festival da Primavera quando passamos o ano novo chinês.	3,6%
Eu costumava postar dísticos durante o Ano Novo Chinês.	3,6%
Coloco pergaminhos de Primavera no Ano Novo Chinês	3,6%
Eu coloco couplets de primavera durante o ano novo.	3,6%
Eu postei couplets durante o ano novo.	3,6%
Quando estava no ano novo chinês, fixava dísticos de primaveira.	3,6%
Coloco o Duilian no ano novo chinês.	3,6%
Vou pôr as ligas de primavera no Dia de Ano Novo.	3,6%
Coloquei os casais de Primavera na véspera de Ano Novo.	3,6%
Vou postar dísticos do festival da Primavera durante o Ano Novo Chinês	3,6%

Anexo XXVII – Tradução ZH-PT da frase: 西红柿炒鸡蛋的做法非常简单。

Traduções	Resultados (%)
O método de ovos mexidos com tomate é muito simples.	17,9%
Os ovos mexidos com tomate são muito fáceis de fazer.	7,1%
É muito fácil para fazer a tomate frita com ovos.	7,1%
O método de ovos mexidos com tomate é muito simples	3,6%
A receita de ovos mexidos com tomate	3,6%
Ovos mexidos de tomate são simples.	3,6%
Ovos mexidos com tomate são bons para fazer.	3,6%
O prato de ovos mexidos com tomate é muito simples.	3,6%
Fritar ovo com tomate são simples	3,6%
A prática de fritos ovos com tomates é muito simples.	3,6%
A receita de ovos mexidos com tomate é simples	3,6%
A confecção de tomate com ovos é bastante fácil.	3,6%

O método de cozinhar ovos mexidos com tomate é muito simples	3,6%
É muito fácil para fazer os ovos mexidos com tomates.	3,6%
A prática de ovos mexidos com tomate é muito simples	3,6%
Os ovos com tomate são bem fáceis de fazer	3,6%
O método de ovos com tomate é muito simples.	3,6%
Cozinhar o prato de ovos com tomates é fácil.	3,6%
O método do prato que ovos mexidos com tomate é muito simples.	3,6%
É fácil fazer ovos com tomate.	3,6%
Cozinhar o prato de fritar tomates e ovos é fácil.	3,6%
Fazer o tomate fritar com ovos é muito fácil.	3,6%

Anexo XXVIII – Tradução ZH-PT da expressão: 千里之行, 始于足下

Traduções	Resultados (%)
Uma viagem de mil milhas começa com um passo.	10,7%
Mil milhas começam com uma única etapa.	10,7%
Mil milhas começam com um único passo.	10,7%
Uma viagem de mil milhas começa com um único passo.	7,1%
As coisas começam do zero e vão passo a passo.	3,6%
Uma viagem de mil milhas começa com o primeiro passo.	3,6%
Para concretizar o percurso de mil km, dá o primeiro passo desde já	3,6%
A jornada de mil kilometros foi feito pelos pés no chão	3,6%
Assentar os pés na terra.	3,6%
Iluminada uma viagem de mil milhas começa com o primeiro passo	3,6%
A viagem que fica mil milha, começa por os seus pés.	3,6%
Uma jornada de mil milhas começa com um passo	3,6%

Não sei	3,6%
Uma viagem de mil milhas começa com um passo	3,6%
Se quer fazer alguma coisa, comece agora!	3,6%
Começar é tão difícil. Por outro lado, será o insistir.	3,6%
O percurso de quilómetros comece de nossas pés.	3,6%
Uma jornada de começa com um único passo.	3,6%
Mil viagem começa o passo	3,6%
Uma viagem de mil milhas começa com o primeiro passo	3,6%
Comece no início, comece pelas pequenas coisas.	3,6%

Anexo XXIX – Tradução PT-ZH da frase: À noite todos os gatos são pardos.

Traduções	Resultados (%)
晚上所有的鸡都是棕褐色的。	7,1%
伸手不见五指	7,1%
晚上，所有的猫都是棕色的。	3,6%
夜晚是最好的保护色。	3,6%
在晚上,所有的猫都是黑色的。	3,6%
夜幕掩盖差别。	3,6%
黑夜对每个人都是平等的	3,6%
夜深人静	3,6%
晚上，所有的猫都是棕色的。	3,6%
在晚上，看不清人。	3,6%
天黑别走夜路。	3,6%
在黑暗中所有东西都是相似的。	3,6%
夜晚，所有的猫都被夜色掩盖。	3,6%
两眼一抹黑	3,6%
在夜里无法分辨差别	3,6%
在黑暗中看不见	3,6%
天下乌鸦一般黑	3,6%
晚上所有的猫都是棕色的	3,6%
晚上所有颜色的🐱都是一样的。	3,6%

太阳已经落山了，夜幕下，光线很暗。	3,6%
在黑暗中，一切看起来都一样。	3,6%
黑夜里看不清任何东西	3,6%
在黑暗中，一切都是是一样的。	3,6%
晚上所有的猫都是棕色。	3,6%
晚上所有的猫都是黑色。	3,6%
夜幕掩盖差别	3,6%

Anexo XXX – Tradução PT-ZH da frase: Não faça disto um bicho de sete cabeças.

Traduções	Resultados (%)
不要找这七个头的蛆。	7,1%
不要把事情复杂化	7,1%
墨守成规	3,6%
别把这事想得太难。	3,6%
大事化小，小事化了。	3,6%
不必小题大做	3,6%
你别把简单的搞复杂	3,6%
七头一脑。	3,6%
化繁去简	3,6%
不要把事情变得复杂。	3,6%
不要把這個做成七頭身的動物。	3,6%
不要做這個好像一條蟲有七個頭 似的。	3,6%
不要使它成为七头虫子。	3,6%
不要搞得太复杂	3,6%
不要把這個弄成 7 頭蟲	3,6%
没有金刚钻别揽瓷器活。	3,6%
别小题大做!	3,6%
小题大做	3,6%

不要把事情变复杂	3,6%
Não sei	3,6%
不要搞砸了。	3,6%
人见人厌	3,6%
你不要这么做一件大事。	3,6%
你别把这当成七头虫。	3,6%
别做傻事。	3,6%
别让他成为七头兽。	3,6%

Anexo XXXI – Tradução PT-ZH da frase: O negócio ficou em águas de bacalhau.

Traduções	Resultados (%)
这项业务仍在进行中。	7,1%
这笔交易是在鳕鱼水域。	3,6%
生意在鳕鱼水域。	3,6%
這家企業在鱈魚海域。	3,6%
交易失败了。	3,6%
这笔生意谈崩了	3,6%
业务上一事无成。	3,6%
我的表坏了。	3,6%
交易还没有发生	3,6%
生意在鱈魚裏	3,6%
不知道 bacalha 别的意思，这笔交易会有很好的收益？	3,6%
枯鱼涸辙	3,6%
生意陷入了困境。	3,6%
这桩生意泡汤了	3,6%
这事没戏了。	3,6%
这件事没有办成	3,6%
生意失败了。	3,6%
这笔交易并没有发生	3,6%

菜篮子打水一场空。	3,6%
暴露无遗	3,6%
竹篮打水一场空	3,6%
无济于事。	3,6%
我没有在这件事上得到回报	3,6%
这是一笔奴隶交易。	3,6%
这笔生意黄了。	3,6%
這盤生意處於一盤鱈魚水。	3,6%
煮熟的鸭子飞了	3,6%