

FRASES POPULARES CHINESAS: TRADUÇÃO CULTURAL DO SILÊNCIO E A CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DE REALIDADES EM SALA DE AULA

Roberval Teixeira e Silva¹

Yuanzhou LI²

Resumo: A mobilidade humana contemporânea tem colocado em inevitável contato sujeitos e comunidades com os mais diversos repertórios socioculturais. A sala de aula de línguas é um desses cenários nos quais entram em contato comunidades e sujeitos que buscam criar referências comuns para interagir. No caso específico de Macau e da China, um dos elementos que promove múltiplas interpretações e ruídos na elaboração de plataformas comuns é o silêncio. Tradicionalmente, a interpretação do silêncio chinês é realizada numa perspectiva de cultura e identidade como entidades fixas e costuma ser associada a passividade. Para discutir a questão, trabalhamos com um conjunto depoimentos e de frases populares citadas por alunos chineses na qual foram convidados a ponderar sobre o silêncio em sala de aula. Com base nesse conjunto de dados, temos acesso à diversidade e instabilidade de sentidos que o silêncio pode assumir dentro e fora da sala de aula e, assim, interdítamos a sustentação de argumentos que ainda defendem a possibilidade de construção de identidades rígidas.

Palavras-chave:

Silêncio, tradução cultural, construção discursiva de realidades, fraseologismo chinês, Macau

CHINESE POPULAR PHRASES: CULTURAL TRANSLATION OF SILENCE AND THE DISCURSIVE CONSTRUCTION OF REALITIES IN CLASSROOM

Contemporary human mobility has brought subjects and communities into inevitable contact with diverse sociocultural repertoires. The coexistence between these groups promotes a series of challenges whose main one is the elaboration of common platforms in which they can anchor their interactions. The language classroom is one of those scenarios in which communities and subjects try to create shared references to interact. In the specific case of the educational context of Macau and China, one of the elements that promote multiple interpretations and noises in the elaboration of common platforms is silence. Traditionally, the interpretation of Chinese silence by Chinese and non-Chinese teachers and even by students is usually associated with a passivity that is a direct product of a general culture and, specifically, a culture of learning. This generalist interpretation comes from analyzes that ignore that meanings are not fixed and that they are produced by us, situated in social negotiation. Especially, these are perceptions that create classroom realities in which subjects are taken as linear and Cartesian and, therefore, rigid. Thus, in order to debate

1 Professor e Pesquisador do Departamento de Português da Universidade de Macau. Doutorado em Língua e Linguística Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. E-mail: robts@um.edu.mo>

2 Universidade Politécnica de Macau, Programa de Mestrado em Tradução. E-mail: xzqubw@gmail.com

interpretations of silence, we reflect on the perspective that the world and the senses are in motion and that the search for coexistence strategies can generate possibilities for encounters. Therefore, we approach the concept of cultural translation as a posture that can shed light on the dynamics we experience in the search for the construction of a common space of coexistence. To carry out our discussion, we worked with a set of testimonies and popular phrases (sayings, proverbs, etc.) quoted by Chinese students in a written interaction in which they were invited to ponder about silence in the classroom. Based on this data set, we have access to the diversity and instability of meanings that silence can assume inside and outside the classroom; thus, we refuse arguments that still defend the possibility of building rigid identities.

Keywords: Silence, Movement, cultural translation, the discursive construction of realities, Chinese phraseologismen

Introdução

Em tempos de intensas dinâmicas como a globalização e o multilinguismo (BLOMMAERT, 2010), a superdiversidade (VERTOVEC, 2007) e o transculturalismo (WELSH, 2001), o ato de traduzir ocupa um lugar estratégico e inescapável nas interações humanas. Referimo-nos aqui, no entanto, não à tradução no sentido estrito feita por especialistas, mas às traduções quotidianas, em sentido amplo, que nos permitem interagir em busca de soluções práticas para a nossa vida.

Um dos cenários mais marcados por estas dinâmicas contemporâneas são as salas de aulas de línguas. Nelas, a mobilidade humana (HALL, 2006), a multimodalidade (BEZEMER & JEWITT, 2010) e o transidiomaticidade (JACQUEMET, 2005) são o contexto e o objeto de interesse. Em função dessas novas organizações socioculturais, uma significativa virada epistemológica tem-nos obrigado a rever conceitos, em uma perspectiva discursiva, para lidar de maneira mais apropriada com todos esses processos envolvidos na construção das realidades (TEIXEIRA E SILVA & MEDEIROS, 2019). Um desses conceitos é o de tradução cultural (HALL, 2016; BHABHA, 1990, 1998), que passa a ser uma estratégia-chave na co-construção de sentidos no e para o mundo.

No caso específico da China (incluída a Região Administrativa Especial de Macau), por

conta de fatores sobretudo político-econômicos, tem-se vivido uma vertiginosa mudança com a ampliação de interações, em diferentes espaços da vida, entre sujeitos com backgrounds culturais dos mais diversos. A língua portuguesa faz parte desse cenário. Em 2005, por exemplo, na parte Continental da China (que exclui a cidade de Macau), havia apenas três universidades dedicadas ao seu estudo e promoção. Já em 2022, esse universo ampliou-se para mais de cinquenta instituições. Em consequência, as dinâmicas humanas que se processam nas salas de aula de português tornam-se um importante foco de interesse para pensar a contemporaneidade e, especialmente, a formas de interação interdiscursiva/intercultural que nelas se constituem.

Sobre o processo interativo com estudantes chineses, há vasta literatura. Um dos aspectos discursivos que tem mobilizado significativa preocupação de professores, instituições e pesquisadores, tanto na China quanto fora dela, é o silêncio que surge em sala de aula (TEIXEIRA E SILVA, 2011, 2016, 2021; HE, 2008; LI, 2012; TSAI, 2016). Esse silêncio de sala e aula pode ser visto como uma marca cultural que precisa de ser, portanto, culturalmente traduzida pelos interagentes no sentido de o processamento internacional fluir.

Tradicionalmente, a interpretação do silêncio chinês, por professores chineses e não-chineses e mesmo por alunos, costuma ser associada a uma passividade que é produto direto

de uma cultura geral e de uma cultura de aprendizagem.

(1) Depoimento de S. (estudante chinesa)

Uma abordagem muito aplicada para estudar o silêncio é a de comparar macroculturas: oriente e ocidente (XING, 2016; WATKINS & BIGGS, 1996), ou, mais especificamente, os chineses e os canadenses (ZHOU et al, 2005), os chineses e os americanos (SUN, 2016), os chineses e os neozelandeses (WILKINSON et al, 2006), por exemplo. Em geral, são estudos que tendem a assumir as culturas sob uma perspectiva mais globalizante e os sujeitos como representantes delas. O que nos interessa aqui, entretanto, é discutir, em perspectiva microecológica, e com a voz dos próprios interagentes, de que maneira eles dão sentido a esse tão estudado silêncio que surge nas suas próprias interações pedagógicas.

Para empreender esta investigação, convidamos estudantes universitários a acessar as suas experiências culturais de socialização e trazer para discussão fraseologismos chineses (provérbios, ditos, aforismos, máximas...) que de alguma forma diziam respeito ao silêncio e que eles considerassem como orientadores das suas práticas dentro e fora de sala de aula. Trabalhamos então com o conjunto de dados fornecidos pelos próprios alunos, considerando a perspectiva de que a linguagem (incluídas aí as línguas) constrói as nossas realidades e as nossas realidades constroem a linguagem (incluídas aí as línguas). Com base nesse material levantado pelos próprios alunos, e assumindo o conceito de cultura não de forma globalizante, mas como práticas locais co-construídas pelos sujeitos, discutimos sentidos sobre o silêncio que circulam na elaboração e interpretação das realidades de sala de aula.

Tomamos como referência para as nossas reflexões a ideia do movimento. Como todos os contextos, a sala de aula é constituída por práticas criadas por dinâmicas de relações entre as

próprias realidades pedagógicas e as macro-realidades que a alimentam. Essas realidades estão sempre em processo de mobilidade, de mudança e de transformação. Apesar desse princípio básico e inevitável, as línguas-culturas, seu ensino e os sujeitos ainda são normalmente concebidos no prisma de um mundo fixo, em que comunidades, línguas e culturas são vistas como limitadas em si mesmas e são inventadas como entidades hierárquicas e excludentes frente umas às outras. Assim, discutimos na próxima seção as implicações de considerar um mundo na perspectiva do movimento e na perspectiva da fixidez.

1. Língua(gens), sujeitos e culturas em movimento

Para considerar o mundo (e as línguas-culturas) em movimento – em uma concepção líquida (BAUMAN, 2000) – é preciso pensar o contexto e, nele, ouvir o outro.

Quando dizemos que o mundo está sempre mudando, que nada fica para sempre e que estamos (tudo e todos) em movimento, a tendência é a de todos concordarem e até considerarem que são afirmações superficiais e óbvias. Em geral, todos admitimos que tudo no mundo muda.

Esta obviedade, entretanto, começa a ser questionada quando refletimos sobre dois conceitos que têm organizado o nosso mundo e que se materializam no verbo “ser” e na palavra “verdade”. Desconstruindo esses dois conceitos, podemos dizer que “não somos” algo (num presente estático), mas que estamos sempre “sendo” algo em um tempo e espaço (em um processo, em um presente progressivo). Da mesma forma, a verdade não existe como um simples resultado ou como uma entidade absoluta, limitada e externa a nós. Em cooperação, criamos verdades: é por isso que existem muitas. Como afirma Foucault (1980: 133): “A verdade é coisa deste mundo”.

Trazendo essa discussão para a nossa área de estudos, quando falamos de línguas, a rejei-

ção à ideia de que o mundo está sempre mudando chega a uma atitude extrema. A forma como a linguagem verbal é tradicionalmente descrita e ensinada geralmente toma-a uma entidade que, além de delimitada com um rigor (des)humano, renega qualquer indício de mudança. Dessa forma, o que, em outro contexto, é considerado óbvio, passa a assumir um caráter de heresia quase religiosa. Considerar diferentes formas da língua, frutos das mudanças, como legítimas é ainda algo a ser muito discutido. Entretanto, como tem sido apontado por vários trabalhos, é uma ilusão acreditar que a(s) língua(s) que escrevemos, sinalizamos e falamos sejam(são) a(s) mesma(s) descrita(s) nas “religiosas” gramáticas que, em algum grau, pretende indicar o que “é” a língua e ditar as “verdades” da língua. Em muitos contextos, especialmente os educacionais, é ainda assim que elas têm sido consideradas: algo acima de nós, e não algo produzido por nós. Esta é uma postura que pode chegar às raias da afronta aos direitos humanos porque não é incomum identificar a maneira predatória com que alguns sujeitos e comunidades valorizam as suas línguas em detrimento de outras.

É essencial aqui salientar que as gramáticas são instrumentos linguísticos com funções sociais, políticas, educacionais e antropológicas fundamentais e que precisam de continuar a ser produzidas. O que discutimos aqui é que muitas são constituídas e usadas como discursos de autoridade para desautorizar a diversidade linguística que um mundo em movimento produz.

O nosso discurso imoderado e talvez irônico quer ser mesmo uma provocação para explicitar a complexidade das nossas comunidades e, sobretudo, para sublinhar a natureza da linguagem, coisa humana, portanto, coisa em mutação. Vamos refletir sobre pessoas e conceitos!

Seguindo a mesma visão, o estudante de línguas não é uma “verdade” com um perfil fechado e fixo. São sujeitos sendo “algo” em cada tempo e espaço diferentes. São sujeitos em processo. Assim, parece ser inapropriado que a aula

de língua (e todos os recursos) seja um pré-produto constituído independentemente do outro e do contexto. Nesse sentido, parece-nos importante que desconstruamos uma prática tradicional de busca de fórmulas perfeitas para um espaço de ensino/aprendizagem definido, estável e controlado e, especialmente, para um aluno claramente definido. Para superar estas posturas, precisamos olhar para os sujeitos e contextos, ouvi-los e dar-lhes voz. Colocar sujeitos e contextos como protagonistas, na pesquisa, no ensino e na vida, ajuda-nos a vislumbrar o pluralismo, o multilinguismo (BLOMMAERT, 2010) e a superdiversidade (VERTOVEC, 2007) de nossas sociedades contemporâneas.

Para lidar com estas dinâmicas, um caminho possível é o de olhar para as línguas como práticas locais (PENNYCOOK, 2010), como pluricêntricas (MUHR, 2016) e como repertórios (BLOMMAERT & BACKUS, 2011). Esses conceitos lidam exatamente com o dinamismo das mudanças e com uma visão líquida de mundo (BAUMAN, 2000).

Dessa forma, as línguas não são simplesmente imposições de um sistema a todos; as línguas vão sendo criadas nas práticas locais de interação. Estas práticas, em certos momentos, são reproduzidas por comunidades e tem-se, assim, a impressão de um conjunto fechado de regras, que promove uma impressão de estabilidade (BUTLER, 2010). Em uma comunidade de prática, os sujeitos em grupos não vão apenas reproduzindo, vão criando a linguagem.

As línguas, que se movimentam com as comunidades, criam diferentes hábitos linguísticos em diferentes espaços geográficos, temporais e interativos. Dessa forma, tornam-se pluricêntricas. E são pluricêntricas em termos macro, como entre nações, mas também em termos micro como nas variedades contextuais, espaciais que constituem a vida em uma comunidade específica. Seres humanos são diferentes; assim, criam línguas e variedades de línguas diferentes.

Uma vez que vivemos diferentes situações interativas, nas quais criamos atitudes, prerro-

gativas, direitos e deveres determinados, também desenvolvemos competências e habilidades específicas. Novas necessidades interativas vão promover vivências que exijam envolver-se em práticas linguageiras outras. As nossas experiências socioculturais vão nos levar a construir repertórios diferentes em linguagem.

Como sugerido por Goffman (1974), uma estratégia prática para realizar o exercício de lidar com um mundo em movimento é a de olhar para contextos específicos e observar o que está acontecendo em um “aqui e agora”. É em um “aqui” e “agora” que podemos flagrar a nós todos construindo as nossas realidades, incluídas aí as realidades de sala de aula, a partir de práticas locais que têm conexão com macroconceituações socioculturais, políticas e históricas. Ao analisar as microinterações temos chaves para discutir visões macrosociais.

Esses conceitos desestabilizam a ideia de que há um/o “ser” e há uma “verdade”. Eles destacam que há seres humanos envolvidos em processos, em movimento. Dessa forma, o ponto que queremos questionar aqui é a percepção de que alunos asiáticos de herança confuciana, incluídos aí os chineses, são silenciosos e, portanto, passivos. Esta concepção obscurece questões culturais, políticas, sociais que têm profundo impacto nos espaços educacionais.

Interação, tradução cultural e construção das realidades sociais

O espaço educacional, visto a partir de uma perspectiva que faz interface entre língua, sociedade e cultura, considera que a linguagem (incluídas aí as línguas) é o lugar das interações. Nelas, as performances sociais dos sujeitos (des) constroem as realidades com seus aspectos sociais, culturais, políticos, éticos, institucionais etc.

Linguagem como o lugar da interação

Uma das mais fecundas linhas de investigação que defende a linguagem como o lugar da interação é a sociolinguística interacional (SI). É um campo interdisciplinar de estudos que busca analisar como os interlocutores criam inteligibilidade nas e para as interações em que se engajam (Gumperz, 2001). Uma confluência de estudiosos de diferentes ramos colabora para o estabelecimento desta área e, em sintonia com a transdisciplinaridade, um dos pilares do Grupo Arquivos de Língua (<https://gal.hypotheses.org/arquivos>), no qual este nosso trabalho se situa, concorrem para este campo a linguística, a sociologia, a antropologia, a etnometodologia e a psicologia social por exemplo (RIBEIRO & GARCEZ, 2002). Todos estes estudos enfatizam o outro e o contexto como referências incluíveis para discutir língua, linguagem, sujeitos, comunidades e cultura. De acordo com o Hymes (1974), os elementos linguísticos tradicionalmente estudados são constituídos pelos contextos sociais, pelas nossas práticas. Nesse sentido, a proposta de análise discursiva forjada neste conjunto de abordagens teórico-analíticas toma em atenção a interdiscursividade, a coconstrução sociocultural e a visão de língua e linguagem como o lugar da elaboração das nossas realidades.

Para discutir como funciona o mecanismo de interação entre as pessoas, uma maneira eficiente é estudar material empírico. Nesse sentido, o discurso cocriado e criador de contextos são o objeto para as investigações. Conforme Goffman (2019), no discurso, existe uma ordem na qual conhecimentos culturais desempenham um papel decisivo e muitas vezes silencioso em relação à interpretação da conversação entre as pessoas. No entanto, nas interações, as pessoas podem partilhar (ou ter a impressão de partilhar) mais ou menos traços culturais comuns, o que influenciaria as suas formas de inferir e produzir sentidos (GUMPERZ, 1982a). A diferença, dessa forma, deve ser vista como constitutiva

no contexto interativo. No que diz respeito à falta de compartilhamento de cultura, as pessoas vão empregar pressuposições baseadas em experiências anteriores para dar sentido ao que experimentam. Dessa forma, os significados que criam, sem surpresa, variam. É o que acontece com a interpretação do silêncio. Comunidades diferentes dão sentidos diferentes em microinterações diferentes para os mesmos aspectos discursivos.

Nos contextos de interação em espaços conformados por muitas línguas e culturas em contato, os interagentes podem ser observados como tradutores (e intérpretes) no papel de mediadores culturais. É nesse sentido que Katan (2016) chega a defender que tradutores e intérpretes, no seu papel profissional, precisam de ser também etnógrafos. Afinal, estar aberto ao outro e sensível ao contexto é fundamental para que as leituras feitas pelo sujeito-tradutor estejam abertas às variáveis socioculturais e discursivas de forma a que os interagentes construam aproximações e consigam se situar uns frente aos outros. Aqui, vamos além, assumindo que, no nosso dia a dia, somos todos intérpretes e tradutores, funções quotidianas fundamentais para a nossa sobrevivência em sociedade.

Tradução cultural: uma estratégia quotidiana

Como Gumperz (1982a) coloca, as interações são sempre interculturais: seja porque as pessoas são socializadas em comunidades distantes, seja porque, dentro de cada comunidade, interagem sujeitos de diferentes gêneros, classes, sexualidades, profissões, idades, religiões, falantes de diferentes línguas e variantes linguísticas etc. Assim, uma das estratégias fundamentais que pode permitir ou facilitar as relações humanas é a tradução. Argumentamos, então, que somos todos tradutores e o nosso material de trabalho são as materialidades das linguagens que constroem as nossas fachadas (GOFFMAN, 1959) e permitem que perfor-

matizemos (BUTLER, 1997; PENNYCOOK, 2007) posicionamentos sociais. Mas o tradutor não é um sujeito que possa assumir poderes de leitor do mundo. É um coleitor que, com suas leituras, vai criando contextual, local e cooperativamente as realidades.

Em contextos multilíngues e transculturais, consequência da mobilidade humana, da globalização, e da superdiversidade, o ato de traduzir/interpretar tornou-se uma necessidade corrente. Entretanto, como já apontamos, não nos referimos à tradução como habilidade profissional específica, mas como uma maneira de encarar as diferenças e hibridizações que nos constituem e constituem as interações. Assim, na perspectiva dos estudos culturais, Bhabha (1990, 1998) e Hall (2006, 2016) propõem a discussão do conceito de tradução cultural.

A tradução cultural é uma episteme, uma postura para lidar com as diferentes realidades. Não é meramente um método tradicional de “tradução/interpretação” do mundo, mas um mecanismo de sobrevivência interacional no qual a negociação de sentidos está no centro. O encontro discursivo entre sujeitos e comunidades, na compreensão de Bhabha (1998), cria o espaço de uma fronteira, “um lugar de ação teórico-social, que não nos posiciona nem de um lado nem de um outro, mas nela mesma, porque dela se podem observar processos socioculturais e linguísticos em se fazendo” (TEIXEIRA E SILVA, NO prelo).

O trabalho fronteiro da cultura exige um encontro com “o novo” que não seja parte do continuum de passado e presente. Ele cria uma ideia do novo como ato insurgente de tradução cultural. Essa arte não apenas retoma o passado como causa social ou precedente estético; ela renova o passado, refigurando-o como um “entre-lugar” contingente, que inova e interrompe a atuação do presente. O “passado-presente” torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia, de viver. (BHABHA, 1998, p. 27)

Esse entre-lugar acessa um conceito fundamental, o de hibridismo, que, como Hall (2016, p. 50) defende, é “outro termo para designar o processo de tradução cultural, um processo forçado, nunca assentado ou completo, mas sempre em transição, em tradução, marcado em última instância pela indefinição”.

A tradução cultural coloca-se como um posicionamento pautado na ideia da mobilidade que toma como base o outro e o contexto. Algumas tradições teóricas do século XX tendiam a criar o outro e o contexto como resultado direto de processos ligados a traços socioculturais como raça, etnia, sexualidade etc. Entretanto, como coloca Bhabha (1990), não é possível assumir o outro e os contextos criados com o outro simplesmente com base na ideia de que

“(…) at some level all forms of cultural diversity may be understood on the basis of a particular universal concept, whether it be ‘human being’, ‘class’ or ‘race’, can be both very dangerous and very limiting in trying to understand the ways in which cultural practices construct their own systems of meaning and social organization. (BHA-BHA, 1990, p.209.)

Cada rasgo das identidades culturais, como gênero, idade, profissão etc., tem as suas próprias dinâmicas e sistemas e atua de formas diferentes em espaços socioculturais diferentes também. Nesse sentido, o olhar para as práticas, o aqui-agora de Goffman (1974), é uma estratégia para a construção de um terceiro lugar, no qual se pode, então, gerar algo novo.

Nos processos interativos das salas de aula, estabelecidas a partir das diversidades, os sujeitos, em trânsito sociocultural e em busca de um espaço de compreensão compartilhado, podem exercitar a experiência de acesso a um terceiro lugar. Nesse terceiro espaço, que é uma fronteira cultural, professores e alunos, e outros sujeitos, podem ressignificar conjuntamente sentidos a partir da tradução cultural.

Nesta postura tradutológica, em consonância com alguns conceitos de língua que discutimos na seção anterior, cultura e língua são conceptualizadas como práticas locais, como repertório e como manifestações plurais. A co-operação, o fazer juntos, a negociação, dentro dos constrangimentos do exercício dos poderes, passam a ter um lugar central na construção de sentidos novos.

A tradução cultural, como postura, desafia uma série de conceitos estáveis. Assume-se, assim, a problematização de significações consagradas para colocar as significações na perspectiva do movimento, da construção conjunta, da mútua significação. Dessa forma, a fronteira, o hibridismo, o não dado, o não partilhado promovem recriações, ressignificações que são realizadas em conjunto.

É neste sentido que o silêncio, tomado como traço identitário de alunos chineses e resultado fixo e imutável de uma cultura, precisa de ser repensado, traduzido culturalmente. As muitas possíveis diferentes interpretações/traduições do silêncio em confronto de negociação situada em específicos contextos colocam em contato visões que potencializam o novo e outras formas de olhar para si e para o outro (pessoas, lugares, coisas discursivamente situadas). Afastamo-nos, assim, de formas de abordagens coloniais que buscam classificar e hierarquizar o outro a partir de traços distintivos como raça, cor, idade, religião etc. Em perspectiva pós-estruturalista, pós-colonial, a fragmentação (HALL, 2006) é o constitui as culturas criadas por sujeitos que performatizam identidades (GUMPERZ, 1982b). Assim, buscar purezas e essências, como o perfil de comunidades, de sujeitos, ou de alunos chineses, no nosso caso, torna-se uma tarefa de aprisionamento e de exercício de autoritarismo.

Colocamos a nossa discussão como motivadora para a prática. Não queremos fazer dela um lugar para um “desconstrutivismo lúdico, a fantasia de uma utopia da diferença sem poder” (HALL, 2016, p.52). O que procuramos

é motivar um exercício para a identificação das redes de poder, como as que colocam estudantes e professores em espaços simbólicos opostos, e, dessa forma, promover práticas nas quais mais vezes possam circular e produzir outras redes de referências.

Ainda que defendendo visões não essencialistas para viver, conviver e discutir o mundo, não parece saudável ignorar que os essencialismos são um fundamento vigoroso nas nossas formas de pensar o mundo. Como argumenta Hall (2016, pg 52), “seria tentador cair na armadilha de se acreditar que o essencialismo tenha sido deslocado histórica e politicamente, já que foi desconstruído teoricamente.”

Para abrir espaço para novas formas de ser e de estar, não pré-determinadas e fixas, parece-nos saudável suscitar a construção de performances sociais nas quais teórica e praticamente os essencialismos fixadores de significados deem espaço à fluidez de sentidos. Olhar o contexto e criar espaços para a voz do outro permitem que as grandes narrativas (discursos padronizadores) criem espaços de convivência com as narrativas locais, multifacetadas e processuais (SOUZA, 2007).

Dessa maneira, visões generalizantes e fundantes para as leituras de mundo, como a ideia de cultura como um conjunto totalizante e determinista de contornos, vai dar lugar à ideia de cultura como o “entre-lugar” para produção de todos, como espaço de atuação. Assim, com Hall (2016, p.56), entendemos que

(...) cultura não é uma viagem de descoberta e certamente não é uma viagem de retorno. Não é uma arqueologia. É uma produção. O que o “desvio através de nossos passados” nos permite fazer, sim, é, por meio da cultura, nos produzir de outro modo, como novos tipos de sujeitos. Não é, portanto, uma questão do que nossas tradições fazem de nós, mas do que fazemos com nossas tradições.

É com esta perspectiva de colocar as vozes e os discursos dos alunos em evidência e em

contato que procedemos. Desse contato, em postura de tradução cultural, pode então surgir o novo: o tradicional aprisionamento do aluno chinês como o silencioso-passivo pode dar lugar a uma pluralidade insuspeita de posicionamentos. Dessa forma, o propósito de discutir as possibilidades de interpretação do silêncio não significa esgotar essas possibilidades, mas abrir diálogo para, em cooperação, potencializar uma contínua criação colaborativa de sentidos e realidades.

Procedimentos

A concepção da tradução cultural pressupõe, como Freire (1987, p. 52) indica, que os interagentes sejam “companheiros de pronúncia do mundo”. Nesse sentido, solicitamos a um grupo de estudantes chineses do terceiro ano de uma licenciatura em Português em Macau que discutisse por escrito uma cena de sala de aula gravada em vídeo na qual o silêncio aparecia.

Na cena, um professor brasileiro e uma outra turma também de alunos chineses de terceiro ano estavam em interação. Os interagentes buscavam resolver um problema sobre uma atividade de apresentações individuais orais. Alguns alunos, em uma conversa com o professor fora da sala de aula, manifestaram preocupação na realização da tarefa. O professor prontificou-se a discutir a questão em grupo. Esta foi a cena assistida.

Após assistirem ao vídeo, foi solicitado que os alunos partilhassem a sua opinião por escrito sobre possíveis motivações para os silêncios que apareceram na cena. A produção escrita era livre: poderiam criar um texto ou fazer listas de pontos e escolher a língua com que se sentissem mais à vontade, fosse chinês, fosse português ou inglês. Entretanto, para essa reflexão, além das próprias opiniões discente, deveriam citar fraseologismos populares chineses (ditos, provérbios, expressões idiomáticas etc.) que de alguma forma considerassem relacionados com o comportamento dos interagentes em sala de aula.

Os fraseologismos populares constituem parte significativa da paisagem linguístico-cultural e ideológica com que lidamos nas nossas comunidades. Como colocam Xatara e Succi (2008, p.35), essas frases são usadas como unidades léxicas fraseológicas fixas, “consagradas por determinada comunidade lingüística, que recolhe experiências vivenciadas em comum e as formula como um enunciado conotativo, sucinto e completo, empregado com a função de ensinar, aconselhar, consolar, advertir, repreender, persuadir ou até mesmo praguejar”.

Não é prática incomum associar os estudos das realidades ideológicas a provérbios ou frases populares fixas. Eles oferecem uma dimensão dos diversos sentidos que as comunidades dão para diferentes nuances da vida social. Com isso, temos a oportunidade de relacionar o micro e o macro – duas dimensões que têm promovido estudos nos quais são, muitas vezes, apenas discutidas positivamente.

Dessa forma, os fraseologismos podem ser entendidos como discursos que criam identidades sociais. Em diálogo, queríamos traduzir culturalmente aquele silêncio ocorrido em sala de aula e, para isso, a voz do outro precisava de ser ouvida. As frases populares citadas pelos alunos, traduções culturais daquele silêncio, tornaram-se o objeto de discussão deste artigo. E aqui, estas mesmas frases, oferecidas aos leitores, serão também objeto de novas traduções culturais.

A apresentação dos exemplos vai seguir essa premissa: a) indicamos a frase em chinês; b) produzimos uma tradução direta. Não oferecemos uma interpretação nossa ou um formato fechado para cada frase. Queremos, assim, deixar o material o mais próximo de um estado bruto, ainda que já filtrado pela nossa leitura, para que possam ser feitas ainda traduções culturais outras.

A tradução cultural do silêncio de sala de aula

Como vimos apontando, as performances dos sujeitos vão criar as realidades de sala de aula. Assim, em estado relacional, as identidades de professores e alunos, os seus posicionamentos, vão elaborar as práticas culturais no ambiente de ensino. Da mesma forma, as práticas de sala de aula vão informar a construção das identidades de professores e alunos. É um processo relacional.

Nesta seção, discutiremos os fraseologismos levantadas pelos alunos para acessar diferentes efeitos de sentidos que o silêncio pode assumir. Assinalamos que esse exercício – como prática de tradução cultural – se processa continuamente uma vez que estamos sempre diante de diferentes microcontextos. Formas e conceitos para pensar o processo é o que oferecemos como contribuição. Os resultados serão sempre diversos em função da diversidade de contextos (sujeitos, espaços) em que nos encontramos.

Fraseologismos populares

Não buscamos aqui oferecer interpretações específicas para cada frase popular. Buscamos, também em tradução cultural, ler cada uma à luz do contexto interacional de sala de aula e discutir possíveis efeitos de sentido, uma vez que os próprios alunos ofereceram esses dados como potenciais traduções culturais para o identificado silêncio em sala de aula. Então, aqui, o nosso foco é observar o lugar do silêncio, da fala, da ação no fraseologismo chinês elencado pelos estudantes e oferecê-los como material a ser ainda (re)traduzido culturalmente.

Ação como prática coletiva

As frases acessadas pelos alunos referem-se a comportamentos e ideologias que conectam o mundo da sala de aula com o mundo macrosocial que o alimenta. São orientações que eles

consideram ligadas à produção do silêncio ou do comportamento interativo dos estudantes.

(2) 槍打出頭鳥

- Tradução literal: arma de fogo + bater + fora + cabeça pássaro
- Tradução direta: O pássaro que se destaca do grupo é o primeiro a levar o tiro.

Neste exemplo, observamos a recomendação para se agir coletivamente. A ideia do silêncio aqui é associada a uma ação coletiva. Agir individualmente é como um ruído. O silêncio é o símbolo do agir coletivo. Há, aparentemente, um desestímulo à manifestação da diferença. A segurança se constitui na ação em grupo e não na ação individual. Destacar-se do grupo parece ser visto como um risco.

Ação como superior à fala

Em algumas frases, a ação é mais valorizada em comparação com a fala.

(3) 實乾是最響亮的聲音

- Tradução literal: trabalho prático+ser+o mais alto+voz
- Tradução direta: Os trabalhos práticos soam mais alto.

(4) 多言不如少言，少言不如實乾

- Tradução literal: mais+falar+ser inferior a+menos+falar, menos+falar+ser inferior a+trabalho prático
- Tradução direta: Falar pouco é melhor do que falar muito, e fazer trabalhos práticos é melhor do que falar pouco.

(5) 少說話，多做事

- Tradução literal: menos+falar, mais+fazer
- Tradução direta: Fale menos e

faça mais.

(6) 多說多錯

- Tradução literal: Mais+falar+mais+errar
- Tradução direta: Falar mais significa errar mais.

Vemos aqui nestes exemplos que, por um lado, a ação é mais valorizada frente à fala. Por outro lado, a fala é apresentada como o lugar da produção do erro. Mais uma vez, falar é visto como um risco, portanto, a opção que parece disponível é a de fazer mais silêncio. O silêncio parece constituir-se como espaço ou potencial para a ação em oposição à fala.

Silêncio como estratégia para a interação social

Para interagir socialmente, algumas indicações também são sugeridas pelas fraseologias populares. Falar menos, por exemplo, é visto socialmente como mais adequado:

(7) 長話短說

- Tradução literal: Longo+falar+curto+falar
- Tradução direta: Simplifique o que quer dizer.

Prudência e comedimento também aparecem nas ideias que as frases expressam como vemos a seguir:

(8) 事不關己高高掛起

- Tradução literal: Coisas+não+relacionar+eu+alto+pendurar
- Tradução direta: Se as coisas não têm relação com você, fique longe.

(9) 事不關己莫出頭

- Tradução literal: coisas+relacionar+eu próprio+não+mostrar+cabeça

- Tradução direta: Se as coisas não têm relação com você, não mostre a cabeça.

Silêncio também como prudência. É como gastar tempo com quem não vale a pena.

(10) 話不投機半句多

- Tradução literal: falar+não+combina+meia frase+demasiado
- Tradução direta: Falar com quem não combina, meia frase é demasiado.

Assim, uma série de frases que os alunos destacam funcionam para orientar os comportamentos das pessoas nas suas performances sociais como Xatara e Succi (2008) indicam.

Silêncio como proteção

O silêncio também aparece tanto com a ideia de proteção, de privacidade, quanto com a ideia de mitigador de ameaças.

(11) 隔牆有耳

- Tradução literal: Ao lado de+paredes+ter+ouvidos
- Tradução direta: As paredes têm ouvidos.

Mais uma vez surge a ideia de que fazer silêncio é uma forma de se arriscar menos.

Silêncio como potencial para a produtividade

O silêncio remete a um trabalho desenvolvido no espaço privado e, sendo assim, parece ser um propulsor para algum tipo de crescimento.

(12) 悶聲發大財

- Tradução literal: silêncio escondido+fazer+grande+fortuna
- Tradução direta: No silêncio escondido, faz grande fortuna.

A ideia de não partilhar pela fala, do guardar segredo, parece indicar um potencial para a produção.

Silêncio como marca de hierarquização

A hierarquização também aparece nas frases.

(13) 大人說話，小孩別插嘴

- Tradução literal: Velhos+falar+crianças+proibir+interferir+boca
- Tradução direta: Quando os velhos estão a falar, as crianças não podem interferir.

Quem tem o direito de falar, em termos de hierarquia etária, são os mais velhos. Parece ser sinal de deferência, de respeito

1.1.1. Silêncio como sabedoria

Enquanto a fala é associada aos tolos, o silêncio é associado aos sábios.

(14) 智者沉默寡言，愚者滔滔不絕

- Tradução literal: sábios+silenciar+pouco+falar+idiotas+torrentes+interminar
- Tradução direta: Os sábios são silenciosas. Os tolos nunca param de falar.

(15) 無知的人才會說話

- Tradução literal: os ignorantes+podem+falar
- Tradução direta: Só os ignorantes falam.

O silêncio surge também como uma habilidade valorizada que envolve esforço e aprendizagem.

(16) 學會善言不易，學會沉默更難

- Tradução literal: aprender+fa-

lar+não+fácil+aprender+silên-
cio+mais+difícil

- Tradução direta: Aprender a falar bem não é fácil. É mais difícil, entretanto, aprender a ficar em silêncio.

Silêncio como equilíbrio social

A desvalorização da fala adquire grande impacto no exemplo abaixo. Parece ser a provocadora dos males sociais.

(17) 禍從口出

- Tradução literal: desastre+a partir de + boca
- Tradução direta: Os desastres vêm da boca.

(18) 說話是銀，沉默是金

- Tradução literal: Falar+ser+prata+silêncio+ser+ouro
- Tradução direta: Silêncio é ouro, fala é prata.

A passividade muda

Como pudemos observar, há claras referências ao silêncio como um elemento mais valorizado nas frases que vêm da chamada sabedoria popular chinesa. Ao discutir o silêncio da sala de aula, como coloca o aluno J., os fraseologismos populares “ensinam, aconselham, advertem, repreendem, persuadem”, posicionando o silêncio como uma estratégia positiva. A fala, contrariamente, é vista de forma negativa.

(19) Depoimento de J. (estudante chinês)

Nesse sentido, as realidades de sala de aula são marcadas pelo processo de socialização que os fraseologismos, numa perspectiva macrosocial da cultura, propõem. Baseados neles, ao fazerem silêncio os estudantes mostram que são

representantes competentes de suas comunidades culturais, nas quais o silêncio tem posição de destaque. B. sublinha este aspecto, indicando características dessa macrocultura que atua nas ações dos alunos.

(20) Depoimento de B. (estudante chinês)

A presença do silêncio também é justificada pelos estudantes a partir das culturas de aprendizagem específicas que atuam na sala de aula. Estas culturas, em geral, criam identidades para os alunos nas quais performances de fala são coibidas (TEIXEIRA E SILVA, 2021, 2016).

(21) Depoimento de G. (estudante chinesa)

(22) Depoimento de C. (estudante chinesa)

Retomando o silêncio como símbolo de passividade, constatamos que nem nas fraseologias nem nos depoimentos dos alunos isso foi ratificado. Aquela leitura de passividade que leva professores a tomarem atitudes pedagógicas específicas de determinadas formas não aparece.

A interpretação do silêncio como manifestação de passividade dos alunos talvez provenha do fato de que essas conclusões não tomam como parâmetro o outro e os contextos de produção de sentidos. São interpretações unilaterais que não contribuem para a construção de um espaço mínimo de partilhamento para a convivência. Nesse sentido, afastam-se sobremaneira da postura que a ideia da tradução cultural promove. A descoberta de novos sentidos e novas possibilidades de interpretação – em processo de tradução cultural que é cooperativo – só pode acontecer se todos saímos dos nossos espaços para inventar um terceiro lugar. Nesse terceiro lugar, não abandonamos as nossas referências, o que fazemos é ampliar os nossos repertórios e simbolicamente reorganizar as nossas posições frente a novas experiências, permitindo a criação de um outro olhar. E assim as realidades vão

se (re)construindo, dentro e fora da sala de aula. Verificamos, assim, que a alegação da passividade perde a voz, emudece. E, por isso, mesmo corrobora um convite para que, em cooperação, os sujeitos busquem o outro e o contexto como base para a construção das suas experiências.

Considerações finais: Sentidos em movimento

Uma leitura sob a perspectiva da tradução cultural abre espaço para a mobilização de muitos sentidos para o silêncio. Especialmente, abre espaço para a possibilidade de muitas outras leituras também. A negociação de sentidos, dentro do sistema de poder que constrói os contextos dos interagentes, é o lugar, se não de uma utópica compreensão mútua, pelo menos de um espaço de diálogo que pode se constituir na criação de novos sujeitos que produzem cultura e repensam as suas referências. Como defende Hall (2016, p.56),

(...) cultura não é uma viagem de descoberta e certamente não é uma viagem de retorno. Não é uma arqueologia. É uma produção. O que o “desvio através de nossos passados” nos permite fazer, sim, é, por meio da cultura, nos produzir de outro modo, como novos tipos de sujeitos. Não é, portanto, uma questão do que nossas tradições fazem de nós, mas do que fazemos com nossas tradições. Paradoxalmente, nossas identidades culturais se estendem a nossa frente. Estamos sempre no processo de formação cultural. Cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de tornar-se.

O que buscamos fazer foi oferecer um material para ser pensando junto com as fraseologias, os depoimentos e o nosso próprio discurso. Ao fazer isso, queremos defender uma constante reinterpretação e retradução, em conjunto, das realidades com todas as “verdades” que as constroem. A constante reinvenção das tradições culturais é o lugar para (des)fazer relações de poder que podem se reorganizar em prol de uma

maior circulação de ideias, saberes, identidades provisórias e possibilidades de existência.

Agir assim motiva que as pessoas entrem em interações sinceras em vez daquelas em que as partes envolvidas ficam construindo uma a outra em um exercício solitário.

Para terminar, contrapondo a tradução do silêncio como passividade, vamos terminar o trabalho, retirando do mesmo contexto chinês uma frase autoral, citada também pelos estudantes, mas que ficou de fora do escopo dessa nossa reflexão.

(23) 沉默是最後的一項自由 – O silêncio é a última liberdade. (QIUSHI, 2018)

Poder escolher calar (ou falar) é um direito. Nesse sentido, o silêncio pode simbolizar uma atitude altamente eloquente, muito distante daquela alegada passividade.

Referências

- BAUMAN, Zygmunt. *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press, 2000.
- BEZEMER, J., & JEWITT, C. *Multimodal Analysis: Key Issues*. In L. Litosseliti. *Research Methods in Linguistics*. London: Continuum, 2010.
- BHABHA, Homi K. “The Third Space. Interview with Homi Bhabha.” In *Identity, Community, Culture, Difference*, ed. Jonathan Rutherford, 207-21. London: Lawrence and Winhart, 1990.
- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998
- BLOMMAERT, J. *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- BLOMMAERT, J., and BACKUS, A. “Repertoires revisited: ‘Knowing language’ in superdiversity.” *Working Papers in Urban Language and Literacies*, 2011.

- BUTLER, J. *Excitable speech: a politics of the performative*. New York: Routledge, 1997.
- BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- DARIN, Leila. A tradução cultural como metáfora *Revista Intercâmbio*, v. XLIII: 47-66, 2020.
- FOUCAULT, Michel. *Poder/conhecimento: Entrevistas selecionadas e outros escritos 1972-1977*. Editado por COLIN GORDON. Nova York: Pantheon Books, 1980.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GOFFMAN, E. "A ordem da interação: Discurso presidencial da American Sociological Association, 1982". *Dilemas, Rev. Estud. Conflito Controle Soc.* Rio de Janeiro – Vol. 12 – no 3, pp. 571-60, 2019
- GOFFMAN, E. *Frame analysis*. New York: Harper and Row, 1974.
- GOFFMAN, E. *Presentation of self in everyday life*. New York: Anchor, 1959.
- GUMPERZ, J. "Interactional sociolinguistics: a personal perspective." In D. Schiffrin, D. Tannen, and H. E. Hamilton, eds. *The handbook of discourse analysis*. Oxford: Blackwell, 2001.
- GUMPERZ, J. J. "Contextualization cues and understanding." In A. Duranti & C. Goodwin, eds., *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1992.
- GUMPERZ, John J. *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982a.
- GUMPERZ, John J. *Language and social identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982b.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HALL, Stuart. Diásporas, ou a lógica da tradução cultural. *MATRIZES*, 10(3), 47-58, 2016.
- HE, Xiaojing. "El silencio de la imagen de China en el aula de ELE". *Linred VI*. Pp. 1-20, 2008.
- HYMES, D. H. *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974.
- JACQUEMET, M. "Transidiomatic practices: Language and power in the age of globalization." *Language and Communication*, v.25, p.257-277, 2005.
- KATAN, David. *Translation at the cross-roads: Time for the transcreational turn?* Routledge, 2016.
- LI, J. *Cultural foundations of learning: East and West*. New York: Cambridge University Press, 2012.
- MUHR, Rudolf. "The state of the art of research on pluricentric languages: Where we were and where we are now." In: Rudolf Muhr, Kelen E. Fonyuy, Zeinab Ibrahim, and Corey Miller, eds. *Pluricentric Languages and Non-dominant Varieties Worldwide. Volume I*. Frankfurt/Main: Peter Lang, 2016.
- PENNYCOOK, A. "Performance and performativity." In: Pennycook, A. *Global Englishes and transcultural flows*. New York: Routledge, 2007.
- PENNYCOOK, Alastair. *Language as local practice*. London: Routledge, 2010.
- QIUSHI, Liang (). *Fu Sheng Ru Meng () (Vida vazia como um sonho)*. Taiwan: Taihai Publishing House (:), 2018.
- RIBEIRO, B. & GARCEZ, P. (org). (2002). *Sociolinguística interacional*. Porto Alegre: AGE editora.
- SOUZA, Lynn Mario. *Hibridismos e tradução cultural: reflexões*. *Trab. Ling. Aplic. Campinas*, 46(1): 9-17, 2007.
- SUN, Yuzhuo. Listen to the silence, it speaks: understanding Chinese university student perceptions of silence during intercultural commu-

- nication. Tese de Doutorado. California State University, 2016.
- TEIXEIRA E SILVA, R & MEDEIROS, Vanise. (ed.). “Epistemologias e contemporaneidade: (re)discutindo concepções e categorizações para língua(s)”. Gragoatá 48, 2019.
- TEIXEIRA E SILVA, R. Ensino-aprendizagem de língua portuguesa em Macau, China: identidade, diversidade sociocultural, interculturalidade. Revista do Instituto Internacional de Língua Portuguesa – IILP. Vol 03. Cape Verde, 2011.
- TEIXEIRA E SILVA, R. Silence and Silencing in Classroom of Portuguese as Foreign Language in Macau: Identity and Interculturality. Interface. Issue 1. Taipei: National Taiwan University Press, 2016.
- TEIXEIRA E SILVA, Roberval. “Resgate de línguas africanas e autoctonização do português: línguas e fronteiras no Libolo, Angola”. In: FIGUEIREDO et al. (orgs.). Novas dinâmicas do português: a África Atlântica e o Brasil”. Lisboa: Grupo Editorial Atlântico (no prelo).
- TEIXEIRA E SILVA, Roberval. Paulo Freire Em Terras Asiáticas: Falas, Silêncios E Diálogos. Pires, Regina et al. Vasconcelos, M.L. & Brito, R. P. Presença e atualidade do pensamento de Paulo Freire: Vozes pelo mundo em Diálogo. São Paulo: LiberArs, 2021.
- TSAI, Shu-Chen. Perceptions of East Asian Students in Canadian Graduate Schools: What They May Indicate About Student Speech in a Chinese Model of Education. In: CHOU, Chung Prudence; SPANGLER, Jonathan. (ed.) Chinese Education Models in a Global Age. Singapore: Springer, 2016.
- VERTOVEC, Steven. “Super-diversity and its implications.” Ethnic and Racial Studies, 2007.
- WATKINS, D. A. & BIGGS, J. (Eds). The Chinese learner: Cultural, psychological and contextual influences. Hong Kong: CERC, 1996.
- WELSH, Wolfgang. “Transculturality: the changing form of cultures today.” Filozofski vestnik, 22, n. 2, 13, 2001:59-86.
- WILKINSON, Lois; OLLIVER-GRAY, Yukiko. The significance of silence: differences in meaning, learning styles, and teaching strategies in cross-cultural settings. Psychologia, 49, pp 74-88, 2006.
- XATARA, Claudia Maria; SUCCI, Thais Marini. “Revisitando o Conceito de Provérbio”. Veredas On Line – Atemática – 1/2008, P. 33-48, 2008.
- XING, Jiawei. Estudo comparativo do silêncio na cultura ocidental e oriental. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro, 2016.
- ZHOU, Yanqiu Rachel; Knoke, Della; Sakamoto, Izumi. “Rethinking silence in the classroom: Chinese students’ experiences of sharing indigenous knowledge”. International Journal of Inclusive Education Vol. 9, No. 3, July–September, pp. 287–311, 2005.

Submissão: Agosto de 2022

Aceite: setembro de 2022